

Ortaokullarda Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları

Teacher Opinions and Practices on Measurement of Listening and Speaking Skills in Secondary Schools

Veysel ELKATMIŞ*

Mehmet Salih AVCI**

Faruk KAYMAN**

Makale Bilgisi

Geliş:26.03.2024

Kabul:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

Anahtar Sözcükler:

Dinleme becerisi

Konuşma becerisi

Ölçme değerlendirme

Öğretmen görüşleri

ÖZET

Dil becerilerinin değerlendirilmesi uzun süredir eğitimde önemli bir yer tutsa da dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik uygulamaların ilk kez ölçünlü bir yapıya kavuşturulması bu alandaki öğretmen deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023–2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav sistemi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin görüşlerini ve bu becerileri ölçmeye yönelik sınıf içi uygulamalarını tespit etmektir. Çalışma, nitel bir yöntemle yürütülmüş olup durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırma, çeşitli devlet okullarında görev yapan 35 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların çoğu dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesini faydalı ve gerekli bulmaktadır. Dinleme becerilerinin ölçümünde süre sorununa rastlanmazken konuşma becerilerinde zaman yetersizliği öne çıkmıştır. Öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı ölçme yaptığı, uygulama sonunda çeşitli geri bildirim yöntemlerinden faydalandığı görülmüştür. Dinleme becerisinin ölçümünde daha çok klasik araçlar kullanılırken konuşma becerisinin ölçümünde ise alternatif araçlara başvurulduğu saptanmıştır. Ancak bu araçların çoğunlukla öğretmenler tarafından hazırlanmadığı ve hazır araçların yeterli bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmen uygulamalarına ve karşılaşılan güçlüklerin anlaşılmasına katkı sunarak alan yazındaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Article Information

Submission:26.03.2024

Acceptance:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

Key Words:

Listening skills

Speaking skills

Measurement and evaluation

Teacher opinions

ABSTRACT

Although the assessment of language skills has long held a significant place in education, the standardized evaluation of listening and speaking skills has only recently been implemented. This development necessitates an investigation into teachers' experiences and perspectives regarding these skills. In this context, the aim of this study is to identify Turkish language teachers' views on the assessment of listening and speaking skills, as well as their in-class practices related to these assessments, within the scope of the new exam system introduced by the Ministry of National Education in the 2023–2024 academic year. The study was conducted using a qualitative research method and adopted a case study design. The research was carried out with 35 Turkish language teachers working in various public schools. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings revealed that most participants considered the assessment of listening and speaking skills to be beneficial and necessary. While no major time-related issues were reported for listening assessments, lack of time emerged as a challenge in assessing speaking skills. It was also observed that teachers tended to adopt a product-oriented approach and used various feedback methods following the assessments. While traditional tools were mostly used for assessing listening skills, alternative tools were preferred for speaking assessments. However, it was found that these tools were often not developed by the teachers themselves and that pre-existing tools were generally considered sufficient. This study aims to contribute to the literature by shedding light on teachers' practices and the challenges they face in the assessment of listening and speaking skills.

Atıf İçin

Elkatmış, V., Avcı, M. S. & Kayman, F. (2025). Ortaokullarda dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(3), 1102-1125. doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9599-8330>

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, msateb4@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9339-7956>

** Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Hakkâri, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7917-7188>

GİRİŞ

Konuşma ve dinleme ile bunların sembolik formlarının ifadesi olan okuma ve yazma becerileri insanoğlunun sahip olduğu önemli becerilerdir. Konuşma ve dinleme becerileri gündelik ya da doğal yollarla kazanılabilirken diğer iki beceri için çoğunlukla resmî ve yapılandırılmış ortamlara ihtiyaç duyulur. Bu ortamların başında ise okullar gelir. 2019 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) programın amacının öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Dinleme, konuşan veya sesli okuyan birinin vermek istediği mesajı doğru anlayabilme etkinliğidir (Özbay, 2006). Dinleme ve işitme farklı kavramlardır. İşitme fizyolojik ve istem dışı iken dinleme psikolojik ve kişinin kendi isteğiyle gerçekleşen bir faaliyettir. Duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla muhabata aktarılması (Aktaş ve Gündüz, 2008) demek olan konuşma eylemi ise insanların insani münasebetlerini devam ettirme ve her türlü ihtiyaçlarını beyan etmelerinde kullandıkları başat iletişim unsurlarındandır. Öğretim programı her ne kadar dört temel beceriye aynı değeri atfetse de bunlar içerisinde en çok ihmal edilenler dinleme ve konuşma becerileridir. Bu iki becerinin şanssızlığı çocukların okula başlamadan önce de bu iki beceriyi belirli bir seviyede edinmiş olmalarıdır. Okuma ve yazmaya atfedilen değerden bu iki becerinin mahrum bırakıldığı bilinmektedir (Doğan, 2014; Özlek ve Güzel, 2022).

Dilin temel işlevi iletişimdir. Konuşma ve dinleme becerileri aynı zamanda iletişim olgusunun da temel unsurlarıdır (Deniz ve Keray Dinçel, 2019). Zira normal şartlarda okul çağına kadar kişinin kullandığı tek iletişim yöntemi konuşma ve dinlemedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, iletişim olgusunun ve buna bağlı işlevlerin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir. İlkokul ve ortaokullardaki bütün sınıf seviyelerinde Türkçe dersi bu temel becerileri geliştirmek için yer almaktadır. Yapılan öğretim neticesinde kazanımların elde edilip edilmediğini görmek için ise ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu sürecin vazgeçilmez unsurlarıdır. TDÖP'de (2019) 4-8. sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesi için yazılı sınavlardan yararlanılacağı ifade edilmiş, ayrıca sınavlar yapılırken uyulacak temel ilkelerden bahsedilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının 9 Eylül 2023 tarihinde yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde "*Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır.*" denilmektedir. Buna göre daha önce sadece yazılı olarak yapılan Türkçe sınavları, konuşma ve dinleme becerilerini de ölçecek şekilde genişletilmiştir. Toplamda üç sınav yapılacak olup bunların belirli yüzdesi ders notu olarak belirlenecektir (yazılı %50, konuşma %25, dinleme %25). Uygulamanın gerekçesi "*Türkçenin korunması ve geliştirilmesi*" olarak gösterilmiştir. Sınavlarda sadece açık uçlu sorulara yer verilecek, diğer soru türleri kullanılmayacaktır. Bu kararın yerinde ve isabetli bir karar olduğu söylenebilir. Zira Güneş'in (2012) de ifade ettiği gibi çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli gibi kısa cevaplı testler bilişsel süreç boyutunun tanıma ve hatırlama seviyelerinde kalmakta, analiz, sentez gibi daha üst seviye zihinsel süreç ve becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır.

En geniş anlamda ölçme belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2022). Doğrudan veya dolaylı olarak yapılabilen ölçmeler bir şeyin özelliğinin veya niteliğinin belirlenmesi sürecidir. (Semerci, 2015). Bütün ölçmelerin amacı, değerlendirme işlemlerine hizmet etmektir. Değerlendirme bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir. Değerlendirme sonucunda ölçülen özelliğin yahut niteliğin yeterli veya yetersiz, az veya çok, kabul edilebilir veya edilemez seviyede olup olmadığı şeklinde bir yargıya varılması söz konusudur. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı veya başarısız olduğunun belirlenmesi işlemi de bir değerlendirmedir (Semerci, 2015). Değerlendirme kavramının tanımı incelendiğinde "ölçme sonucu, ölçüt, karar" olmak üzere üç temel unsurun göze çarptığı görülmektedir. Şu hâlde değerlendirme, ölçmeyi de içine alan oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır (Bahar vd., 2022).

Eğitim ortamlarındaki etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için iç içe geçmiş bazı faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Bu faaliyetlerin verimliliği, önceden belirlenmiş bir plana bağlı olarak düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesine dayanmaktadır. Etkinliklerin planlı bir

şekilde iletildiğinde, ölçme ve değerlendirmenin önemli bir rolü ve işlevi vardır. Bu işlev, planlama, şekillendirme, süreci yönlendirme, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi iç içe geçmiş bir dizi uygulamayı içermektedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerini düzenlemenin yanında, dinamik bir ilerleme ve öğrenmenin hedeflere uygun bir şekilde gerçekleşmesi için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Göçer, 2019). TDÖP'ye (2019) göre öğrencilerin programda yer alan bilgi ve becerileri hangi nispette edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları “değerlendirme öncesinde-değerlendirme sırasında- değerlendirme sonrasında” olmak üzere üç merhaleden oluşmalıdır.

İlköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme işlemleri öğretmenlerin mesuliyetine bırakılmıştır. İlgili mevzuat gereği her dersten her dönem iki sınav yapılmaktadır. Son yapılan değişiklikle beraber Türkçe öğretmenleri yazılı sınav ile birlikte konuşma ve dinleme sınavlarını da planlayıp uygulayacaklardır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme süreçlerinde iş yükünü arttırmaktadır. Yapılan alan yazını taramasında hem ölçme ve değerlendirme süreçleri hem de dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili farklı branşlardan öğretmen görüşlerinin alındığı pek çok çalışma tespit edilmiştir. Keray Dinçel (2016) ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş, öğretmenlerin çoğunun dinleme/izleme becerisine yönelik bir ölçme aracı hazırlamadığını tespit etmiştir. Hazırlayanların ise metnin önemli yerlerinden soru sormaya dikkat ettikleri, dinleme/izleme becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıkları görülmüştür. Dölek ve Demirel (2022), dinleme becerisiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinden görüş almış, katılımcıların büyük bir bölümünün dinlemenin duyuşsal yönüyle ilgili herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptığını, ancak bu çalışmalarda daha çok açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullandığını, süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, soruları cevaplamayı, özetlemeyi ölçüt aldığını, elde edilen notu ders içi katılım notu olarak kullandığını, ayrıca fiziki şartların süreci olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Çarkıt (2018), dinleme becerisinin değerlendirilmesi süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenler, dinleme becerisinin objektif değerlendirme gücü bulunduğunu, kazanımların genel olarak gözlem yolu ile değerlendirildiğini, 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye odaklandıklarından yapılan dinleme uygulamalarını gereksiz gördüklerini, sınıfların kalabalık ve okulun fiziki donanımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çerçi'nin (2015) konuşma becerisiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmasına göre Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yeterlikleri kendi tutumlarına göre belirlemektedir. Kendileri ölçek hazırlamayan öğretmenler ölçme araçlarındaki ölçütleri de yetersiz görmekte, “süreç öncesi - süreç - çıktı” şeklindeki değerlendirme ilkelerine uymamaktadırlar. Öğretmenler değerlendirme için gerekli yeterlikleri taşımadıklarını düşünmekte, sürece plânlarında yer vermemekte, sınıf ortamlarının değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca değerlendirme sonucunda nasıl geribildirim yapmaları gerektiğini bilmemekte, bu konuda yanlış tutum ve alışkanlıkları bulunmakta, ders saatlerinin konuşma etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim için yetersiz olduğunu düşünmekte, öğrenci gelişim dosyaları tutmayıp öğrencilerin konuşma becerisi gelişimlerini gereği gibi izleyememektedirler. Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarını inceleyen Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiğini, bu sınavlarda beceri alanlarından okuma ve yazmaya bütün sınıf seviyelerinde ağırlık verildiğini, buna karşılık konuşma ve dinleme becerilerine yönelik herhangi bir soruya yer verilmediğini belirlemişlerdir. Karatay ve Dilekçi (2019), Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok okuma becerisini önceliklediklerini belirlemişlerdir. Ölçme araçlarındaki soru tiplerinin genellikle çoktan seçmeli olduğu, soruların bilgi ve kavrama seviyesinde kaldığı ve öğretmenlerin konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçemediği ve ihmal ettiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrenciler hakkındaki kanaatlerinden dolayı öğrencilerine verdikleri puanların güvenilir olmadığını, soru yazma konusunda yeterli olmadıklarını ve eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz'ın (2017) Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında değerlendirme sürecinde konuşma, yazma ve okuma becerilerine çok önem verdikleri, dinleme becerisini ise değerlendirmelerinde çok dikkate almadıkları görülmüştür. Aksu ve Uyar (2022) konuşma eğitimi

ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında öğretmenlerin tamamının gündelik yaşam ve iletişimdeki işlevi gerekçesiyle bu becerinin geliştirilmesini önemli gördüğü belirlenmiştir. Katılımcıların yarısının düzenli bir şekilde konuşma becerisini geliştirmek için etkinlik ve uygulamalara yer verdiği, üçte birinin ise bu tür etkinlik ve uygulamalara zaman ayırmadığı, bu becerinin büyük ölçüde gözlem yoluyla değerlendirildiği ve elde edilen notların sınıf geçme notuna eklenmediği belirlenmiştir. Gürlek'in (2021) Türkçe öğretmenlerinin dört temel becerinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirilme konusunda bazı kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya çalıştıkları, en çok soru cevap, açık uçlu soru, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve gözlem formları kullandıkları belirlenmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009), Türkçe öğretim programının ölçme-değerlendirme unsuru hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarına göre öğretmenler, genel olarak öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesini olumlu bulmuş ancak tavsiye edilen ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunun, en az ise tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi araçların kullanıldığı görülmüştür. Hamzadayı ve Dölek (2017), Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini diğer beceriler kadar önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin jest-mimik, ses ayarı, telaffuz, kelimelerin doğru ve yerinde kullanımı gibi ilkeleri gözettikleri, verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerindeki etkisinin farkında oldukları görülmüştür. Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe dersinde yapılan sınav değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel olarak sınav sistemindeki değişikliği olumsuz değerlendirmiş; en çok zaman kaybı, müfredat yetiştirme güçlüğü, notların abartılması ve değerlendirme zorluklarından şikâyetçi olmuşlardır. Bununla birlikte, konuşma sınavlarının sisteme dâhil edilmesi olumlu bulunan yönler arasında yer almıştır. Çalışmada, sınav değişikliğinin uygulanmadan önce kapsamlı hazırlıkların yapılması ve sistematik bir geçiş sürecinin gerekliliği vurgulanmıştır. Gün ve Durmuş Öz (2024), Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, bu sınavın dört temel dil becerisini sürece dayalı ve teknolojik imkânlarla ölçmesi açısından yenilikçi ve faydalı olduğunu ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmenler, teknolojik aksaklıklar, değerlendirme süreçlerindeki öznellik ve fırsat eşitsizlikleri gibi nedenlerle sınavın uygulanabilirliğine dair endişelerini dile getirmiştir. Çağ (2024), 2023 yılında konuşma sınavının zorunlu hâle getirilmesiyle birlikte Türkçe öğretmenlerinin bu uygulamaya dair görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun sınavı kendilerinin hazırlamadığı, uygulama sürecinde zaman sıkıntısı, kalabalık sınıflar ve müfredat baskısı gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınava yönelik kaygı ve stres yaşadıkları, bunun da uygulamayı olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenler konuşma sınavını gerekli bulsalar da uygulamanın iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretimi kadar bu becerilerin nasıl ölçüleceği de Türkçe eğitiminin temel sorun alanlarından biridir. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri doğrudan gözlenebilir ancak nesnel olarak değerlendirilmesi zor olan beceriler arasında yer almakta, bu durum öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde çeşitli güçlükler yaşamasına neden olmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Alan yazınında Türkçe öğretmenlerinin yeni sınav sistemi, ölçme-değerlendirme araçları ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ele alan çeşitli çalışmalar bulunsada özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine odaklanan ve bu süreci sistemli biçimde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın hem söz konusu becerilerin değerlendirilmesine yönelik öğretmen deneyimlerini ortaya koyarak alan yazınındaki boşluğu doldurması hem de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki rollerine ve uygulamada karşılaştıkları sorunlara dikkat çekmesi açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri MEB'in konuşma ve dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik uygulaması hakkında ne düşünmektedir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?
3. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanmakta ve bu ölçme aracının yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünmektedir?
4. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim vermektedir?
5. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan sürenin yeterliliği hakkında ne düşünmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışmalarında sürmekte olan güncel, gerçek yaşam durumları üzerinde çalışılır ve çalışmaya konu olan durum hakkında bütüncül bir yorum ortaya konması amaçlanır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da, MEB tarafından yayımlanan yeni sınav yönetmeliği kapsamında, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi uygulaması hakkında Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirmelerden ve bu becerileri ölçerken başvurdukları uygulamalardan hareketle bir yoruma ulaşılması amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 35 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ve benzeşik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde amaç bir uygulamayı, bir yeniliği veya bir konuyu tanıtmak ya da fikir sahibi olmak veya bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1987). Benzeşik durum örneklemesinde ise çalışılan konuya taraf olabilecek bireylerin benzer bir alt grup olması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi uygulaması hakkında fikir sahibi olmak ve söz konusu yenilikle ilgili detaylı bilgilendirme yapmak amaçlandığı için tipik durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca söz konusu uygulamayı deneyimlemek ve Türkçe öğretmeni olarak görev yapmış olmak ölçüt olarak belirlenmiş, böylece benzeşik durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablolastırılarak aşağıda gösterilmiştir.

Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	f	%
Erkek	14	40
Kadın	21	60
Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %40'ının (f=14) erkek, %60'ının (f=21) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler

Görev Süresi	f	%
1-5 yıl	4	11,42
6-10 yıl	11	31,43
11-15 yıl	9	25,72
16-20 yıl	9	25,72
21 yıl ve üzeri	2	5,71
Toplam	35	100

Tablo 2'ye göre katılımcıların %11,42'sinin (f=14) 1-5 yıl, %31,43'ünün (f=11) 6-10 yıl, %25,72'sinin (f=9) 11-15 yıl, %25,72'sinin (f=9) 16-20 yıl, %5,71'inin (f=2) ise 21 yıl ve üzeri görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcutları ile ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Derslerine Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf mevcutları	f	%
24 ve altı	18	51,43
25-30 arası	13	37,15
31-35 arası	2	5,71
36 ve üstü	2	5,71
Toplam	35	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %51,43'ünün (f=18) dersine girdikleri sınıf mevcutlarının ortalama 24 ve altında olduğu; %37,17'sinin (f=13) 25-30 arasında olduğu; %5,71'inin (f=2) 31-35 arasında olduğu, yine %5,71'inin (f=2) 36 ve üstünde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan form, çeşitli devlet okullarında görev yapan öğretmenlere Google form aracılığıyla gönderilmiştir. Söz konusu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, mesleki deneyimleri ve derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcutları ile ilgili bilgileri tespit etmeye yönelik sorulara; ikinci bölümde katılımcıların konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla hazırlanan 6 soruya, üçüncü bölümde ise katılımcıların dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek üzere hazırlanan 6 soruya yer verilmiştir.

Uygulama

Çalışma; dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik uygulamanın ilk kez hayata geçirildiği 2023–2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminin sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu zamanlama ile katılımcıların uygulamaya dair yeterli deneyim edinmeleri, sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini gözlemleyebilmeleri ve çalışmaya daha nitelikli katkı sunabilmeleri

amaçlanmıştır. Katılımcı bilgileri, araştırma kapsamında alınan resmi izin doğrultusunda ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden temin edilmiştir. Bu kapsamda, çeşitli iletişim kanalları (telefon, e-posta, WhatsApp vb.) aracılığıyla devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmış ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere Google Form aracılığıyla hazırlanan görüşme formuna erişim sağlayabilecekleri bağlantı iletilmiş ve belirtilen form üzerinden katılım sağlanmıştır. Formla ilgili ayrıntılı bilgi talep eden katılımcılara araştırmacı iletişim bilgileri sunulmuş, gerektiğinde formun açıklanması ve yanıtlanmasıyla ilgili yönlendirmeler yapılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için iki haftalık bir erişim süresi tanınmış, bu sürenin sonunda 35 katılımcının formdaki sorulara yanıt verdiği görülmüştür. Cevapların incelenmesi sonucunda nitel veri açısından yeterli düzeye ulaşıldığına karar verilmiş ve form erişime kapatılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi; verilerin organizasyonunu, ön okuma işleminin gerçekleştirilmesini, temaları kodlamayı ve bunları yorumlamayı gerektiren bir süreçtir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da katılımcıların cevapları öncelikle araştırmacılar tarafından okunmuş, daha sonra tasnif edilmiş, ardından içerik analizi tekniğiyle çözümlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerden temalara, kavramlara ve verileri açıklayacak ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle verilerden birbirine benzeyenler belli kategoriler ve kodlar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Böylece okuyucuların anlayabilecekleri bir biçimde düzenlenip yorumlanmıştır. Ardından düzenlenen bilgiler tablo halinde sunulmuş ve her bir tablonun altında o tabloyu açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın İnandırıcılığı, Aktarılabilirliği, Tutarlılığı ve Doğrulanabilirliği

Bu araştırmada nitel verilerin inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejilere başvurulmuştur. Öncelikle katılımcı seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş, yalnızca Türkçe öğretmeni olarak görev yapan ve 2023–2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme uygulamasını gerçekleştirmiş bireylerin çalışmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmış, böylece etik ilkelere uygunluk gözetilmiştir. Veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş, gerekli düzenlemeler yapılarak form son hâline getirilmiştir. Katılımcıların görüşme formunda yer alan soruları doğru ve anlaşılır şekilde yanıtlayabilmeleri için araştırmacıların iletişim bilgileri paylaşılmış ve gerekli durumlarda açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Bu uygulama, verilerin anlamlı, derinlemesine ve eksiksiz biçimde toplanmasına katkı sağlamıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, üç araştırmacı ve bir bağımsız öğretim üyesi tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) formülü $[Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ ayrılığı + Görüş\ birliği} \times 100]$ kullanılmış ve %87 oranında bir uyum katsayısı elde edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen minimum değer olan %80'in üzerindedir. Kodlama sürecinde araştırmacılar başlangıçta bazı kavramsal temalarda (örneğin "geri bildirim yöntemi" ve "ölçme aracı yeterliliği") farklı yorumlar getirmiştir. Bu farklılıklar karşılıklı görüşmeler ve tema tanımlarının birlikte yeniden gözden geçirilmesiyle uzlaşıya kavuşturulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum, tüm veri seti dikkate alınarak ve verilerin tamamı üzerinden hesaplanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını ve şeffaflığını artırmak amacıyla elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve her temanın altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri yazım ve noktalama açısından hiçbir müdahale yapılmaksızın olduğu gibi aktarılmış, katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak gizlilik ilkesine uygun şekilde tanımlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulguları “Dinleme Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular” ve “Konuşma Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular” şeklinde iki başlık altında incelenmiş, araştırma sorularından elde edilen veriler tablolara yansıtılarak açıklanmıştır.

1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin, dinleme becerisine yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla ilk olarak “*MEB’in dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasını faydalı buluyor musunuz? Neden?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Soruya verilen cevaplardan yola çıkılarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin, Dinleme Becerisinin Ölçülmesi Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Faydalı	Önemli bir beceri olduğu için	Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö20, Ö25, Ö34	9	25,71
	Dinleme becerisini geliştirdiği için	Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16, Ö29, Ö30, Ö35	8	22,86
	Becerinin önemine dikkat çektiği için	Ö18, Ö19, Ö23, Ö28	4	11,43
	Sağlıklı bir geri bildirim için	Ö1, Ö8, Ö27	3	8,57
Faydalı değil	Benzer çalışmalar yapıldığı için	Ö10, Ö17, Ö21, Ö26	4	11,43
	İş yükünü arttığı için	Ö7, Ö9, Ö25	3	8,57
	Zaman ve kâğıt israfı	Ö31, Ö33	2	5,71
	Yazılı sınav yeterli olduğu için	Ö22	1	2,86
	Nesnel bir ölçme yapılamadığı için	Ö32	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 4 incelendiğinde, MEB’in 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda başlattığı dinleme becerisinin ölçülmesi uygulamasının çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (f=24) faydalı bulunduğu, bazı öğretmenlerin (f=11) ise bu uygulamanın faydalı olmadığı yönünde kanaat belirttikleri görülmüştür. Uygulamayı faydalı bulmalarını; önemli bir beceri olduğu için (f=9), dinleme becerisini geliştirdiği için (f=8), becerinin önemine dikkat çektiği için (f=4), sağlıklı bir geri bildirim için (f=3) gibi nedenlere bağlamışlardır. Uygulamanın faydalı olmadığını düşünen katılımcılar ise bunu; benzer çalışmalar yapıldığı için (f=4), iş yükünü arttığı için (f=3), zaman ve kâğıt israfı (f=2) gibi gerekçelerle açıklamışlardır.

Dinleme becerisinin ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak olumlu bir eğilim göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu uygulamanın öğrencilerin dil gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Ö2, “*Evet, uygulamayı faydalı buluyorum. Çünkü Türkçe eğitimi dört temel beceriden oluşur. Dinleme becerisi de bunlardan biridir ve önemli bir beceridir.*” ifadeleriyle dinleme becerisinin temel dil becerileri arasındaki yerini ve önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö29, “*Evet, faydalı buluyorum. Öğrenci odaklanmayı, not almayı, dinlemeyi öğreniyor. Dinleme becerisi gelişiyor böylelikle.*” diyerek uygulamanın öğrencilere somut kazanımlar sağladığını belirtmiştir. Ö18 ise dinleme becerisinin ölçülmesinin öğrenci tutumlarına etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Evet, faydalı. Böylelikle öğrenciler dinlemenin önemli olduğunu anlarlar ve bu beceriye daha çok ağırlık verirler.*” Öte yandan uygulamayı faydalı bulmayan katılımcılar da bulunmaktadır. Ö10, “*Hayır, dinleme becerisinin ölçülmesini gereksiz görüyorum. Daha önce de bu beceriyi bir şekilde ölçüyorduk.*” diyerek uygulamaya gerek olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Ö9, “*Hayır, faydalı bulmuyorum. İş yükümüz çok fazla. Bu uygulama bizi çok yoruyor ve zamanımızı alıyor.*” ifadeleriyle sürecin öğretmenler açısından zaman ve emek bakımından zorlayıcı olduğunu dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, “*Sizce dinleme becerisi ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?*” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Dinleme Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
--------------------	--------------	---

Konuyu doğru anlama ve yorumlama	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34	21
Dikkatli dinleme	Ö1, Ö5, Ö11, Ö17, Ö19, Ö21, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	10
Konuyu ve ana fikri ifade edebilme	Ö4, Ö8, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö28	8
Dinlediklerini özetleyebilme	Ö10, Ö11, Ö13, Ö20, Ö22	5
Metinle ilgili soruları doğru cevaplayabilme	Ö27, Ö28, Ö29, Ö33, Ö34	5
Olayları akış sırasına göre anlatabilme	Ö17, Ö25, Ö26	3
Not alarak dinleme	Ö3, Ö29	2
Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarabilme	Ö12, Ö15	2
Metnin türünün farkına varabilme	Ö12, Ö14	2
Toplam		58

Tablo 5'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçerken göz önünde bulundurdıkları yeterliliklerin sırasıyla; konuyu doğru anlama ve yorumlama (f=21), dikkatli dinleme (f=10), konuyu ve ana fikri ifade edebilme (f=8), dinlediklerini özetleyebilme (f=5), metinle ilgili soruları doğru cevaplayabilme (f=5), olayları akış sırasına göre anlatabilme (f=2), not alarak dinleme (f=2), bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarabilme (f=2), metnin türünün farkına varabilme (f=2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu, bu soruyu cevaplarken birden fazla yeterlik belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dinleme becerisinin ölçülmesinde dikkate alınması gereken ölçütlere dair görüşleri, genellikle öğrencilerin anlamı kavrama, çıkarım yapma ve dikkatli dinleme gibi bilişsel yeterliliklerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda bazı katılımcılar öğrencilerin metni ne ölçüde anladıkları ve bu anlama sürecinde hangi becerileri gösterdiklerinin ölçülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö15, "*Dinlediklerinin ana düşüncesini kavrayıp ifade edebiliyor mu? Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını dinlenen metinden yola çıkarak tahmin edebiliyor mu? Dinlediklerini anlayıp çıkarımlarda bulunabiliyor ve anlatabiliyor mu?*" sözleriyle bu becerilerin değerlendirmede öncelikli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ö34, dinleme sürecine dair temel kavrayış düzeylerine dikkat çekmiş ve "*Dinlediği metnin veya konuşmanın konusunu anlayabilmesi, dinlemenin ona vermek istediği mesajları alabilmesi, dinleme ile ilgili temel sorulara cevap verebilmesi ve dikkatli bir tavır ile dinleme gerçekleştirebilmesi... Bu kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum.*" ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların bazıları ise ölçme sürecinde özellikle dikkat unsurunun önemine işaret etmiştir. Ö1, "*Dinleme becerisini ölçerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli özellik bence öğrencinin dikkatli dinleyip dinlemediğine bakılmalı.*" diyerek dikkatli dinlemenin temel bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ö4 ise, "*Dinlediklerinin konusunu ve ana fikrini söyleyebilmesi önemli.*" sözleriyle öğrencinin temel mesajı kavrama düzeyine vurgu yapmıştır. Bu görüşleri destekler şekilde Ö26, "*Dinlediği metinde geçen olayları kronolojik sıraya göre anlatabilmesi gerekir.*" diyerek olayların sıralı aktarımının öğrencinin anlama düzeyini yansıttığını dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, "*Dinleme becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*" sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 6 ve Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 6.Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçerken Kullandıkları Ölçme Araçları

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
------	-----	--------------	---	---

Klasik sorular	Kendi hazırladığım açık uçlu sorular	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	23	65,71
	Soru cevap yöntemi	Ö13, Ö29	2	5,71
	Kendi hazırladığım boşluk doldurma soruları	Ö33	1	2,86
Ölçek	İnternette alınan hazır bir ölçek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö23	8	22,86
	Kendi hazırladığım 5 maddelik ölçek	Ö8	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçerken kullandıkları ölçme araçları içinde kendi hazırladıkları açık uçlu sorular (f=23) ilk sırada yer almaktadır. Bu ölçeği; internette alınan hazır bir ölçek (f=8), soru cevap yöntemi (f=2), kendi hazırladığım 5 maddelik ölçek (f=1), kendi hazırladığım boşluk doldurma soruları (f=1) takip etmektedir.

Öğretmenlerin dinleme becerisini ölçmek için kullandıkları yöntemler çeşitlilik göstermekte, hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarına başvurdukları görülmektedir. Katılımcılardan bazıları kendi geliştirdikleri yöntemleri kullanırken bazıları ise hazır ölçme araçlarından faydalanmaktadır. Örneğin, Ö11, dinleme sürecini ölçerken hem kazanımlara hem de sınıf düzeyine uygun içerikler hazırladığını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: “*Dinleme/izleme kazanımlarına uygun olarak sınıf seviyesini de göz önünde bulundurarak onlar için verimli olacağını da düşündüğüm bir dinleme metni dinlettikten sonra uygun soruların olduğu açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme sınavı uyguluyorum.*” Bu ifade, öğretmenin ölçme sürecini bilinçli bir planlamayla yürüttüğünü göstermektedir. Buna karşılık bazı katılımcılar hazır materyalleri tercih etmektedir. Ö15, “*Dinleme sırasında ve sonrasında öğrencinin bekleneni ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik internette bulduğum hazır bir ölçek kullanıyorum.*” diyerek dijital kaynaklardan yararlandığını belirtmiştir. Ö13 ise daha geleneksel bir yöntemle başvurduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Dinleme becerisini ölçmede soru cevap yöntemini kullanıyorum.*” Kimi öğretmenler ölçme aracını kendileri hazırlamayı tercih etmektedir. Ö8, “*Kendi hazırladığım 5 maddelik bir dinleme ölçeği kullanıyorum.*” diyerek kendi ölçme aracını geliştirdiğini ifade ederken Ö33 ise süreci bireysel olarak yürüttüğünü belirtmiş ve “*Ölçme işini kendim yapıyorum. Boşluk doldurmalı yazılı uyguluyorum.*” demiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Dinleme Becerisi için Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine Dair Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	32	91,43
Yeterli değil	Ö9, Ö23	2	5,71
Kısmen Yeterli	Ö12	1	2,86
Toplam		35	100

Tablo 7’ye bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakınının (f=32) kullandıkları ölçme araçlarını yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 1’i kullandığı ölçme aracını kısmen yeterli, 2’si ise yetersiz bulmuştur.

Öğretmenlerin dinleme becerisini ölçerken kullandıkları araçlara ilişkin görüşleri ölçme araçlarının niteliği ve yeterliliği konusunda farklılık göstermektedir. Katılımcılardan bazıları kendi hazırladıkları araçları kullanmakta ve yeterli bulmakta iken bazıları hazır araçlara yönelmekte ancak bunları yeterli görmemektedir. Örneğin Ö17, ölçme aracını kendisinin hazırladığını ve bu aracı yeterli bulduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Kendi hazırladığım açık uçlu soruların bulunduğu ölçme aracını kullanıyorum ve bu ölçme aracını yeterli buluyorum.”* Bu ifade öğretmenin kendi geliştirdiği ölçme aracına duyduğu güveni ortaya koymaktadır. Buna karşılık bazı katılımcılar ise hazır ölçeklere başvurmakta ancak bu ölçeklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ö23 bu durumu şu ifadeyle ortaya koymuştur: *“İnternette bulduğum hazır bir ölçek kullanıyorum. Bu ölçeğin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde tüm öğretmenlerin kullanabileceği ortak bir ölçek hazırlanmalı.”* Benzer şekilde Ö12 de hazır ölçek kullandığını belirtmiş ancak yeterli bulmadığını ifade etmiştir: *“Dinleme sırası ve sonrasında öğrenciden beklenenleri ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik hazır bir değerlendirme ölçeği kullanmaktayım. Tam olarak yeterli bulmuyorum.”*

Öğretmenlerin, *“Dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim veriyorsunuz?”* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’e yansıtılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Geri Bildirim Verme Biçimleri

Geri bildirim yöntemleri	Katılımcılar	f	%
Eksiklik veya yanlışlıklarını göstererek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö14, Ö17, Ö26, Ö29, Ö34	10	28,57
Aldıkları notu söyleyerek	Ö10, Ö12, Ö16, Ö19, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30, Ö32	9	25,71
Sınav kâğıtlarını geri vererek	Ö6, Ö7, Ö11, Ö24, Ö31, Ö33, Ö35	7	20,
Hem doğruları hem hataları göstererek	Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö23	5	14,29
Cevap anahtarını paylaşarak	Ö18, Ö20, Ö27	3	8,57
Geri bildirimde bulunmuyorum	Ö22	1	2,86
Toplam		35	100

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrencilere daha çok “eksiklik veya yanlışlıklarını göstererek” (f=10) ve “aldıkları notu söyleyerek” (f=9) geri bildirim verdikleri görülmektedir. Bunlar dışında geri bildirimin sırasıyla; sınav kâğıtlarını geri vererek (f=7), hem doğruları hem hataları göstererek (f=5), cevap anahtarını paylaşarak (f=3) yapıldığı ifade edilmektedir. Bir öğretmen ise geri bildirimde bulunmadığını söylemiştir.

Katılımcıların ifadeleri, geri bildirimin bireysel farklara göre şekillendiğini ve genellikle yapılandırıcı bir tutum benimsendiğini göstermektedir. Örneğin Ö5, öğrencinin eksik ve hatalı yanlarına doğrudan değindiğini belirterek geri bildirimin niteliğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Öğrencinin eksikleri varsa, hataları varsa bunu uygun bir dille ona ifade ederim.”* Benzer şekilde Ö8 de geri bildirimin yönlendirici bir biçimde sunulduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Geri bildirim iyi ya da eksik yönleri hakkında öğrenciye dönüt vererek yapıyorum.”* Bazı öğretmenler ise yazılı sınav sonuçları üzerinden geri bildirim sağlamaktadır. Ö28 bu süreci şöyle aktarmaktadır: *“Sınav sonuçlarını okuyarak öğrencilere geri bildirim veriyorum.”* Ö11 ise öğrencilere okudukları sınav kâğıtlarını tekrar dağıtarak değerlendirme yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir: *“Sınav kâğıtlarını okuyorum, öğrencilere okunmuş sınav kâğıtlarını tekrar dağıtıp metnin değerlendirmesini yapıyorum.”* Geri bildirim sürecinde öğrencilerin kendi hatalarını fark etmelerine olanak tanımak da sıkça vurgulanan bir yöntemdir. Ö27 bunu şöyle ifade etmiştir: *“Soruların doğru cevaplarını verip nerelerde yanlış yaptıklarını görmelerini sağlıyorum.”*

Öğretmenlerin, “*Dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan süre sizce yeterli midir?*” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Ders Saatlerinin ve Öğrenciye Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	24	68,57
Yeterli değil	Ö2, Ö5, Ö9, Ö12, Ö17, Ö19, Ö21, Ö33	8	22,86
Öğrenci sayısı önemli	Ö20, Ö23, Ö27	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 9’a bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dinleme becerisinin ölçülmesi uygulaması kapsamında ders saatlerinin ve her bir öğrenciye ayrılan sürenin yeterli olduğunu (f=24) düşünmektedir. Bunun yanında ders saatlerinin ve öğrencilere ayrılan sürenin yeterli olmadığını (f=8) söyleyen öğretmenler de vardır. 3 öğretmen ise öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda bu sürenin yeterli olduğunu, kalabalık olan sınıflarda bu konuda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğu, dinleme becerisinin ölçülmesinde mevcut ders saatlerinin ve ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ö34 bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır: “*Dinleme becerisini ölçmek konuşma becerisini ölçmekten daha az zaman alıyor. Çünkü konuşma becerisinde her öğrenciyi ayrı ayrı dinleyip değerlendirirken dinleme becerisinde tüm sınıfa aynı anda dinleme etkinliği gerçekleştirebilme imkânı oluyor.*” Ö10 bu konuda “*Dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve öğrenci için ayrılan süre yeterlidir.*” şeklinde görüş bildirirken Ö20 ise sınıf mevcudlarına dikkat çekerek durumu daha esnek değerlendirmiştir: “*Sınıf mevcuduna göre bu durum değişir. Mevcudun az olduğu sınıflarda yeterli ama kalabalık sınıflar için yetersiz.*” Buna karşılık bazı öğretmenler konuşma becerisi ölçümlerinde ciddi zaman sıkıntısı yaşandığını vurgulamıştır. Ö5, “*Ders saatleri yeterli olmadığı gibi her öğrenci için ayrılan süre de yeterli değil.*” derken Ö12 ise sistemsal bir düzenleme ihtiyacına dikkat çekmiştir: “*Hayır, yeterli değildir. Bu şekildeki uygulama sınavları için ayrı bir program hazırlanmalıdır.*”

Türkçe öğretmenlerinin, “*Dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik sizin hazırladığınız bir ölçek var mı?*” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 10’a yansıtılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin, Dinleme Becerisini Ölçmek İçin Ölçme Aracı Hazırlama Durumları

Hazırlama Durumları	Katılımcılar	f	%
Kendim Hazırlamadım	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö31, Ö32, Ö34	18	51,43
Kendim hazırladım	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35	17	48,57
Toplam		35	100

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarıdan fazlası (f=18) dinleme becerisine yönelik ölçme aracını kendisinin hazırlamadığını dile getirmiştir. Ölçme aracının kendisi tarafından hazırlandığını ifade eden öğretmenlerin ise yarıya yakın olduğu (f=17) görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin ölçek hazırlama durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı, dinleme becerisini ölçmek için genellikle hazır ölçeklerden yararlandıklarını ya da var olan araçları küçük değişikliklerle kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin

Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Hayır, yok. Mevcut olan ölçeklerden faydalanmaktayım.” Benzer şekilde Ö25 de özgün bir ölçeğe aracı geliştirmede ancak var olan ölçekleri kendi ihtiyaçlarına göre düzenlediğini belirtmiştir: “Benim hazırladığım bir ölçek yok. Var olan ölçekler üzerinde birkaç değişiklik yaparak kullanıyorum.” Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kendi hazırladıkları açık uçlu sorulardan oluşan sınavlarla ölçme sürecini yürüttükleri görülmektedir. Ö20 bu uygulamayı, “Bu beceri için de öğrenciler metni dinledikten sonra sorularını kendim hazırladığım bir ölçme sınavı uyguluyorum.” şeklinde ifade ederken Ö26 ise kullandığı sınav kâğıdını şu sözlerle açıklamaktadır: “Ölçek olarak açık uçlu sorulardan oluşan sınav kâğıdı kullanıyorum. Soruları metne göre ve farklı kazanımları ölçecek nitelikte hazırlıyorum.”

2. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin, “MEB’in konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasını faydalı buluyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 11 oluşturulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin, Konuşma Becerisinin Ölçülmesi Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Faydalı	Becerin kazandırılmasına ve gelişimine yardımcı olduğu için	Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28, Ö29	11	31,43
	Öz güven kazandırdığı için	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö24, Ö27, Ö30, Ö34	9	25,71
	Dört temel beceriden biri olduğu için	Ö1, Ö2	2	5,71
	Çok yönlü değerlendirmeye imkân verdiği için	Ö35	1	2,86
Kısmen faydalı	Alt yapısı oluşturulduktan sonra	Ö11	1	2,86
	İlkokuldan itibaren uygulanmalı	Ö20	1	2,86
	5. sınıftan itibaren kademeli uygulanmalı	Ö23	1	2,86
	Tüm yıla yayılmalı	Ö33	1	2,86
Faydalı değil	Benzer çalışmalar yapıldığı için	Ö21, Ö25, Ö26	3	8,57
	İş yükünü arttırdığı için	Ö7, Ö9	2	5,71
	Zaman aldığı için	Ö22, Ö31	2	5,71
	Nesnel bir ölçme yapılamadığı için	Ö32	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 11’e bakıldığında, MEB tarafından ortaokullarda başlatılan konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasının, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından (f=23) faydalı bulunduğu, 4 öğretmenin de uygulamanın kısmen faydalı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler (f=8) uygulamanın faydalı olmadığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, konuşma becerisinin ölçülmesini genel olarak olumlu bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Örneğin Ö29 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Evet, doğru buluyorum. Çünkü konuşma becerisinin ölçülmesi bu becerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Öğrenciler kendilerini doğru ve etkili ifade ederken günlük hayatta karşılaşacakları problemleri yorumlayıp değerlendirme konusunda da gelişim göstereceklerdir.” Benzer şekilde Ö4 de konuşma becerisinin ölçülmesinin öğrencilerde özgüveni artırdığını vurgulamıştır: “Evet, öğrencilerin bir topluluk karşısında kendilerini ifade etme noktasında özgüven veriyor. Konuşma becerisini kendisinin de görmesini sağlıyor.” Ancak uygulamaya temkinli

yaklaşan öğretmenler de bulunmaktadır. Ö23, sistemin aniden uygulanmaya başlamasını eleştirerek “Kısmen faydalı buluyorum aslında. Çünkü öğrencilerin bu tür bir sınava 5. sınıftan itibaren kademeli olarak geçmesi gerekirdi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisinin ölçülmesini gereksiz bulmaktadır. Ö25, hali hazırda ders kitaplarında bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğunu ifade ederek “Faydalı bulmuyorum. Biz zaten konuşma becerilerine yönelik birçok çalışmayı kitaptan yapıyoruz.” demiştir. Ö9 ise uygulamanın öğretmenler üzerindeki iş yükünü artırdığını vurgulayarak “Bulmuyorum. Çünkü üzerimize çok yük bindi, ne yapacağımızı şaşırdık. Müfredatı yetiştirmekte zorlanıyorum.” ifadelerine yer vermiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, “Sizce konuşma becerisi ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 12’ye aktarılmıştır.

Tablo 12.Öğretmenlerin Konuşma Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
Tutarlı, anlamlı ve etkili konuşabilme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34	21
Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma	Ö1, Ö8, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö35	16
Jest ve mimikleri etkili kullanabilme	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31, Ö34	15
Ses tonunu doğru ayarlayabilme	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö27, Ö28, Ö34	10
Tekrara düşmeme	Ö2, Ö13, Ö15, Ö27, Ö28, Ö33, Ö34	7
Konuşmayı planlayabilme	Ö3, Ö16, Ö22, Ö29	4
Dinleyicilerle göz teması kurma	Ö5, Ö6, Ö24, Ö31	4
Konuya hâkimiyet	Ö30, Ö31, Ö33, Ö35	4
Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme	Ö12, Ö14, Ö20	3
Derse katılım	Ö7, Ö9, Ö11	3
Konuşma süresine riayet	Ö16, Ö29	2
Konuşmaya uygun ifadelerle başlama	Ö5, Ö22	2
Diksiyon	Ö2, Ö25	2
Özgüven	Ö2, Ö35	2
Toplam		95

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçerken öğrencilerde olması gerektiğini düşündüğü yeterliklerin sırasıyla; tutarlı, anlamlı ve etkili konuşabilme (f=21), Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma (f=16), jest ve mimikleri etkili kullanabilme (f=15), ses tonunu doğru ayarlayabilme (f=10), tekrara düşmeme (f=7), konuşmayı planlayabilme (f=4), dinleyicilerle göz teması kurma (f=4), konuya hâkimiyet (f=4), hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme (f=3), derse katılım (f=3), konuşma süresine riayet (f=2), konuşmaya uygun ifadelerle başlama (f=2), diksiyon (f=2) ve özgüven (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenler, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ölçütler konusunda benzer yaklaşımlar sergilemişlerdir. Ö34, konuşma sırasında dikkat edilmesi gereken ölçütleri şu şekilde ifade etmiştir: *“Konuşma esnasında uygun jest ve mimiklerin kullanılması, anlamlı ve etkili konuşulması, ses tonunu iyi ayarlaması, konuşurken tekrara düşmemesi gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır.”* Benzer şekilde Ö28, konuşmada hem içerik hem sunum boyutunun önemine dikkat çekerek şunları söylemiştir: *“Türkçeyi doğru, düzgün ve akıcı bir şekilde kullanma, jest ve mimikler, vurgu ve tonlama, konuşurken tekrara düşmeme vb.”* Ö10 ise etkili konuşmanın temel unsurlarına vurgu yaparak şöyle demiştir: *“Tutarlı ve etkili konuşma, jest ve mimikleri etkili kullanma, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma gibi yeterlilikler.”* Ö16 ise konuşma becerisinin daha yapılandırılmış bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: *“Mantıklı şekilde sıralanmış cümleler, planlı bir konuşma, doğru ve akıcı konuşma becerisi, jest ve mimikleri kullanma, uygun bir ses düzeyi, süreye uygunluk.”* Konuşma sırasında fiziksel ve işitsel etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan Ö10 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *“Tutarlı ve etkili konuşma, jest ve mimikleri etkili kullanma, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma gibi yeterlilikler dikkate alınmalıdır.”* Ö16 ise ölçütleri daha yapısal bir şekilde sıralayarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Mantıklı şekilde sıralanmış cümleler, planlı bir konuşma, doğru ve akıcı konuşma becerisi, jest ve mimikleri kullanma, uygun bir ses düzeyi, süreye uygunluk.”*

Türkçe öğretmenlerinin, *“Konuşma becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 13 ve Tablo 14 oluşturulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçerken Kullandıkları Ölçme Araçları

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Ölçek	İnternette alınan hazır ölçek	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35	17	48,58
	Kendi hazırladığım ölçek	Ö2, Ö3, Ö6, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30, Ö31	10	28,57
	Rubrik	Ö12, Ö14, Ö18, Ö33	4	11,43
	Derecelendirme ölçeği	Ö7, Ö24	2	5,71
Alternatif ve klasik ölçme araçları	Soru-cevap, drama ve genel değerlendirmeler	Ö4, Ö25	2	5,71
Toplam			35	100

Tablo 13'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçmek için en çok kullandıkları ölçeğin internette alınan hazır ölçekler (f=17) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; kendi hazırladığım ölçek (f=10), rubrik (f=4), derecelendirme ölçeği (f=2) ve genel değerlendirme (f=2) takip etmektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Katılımcı öğretmenler, konuşma becerilerinin ölçümünde farklı yöntem ve araçlardan faydalandıklarını belirtmiştir. Ö10, hazır ölçme araçlarını kullandığını belirterek *“İnternette yer alan konuşma becerilerini ölçen ölçme araçlarını kullanıyorum. Bu ölçme araçlarının yeterli olduğunu düşünüyorum.”* ifadesini kullanmıştır. Öte yandan bazı öğretmenler kendi hazırladıkları araçları kullanmayı tercih etmektedir. Ö21 bu durumu, *“Kendim hazırladığım konuşma ölçeğini kullanıyorum.”* şeklinde ifade ederken Ö14, *“Konuşma becerisini ölçmek için rubrik kullanıyorum.”* demiştir. Benzer şekilde Ö7, *“Derecelendirme ölçeği kullanıyorum.”* sözleriyle süreci yapılandırılmış değerlendirme araçlarıyla yürüttüğünü belirtmiştir. Ö25 ise konuşma becerisini daha uygulamalı etkinlikler üzerinden değerlendirdiğini belirterek *“Öğrencilerin konuşmaları, sorulara verdikleri cevaplar, bir de drama ve tiyatro çalışmalarını da kullanıyorum.”* demiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Konuşma Becerisi için Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö34, Ö35	24	68,57
Yeterli değil	Ö7, Ö20, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33	8	22,86
Kısmen Yeterli	Ö9, Ö11, Ö18	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 14 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü (f=24) konuşma becerisini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarını yeterli bulmuştur. Bunun yanında 8 öğretmenin, bu ölçme araçlarını yeterli bulmadığı, 3 öğretmenin ise kısmen yeterli bulduğunu görülmektedir. Aşağıda katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcıların görüşleri, konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının yeterliliğine dair farklı yaklaşımlar içerdiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler kendi hazırladıkları ölçme araçlarını yeterli bulmaktadır. Örneğin Ö2, “*Kendi hazırladığım ölçeğin yeterli olduğunu düşünüyorum.*” diyerek bireysel olarak geliştirdiği ölçme aracına güvendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö15, “*Konuşma becerisi değerlendirme ölçeğini kullanıyorum ve bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle kullandığı hazır ölçeğin işlevselliğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan bazı öğretmenler kullandıkları ölçeklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö30, “*Kendi hazırladığım ölçek var ve bu ölçek yetersiz bence.*” şeklinde görüş bildirirken Ö11, “*Konuşma alanına uygun kazanımların yer aldığı hazır bir değerlendirme ölçeğine göre öğrenci konuşmalarını değerlendiriyorum, yeterliliği konusunda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Kısmen yeterli bence, geliştirilmesi gerekiyor.*” diyerek hazır ölçeklerde de iyileştirme ihtiyacına dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, “*Konuşma becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim veriyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 15 oluşturulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Geri Bildirim Verme Biçimleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Hatalarını göstererek	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27	14	40
Hem hatalarını hem doğrularını göstererek	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö29, Ö34	10	28,58
Notlarını söyleyerek	Ö16, Ö23, Ö28, Ö31, Ö32	5	14,29
Hatalarını öğrenciyle birlikte tespit ederek	Ö14, Ö22	2	5,71
Sınıfça değerlendirme yaparak	Ö25, Ö33	2	5,71
Sınıf panosuna notları asarak	Ö30, Ö35	2	5,71
Toplam		35	100

Tablo 15’e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (f=14) öğrencilerin konuşma becerilerini ölçtükten sonra onlara geri bildirimini “hatalarını göstererek” verdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında geri bildirimlerin sırasıyla; hem hatalarını hem doğrularını göstererek (f=10), notlarını söyleyerek (f=5), hatalarını öğrenciyle birlikte tespit ederek (f=2), sınıfça değerlendirme yaparak (f=2) ve sınıf panosuna notları asarak (f=2) yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bazı Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisi değerlendirmeleri sonrasında öğrencilere nasıl geri bildirim verdiklerine ilişkin görüşleri farklı uygulamaların benimsendiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler bireysel geri bildirimde önem verirken bazıları süreci daha toplu ve katılımcı bir şekilde yürütmektedir. Örneğin Ö5, bireysel ve doğrudan geri bildirimde vurgu yaparak “*Öğrencinin eksikleri varsa, hataları varsa bunu uygun bir dille ona ifade ederim.*” demektir. Benzer şekilde Ö15, ölçütlerin önceden öğrenciyle paylaşılması ve sonrasında rehberlik edilmesi gerektiğini belirterek “*Konuşma etkinliğine başlamadan önce hangi ölçütlere göre değerlendireceğimi söylüyorum. Öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra yapabildiklerini ve daha iyi nasıl yapabileceğini söylüyorum.*” ifadelerini kullanmaktadır. Bazı öğretmenler ise puan temelli geri bildirim yöntemlerini tercih etmektedir. Ö31 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: “*Aldığı notu, hangi davranışından kaç puan aldığını geri bildirim olarak veriyorum.*” Öte yandan sürece öğrencileri de aktif olarak dâhil eden yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. Ö14, “*Konuşmasını bitirdikten sonra hep beraber eksiklikleri beraber belirliyoruz.*” diyerek değerlendirme sürecinin etkileşimli yönünü vurgularken Ö25 de benzer şekilde, “*Önce sınıfça yorum yapıyoruz. Arkadaşları yapıcı yorumlar yapıyor. En son ben birkaç ekleme duruma göre yapıyorum.*” diyerek akran geri bildiriminin önemini vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler geri bildirimini daha kamusal bir şekilde sunmayı tercih etmektedir. Örneğin Ö35, “*Sonuçları anlık olarak sınıfta tüm öğrencilerle paylaşıyorum. Kimin hangi alanda kaç puan aldığını belirten ölçek sınıfın panosuna asılır.*” diyerek değerlendirme sonuçlarının görünür hâle getirildiği bir uygulamayı benimsemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, “*Konuşma becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan süre sizce yeterli midir?*” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 16’ya aktarılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlerin, Ders Saatlerinin ve Öğrenciye Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli değil	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35	20	57,14
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö19, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30, Ö34	12	34,29
Öğrenci sayısı önemli	Ö20, Ö23, Ö27	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 16 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun (f=20) konuşma becerisinin ölçülmesi uygulaması kapsamında ders saatlerini ve her bir öğrenciye ayrılan süreyi yeterli bulmadığı görülmektedir. Bunun yanında bu sürenin yeterli olduğunu ifade eden katılımcılar (f=12) da vardır. 3 katılımcı, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda bu durumun sorun oluşturmadığını, kalabalık sınıflarda ise zamanın yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik zaman yeterliliği konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler süreyi yetersiz bulurken bazıları bu sürenin bilinçli ve planlı bir şekilde kullanılması hâlinde yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerden Ö25, yoğun müfredat ve diğer okul etkinliklerinin zaman yönetimini zorlaştırdığını belirterek “*Yeterli değil. Türkçe müfredatı çok yoğun. Ayrıca okullarda birçok proje var ve bizim vaktimiz kalmıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö11 de sürenin yetersizliğini vurgulamış ve “*Tabii ki yeterli değil, belki de bizi süreçte en çok zorlayan unsurlardan biri.*” diyerek zaman sorununun öğretmenleri zorlayan temel unsurlardan biri olduğunu dile getirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisinin önemine dikkat çekerek zamanın yeterli olduğunu savunmaktadır. Ö34 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “*Müfredatın bu beceriyi ölçmek için yeterli zamanı öğretmene tanıdığını düşünüyorum. Zaten dersin dört temel kazanımından biri olması bakımından ‘Konuşma yaptık konulardan geri kaldık’ tarzı bir düşünce yapısı bana yanlış geliyor. Konuşma becerisi de en*

az dil bilgisi kadar önem taşımaktadır. Öğretmen bu bilinçte olduğunda ders saatleri yeterli gelecektir. 7. sınıf düzeyi için en az 3 en fazla 4 dakika olacak şekilde konuşmalarını öğrencilerimden talep ediyorum ve bu süreyi yeterli buluyorum.” Bazı öğretmenler ise bu durumun sınıf mevcudu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ö20, “Öğrenci sayısı az olan sınıflarda yeterli oluyor. Özellikle kalabalık sınıflar için yetersiz.” diyerek sınıf büyüklüğünün ölçme sürecine etkisini vurgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin, “Konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik sizin hazırladığınız bir ölçek var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 17’ye yansıtılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin, Konuşma Becerisini Ölçmek İçin Ölçme Aracı Hazırlama Durumları

Hazırlama Durumları	Katılımcılar	f	%
Kendim hazırlamadım	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35	24	68,57
Kendim hazırladım	Ö2, Ö3, Ö5, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30, Ö31, Ö34	11	31,43
Toplam		35	100

Tablo 17’ye bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (f=24) konuşma becerisini ölçerken kendisine ait bir ölçek kullanmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında “ölçeği kendim hazırladım” diyen 11 öğretmenin olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçmek için kullandıkları araçlar farklılık göstermekte, bazıları kendi geliştirdikleri ölçekleri tercih ederken bazıları ise hazır araçlardan yararlanmaktadır. Hazır ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerden Ö11, “Hayır, hazır değerlendirme ölçeğini kullanıyorum.” diyerek kendi ölçeğini oluşturmadığını ifade ederken Ö20 ise Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda sunduğu materyalleri tercih ettiğini “Hayır, MEB tarafından önceki yıllarda kullanılan ölçeklerinden yararlanıyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kendi hazırladıkları ölçeklerden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda Ö3, “Evet, kendi hazırladığım ölçeği kullanıyorum.” derken Ö16 ise benzer şekilde “Evet, konuşma becerisiyle ilgili kendi hazırladığım bir ölçek var. Onu kullanıyorum.” ifadesiyle sürece bireysel katkısını vurgulamıştır.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

MEB tarafından ilk defa bir yönetmelikle 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmesi hakkında öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

- Katılımcıların çoğunluğu dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin bu uygulamayı faydalı bulmuştur.
- Katılımcıların önemli bir kısmı dinleme becerisini ölçerken anlama, yorumlama, dikkatli dinleme hususlarına yoğunlaşırken dinleme yöntemlerini kullanma, metnin türünü belirleyebilme ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit edebilme gibi hususlara daha az yoğunlaştıkları görülmüştür. Aynı katılımcıların, konuşma becerisini ölçerken tutarlı, anlamlı, etkili konuşma, Türkçeyi doğru kullanma, beden dilini ve ses tonunu düzgün kullanma hususlarına yoğunlaştıkları; süreyi etkili kullanma, özgüven, diksiyon ve uygun hitap ifadeleri kullanabilme hususlarına ise daha az yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken daha çok ürün ve sonuç odaklı oldukları; süreç odaklı olmadıkları görülmüştür.
- Katılımcıların çoğunun dinleme becerisini ölçerken klasik ölçme araçlarından yararlandıkları, konuşma becerisinin ölçülmesinde ise daha çok ölçeklerden istifade ettikleri saptanmıştır.

- Katılımcıların hem dinleme hem konuşma becerisini ölçmede kullandıkları ölçme araçlarını yeterli gördükleri belirlenmiştir.
- Katılımcıların tamamına yakının dinleme becerisinin ölçülmesinden sonra öğrencilere geri bildirimde bulundukları, bu geri bildirimde daha çok öğrencilere doğru ve yanlışların gösterilmesi yoluyla yapıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde konuşma becerisinin ölçülmesinden sonra çoğu katılımcının geri bildirimde bulunduğu, geri bildirimde bulunma faaliyetinin daha çok konuşma hatalarının gösterilmesi şeklinde olduğu, bazı katılımcıların ise (%20) notla değerlendirme yoluna gittiği saptanmıştır.
- Katılımcıların genel görüşü dinleme becerisinin ölçülmesinde süre sorunun yaşanmadığı yönündedir. Ancak konuşma becerisinin ölçülmesinde ise süre sorunun yaşandığı görüşünün hâkim olduğu; birkaç katılımcının ise bu durumun sınıf mevcuduna göre değiştiğini ifade ettiği görülmüştür.
- Dinleme becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının kendisi tarafından hazırlandığını ifade eden katılımcı sayısı ile bu ölçme aracını kendisinin hazırlamadığını dile getirenlerin sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların çoğu konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının kendisi tarafından hazırlanmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmesini faydalı bulduklarına ilişkin bulgular, alan yazınındaki benzer araştırmalarla uyumludur. Metin ve Demiryürek (2009), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtirken Çarkıt (2018), öğretmenlerin büyük bir kısmının dinleme becerisinin mutlaka ölçülmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hamzadayı ve Dölek (2017) de konuşma becerisinin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunu ve bu becerinin değerlendirilmesinin gerekli görüldüğünü ifade etmişlerdir. Maden ve Durakan'ın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine karşı genel anlamda olumlu bir tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerisini ölçerken daha çok sonuç odaklı değerlendirmelere yöneldikleri ve süreç temelli uygulamalara yeterince yer vermedikleri yönündeki bulgular da alan yazınındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Akata, 2009; Karadüz, 2013; Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu durum, sürece yönelik ölçme araçlarının kullanımında yaşanan sınırlılıkların öğretmenlerin değerlendirme alışkanlıklarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin bulgular da benzer sonuçlar vermektedir. Deniz ve Keray Dinçel (2019), dinleme becerisinin ölçülmesinde daha çok açık uçlu ve kısa cevaplı soruların tercih edildiğini; Tabak ve Göçer (2014) ise zaman yönetiminin zorluğu nedeniyle alternatif ölçme araçlarının öğretmenlerce sınırlı biçimde kullanılabildiğini belirtmişlerdir. Türkben (2022), temel dil becerilerinin ölçümünde geleneksel araçların ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çerçi (2015) de konuşma becerisinin ölçümünde öğretmenlerin genellikle hazır materyalleri kullandıklarını, bu araçları yeterli gördüklerini ve çoğunlukla bu materyalleri kendilerinin hazırlamadığını rapor etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken kullandıkları araçları yeterli görmeleri, alternatif araçlara yönelmemeleriyle ilişkili olabilir. Konuşma becerisinde dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme formu ve kontrol listesi gibi araçlar kullanılsa da bu araçların çoğu öğretmenler tarafından değil, hazır kaynaklardan alınarak kullanılmaktadır. Dinleme becerisi ölçümlerinde ise daha çok klasik yöntemler tercih edilmekte, öğretmenler bu araçları genellikle kendileri hazırlamaktadır.

Katılımcıların ölçme sonrasında öğrencilere geri bildirim verdiklerine dair bulgular da Hamzadayı ve Dölek'in (2017) çalışmasıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere hatalarını ve doğrularını göstererek geri bildirimde bulundukları, bu süreçte çeşitli yöntemlerden faydalandıkları anlaşılmaktadır.

Süre kullanımına dair bulgular da alan yazınıyla örtüşmektedir. Yiğit ve Kırımlı (2014), klasik yöntemlerin tercih edilmesinde süre yetersizliğinin etkili olduğunu belirtmiş; Abalı Öztürk ve Şahin

(2013) ile Çerçi (2015) de özellikle süreç temelli ölçme uygulamalarında zamanın yetersizliğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada da dinleme becerisini ölçerken süre yetersizliğine dair yaygın bir şikâyet gözlemlenmemiş; buna karşılık konuşma becerisinin ölçülmesinde süre yetersizliği sıkça dile getirilmiştir.

Katılımcıların ölçme araçlarını hazırlama durumlarına ilişkin bulgular da alan yazını ile paraleldir. Türkben (2022), öğretmenlerin ölçme aracı hazırlamada yeterli olmadığını; Doğan Kahtalı ve Çelik (2020) ise öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını yeterince etkin kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların konuşma becerisini ölçerken büyük oranda hazır ölçeklerden faydalandıkları, dinleme becerisini ölçmede ise daha çok kendi hazırladıkları klasik araçları kullandıkları anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan çalışmayla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılan sınav değişikliğine yönelik öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş belirttiği; zaman kaybı, müfredat baskısı, notlandırma gücü ve değerlendirme süreçlerine dair sorunların sıkça dile getirildiği görülmüştür. Ancak konuşma sınavlarının sisteme dâhil edilmesi öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Aynı şekilde Çağ (2024) da öğretmenlerin konuşma sınavlarının gerekliliğini kabul ettiklerini, ancak uygulamada zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve öğrenci kaygısı gibi sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Gün ve Durmuş Öz (2024) ise dört temel dil becerisinin teknolojik olanaklarla ölçülmesini destekleyen öğretmen görüşlerine yer verirken sınav sürecine dair fırsat eşitsizlikleri, teknik problemler ve uygulama zorluklarına dikkat çeken eleştirel görüşleri de ortaya koymuştur.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesini büyük ölçüde gerekli ve faydalı buldukları, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve teknik sınırlılıklardan dolayı bu ölçme sürecinin etkinliğinin sınırlı kaldığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek için kullanılan araçların çeşitlendirilmesi önemlidir. Bununla birlikte dikkatli dinleme, anlama ve yorumlama becerilerini ölçmeye odaklanan araçlar kadar, dinleme yöntemlerini kullanma ve metnin türünü belirleme gibi süreç odaklı unsurları da değerlendiren araçlar geliştirilmelidir.
- Katılımcıların ölçme sürecinde daha çok ürün ve sonuç odaklı oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle, süreç odaklı değerlendirme stratejileri geliştirilmeli ve bu stratejilerin uygulanması teşvik edilmelidir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirken süreci önemsemeleri ve bu süreçteki ilerlemelerini değerlendirmeleri önemlidir.
- Öğrencilere sağlanan geri bildirimlerin daha nitelikli ve yapıcı olması sağlanmalıdır. Geri bildirimler sadece doğru ve yanlışları değil, aynı zamanda nedenlerini ve nasıl geliştirilebileceğini de içermelidir. Ayrıca, notla değerlendirme yerine öğrencilere daha kapsamlı geri bildirimler sağlanması teşvik edilmelidir.
- Konuşma becerisinin ölçülmesinde süre sorunları yaşandığı belirtilmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek için ölçme araçlarının ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerekebilir. Ayrıca, öğrencilere daha fazla süre verilmesi veya ölçme sürecinin daha esnek hâle getirilmesi için sınıf mevcutlarının düşürülmesi çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Abalı Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (36), 109-129.
- Akata, A. (2009). Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma. (Tez No. 241602) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aksu, H.& Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101.<https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*, (9. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. & Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*, (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Canbulat, M. Bıçak, B.& Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.<https://doi.org/10.18298/ijlet.1720>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir.). Siyasal Kitabevi.
- Çağ, H. D. (2024). Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri. 6. *Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat ve Çeviri] Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 12-24.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 5, 2782-2793.<https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.<https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.<https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Doğan Kahtalı, B.& Çelik, Ş. (2020). Assessment and evaluation in the 2019 Turkish course curriculum and the levels of Turkish teachers in using the assessment and evaluation tools. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.<https://doi.org/10.38089/ekuat.2020.17>
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde. Pegem Akademi.
- Dölek, O. & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 36-53.<https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 68, 570-588.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 700082) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamzadayı, E. & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXII(1), 189-210.

- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri*. (Tez No. 419367) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- Melanlıoğlu, D. & Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023, 9 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 32304). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Yayınevi.
- Özlek, E. & Güzel, İ. (2022). Türkçenin temel öğrenme alanları. A. Kırkkılıç, C. Epçaçan, H. Ulaş, O. Sevim (Ed.). *Türkçe öğretimi kuram/metodoloji/uygulama içinde*. Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı) içinde. Pegem Akademi.
- Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 39, 148-167. DOI: 10.29000/rumelide.1469395.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250 - 272,
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ünlü, S., Öztürk, H. & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28, 513-523. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2530>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108
- Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*. 9(3), 1621-1639.

Extended Abstract

Speaking and listening, along with reading and writing skills, which are symbolic forms of their expression, are important and critical skills possessed by humans. While speaking and listening skills can be acquired through informal means, the latter two generally require formal environments. Schools primarily represent these formal environments. In the 2019 Turkish Language Curriculum (TDÖP), the aim of the program is stated to be the development of students' listening, speaking, reading, and writing skills. Listening is the ability to correctly understand the message intended by a speaker or someone reading aloud (Özbay, 2006). Listening and hearing are different concepts. Hearing is physiological and involuntary, while listening is a psychological activity that occurs at the individual's discretion. The act of speaking, which means conveying emotions, thoughts, and fantasies through language to the interlocutor (Aktaş and Gündüz, 2008), is one of the primary communication elements used by people to maintain human relationships and express all kinds of needs. Among the four basic language skills, listening and speaking skills are the most neglected. The unfortunate aspect of these two skills is that children are expected to acquire them to a certain level before starting school. It is known that neglecting these two skills deprives individuals of the value attributed to reading and writing (Doğan, 2014; Özlek and Güzel, 2022). The primary function of language is communication. Speaking and listening skills are also fundamental elements of the communication phenomenon (Deniz and Keray Dinçel, 2019). Indeed, until school age, the only communication method individuals use is speaking and listening. Developing these skills means developing the communication phenomenon and its associated functions. Turkish lessons at all elementary and middle school levels include these fundamental skills for development. Assessment and evaluation activities are indispensable components of this process to determine whether the objectives have been achieved. In the TDÖP (2019), it is stated that written exams will be used to measure cognitive skills at the 4th-8th-grade levels, and basic principles to be followed during exams are mentioned. According to the Ministry of National Education's Measurement and Evaluation Regulation published on September 9, 2023, "Exams for Turkish/Turkish language and literature and foreign language courses are conducted in written and practical forms to measure listening, speaking, reading, and writing skills." Thus, Turkish exams, which were previously only conducted in written form, have been expanded to measure speaking and listening skills as well. A total of three exams will be conducted, and their average will be determined as the course grade (written 50%, speaking 25%, listening 25%). The rationale for this implementation is stated as "preservation and improvement of Turkish." Only open-ended questions will be included in the exams, and other question types will not be used. It can be said that this decision is appropriate and accurate. As Güneş (2012) stated, multiple-choice, true-false, matching, and similar short-answer tests tend to remain at the recognition and recall levels of cognitive processes and are insufficient in measuring higher-level mental processes and skills such as analysis and synthesis. In this study, the aim is to determine teachers' views and practices regarding the measurement of listening and speaking skills of middle school students. For this purpose, phenomenology, one of the qualitative research designs, has been utilized. Phenomenology is a qualitative research design that contributes to the literature by providing explanations to better understand a phenomenon. In phenomenological studies, individuals or groups who experience or reflect the phenomenon are considered as data sources, and meanings related to the phenomenon are revealed (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this study, phenomenological design is preferred as it aims to elucidate teachers' practices in measuring listening and speaking skills and to interpret teachers' views on the measurement of students' listening and speaking skills. The results obtained from this study, which aimed to determine teachers' views and practices regarding the measurement of listening and speaking skills, implemented for the first time in the 2023-2024 academic year following the exam regulation changes by the Ministry of National Education, can be summarized as follows: The majority of participants found the practice of measuring listening and speaking skills to be beneficial. Significant portion of participants focused less on aspects such as comprehension, interpretation, and attentive listening when measuring listening skills, while they concentrated more on using listening methods, identifying the text type, and identifying unfamiliar words. Similarly, participants were found to focus more on consistent, meaningful, effective speaking, correct use of Turkish, and proper use of body language and tone when measuring speaking skills, while they focused less on effective time management, self-

confidence, diction, and using appropriate address expressions. Thus, it was observed that participants were more product and outcome-oriented rather than process-oriented when measuring listening and speaking skills. It was found that the majority of participants utilized traditional assessment tools for measuring listening skills, while they relied more on scales for measuring speaking skills. Participants considered the assessment tools they used for both listening and speaking skills measurement to be sufficient. Nearly all participants provided feedback to students after measuring listening skills, with most of the feedback given by showing correct and incorrect answers to students. Similarly, after measuring speaking skills, most participants provided feedback, with the feedback activity mainly consisting of showing speaking errors. Some participants (20%) opted for evaluation based on grades. The general opinion of participants is that there were no time issues in measuring listening skills. However, there was a predominant view that time issues were experienced in measuring speaking skills, with a few participants expressing that this situation varied depending on class size. The number of participants who stated that the assessment tool used for measuring listening skills was prepared by themselves was very close to the number of those who did not prepare the assessment tool themselves. Additionally, the majority of participants stated that they did not prepare the assessment tool used for measuring speaking skills.