

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİNDE KONUŞMA BECERİSİ SINAVININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK FENOMENOLOJİK BİR İNCELEME

Araştırma Makalesi

Tuğrul Gökmen ŞAHİN* / Bengü ERCAN**

Geliş Tarihi: 15.04.2025 | Kabul Tarihi: 01.12.2025 | Yayın Tarihi: 25.12.2025

Özet: Türkçe dersi dört temel dil becerisini öğretmede ve geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Konuşma becerisi diğer becerilerden farklı olarak doğuştan edinilen bir beceri olsa da geliştirilebilir olma özelliği bulunmaktadır. Doğuştan edinilmesi iletişim unsuru olarak konuşmayı daha önemli bir hale getirmektedir. Sosyal çevreden sistemsiz bir şekilde öğrenilen konuşma becerisi okullarda sistemli ve planlı bir yapıyla geliştirilebilmektedir. Türkçe Öğretim programlarında öğrencilerin kendilerini ifade ederken etkili, doğru ve anlaşılır bir Türkçe kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda kazanımların edinilmesi çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti ölçme değerlendirme yöntemleri ile anlaşılabilir. Bu çalışmada amaç ortaokul Türkçe derslerinde değişen sınav sistemi ile konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesinin sınavın uygulayıcısı olan öğretmen ve sınavı deneyimleyen öğrenci açısından değerlendirerek sınava yönelik tespitler yapmaktır. Çalışmada önceki sınavın uygulama biçimi ile yeni sınav yönergesinin öğretmen ve öğrenciler açısından değerlendirilmesi ile meydana gelen değişiklikler iki yönlü olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışma Malatya ili Battalgazi ilçesinde görev yapan 5 Türkçe öğretmeni ve eğitim öğretim gören 12 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Fenomenoloji deseni ile öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerinin derinlemesine anlaşılması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler sınava geçerli ve genel bir ölçüt belirleyerek, konuşma becerisini sürece yayacak şekilde planlayarak kazandırmanın önemini belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin etkinliklerle sınıf içi uygulamalarla sınırlı bir beceri olarak kalmaması gerektiği ve konuşma becerisinin öneminin bu değişikliklerle sağlanabileceği ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yapılan değişikliklerle konuşma becerisi sınavının %25 katkısına odaklandıkları ve sınav puanını yükseltme sınavı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Sosyalleşme ve kendini ifade etme noktasında sınavın olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonunda Millî Eğitim Bakanlığı'na Türkçe öğretmenlerine ve öğrencilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Fenomenoloji, konuşma becerisi, ölçme değerlendirme, sınav sistemi, Türkçe dersi.

A PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF THE EVALUATION OF SPEAKING SKILL EXAMS IN MIDDLE SCHOOL TURKISH CLASSES

Research Article

Received: 15.04.2025 | Accepted: 01.12.2025 | Published: 25.12.2025

Abstract: Turkish courses play an important role in teaching and developing the four basic language skills. Although speaking is an innate skill unlike other skills, it is a competence that can be further developed. The fact that it is acquired naturally makes speaking more important as an essential element of communication. Speaking skill, which is learned informally within the social environment, can be also developed in schools in a systematic and planned structure. In Turkish curricula, it is aimed for students to use an effective, correct and comprehensible Turkish while expressing themselves. Achieving these objects has necessitated the use of various assessment tools. Whether learning has taken place can be identified through appropriate assessment methods. The aim of this study is to examine the inclusion of speaking skills in the assessment process within the changing exam system of secondary school Turkish courses, from the perspectives of teachers who administer

* Dr. Öğr. Üyesi; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; tugrul.sahin@inonu.edu.tr  0000-0003-2107-9670

** Öğr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; bengubade46@hotmail.com  0009-0007-2468-5664

the exam and students who experience it. The study investigates the changes that occurred by evaluating the implementation of the previous exam and the new exam directive from both viewpoints. To do this, a phenomenological design, as a qualitative research approach, was employed. The study was conducted with 5 Turkish teachers working in Battalgazi district of Malatya province and 12 secondary school students. Participants were selected through purposive sampling method. The study design aimed to understand the experiences of teachers and students in depth. According to the findings, the participating teachers emphasized the importance of establishing valid and comprehensive criteria for the exam and of planning speaking instruction as a skill to be developed throughout the entire process. They also highlighted that speaking should not remain a skill limited to classroom activities and practices, and that the importance of speaking could be reinforced through this change. The students, on the other hand, primarily focused on the 25% weight of the speaking exam and perceived it as an exam to increase their overall grade. It was observed that the exam had positive effects on socialization and self-expression. At the end of the study, recommendations were offered to the Ministry of National Education for Turkish teachers and students.

Keywords: Exam system, measurement and evaluation, phenomenology, speaking skill, Turkish lesson.

Giriş

Türkçe dersi ana dilinin etkisini artırmak adına temel dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Temel dil becerileri arasında dinleme ve okuma “anlama”, konuşma ve yazma ise “anlatma” becerisi olarak ifade edilmektedir (Kavcar vd., 1999). Bu beceriler arasında dinleme ve konuşma ilk edinilen beceridir (Doğan, 2009). Bireyin kendini ifade ederken kullandığı temel beceri ise konuşmadır. Konuşma eğitiminin temel amacı; bireyin duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak ifade edebilme yetisi kazandırmaktır. Okula başlamadan önce belirli konuşma alışkanlıkları edinmiş olan çocuk, bu alışkanlıkları büyük ölçüde ailesinin iletişim tarzından etkilenecek şekilde geliştirmektedir. Örgün eğitim süreciyle birlikte ise, çocuğun konuşma hatalarını düzeltmek, eksikliklerini gidererek konuşma becerisini ilerletmek hedeflenmektedir (Özbay, 2005).

Bireyler ilk iletişimde kendilerini konuşma yoluyla ifade etmektedir. Bu durum konuşmayı iletişimde temel unsur haline getirmektedir. Konuşma, insanın zihinsel başarımlarından birisidir ve öğrenme ile öğretme kavramlarının da temelini oluşturmaktadır. Konuşma yoluyla kurulan iletişim sayesinde planlı bir öğrenme gerçekleştirilebilmektedir. Bu yönü konuşmayı sıradan bir eylem olmaktan çıkarmaktadır. Erken yaşlarda aile ve sosyal çevre faktörüyle kazanılan konuşma yetisi sistemli bir yapıyla geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir beceriye dönüşmektedir. Günlük hayatın akışı içerisinde sistemli olarak da ilerleyebilen konuşma becerisinin gelişimi planlı ve düzenli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Konuşma becerisinin sistemli bir şekilde kazandırılmasında Türkçe dersi ve bu dersin etkili öğretimi önem taşımaktadır.

Konuşma becerisi kazanımları Türkçe Öğretim Programında belirtildiği şekilde okullarda Türkçe dersi kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinlikler yoluyla kazandırılmaktadır. Bu kazanımlar sadece okulda değil okul dışında da edinilmesi ve öğretilmesi gereken kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Öğretim Programında belirtilen özel amaçlar incelendiğinde konuşma becerisine yönelik bazı maddeler şu şekildedir (MEB, 2019) :

- Dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Duygu ve düşünceleri ile konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.

Belirlenen bu maddeler ile öğrencilerin kendilerini ifade ederken etkili, doğru ve anlaşılır bir Türkçe kullanmaları amaçlanmıştır. Türkçe dersi öğretim programlarının amaçları 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımla ve etkinlik temelli bir anlayışla uygulanmaya çalışılmaktadır (Doğan, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin merkezde olduğu bir sistem oluşturulmuştur. Öğrencinin aktif olduğu bu anlayışta öğrenciye daha fazla alan tanınmış ve derslere aktif katılım sağlaması amaçlanmıştır. Becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesinde bu yaklaşım önemlidir. Doğru ve uygulanabilir bir yöntemle yürütülen etkinlik odaklı çalışmalar konuşma becerisinin kazanımını sağlamaktadır.

Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı değerlendirildiğinde amaçlanan konuşma becerisi ile ilişkili kazanımların edinilip edinilmediğini belirlemenin yolu ölçme- değerlendirme yöntemleri olarak görülmektedir. Türkçe öğretim programında yer alan hedeflere uygun bir şekilde varılıp varılmadığını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme sistemi bir denetim mekanizması kurmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Uygulanan ölçme değerlendirme yöntemi öğretim programlarının amaçlarıyla ilişkili olmalıdır ve belirlenen amaçlara göre uygulanmalıdır.

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisinde ölçme- değerlendirme, sınıf içi uygulamalar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir. Alan yazında konuşma becerisi ve yeterliliği konusuyla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde konuşma becerisi eğitiminin Türkçe dersi kapsamında yeterli düzeyde olmadığı (Akyol 2019; Doğan, 2009; Temizyürek vd., 2016) ve bu becerileri kazandırabilmek adına uygulanan etkinliklerin yetersiz düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012). “Öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin uygulamalarında büyük oranda gözlemlere bel bağladığı görülmektedir” (Aksu ve Uyar, 2022). Bu bağlamda sadece etkinliklerde edinilen gözlem yoluyla ve sınıf içi ortamda yürütülen bu değerlendirme biçimi becerilerin kazanımının tespiti için yeterli olmamaktadır. Yazılı sınavlar okuma ve yazma becerilerine dönük uygulamalar olduğundan konuşma becerisine yönelik puanlama temelli bir ölçme aracının olmaması bu beceriye yönelik algıları değiştirmiştir. Bu yönüyle öğretmen ve öğrencilerin konuşma becerisine ve bu becerinin kazanımlarının ölçme değerlendirmeye yansımalarına yönelik deneyimleri değer kazanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı resmî ve özel örgün eğitim kurumlarında uygulanacak sınavlara ilişkin usul ve esasları düzenleyerek yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi yayımlamıştır. Bu yönergenin üçüncü bölümünün “Sınav Değerlendirme Süreci Yazılı ve Uygulamalı Sınavların Değerlendirilmesi” başlığı altında şu açıklamalara yer verilmiştir: Madde 6(1) ç) Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanları; yazılı sınavın %50’si, dinleme sınavının %25’i ve konuşma sınavının %25’i alınarak hesaplanır (MEB, 2023). Uygulamaya konulan bu yönerge ile Türkçe öğretmenleri okuma ve yazma becerilerini önceleyen yazılı sınavlar yanında dinleme ve konuşma becerilerinin gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik olarak yazılı ve uygulamalı sınavları da yapmaları gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinden sorumlu Türkçe öğretmenleri ve ölçme değerlendirmenin

öznesi konumundaki öğrencilerin yeni sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesini düşündürmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin görüşlerinin alınması, değerlendirme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Göçer, 2024, s. 13). Bununla birlikte öğrencilerin konuşma becerilerini kullanabilme yeterliliğinin belirlenmesinde doğrudan onların kendi görüşlerine başvurmak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları bakımından önemlidir (Göçer, 2015). Her iki sınav yöntemini de deneyimleyen öğretmen ve öğrencilerin tespitleri sınav sistemiyle ilgili deneyim edinme açısından değerlidir. Öğreten ve öğrenen unsurlarının yeni sınav sistemine ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri önceki sınav sistemi ve yeni sınav sistemine yönelik karşılaştırmaların ölçme değerlendirmeye katkısı önemlidir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda yürütülen konuşma becerisi sınavına ilişkin öğretmen ve öğrenci deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul Türkçe dersinde değişen sınav sisteminde konuşma becerisine yönelik öğretmen ve öğrenci deneyimleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumu bağlamında araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin konuşma becerisi sınavına ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Öğrencilerin konuşma becerisi sınavına ilişkin deneyimleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada ortaokul Türkçe dersinde değişen sınav sistemi ile konuşma becerisine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların deneyim ve algılarını detaylı bir şekilde anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu durumda, araştırmanın deseni olarak fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenoloji, belirli bir konuda bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu çalışmada fenomenoloji deseni değişen sınav sistemiyle öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini incelemeyi mümkün kılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 12 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmanın amacına uygun olarak belirli özelliklere sahip bireylerin seçilmesini mümkün kılmıştır (Patton, 2015). Araştırmada yer alan öğretmen ve öğrenciler eski sınav sistemi ile yeni sınav sistemini deneyimlemiş kişiler arasından seçilmiştir. Böylece konuşma becerisine dair yeni sınav sisteminin etkileri çeşitli düzeylerde ve farklı yönleriyle gözlemlenebilmiştir. Çalışmada deneyimlerinden yararlanan öğretmenlerin kişisel alanları Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 olarak öğrencilerin kişisel alanları K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 olarak kodlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni sınav sistemine dair algılarını, konuşma becerisine yönelik öğrenme süreçlerini ve yeni sınav sistemindeki değişiklikleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Her katılımcıya dörder soru sorulmuştur. Görüşmeler birebir yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazılı metne dönüştürülüp analiz edilmiştir. Bu veri toplama yöntemi, öğretmen ve öğrencilerin yeni sınav sisteminde konuşma becerisi sınavına ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine anlatmalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1. Ortaokul Türkçe dersinde değişen sınav sistemi ile konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesi öğrenci hazırbulunuşluğuna nasıl yansımıştır? Neden?
2. Ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dahil edilmesinin eski ölçme değerlendirme sistemindeki eksikliği giderdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
3. Ortaokul Türkçe dersinde eski sınav sistemi ile konuşma becerisine yönelik yeni sınav sistemi değerlendirildiğinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Ortaokul Türkçe dersinde yeni sınav sisteminde konuşma becerisinin uygulama biçimine yönelik önerileriniz nelerdir?

Öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1. Ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesine ilişkin düşünceleriniz nasıldır? Neden?
2. Ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesinin konuşma becerinizin gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
3. Ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisi sınavına girerken hazırbulunuşluk düzeyinize ilişkin değerlendirmeniz nasıldır?
4. Ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisi sınavına yönelik önerileriniz nelerdir?

2.3. Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin kategorilere ayrılarak düzenlenmesi ve temalar yoluyla anlamlandırılması sürecidir (Miles & Huberman, 1994). Araştırma kapsamında elde edilen görüşme verileri, tekrarlayan temalara göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Bu süreçte özellikle öğretmen ve öğrenciler açısından eski sınav sistemi ile yeni sınav sistemindeki konuşma becerisi sınavı arasındaki değişimler ve etkileri üzerine odaklanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, yeni sınav sisteminde konuşma becerisine yönelik sınavın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin anlamlı bulgular elde edilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada içerik geçerliğini sağlamak üzere veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının değerlendirmelerine sunulurken kapsam açısından gözden

geçirilmiştir. Görüşme formundaki sorular, araştırmanın alt problemleriyle doğrudan ilişkilendirilmiş ve özellikle öğretmenlerin konuşma becerisi sınavına yönelik değerlendirmeleri ile öğrencilerin sınav deneyimlerini çok boyutlu biçimde ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, “Hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler”, “Sınavın öğrenciye etkileri”, “Uygulama önerileri”, “Ölçme değerlendirmeye katkı” gibi temalara dair açık uçlu, derinlemesine yanıt alınabilecek sorular kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla elde edilen veriler doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir. Örneğin, hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin farklı öğretmen görüşlerinin (Ö1, Ö3, Ö5) çelişkili ve çok boyutlu biçimde sunulması; ya da konuşma sınavının öğrenciler üzerindeki etkilerinin hem olumlu (K1, K5, K11) hem de olumsuz yönleriyle yansıtılması, araştırmacının yorumsal tarafsızlık ilkesine bağlı kaldığını göstermektedir. Buna ek olarak, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşlerinden ayrı olarak yapılandırılmış ve iki farklı perspektifin karşılaştırmalı biçimde sunulması sağlanmıştır. Bu çoklu bakış açısı, bulguların bütüncül yorumlanmasına olanak tanımıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci şeffaf ve sistematik biçimde yürütülmüştür. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, bire bir transkripte edilmiştir. Transkriptlerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve kodlamalar temalar ve kategoriler etrafında yapılandırılmıştır. Kodlama süreci, ikinci bir araştırmacının katkısıyla yürütülmüş; iki araştırmacı arasında yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. Bu tutarlılık, elde edilen temaların araştırmacı öznelliğinden bağımsız olarak veri temelli biçimde geliştirildiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulguların doğruluğunu ve yorumların katılımcı ifadelerine uygunluğunu sağlamak amacıyla katılımcı kontrolü uygulanmıştır. Görüşme transkriptleri, ilgili öğretmen ve öğrencilere tekrar sunularak ifadelerin doğru şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı teyit edilmiştir. Bu süreçte, katılımcılardan alınan onaylar, araştırmanın etik güvenilirliğini de desteklemektedir.

Veri çeşitlemesine de başvurulmuş hem öğretmen hem de öğrenci grubundan veri toplanarak bulguların geçerliliği güçlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar ile öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiş; örneğin her iki grubun da “ezber” ve “kaygı” gibi benzer kavramları farklı açılardan vurgulaması, araştırmanın çok boyutlu doğasını desteklemiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin sınavın ölçülebilirlik yönünü vurgulaması (Ö1, Ö4), bazı öğrencilerin ise sınavın puan katkısı üzerinden değerlendirmede bulunması (K3, K5, K6) gibi ifadeler, bulguların iç tutarlılığını da göstermektedir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, nitel veri toplama, analiz ve yorum süreçlerinin bütüncül, sistematik ve katılımcı temelli biçimde yürütülmesiyle sağlanmış; elde edilen bulgular, araştırma amacına hizmet edecek şekilde derinlemesine yorumlanabilir nitelikte ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların konuşma becerisi sınavı sürecine ilişkin deneyimlerini, görüşlerini ve önerilerini yansıtan bulgular; oluşturulan temalar ve kategoriler çerçevesinde tablolaştırılarak sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Konuşma Becerisi Sınavına İlişkin Deneyimlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin konuşma sınavı sürecine dair deneyimleri incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. İlk olarak sınav uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmeye dâhil edilmesinin öğrenci hazırbulunuşluğuna yansımaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Hazırbulunuşluğ Etkileyen Faktörler Kategorisine İlişkin Bulgular

Kodlar	F
Konuşma Stratejilerinin seçimi	1
Konuyu Belirleme Yöntemi	1
Sınava Uyum/ Alışma	1

Hazırbulunuşluk konusunda deneyimlerine başvuru alan öğretmenler konuşma becerisi sınavının öğrencilerini olumlu ve olumsuz etkilediğine dair farklı görüş ifade etmişlerdir. Hazırbulunuşluk konusunda konuşma stratejilerinin seçimi, konuyu belirleme yöntemi ve sınava zamanla uyum sağlama gibi değişkenlerin rol oynadığı, buna bağlı olarak olumlu etkiler olsa da olumsuz etkilerin daha fazla gözlemlendiği belirtilmiştir. Konuşma becerisi sınavında hazırbulunuşluğa dair bazı katılımcı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

İlk etapta öğrencilerin hazırbulunuşluğuna olumlu yansımamıştır fakat sisteme alışınca 2. dönem yapılan sınavlar hazırbulunuşluğa daha olumlu yansımıştır. 1. dönem yeterli dönüt alınmamış fakat 2. dönem daha iyi bir hazır bulunuşluk düzeyi sağlanmıştır. Ö1

Öğrenci hazırbulunuşluğuna olumlu katkısı olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler verilen konu ile ilgili bilgileri ezberleme yoluyla sınıfa geliyorlar. Bu da hazır bulunuşluğa katkı sunmuyor, öğrencinin ezber becerisini ölçmüş oluyor. Ö5

Hazırlıklı konuşmada ezber yaptıkları için konuşma sınavını hazırlıksız şekilde olmak istemiyorlar. Ezber yapınca da hazırbulunuşluk düzeyi olumsuz etkileniyor. Ö3

Hazırlıklı konuşma sınavı yaptık, bu yöntemle de ezberlemeye yöneldiler. Hazırlıklı ve hazırlıksız yapılan her iki sınavda da sonuç değişmedi. Hazırbulunuşluk düzeyi olumlu yönde etkilenmedi. Ö2

Öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik tespitlerin ardından konuşma sınavının geçmiş yıllardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında görülen eksiklikleri ne ölçüde giderdiği ve dersin beceri odaklı yapısına katkısı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Beceri Dersi Türkçe Kategorisine İlişkin Bulgular*

Kodlar	F
Etkinliklerle sınırlı beceri	2
Sınava ayrılan süre	1
Ölçülebilir ve geliştirilebilir beceri	1

Türkçe dersinin bir beceri dersi olması katılımcı öğretmenlerin yeni sistemle birlikte derste uyguladıkları becerileri yeni bir ölçme- değerlendirme yöntemiyle puanlayabilmelerinin olumlu olduğunu belirttikleri görülmüştür. Eski sınav sisteminde etkinlik düzeyinde kalan konuşma becerisi yeni sınav sistemi ile birlikte puanlamaya yansıyan ve ölçülebilir bir beceriye dönüşmüştür. Konuşma becerisi sınavının birkaç dakika ile sınırlı kalması ve bu sürenin kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine dair olumsuz görüşler belirtilmiştir. Bu bağlamda belirtilen bazı katılımcı öğretmen görüşleri şunlardır:

Bence konuşma becerisinin ölçme değerlendirmeye dahil edilmesi iyi oldu. Türkçe dersi bir beceri dersi. Anlama ve anlatma becerisini okuma ve yazma ile ölçüyor, konuşma ile ölçemiyorduk. Kendini yazılı olarak ifade etmekte zorlanan bireyler konuşmada daha rahat ifade edebiliyorlar. Öğrenci net bir değerlendirme ölçeği ile değerlendirilirse daha rahat kendini ifade edebilir. Dereceli puanlama anahtarı veya rubriklerle öğrenci neyden kaç puan alacağını bilmeli. Bu haliyle uygulanmalı, konuşma becerisi etkinlik bazlı kalmamalıdır. Ö1

Eski sistemdeki eksikliği giderdiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar eskiden Türkçe dersine dil bilgisi ve test olarak bakıyordu. Oysa Biz temel 4 dil becerisini uyguluyoruz ve bu yönüyle konuşma çok göz ardı ediliyordu. Konuşmanın doğuştan gelen bir yeti olması beceri olarak değerlendirilmesini engelliyordu. Bu yeni sınav sistemi ile konuşma becerisinin geliştirilebileceği, ölçülebilir olduğu anlaşıldı. Ö4

Konuşma sınavında öğrencilere belli bir süre veriliyor. Bu durum öğrenci sayısı fazla olan okullarda sorun yaratıyor. Bu süreçte öğrenciyi birkaç dakika ile ölçmek doğru değil. Öğrenci o an çekinebilir, strese girebilir bunlar birkaç dakikalık sınav için olumsuz durumlar. Bir süre içerisinde konuşma becerilerini etkinliklere katılımını göz ardı etmeden değerlendiriyorduk. Zaten öğrenci konuşmak istemediğinde ne yaparsak yapalım onları arkadaşlarının yanında veya topluluk önünde konuşturamıyoruz. Rahatlatmaya çalışsak da başarılı olamıyoruz. Bu gibi eksiklikler sebebiyle eski sistemdeki eksikliği gidermemiştir. Ö3

Sistemin yapısal katkılarının ötesinde, uygulamanın doğrudan öğrenciler üzerindeki yansımaları da incelenmiştir. Ortaokul Türkçe dersi konuşma becerisine yönelik yeni sınav sisteminin değerlendirilmesi kapsamında, sürecin öğrencilere olan eğitsel ve duyuşsal etkileri ele alınmıştır. Öğretmenlerin gözlemlerine dayanan bu bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3*Öğrenciye Etkileri Kategorisine İlişkin Bulgular*

Kodlar	F
Kaygı ve ezber	3
Zorunlu katılım	1
Konuşma becerisine verilen önem	1

Deneyimleri değerlendirilen katılımcıların bazıları öğrencilerin konuşma sınavında kaygılandığını, konu seçimi ve sınavda kullanılan yöntemler sebebiyle ezbere yönelme durumunun oluştuğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar da öğrencilerin konuşma becerisini ve kendini ifade etme yeteneğini geliştirme konusunda daha özenli davranmaya başladıklarını tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir diğer katılımcı da her öğrencinin sınava katılma zorunluluğu olmasının onların becerilerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda belirtilen bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

Eskiden konuşma becerisi sadece etkinliklerle sınırlıydı. Hazırlık çalışmaları düzeyinde veya bir konu üzerinde hazırlıksız çalışma yaparak konuşma yapıyorlardı öğrenciler. Bu durum onların konuşmanın da bir beceri olduğu gerçeğini kavramasını engelliyordu. Şimdi konuşmaya da önem vermeleri gerektiğini, konuşmalarını düzeltmeleri gerektiğini, konuşurken çeşitli rahatsız edici sesler çıkarmamaları gerektiğini öğrendiler. Bu yönüyle olumlu bir değişim oldu. Ö1

Değişimin olumlu yönü dinleme ve konuşma becerisine öğrencilerinin dikkatini çekebildik. Türkçe dersi için bu iki becerinin de önemli olduğunu anladılar. Bu becerileri şimdi daha dikkatli uyguluyorlar. Bu yönüyle güzel fakat bir ders için 3 sınava gireceğim düşüncesi öğrenciyi strese sokuyor. Geçme notunun 70 olması onları ayrıca kaygılandırıyor. Ö3

Eski sınav sisteminde konuşma becerisini ölçmüyorduk. Ders içerisindeki süreci değerlendiriyorduk. Bunun da belli bir ölçütü yoktu, yüzeysel ve soyut kalıyordu. Şimdi de net ve oturmuş bir ölçüt yok bu da sıkıntılı fakat şimdiki sistem ölçme değerlendirmede konuşma becerisini daha dışı dokunur durumda değerlendiriyoruz ve somutlaştırdık. Eskiden derslerde özgüveni veya hazırbulunuşluğu yüksek öğrenci parmak kaldırıp derse katılıyordu. Şimdi ise yeni sınav sistemi ile öğrenci ayırt etmeksizin herkesin konuşmaya becerisine dair yeterliliğinin ne düzeyde görüyoruz. Bu zorunluluk sayesinde olumlu bir değişim olduğunu düşünüyorum. Ö4

Öğrenciler üzerindeki etkilerin yanı sıra, sürecin yönetimini üstlenen öğretmenlerin sınav uygulamasına yönelik bakış açıları da irdelenmiştir. Yeni sınav sisteminde konuşma becerisinin uygulanma biçimi ve öğretmenlerin bu sürece dair genel değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Uygulayıcı gözüyle sınava ve sisteme odaklanan bu bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Gözüyle Sınava Bakış Kategorisine İlişkin Bulgular

Kodlar	F
Uygulama birliği	2
Somutlaştırılmış ölçüt	2
Derste ön hazırlık (pilot uygulama)	1
Ders olarak konuşma becerisi	1
Öğrenciyi geçirmek	1

İki katılımcı konuşma becerisi sınavının uygulanmasına yönelik ülke genelinde uygulama birliğinin olmadığını, öğretmenlerin kendi belirledikleri ölçütlere göre sınavı yapıp puanladıklarını ve herkes için geçerli bir ölçütün bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı öğrenciye örnek sunmak adına derste konuşma becerisine yönelik birtakım uygulamalar yapılabileceğini belirtmiştir. Bir katılımcı da seçmeli ders olarak konuşma becerisi dersinin programa konabileceğini ve öğrencilerin çeşitli etkinliklerle bu beceriyi daha verimli şekilde kazanabileceğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı konuşma becerisi

sınavlarının öğrenciyi dersten geçirme sınavı olarak algılandığını ve öğrencinin de bu durumu avantaja çevirmeye çalıştığını belirtti. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenler kendi fikirleri üzerinden birtakım ölçütler belirlediler. Bu durum farklı uygulamalara yol açtı. Merkezi olarak konuşma becerisi sınavına yönelik dereceli puanlama anahtarı ve standardı olan bir ölçek ve konu başlıkları belirlenmeliydi. Zümre öğretmeni arkadaşlarımızın belirlediği ölçütlere göre sınavları yaptık. Ö2

...Neyi ölçmek istediğimiz net bir şekilde belirlenmelidir. Konuşma becerisi kompleks bir yapıdadır, bu durum içeriğin düzenlenmesini zorunlu kılıyor. Öğretmenler de yeni sisteme tam olarak adapte olamadıkları için konuşma sınavlarında öğrenciye yüksek not verme ve onları geçirme kaygısı güdüyor. Bu açıdan öğretmenin sınava profesyonelce bir yaklaşım sergilemesi gerekiyor. Öğrenciler de bu duruma alışıp konuşma ve dinleme sınavlarını yüksek not alma platformu olarak görmeyeceklerdir. Ö4

Konuşma uygulamaya dayalı bir beceri olduğu için her kademede zorunlu bir saat konuşma becerisi derse eklenebilir. Öğrenci sınav döneminde değil de süreç içerisinde gösterdiği performansa göre değerlendirilirse hem sıkılmaz hem de ders ve sınava karşı bir ön yargı geliştirmez. Keyifli etkinliklerle konuşması düzelebilir. Tiyatro yeteneği olan öğrenciler kendisini gösterebilir. Bu ders sayesinde şiir okuma yeteneği geliştirilebilir. Münazara yapılarak kendilerini ifade etme ve düşüncelerini savunma becerisi ön plana çıkarılabilir. Öğrenciler ilgi alanına göre bir etkinliğe yönlendirirler ve süreç içerisinde verimli bir değerlendirme gerçekleştirilir. Ö3

Uygulama biçimine yönelik pilot uygulamalar yapılması gerekir. Öğretmen 3 veya 4 kez sınıf sayısı ve ders saati ile uygunluğuna göre pilot uygulama yapmalıdır. Öğrenciler hangi ölçütlerden kaç puan alacağını bu uygulamalar yoluyla bilmelidir. Öğrenci iyi bir konuşmanın en doğru bilgiyi aktarmak değil de kendi doğrusunu en doğru şekilde aktarmak olduğunu anlamalıdır. Öğretmen örnek birkaç konuşma yaparak öğrencilere gösterebilir veya internetten konuşma örnekleri izlettirebilir. Ö1

3.2. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Sınavına İlişkin Deneyimlerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin konuşma becerisi sınavına ilişkin deneyimlerini tespit etmek için öncelikle ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ele alınmıştır. Konuya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Konuşma Becerisinde Ölçme- Değerlendirme Kategorisine İlişkin Bulgular

Kodlar	F
Pozitif etki	12
Negatif etki	6
Etkinlik temelli beceri	2

Katılımcıların konuşma becerisinde ölçme- değerlendirme ile ilgili birden fazla görüş belirtmesi nedeniyle frekans sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Konuşma becerisi sınavının %25 oranındaki etkisi bütün katılımcılar için olumlu etki olarak değerlendirilmiştir. Yazılı sınavdan düşük not alındığında bu değerle ortalamalarını yükseltmeyi olumlu etki olarak ifade etmişlerdir. Olumsuz etki olarak da yazılı sınavdan düşük not alan öğrencinin notunun konuşma sınavının etkisiyle yükselmesinin yüksek not

alan öğrenci için dezavantaj olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar konuşma becerisinin eskiden sadece etkinlik yoluyla gerçekleştirildiğini sınavlarda sadece yazma becerisinin ölçüldüğünü, yeni sınav sistemiyle bu durumun ortadan kalktığını ve her öğrencinin konuşmak zorunda kalarak bu beceriyi geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Konuşma becerisi sınavının olumlu yanı düşük olan yazılı notumun yükselmesidir. Olumsuz yanı ise yazılı notum yüksekse notu benden düşük olan arkadaşım konuşma sınavı ile notunu yükseltir ve ortalaması bana yaklaşır. Bu da olumsuz yanındır. Yazılı sınavımın durumuna göre olumlu ve olumsuz yanı benim açımdan değişebilir. K1

Sınavın %25 puan etkisi ile yazılı sınavdan düşük aldığım da benden yüksek olan arkadaşımı yakalayabilme şansım var, bu yönden avantaj. Ancak tam tersi de olabilir. Ben yazılı sınavdan yüksek aldığım da düşük alan kişi konuşma sınavlarında notunu yükseltir. Bu da dezavantaj olur. Bazen avantaj bazen dezavantaja dönüşüyor bu durum bizler için. Eski sistemde konuşmayı sadece etkinliklerle yapıyorduk. Konuşmaya bazen fırsatımız olmuyordu. Duygu ve düşüncelerimizi öğretmenlerimizle ve arkadaşlarımızla paylaşmak yeni sınav sistemiyle tam olarak gerçekleşti. K3

Olumlu yanı Türkçe yazılı sınavından düşük not aldığımızda konuşma becerisi sınavı sayesinde notumuzu yükseltme şansımız var. Olumsuz yanı ise çalışıp yüksek not alan bir öğrenci için başka bir öğrencinin düşük not alarak konuşma sınavı ile notunu yükseltmesi ona haksızlık olur. K4

Türkçe yazılı sınavı rahatsız (hasta) olduğum bir gün yapılırsa ve ben düşük not alırsam konuşma sınavı benim için kurtarıcı olur ve avantaja dönüşür. Tam tersi durumda ben yazılıdan yüksek not alıp düşük not alan arkadaşım konuşma sınavı ile notunu yükselttiğinde bu benim başarı ortalamamı olumsuz etkiler. K5

Ölçme değerlendirmeye en önemli katkısı bana göre puanı yükseltmesi. Düşük veya istemediğimiz bir not aldığımızda konuşma sınavları bu durumu telafi etmek için bir avantaj oluşturuyor. K6

Yazılı sınavdan düşük not alsam da konuşma sınavı sayesinde yükseltebiliyorum. İyi çalışıp yazılıdan yüksek not alan bir öğrencinin notuna düşük alan bir öğrenci konuşma sınavı ile yaklaşıyor, bu olumsuz yönü çünkü başarı ortalamasını olumsuz etkiler. K7

Yazılı sınavdan düşük not alınca konuşma sınavı sayesinde notum yükselebilir bu yönü benim için olumludur. K8

Kendimizi eskiden sadece yazılı olarak (yazarak) ifade ediyorduk. Konuşma etkinlikleri herkesin katılımını sağlayamıyordu bazen. Bu sınavla zorunlu olduğu için herkes konuşmak, kendini ifade etmek zorunda kaldı. K11

Ölçme ve değerlendirme sürecinin teknik boyutunun yanı sıra, yeni sistemin öğrencilerin bireysel dünyalarına olan yansımaları da incelenmiştir. Konuşma becerisi sınavının, öğrencilerin sosyalleşme süreçlerine ve kişisel gelişimlerine sağladığı katkılar değerlendirilmiştir. Bu bağlamdaki öğrenci görüşleri ve elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*Sosyalleşme ve Kişisel Gelişim Kategorisine İlişkin Bulgular*

Kodlar	F
Topluluk önünde konuşabilme	6
Kendini ifade edebilme	5
Özgüven gelişimi	1

Katılımcılar yeni ölçme değerlendirme sisteminin konuşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra topluluk önünde konuşabilme ve kendini her ortamda utanmadan, heyecanlanmadan daha rahat ifade edebilme becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

Etkinliklerde veya derste utandığımız için konuşamadığımızda konuşma sınavları bunu yenmemizi sağlıyor. Duygu ve düşüncelerini utandığı için söyleyemeyenler için konuşma sınavı zorunlu oldu. Bu durumu aşmak biraz daha kolaylaştı bence. Öğrenciler heyecanını kolayca yenebilir, topluluk önünde veya kalabalık bir ortamda konuşarak özgüvenlerini artırabilirler. K3

Eskiden konuşma becerimi toplum içinde yeterli düzeyde yansıtamıyordum. Bu sınavla birlikte hem arkadaşlarıma hem aileme hem de öğretmenlerime karşı duygu ve düşüncelerimi daha rahat ifade edebiliyorum. Bu sınavla beraber kendimi savunma ve ifade etme olanağı kazandım. K5

Arkadaşlarımızın tepkisinden çekindiğimiz için duygu ve düşüncelerimizi yansıtmadığımız zamanlar oluyordu. Şimdi bize verilen özel bir zamanda öğretmenlerimizle iletişim kuruyor, yanlışlarımızı düzeltme şansı buluyor olmamız konuşma becerimizin gelişimine katkı sunuyor. K6

Sınıf arkadaşlarımla yanında bile rahat konuşamazken zorunlu olarak konuşma sınavına girdikten sonra kendime güvenim arttı. Artık heyecanlanmıyorum. Sadece kendi sınıfım değil farklı sınıflardaki arkadaşlarımla da rahat bir iletişim kuruyor ve toplumsal hayatta kendimi daha iyi ifade edebiliyorum bu sınav sayesinde. K9

Sınavın kişisel gelişime etkilerinin yanı sıra, öğrencilerin bu süreçte ne ölçüde hazır oldukları da değerlendirilmiştir. Ortaokul Türkçe dersi konuşma sınavı kapsamında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik algı ve deneyimleri incelenmiştir. Bu başlık altındaki bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7*Hazırbulunuşluk Düzeyi kategorisine İlişkin Bulgular*

Kodlar	F
Konuşma etkinliği pratikleri	6
Kelime hazinesi gelişimi	3
Hazırlıksız sınav	3

Bazı katılımcılar konuşma becerisi sınavına çeşitli pratikler yaparak hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar sınavda başarılı olmak için kelime hazinelerini geliştirmeye odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar da sınava hazırlanmadan girdiklerini ve gerçek becerinin hazırlıksız sınavla ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Konuşma becerisi sınavına girmeden önce evde kendi kendime ve aile büyüklerimde çalışıyorum. Mesela ablam öğretmen oluyor ve bana sorular soruyor. Ben de öğretmenime cevaplar gibi soruları cevaplıyorum. K1

Sınav anında içimizden geçen duygu ve düşünceleri aktarmak yeterli olur diye düşünüyorum. Ekstra bir çaba veya uğraş olmadan o an aklımızdan geçenleri ifade etmemiz yeterlidir bence. Her zaman hazırlıklı konuşma ortamı bulamayabiliriz. Bu sebeple hazırlıksız konuşmalar gerçek becerimizi ortaya çıkarır ve artırır. O anda fikir yürütmemiz gereken konularda tecrübe kazandırır. K3

Evde genelde bir prova süreci oluyor. Verilen konu ile ilgili bilgi toplayıp hazırlanıp geliyorum. K4

Evde konuşma sınavına özel bir hazırlık yapmıyorum. Kelime telaffuzuna odaklanıyorum. Yeni kelimeler öğrenmeye ve bunları kullanmaya çalışıyorum. K5

Konuşma sınavına fazla hazırlanmıyorum. Kelime hazinemini geliştirmek ve doğru cümleler kurarak kendimi daha net ifade edebileceğime inanıyorum. K9

Konuşma sınavlarına özel bir hazırlık yapmıyorum. Kendime güvendiğim için o an aklımdan geçenleri söylüyorum. K12

Hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin tespitlerin ardından, öğrencilerin sınav sisteminin işleyişine ve geleceğine yönelik fikirleri değerlendirilmiştir. Ortaokul Türkçe dersi konuşma sınavının daha verimli uygulanabilmesi adına öğrenciler tarafından sunulan öneriler ve talepler analiz edilerek Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Uygulama Önerileri Kategorisine İlişkin Bulgular

Kodlar	F
Süre sınırı	4
Hazırlıklı- Hazırlıksız konuşma	4
Konu seçimi	6

Katılımcılar konuşma becerisi sınavında herhangi bir süre sınırlamasının olmaması gerektiğini, her öğrencinin kendini ifade edecek zamanı kendisinin belirlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar sınav konularının önceden tespit edilerek öğrenciye hazırlık süreci tanınmasını, bazıları ise hazırlıksız konuşma sınavının da yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu seçiminin öğrenciye bırakılması gerektiği de bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Konuşma sınavlarında süre sınırlaması olmamalıdır. Öğrenciler anlatacakları konuya göre kendi sürelerini kendileri belirlemelidir. Bazıları 1 dakikada anlatabilirken bazılarına 5 dakika bile yetmeyebilir. Öğrenci istediği ve kendini doğru ifade edebildiğini düşündüğü kadar konuşmalıdır. K1

Konuların öğrencilere önceden verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kendini daha iyi ifade edebileceğini düşünüyorum öğrencinin bu şekilde. K2

Konuların bizim ilgi alanımıza yönelik belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin tarihe ilgisi olan bir öğrenciye o konuyla ilgili bir soru sorulabilir. K6

Konuşma becerisi sınavında süre sınırlaması olmaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci istediği kadar konuşabilmelidir. Kendi konusunu öğrenci kendisi belirlemeli ve hazırlıklı konuşma yapmalıdır. Hazırlıklı konuşma öğrencinin sınava endişelenmeden

heyecanlanmadan girmesini sağlar. Bazen hızlı düşünmemiz gereken durumlarda hazırlıksız konuşma yapılırsa bu da diğer yönden fayda sağlar. Bir hazırlıklı bir hazırlıksız sınav olmalı. K7

Kendi belirlediğimiz bir konu olursa da sınava daha rahat girer ve kendimizi daha rahat ifade edebiliriz. K8

Konuların önceden verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hazırlıklı konuşma olursa hazırlandıkları için sınava daha emin girerler. K10

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe dersinde konuşma becerisinin yeni sınav sistemiyle değerlendirilmesinin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, konuşma becerisinin değerlendirilmesinin gerekliliğini ve bu sürecin fırsatlar kadar sınırlılıklarını da ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yeni sınav sisteminin öğrencilerde hazırbulunuşluk düzeyini artırmaktan ziyade ezbere dayalı bir hazırlık süreci doğurduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin analitik düşünme yerine ezbere yönelmesine neden olabileceği yönündeki kaygıları desteklemektedir (Patton, 2015). Öğretmenlerin, konuşma becerilerinin ölçme-değerlendirme sürecine dâhil edilmesini Türkçenin dört temel becerisi ile ilişkilendirmesi, bu becerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayan önceki çalışmalarla uyumludur (MEB, 2019). Ancak, öğretmenlerin sınav uygulama birliğinin olmamasına yönelik eleştirileri, değerlendirme süreçlerinin standardizasyonunun gerekliliğini gündeme getirmektedir. Delican ve Temizyürek (2016), farklı öğretmen uygulamalarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde adalet ve tutarlılık sorunlarına neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıf mevcudu gibi lojistik faktörler, uygulamalı sınavların etkinliğini sınırlamaktadır. Bu bulgu, Creswell (2013) tarafından belirtilen bağlamın önemine işaret etmektedir; değerlendirme süreçleri, mevcut şartlara uygun şekilde yapılandırılmalıdır.

Öğrenciler, konuşma sınavlarının sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu sonuç, Özbay (2005)'ın, konuşma becerilerinin özgüven ve ifade yeteneği üzerinde olumlu etkiler yarattığı yönündeki bulgularıyla uyumludur. Ayrıca, kelime hazinesini geliştirme ve daha özenli konuşma alışkanlıkları kazanma gibi olumlu etkiler, dil becerilerinin süreç odaklı bir yaklaşımla değerlendirildiğinde öğrencilerin dil gelişimine daha fazla katkı sağladığını gösteren çalışmaları desteklemektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019). Bununla birlikte, öğrenciler tarafından ifade edilen süre sınırlamaları ve konu seçimi konusundaki esneklik ihtiyacı, konuşma sınavlarının bireyselleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), bireysel farklılıklara duyarlı değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin performanslarını daha doğru bir şekilde ortaya koyabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sınavlara hazırlık süreçlerinde farklı yaklaşımlar sergilemesi, bireysel öğrenme stillerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yeni sınav sisteminin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir adım olduğunu ancak bu sürecin uygulanabilirliği ve etkinliği açısından bazı eksikliklerin giderilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimine katkı

sağladığı ifade edilen konuşma sınavları, Türkçe eğitiminin çok boyutlu hedeflerini gerçekleştirmek adına bir fırsat sunmaktadır. Ancak öğretmen ve öğrencilerin geri bildirimleri, sistemin daha yapılandırılmış bir şekilde uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle geliştirilen öneriler şunlardır:

- **Standartlaştırma:** Sınavların uygulanmasında öğretmenler arasında birlik sağlanması adına standart bir rehber hazırlanmalıdır.
- **Esneklik:** Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak sınav konularının seçimine esneklik tanınmalıdır.
- **Süreç Odaklı Değerlendirme:** Sınavların yalnızca performansa değil, süreç boyunca yapılan etkinliklere de dayalı olması sağlanmalıdır.
- **Dijital Araçlar:** Kalabalık sınıflarda değerlendirme sürecini kolaylaştırmak için dijital araçların kullanımı teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Aksu, H. ve Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85–101.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842–856.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185–204.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 47–56.
- Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 120-144.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685–716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. Web: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf adresinden 15 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Kafkas Üniversitesi Dergisi*, 16, 177–184.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)*. Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Social Science*, 5(7), 735–750.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 30.01.2025, Oturum Sayısı: 3, Karar Sayısı: 17

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Language education plays a crucial role in developing individuals' communication and cognitive skills. The Turkish curriculum emphasizes four fundamental language skills: listening, speaking, reading, and writing. Among these, speaking is an innate skill that can be systematically improved through education. While speaking is naturally acquired in early childhood, structured instruction enhances fluency, coherence, and confidence (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1999). Despite its importance, the assessment of speaking skills has been underrepresented in formal education. Traditionally, Turkish language evaluation focused on reading and writing, neglecting the assessment of oral communication. To address this, the Turkish Ministry of National Education (MEB) implemented a revised system where speaking exams account for 25% of the overall Turkish course grade (MEB, 2023). This study explores the perspectives of teachers and students regarding this reform, assessing its impact on learning and teaching. By employing a qualitative research approach, the study examines the experiences of those directly involved in the new exam process.

The study employs a phenomenological research design, which seeks to explore individuals' lived experiences (Creswell, 2013). It was conducted in Malatya's Battalgazi district, with five Turkish teachers and twelve secondary school students participating. Purposive sampling was used to select individuals familiar with both the old and new examination systems. Data collection was conducted through semi-structured interviews, allowing participants to elaborate on their experiences. Each participant answered four open-ended questions related to their perceptions of the speaking skill exam, its benefits, and its challenges. Thematic content analysis was applied to identify common themes across responses.

Teachers generally acknowledged that integrating speaking skills into the assessment process was a positive development, as it provided a structured method to evaluate students' oral proficiency. They emphasized that speaking should not remain limited to classroom activities but should be systematically assessed like other language skills. However, concerns arose regarding students' reliance on memorization rather than genuine verbal expression. Many students prepared for the exam by memorizing answers rather than engaging in natural speech. Therefore, this approach, while helping students score well, did not contribute to their actual speaking ability. Additionally, a lack of standardization in assessment criteria was noted. Teachers reported discrepancies in how speaking exams were graded, leading to inconsistencies across different schools. Some educators had to develop their own rubrics, highlighting the need for a nationally standardized evaluation framework.

Students generally perceived the speaking exam positively, particularly because it allowed them to compensate for lower written exam scores. The 25% weight of the speaking exam was seen as an advantage, offering an opportunity to improve overall grades. From a developmental perspective, students reported improvements in self-confidence, articulation, and verbal fluency. The structured nature of the speaking exam encouraged them to practice speaking more deliberately and with greater attention to pronunciation and coherence. However, test anxiety was a common concern. Many students found it stressful to speak in front of teachers and peers, affecting their performance. Additionally, the limited time

allocated for speaking assessments was criticized. Some students felt they did not have sufficient time to fully express their thoughts.

A key theme that emerged was the impact of the speaking exam on socialization. Many students reported that the exam helped them overcome inhibition and hesitation, encouraging them to speak more confidently in class discussions. However, some students viewed the exam as a performance-based task rather than an opportunity for skill development. Teachers suggested incorporating more informal speaking activities throughout the academic term to create a more natural learning environment.

A nationally standardized grading rubric is needed to ensure consistency and fairness. This rubric should include criteria such as fluency, coherence, pronunciation, and content relevance. Since a lot of students relied on memorization, educators recommended a balanced approach that includes both prepared speeches and impromptu speaking tasks. Spontaneous speech exercises can help students develop real-world communication skills. To mitigate stress, teachers suggested smaller group evaluations, peer assessments, and digital recordings instead of requiring students to speak in front of a large audience. Teachers emphasized that speaking skills should be embedded throughout the curriculum rather than being assessed in isolation. Classroom debates, role-playing, and storytelling exercises were suggested to provide students with more continuous speaking practice.

The integration of speaking skills into Turkish language assessments represents a significant step forward in comprehensive language evaluation. While the reform has enhanced students' verbal communication skills, challenges remain in implementation. To improve the effectiveness of the speaking skill exam, assessment standardization, anxiety reduction strategies, and balanced evaluation methods must be prioritized. A process-oriented approach, focusing on continuous speaking practice rather than one-time assessments, could further enhance students' speaking abilities. By refining the implementation of speaking assessments, Turkish language education can better equip students with essential oral communication skills. Future research could explore the long-term impact of speaking assessments on students' linguistic development and confidence.