

Ortaokul İngilizce Derslerinde Yapılan Uygulamalı Sınavlarda Karşılaşılan Zorluklar: Bir Durum Çalışması*

Challenges Encountered in Performance Based Exams in Secondary School English Lessons: A Case Study

Aslı Ciriz, Cenk Akay

Yazar Bilgileri

Aslı Ciriz 
İngilizce Öğretmeni, Millî
Eğitim Bakanlığı,
asli.kosger@gmail.com

Cenk Akay 
Prof. Dr., Mersin Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
cenkakay35@mersin.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce uygulamalı sınav sürecini derinlemesine inceleyerek öğrenci ve İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve belirtilen zorluklara çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ve iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler doküman analizi, 2023-2024 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören 10 öğrenci ve 10 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 5 İngilizce öğretmeniyle yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgularda; öğrenciler dinleme sınavlarında kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilemediklerini, konuşma sınavlarında ise duyuşsal zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler dinleme sınavlarında öğrencilerin dinleme metnini sürekli tekrar ettirme/ dinleme metnini seslendirme zorunda bırakmasına, konuşma sınavlarında öğretim programını yetiştiremediklerine dikkat çekmişlerdir. Genel olarak karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi ve konuşma becerisini geliştirebilecek ortamlar sağlanması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İngilizce uygulamalı sınav
İngilizce dinleme sınavı
İngilizce konuşma sınavı
Ölçme ve değerlendirme
Durum çalışması

Keywords

Performance based exam
English listening exam
English speaking exam
Assessment and evaluation
Case study

Makale Geçmişi

Geliş: 14.05.2025
Kabul: 13.10.2025

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct an in-depth examination of the implementation process of performance-based English exams in secondary schools, identifying the challenges encountered by both students and English teachers, and proposing potential solutions to address these challenges. The study employed a qualitative research design, specifically utilizing a case study approach with an embedded single-case design. The data were collected through document analysis, semi-structured interviews conducted with 10 students and 10 English teachers, as well as a focus group interview with 5 English teachers, during the 2023–2024 academic year in public secondary schools affiliated with the Ministry of National Education. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed using content analysis. The findings revealed that students faced difficulties in the listening exams due to their inability to distinguish between the written and spoken forms of words, while they experienced affective challenges during the speaking exams. Teachers, on the other hand, reported issues such as students frequently requesting the repetition of the listening texts and being compelled to read the texts themselves during the listening exams. They also highlighted the challenge of insufficient time to cover the curriculum in the speaking exams. In response to these challenges, the study suggests increasing the number of English class hours, reducing class sizes, improving the physical infrastructure of classrooms, and providing more opportunities to enhance students' speaking skills.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Ciriz, A. & Akay, C. (2025). Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklar: bir durum çalışması. *TEBD*, 23(3), 3137-3168. <https://doi.org/10.37217/tebd.1699194>

Giriş

İnsanlar arası duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşılarak kültürel kimliği ifade etmeye olanak sağlayan, iletişimin temel aracı olan dil; insanların bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde etkileşimde bulunmalarını mümkün kılan önemli bir unsurdur. Kültürlerarası iletişimin artması, teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler sonucunda yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (Cangil, 2004; Demirkan, 2008; İnci, 2017; İşcan, 2011; Özcan, 2020). Yabancı dil bilmek ve akıcı bir şekilde konuşmak çağımızın gerektirdiği ve bireylerin sahip olması gereken temel nitelikler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla İngilizce, farklı ana dillere sahip bireylerin uluslararası ortamlarda iletişim kurmasını sağlayan ortak dil “Lingua Franca” hâline gelmiştir (Broughton vd., 2002).

İngilizce genel olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri üzerine inşa edilmiş bir derstir. Uluslararası ölçme-değerlendirme standartları, yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) dil yeterliklerini bu temel beceriler üzerinden tanımlamakta ve özellikle dinleme ile konuşma becerilerinin iletişimsel görevler yoluyla ölçülmesini önermektedir (Council of Europe, 2020). Benzer şekilde Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi Dil Yeterliği Kılavuzları da konuşma ve dinleme yeterliklerini farklı seviyelerde ayrıntılı biçimde tanımlayarak öğretmenlere performansa dayalı değerlendirmelerde yol göstermektedir (ACTFL, 2012). Türkiye’deki ortaokullarda geçmişten günümüze İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirmesi çoğunlukla yazılı sınavlarla yapılagelmiştir. Ancak yazılı sınavlar öğrencilerin konuşma ve dinleme gibi yabancı dilin pratikte kullanımını ölçmede eksik kalabilmektedir. Bunun sonucu olarak uygulamalı sınavlara olan ilgi artmaktadır (Lado, 1961). Dolayısıyla sınavlar hem yazılı hem de uygulamalı şekilde yapılarak dersin hedef ve kazanımlarını ölçme konusunda yeni bir adım atılmıştır.

İngilizce derslerindeki uygulamalı sınavlar, öğrencilerin yabancı dil bilgisini gerçek yaşam durumlarında uygulama becerilerini ölçmek üzere tasarlanmış bir değerlendirme türüdür. Performansa dayalı değerlendirme yaklaşımları dil öğrenenlerin gerçek yaşam bağlamlarında dil kullanımını ölçmeyi hedeflemekte ve süreç odaklı geri bildirimde önem vermektedir (Bachman ve Palmer, 1996; O’Malley ve Valdez-Pierce, 1996; Vantassel-Baska, 2014). Ancak ortaokul kademesinde ölçme ve değerlendirme çatısı altında yeni bir düzenleme olan yabancı dil uygulamalı sınavların bu süreçte neler getireceği, yabancı dil öğrenmeye nasıl bir etkisi olacağı bilinmemektedir. Buna karşın dilsel performansı ölçmeyi hedefleyen uygulamalı sınavlar sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin bazı problemlerle karşılaştığı dolayısıyla ölçme değerlendirme sürecinin istenilen nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda İngilizce derslerinde öğrencilerin iletişim becerilerini test eden uygulamalı sınavlarda yaşanan sıkıntıların ortaya çıkarılması, karşılaşılan zorluklara çözümler

sunulması ve dersin ölçme ve değerlendirmesinin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar doğurması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları çeşitli veri kaynakları aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinde bulunmaktır. Çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda ortaokul İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirmesiyle ilgili uygulamalı sınavlara yönelik herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmaların (Arı, 2014) daha çok yazılı sınavlar üzerine yoğunlaştığı dikkate alındığında, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Çalışmanın öğretmenlerin uygulamalarına rehberlik etmesi, öğrencilerin sınav deneyimlerini daha iyi anlamalarını sağlaması ve uygulamalı sınavların geliştirilmesine katkıda bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların politika geliştiricilere yol göstererek ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha kapsayıcı ve etkili hâle getirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın problem cümlesi;

“Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlar (dinleme ve konuşma sınavları) nasıl yürütülmektedir?” şeklindedir.

Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
2. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) İngilizce öğretmenlerinin karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Sınırlılıklar

- Çalışma grubu, görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni ve 10 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.
- Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışmanın verileri doküman inceleme, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle sınırlıdır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.

- Odak grup görüşmeleri öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içe geçmiş tek durum çalışması kullanılmıştır. Yin'e (2009) göre tek durum çalışması (single case study), belirli bir vaka ya da incelenen duruma ev sahipliği yapan bir okul gibi günlük hayatın içinde var olan olay ve durumları incelemeyi amaçlamaktadır. İç içe geçmiş durum çalışması (embedded case study) incelenen temel duruma ait alt tabakaları (alt analiz birimleri) içermekte ve bu alt durumların her birinin ayrı ayrı incelenmesine önem verilmektedir (Yin, 2009). Bu çalışmada ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlar bir durum olarak ele alınmıştır. Durum çalışmasının tercih edilme sebebi öğrenci ve öğretmenlerin uygulamalı sınavlarda karşılaştıkları zorlukların çoklu veri kaynaklarıyla derinlemesine incelemektir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören 10 öğrenci ve ortaokullarda görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni olmak üzere iki farklı gruptan elde edilmiştir. Çalışma grubu, incelenen durumun gerçek anlamda temsil edilebilmesi ve çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumu sağlamak adına amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Katılımcılar, farklı okul türleri ve eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile farklı okullarda görev yapan, farklı yaş gruplarına ve mesleki kıdemlere sahip İngilizce öğretmenlerinden seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin betimsel özellikler aşağıdaki tablolarda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Betimsel Özelliklerine Dair Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	5	50
	Erkek	5	50
Sınıf	5	2	20
	6	3	30
	7	3	30
	8	2	20
Uygulamalı Sınav	55-79	5	50
Puan Ortalaması	80 ve üstü	5	50
Toplam		10	100

Tablo 1 incelendiğinde veri toplanan 10 ortaokul öğrencisinin 5'i (%50) kız, 5'i (%50) ise erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ikisinin (%20) 5. sınıf, üçünün (%30) 6. sınıf, üçünün (%30) 7. sınıf ve ikisinin (%20) 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin uygulamalı sınav puan ortalamalarına bakıldığında beş öğrencinin (%50) 55 ile 79 arasında, diğer beş öğrencinin (%50) ise 80 ve üzeri bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Betimsel Özelliklerine Dair Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	8	53,3
	Erkek	7	46,6
Yaş	22-30 Yaş	5	33,3
	31-40 Yaş	6	40
	41 yaş ve üstü	4	26,6
Kıdem	5-10 yıl	7	46,6
	11 yıl ve üzeri	8	53,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	10	66,6
	Yüksek Lisans	5	33,3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	2	13,3
	Hayır	13	86,6
Toplam		15	100

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin sekizinin (%53,3) kadın, yedisinin (%46,6) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında beş öğretmenin (%33,3) 22-30 yaş aralığında, altısının (%40) 31-40 yaş aralığında ve kalan dört öğretmenin (%26,6) ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Hizmet süresi açısından yedi öğretmen (%46,6) 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahipken sekiz öğretmen (%53,3) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim düzeylerine göre incelendiğinde katılımcıların 10'unun (%66,6) lisans mezunu, 5'inin (%33,3) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ortaokullarda yapılan uygulamalı İngilizce sınavlarına yönelik hizmet içi eğitim almış olan öğretmen sayısı 2 (%13,3) iken 13 öğretmen (%86,6) bu konuda herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında çoklu veri kaynaklarının kullanılması çalışmayı zenginleştirdiği için çalışmadan elde edilen sonuçlar daha geniş bir çerçevede yorumlanarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini büyük oranda artırmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. 10 öğrenci ve 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler; 5 öğretmenle ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dinleme ve konuşma sınavlarında kullandıkları sınav evrakları, rubrikler ve öğrenci sınav kâğıtları gibi çeşitli dokümanlar araştırmacı tarafından incelenmiş; bu belgeler, nitel verilerin yorumlanmasında destekleyici veri seti olarak kullanılarak analiz sürecine bütüncül bir katkı sağlamıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Görüşme tekniği, çalışmaya katılan bireylerin iç dünyasına girerek bir konu veya duruma ilişkin duygu, düşünce, tutum, tecrübe ve şikâyetinin idrak edilebilmesi amacıyla kullanılan önemli bir veri toplama aracıdır (Berg, 2007; Gillham, 2000; Hancock ve Algozzine, 2006; Karataş, 2017; Mason, 1996; Patton, 1987; Stake, 2010). Bu durum çalışmasında öğrenci ve öğretmenlere yönelik iki

farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlere yönelik odak grup görüşme formu hazırlanmış ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman ve üç İngilizce öğretmenin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak formlar uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 25-40 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırılan konu hakkında daha detaylı bilgilere ulaşmak adına katılımcılara sonda sorular sorulmuştur.

Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formunda öğrencilerin uygulamalı sınavları nasıl değerlendirdiklerini ve sınav sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkaracak sorular yer almıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere sürecin amacı ve gizliliği hakkında bilgi verilmiş olup görüşmeler, öğrenci velilerinin izinleri ile kayıt altına alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formunda öğretmenlerin sınavları uygularken planlama, uygulama süreçlerinde yaşadığı olumsuz deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenen yönergeler kapsamında gerçekleştirilen, katılımcılara görüşlerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak bir ortam sağlayarak onların belirlenen konu hakkındaki duygu, düşünce, bakış açısı ve deneyimlerine ilişkin detaylı veri toplamayı amaçlamaktadır (Bowling, 2002; Çokluk vd., 2011; Gibbs, 1997; Kitzinger, 1995; Krueger, 2014; Nyumba vd., 2018; Stewart ve Shamdasani, 1990). Sürece hazırlanmaları adına katılımcılara açılış, giriş ve ısındırma soruları sorularak anahtar sorulara geçilmiştir. Görüşmenin temelini oluşturan anahtar sorular kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?”, “İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” ve “Bu görüşmede belirtilen sorunların çözümüne yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra konunun detaylandırılması için sonda sorular da sorulmuştur. Odak grup görüşmesi yaklaşık 85 dakika sürmüştür.

Doküman İnceleme

Bu araştırmada, veri çeşitliliğini artırmak ve bulguların geçerliliğini desteklemek amacıyla doküman incelemesine yer verilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin uygulamalı İngilizce sınavlarında kullandıkları sınav yönergeleri, değerlendirme rubrikleri ve öğrencilere ait sınav kâğıtları araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Söz konusu belgeler, sınav süreçlerinin yapısını ve uygulamadaki

değerlendirme biçimlerini anlamada destekleyici bir kaynak olarak kullanılmıştır. Dokümanlardan elde edilen bulgular çalışmanın analiz sürecine katkı sağlamış olup görüşme verilerinin yorumlanmasında bütüncül bir çerçeve sunarak araştırmanın güvenilirliğini artırmaya katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin önemli bir aşamasını kapsayan veri analizi teknikleri içerisinde bulunan içerik analizi, verilerin belirli tema ve kavramlar etrafında toplanarak benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde düzenlenmesini ve yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd. 2013, s. 250; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 227). Araştırmacı tarafından çalışmanın verilerine ilişkin ses kaydı, video kaydı ve yazılı notlarla detaylı bir veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen ses kayıtları daha sonra yazılı hâle getirilmiş ve analiz sürecine dâhil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verileri kodlama süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, görüşme dökümleri incelenerek anlamlı ifadelerden açık kodlar türetilmiştir. Örneğin, *“Kelimelerin telaffuzunu bilmediğimden dolayı anlamıyorum.”* ifadesi *“telaffuzu anlamada güçlük”* kodu ile, *“Arkadaşlarım konuşurken dikkatimi dağıtıyor.”* ifadesi ise *“sınav sırasında dikkat dağınıklığı”* kodu ile ilişkilendirilmiştir. İkinci aşamada, benzer özellikler gösteren kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur (ör. *duyuşsal zorluklar, teknik sorunlar*). Son aşamada ise bu alt temalar, daha üst düzey ve kapsayıcı temalar altında bir araya getirilmiştir. Veriler iki bağımsız alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenerek elde edilen sonuçlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla doğrudan isimlendirmeye gidilmemiştir. Öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3, ...”, odak öğretmenler “OÖ1, OÖ2, ...”, öğrenciler ise “S1, S2, S3, ...” şeklinde kodlanmıştır. Bulgular bölümündeki alıntılar, söz konusu kodlamalar aracılığıyla aktarılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla farklı kaynaklardan veri toplanmış, çalışmanın bulguları katılımcılara okutularak sonuç raporuna yönelik dönütleri alınmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak adına veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler esnasında notlar alınarak kod ve temaların doğru şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak için veriler başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, çalışmanın her bir alt problemi için Miles ve Hubermann (1994) tarafından önerilen *“Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)”* formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Çalışmanın 1., 2., 3. ve 4. alt problemlerine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin .80’ in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada Araştırma ve Yayın Etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 18.04.2024 tarih ve 124 sayılı onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklar teması altında; öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, teknik zorluklar, çevresel zorluklar ve İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar olmak üzere alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak öğrencilere ait sınav kâğıtlarının incelenmesiyle yapılan doküman analizi doğrultusunda sınav kâğıtlarında özellikle İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farktan kaynaklanan yazım hatalarının sıkça tekrarlandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, görüşme verilerinden elde edilen “dinleme sınav formatına uyum sağlayamama” ve “kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe” temalarını destekler niteliktedir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklar (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli dinleme pratiği yapılmaması	9	100
	Toplam	9	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metninin hızına yetişememe/metni birden fazla dinleme ihtiyacı (bir cevabı yazarken diğerini kaçırma)	12	27,2
	Dinlediğini anlayamama	10	22,7
	Duyuşsal zorluklar (kaygı, heyecan ve stres, garip hissetme, düşük not alma korkusu)	9	20,4
	Dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama	7	15,9
	Dinleme sınavına hazırlık yapamama	6	13,6
	Toplam	44	100
Teknik zorluklar	Ses sistemi problemleri (akıllı tahtanın kapanması, sesin kesilmesi, yankılanması, cızırtı, farklı aksanlar)	7	100
	Toplam	7	100
Çevresel zorluklar	Sınıfların kalabalık olması/öğrencilerin gürültü yapması	5	100
	Toplam	5	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe (kelimelerin telaffuzunu anlayamama, duyduğu gibi yazma, kelimeyi yazarken harf hatası yapma)	15	75
	İngilizce cümle yapısını bilememe	5	25
	Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğretimsel zorlukları öncelikli olarak derslerde yeterli düzeyde dinleme pratiği yapılmaması (f=9, %100) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin önemli bir kısmı öğrenci kaynaklı güçlüklerle de dikkat çekmiştir. Bu kapsamda, dinleme metninin hızına yetişememe ve metni birden fazla dinleme ihtiyacı (f=12, %27,2), dinlediğini anlayamama (f=10, %22,7), duyuşsal engeller (f=9, %20,4), dinleme sınavı formatına uyum

sağlayamama (f=7, %15,9) ve sınava hazırlık yapamama (f=6, %13,6) öğrenciler tarafından dile getirilen başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretimsel ve öğrenci kaynaklı zorlukların yanında katılımcılar sınav sürecini olumsuz etkileyen teknik yetersizliklerden de söz etmiştir. Özellikle ses sistemi ile ilgili sorunlar (f=7, %100), dinleme sınavlarının sağlıklı biçimde uygulanmasını güçleştiren temel bir unsur olarak öne çıkmıştır. Ayrıca sınav ortamına ilişkin çevresel faktörler de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda sınav sırasında dikkat dağınıklığı ve odaklanma güçlüğü (f=5, %100) önemli bir engel olarak ifade edilmiştir. Son olarak öğrenciler İngilizce dil yapısına bağlı güçlükleri de dile getirmiştir. Özellikle İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farklılıkları kavrayamama (f=15, %75) ve İngilizce cümle yapısına hâkim olamama (f=5, %25), öğrencilerin sınav performanslarını olumsuz etkileyen dilsel engeller olarak ortaya çıkmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dinleme sınavında yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

S1: “Kelimelerin telaffuzunu bilmediğimden dolayı anlamıyorum. Sınavın ilk defa olmasından dolayı biraz heyecanlandım, zorlandım. Kelimeler çok hızlı gidiyor, hızına yetişemiyorum. Kelimeler anlaşılıyor, çok anlaşılıyor gibi söylüyorlar.”

S2: “Dinlerken bir de onu kafamda Türkçeye çevirmem gerekiyor. Hem o an beynimde çeviriyorum hem de yazıyorum. Kelimeyi yazarken bir sonrakini söylüyor, o anki kelimeyi yazamıyorum, öyle kalıyor. Kaçıyorum. Çünkü çok hızlı söylüyorlar. Kelimeyi okunuşuyla değil de yazılışıyla yazmamız gerektiği için zorlanıyoruz.”

S3: “Düşük alacağım diye korkuyorum. Bazen arkadaşlarım sınav yaparken konuşuyorlar, ses yapıyorlar. Öğretmenim de onlara kızarken tahtadaki sesi duyamıyorum. Bir gürültü oluyor. Benim duymamı engelliyor. Dinlemenin hızına yetişemiyorum. Net duyamıyorum. Farklı telaffuz ediyor kelimeler. Ben yanlış yazabiliyorum onları.”

S6: “Ben aslında sözcükleri kâğıtta yazılı halde görsem boşlukları kolay doldurabilirim. Ama dinleyince zor oluyor. Birini söyleyince öbürüne hemen geçiyor. Yani kaçırabiliyorum. 3-4 defa dinletiyor hoca ama bence yetersiz. Bazen tahtadan ses bozuk geliyor öyle cızırtı oluyor. Tam anlayamıyorum kelimeleri.”

S8: “İlk kez yapıyorduk, ben hiçbir şey bilmiyordum sınav nasıl olacak diye. Ses kaydı çok hızlı gidiyor. Akıllı tahtadan net duyulmuyor ses. Çok dinleme yapamıyoruz derslerde. Kelimeyi direkt okunduğu gibi yazdığım zaman yani yazıldığı gibi yazmadığım zaman acaba hoca kabul eder mi falan diye düşünüyorum. Yani yapamayacağım korkusunu yaşıyorum.”

S10: “Ben LGS’ye (Liselere Geçiş Sistemi) hazırlanıyorum. Bence bu sınavların olmaması gerekiyor bu dönemde. Hiç testle alakası olmayan bir şey yani bu sınav. Dinleme sınavı yerine test şeklinde bir sınav yapabilirlerdi.”

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklar teması altında öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar, İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklar (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli konuşma pratiği yapılmaması	13	61,9
	Konuşma sınavının LGS formatına uygun olmaması	8	38,1
	Toplam	21	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (toplum önünde konuşmaktan çekinme, kötü hissetme, sınav kaygısı, stres, endişe, heyecan, utanma, başarısızlık korkusu, rezil olma korkusu, baskı altında hissetme)	21	63,6
	Ezberlediği cümleleri unutma	5	15,1
	Ders dışında konuşma pratiği yapmama	4	12,1
	Kelime bilgisi eksikliği	3	8
	Toplam	33	100
Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar	Konuşma sınavının diyalog şeklinde yapılmaması (kelime bilgisi sorulması/çeviri yaptırılması/cümle ezberi yaptırılması)	13	30,2
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması	12	27,9
	Öğrencinin tahtaya çıkarılarak sınav yapılması	8	18,6
	Sınavın uzun sürmesi	7	16,2
	Geri bildirim verilmemesi	3	6,9
	Toplam	33	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe	10	62,5
	İngilizce cümle kuramama (kelimelerin yerlerini karıştırma, kelimeleri doğru sıraya koyamama)	6	77,5
	Toplam	16	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğretimsel zorlukları öncelikli olarak derslerde yeterli konuşma pratiği yapılmaması (f=13, %61,9) ve konuşma sınavının LGS formatına uygun olmaması (f=8, %38,1) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sınav sürecinde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı güçlükler de dikkate değerdir. Bu kapsamda duyuşsal engeller (f=21, %63,6), ezberledikleri cümleleri unutma (f=5, %15,1), ders dışında konuşma pratiği yapmama (f=4, %12,1) ve kelime bilgisi eksikliği (f=3, %8) öne çıkan unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrenci ve öğretimsel boyutların yanı sıra, sınav sürecine ilişkin ortam ve uygulama kaynaklı zorluklar da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda konuşma sınavının diyalog şeklinde yapılmaması (f=13, %30,2), öğrencilerin sınav sırasında gürültü yaparak dikkat dağıtması (f=12, %27,9), sınavların tahtada gerçekleştirilmesi (f=8, %18,6), sınav süresinin uzunluğu (f=7, %16,2) ve öğrencilere geri bildirim verilmemesi (f=3, %6,9) öğrenciler tarafından vurgulanan başlıca sorunlardır. Son olarak öğrencilerin İngilizce dil yapısına bağlı güçlükleri de sınav performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe (f=10, %62,5) ve İngilizce cümle kuramama (f=6, %37,5) öğrenciler tarafından dile getirilen önemli dilsel engeller arasında yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerin konuşma sınavında yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

S1: "Bizim hocamız konuşma sınavı yapmadı. Kelime sordu sadece, öyle puan verdi. Biz önce hoca bize sorular soracak, biz de cevaplayacağız diye düşünmüştük. Ama işte bizim hoca daha değişik

yaptı. Neden bilmiyorum. Mesela “Okula neyle gidersin, okulun saat kaçta biter?” böyle sorular sormasını bekliyordum. Biz de bu sorulara İngilizce cevap vereceğiz diye düşünüyordum. Ama bizim hoca kelime yapmayı tercih etti.”

S2: “Konuşma sınavı pat diye yapıldı bize. İngilizce, Türkçe gibi değil. Kelimelerin yerleri çok değişiyor. Kelimeleri telaffuz etmekte zorlanıyorum. O yüzden cümleleri ezber yapmam gerekiyor. Herkesin önünde olmak daha fazla strese sebep oluyor. Mesela ben konuşurken arkadaşlarım surat ifadelerini falan değiştirdiğinde kötü hissediyordum. LGS’yi düşününce açıkçası konuşma sınavı saçma geliyor.”

S4: “Diyalog şeklinde geçmiyor konuşma sınavı. Tek biz anlatıyoruz. Öğretmen tahtaya kaldırıyor, daha da bir heyecanlanıyorum. Kelimeleri tam olarak telaffuz edemiyorum. Tahtaya çıkınca herkesin bana bakması beni zorluyor. Ya unutsam, rezil olursam diye korkuyorum. Sanki bir baskı altındaymışım gibi.”

S5: “Dört tane soru vermişti hoca. Hoca bize dedi ki evde cevaplarını yazın ezberleyin dedi. Üçünü doğru cevaplamıştım. Dördüncüsünde yarısını unuttum gitti. Yanlış söyleyebiliyoruz kelimeleri. Aksan ve telaffuzda sorun yaşıyoruz.”

S6: “Sınavda ben heyecanlanıyorum. Kelimelerin yerlerini karıştırabiliyorum. İngilizce cümle kurma ile Türkçe cümle kurma farklı. Bir de ezber konusunda zorlandım. Aksan ve telaffuzda sorun yaşıyorum. Tahtaya herkesin önüne çıkınca utanıyorum. Hocayla göz göze gelince onun karşısında heyecanlanıyorum, unutuyorum söyleyeceğimi. Öğretmenim beni dinliyor, diğerleri gürlütlü yapıyorlar. Biri konuşunca aklımdaki her şey gidiyor.”

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdadır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar teması altında öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, öğretmen kaynaklı zorluklar, teknik zorluklar ve çevresel zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklar (N=10)

Tema: Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri				
Alt temalar	Kodlar	f	%	
Öğretimsel zorluklar	Öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamama (materyal yetersizliği)	10	41,6	
	Ders programındaki içeriği yetiştirememesi (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin dinleme sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması)	8	33,3	
	LGS odaklı eğitim yaparak dinleme becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma	6	25	
	Toplam	24	100	
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi/öğretmeni metni seslendirme zorunda bırakması (öğrencilerin dinleme metninin hızına yetişememesi ve dinlediğini anlamaması sonucu tekrar dinleme ihtiyacı duyması)	15	38,4	
	Duyduğunu yazıya aktaramaması (yazım hatası yapma, duyduğu gibi yazma)	13	33,3	
	LGS öğrencilerinin dinleme sınavına karşı olumsuz tutumu	6	15,3	
	Sınav günü öğrenci devamsızlığı	5	12,8	
	Toplam	39	100	
Öğretmen kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (stres, psikolojik olarak yorulma, empati ve vicdan yapma, öğrencilerin düşük performansı nedeniyle yetersizlik hissine kapılma, suçluluk duygusu)	10	55,5	
	Değerlendirme sırasında puan kırma veya esneklik yapma konusundaki kararsızlıklar	8	44,4	
	Toplam	18	100	

Teknik zorluklar	Teknik aksaklıklar (elektrik/internet kesintisi, ses kaydının hızlı olması, akıllı tahtanın ses kalitesinin düşük olması, ses kesilmesi, cızırtı)	11	100
	Toplam	11	100
Çevresel zorluklar	Kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe (sınıfta sessizliği sağlayamama)	12	100
	Toplam	12	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel zorlukları öncelikli olarak öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamama ($f=10$, %41,6), ders programındaki içeriği yetiştirememesi ($f=8$, %33,3) ve LGS odaklı öğretim nedeniyle dinleme becerisini ikinci plana atma ($f=6$, %25) biçiminde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler sınav sürecinde öğrenci kaynaklı güçlüklerle de karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğrencilerin dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi ve öğretmeni metni seslendirmek zorunda bırakması ($f=15$, %38,4), duyduğunu yazıya aktaramama ($f=13$, %33,3), LGS öğrencilerinin dinleme sınavına yönelik olumsuz tutumları ($f=6$, %15,3) ve sınav günü yaşanan devamsızlık ($f=5$, %12,8) öne çıkan sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer boyut ise öğretmen kaynaklı zorluklardır. Bu çerçevede öğretmenler özellikle duyuşsal engeller ($f=10$, %55,5) ile değerlendirme sırasında puan kırma veya esneklik gösterme konusundaki kararsızlıkları ($f=8$, %44,4) önemli güçlükler olarak dile getirmiştir. Ek olarak öğretmenler sınav uygulamalarında teknik ve çevresel faktörlerden de etkilendiklerini belirtmiştir. Özellikle teknik aksaklıklar ($f=11$, %100) ve kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe ($f=12$, %100) öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin dinleme sınavında yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Çocuklar akıllı tahtadan anlamayınca ben seslendirmek zorunda kaldım dinleme metnini. Dinleme sınavının olmadığı gün öğrenci gelmiyor, onları sonrasında sınav yapmak çok sıkıntı oluyor. Boşlukları doldururken çoğunlukla duydukları şekilde yazıyorlar Türkçe gibi. Sekizinci sınıflar LGS’ye hazırlanıyoruz, sınavımız niye test şeklinde değil diye karşı çıkıyorlar dinleme sınavlarına.”

Ö3: “Sınavı uygularken en büyük sıkıntılardan biri sınıf mevcutları. Sınıf mevcutları bizde çok kalabalık. Bu tabii ki işleyişi etkiliyor. Çünkü dinleme dediğiniz etkinlik gerçekten çok sessiz bir ortamda yapılması gerekiyor. Yani orada çocuğun yaptığı bir yorum, mesela ‘Öğretmenim duyamadım, anlayamadım.’ demesi kaosa sebep oluyor.”

Ö8: “Tekrar tekrar dinletmek zorunda kaldık bazı kayıtları. Bazen çocuklar anlayamadılar ve ben, benim sesimden, yavaş yavaş, çocukların anlayabileceği şekilde kayıtları okumaya çalıştım. Bunu yapmak zorunda değilim, yapmamam da gerekir açıkçası ama vicdanen yani çocuklar düşük almasın diye kendim seslendirdim tane tane okudum. Bir de sınav günü gelmeyenler oluyor onları da işte sonradan sınav yapmak çok meşakkatli bir durum.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖÖ1: “Adaptasyon süreci bizi yordu. Hazır olmadığımız bir sisteme direkt pat diye geçtik. Ne kitaplar hazırды ne biz hazırды ne de çocuklar hazırды. Çok tepeden inme oldu, çok zor oldu

gerçekten hepimiz için. Öğrencinin hazır bulunuşluğunu da dikkate alarak uygun bir metin bulmak sıkıntı.”

OÖ2: “Çocuklar ‘Çok hızlı konuşuyorlar öğretmenim.’ diyorlar. Telaffuz konusunda biraz sıkıntı yaşadıkları için duydukları kelimeyi doğru bir şekilde yazamadılar. Onların kâğıtlarını değerlendirirken benim için problem oldu. Yanlış yazana da puan vermek zorunda kaldım sırf yüksek alsın diye. Hatta bazen yanlış yazdığı kelimeyi silip kendim yazığımı bile oldu.”

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavı sürecinde karşılaştıkları zorluklar teması altında öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, öğretmen kaynaklı zorluklar, çevresel ve sosyal zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin konuşma sınavlarında karşılaştıkları güçlükler, yapılan doküman analizi kapsamında incelenen değerlendirme rubriklerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konulmuştur. Rubriklerin çoğunlukla dil bilgisi doğruluğu ve kelime bilgisine odaklandığı ancak iletişimsel yeterliliği ölçmede sınırlı kaldığı görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen, öğretmenlerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklar (N=10)

Tema: Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretimsel zorluklar	Ders programındaki içeriği yetiştirememe (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin konuşma sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması)	14	73,6
	LGS odaklı eğitim yaparak konuşma becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma	5	26,3
	Toplam	19	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (öğrencilerin İngilizceye ilgisinin olmaması, sınava girmek istememeleri sonucu onları cesaretlendirme, telkin etme, motive etme ihtiyacı duyma)	12	48
	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği	7	28
	Konuşma sınavının amacına uygun davranmama (sınava hazırlıksız gelme, spontane cümle kuramama/cümle ezberleyerek sınava girme)	6	24
	Toplam	25	100
Öğretmen kaynaklı zorluklar	Fiziksel ve duyuşsal zorluklar (sürekli aynı soruları sorma, kaygı, sinir, stres, tükenmişlik hissi, yetersizlik hissi, gerilme, yorulma)	8	57,1
	Objektif puanlama ve adil değerlendirme yapamama	6	42,8
	Toplam	14	100
Çevresel ve sosyal zorluklar	Her öğrenciye yeterince zaman ayıramama/sınıf mevcudunun kalabalık olması	7	53,8
	Sebebiyle sınav süresinin uzaması		
	Sınav esnasında öğrencilerin gürültü yapması	6	46,1
	Toplam	13	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları öğretimsel zorlukların başında ders programındaki içeriği yetiştirememe (f=14, %73,6) gelmektedir. Bunun yanı sıra LGS odaklı öğretim nedeniyle konuşma becerisinin ikinci plana atılması (f=5, %26,3) da öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Öğretmenler ayrıca, sınav sürecinde öğrenci kaynaklı güçlüklerle de karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, duyuşsal

engeller (f=12, %48), hazır bulunuşluk ve altyapı eksiklikleri (f=7, %28) ile öğrencilerin sınavın amacına uygun davranmaması (f=6, %24) öne çıkan zorluklar arasında yer almaktadır. Katılımcıların ifade ettiği bir diğer boyut ise öğretmen kaynaklı sorunlardır. Özellikle fiziksel ve duyuşsal güçlükler (f=8, %57,1) ile objektif puanlama ve adil değerlendirme yapma konusunda yaşanan güçlükler (f=6, %42,8) öğretmenlerin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları önemli sınırlılıklar olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınavların yürütülmesini olumsuz etkileyen çevresel ve sosyal faktörler de dile getirilmiştir. Bu kapsamda her öğrenciye yeterli zaman ayıramama ve kalabalık sınıflar nedeniyle sınav süresinin uzaması (f=7, %53,8) ile sınav esnasında öğrencilerin gürültü yapması (f=6, %46,1), öğretmenlerin sınav uygulamalarında sıklıkla karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin konuşma sınavında yaşanan zorluklara ilişkin bazı yorumları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “Ben hem müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum hem konuşma sınavına zaman ayırmak zorundayım. En az 4 saat gerekiyor sınav için. Birçok öğrencinin ben İngilizce konuşamıyorum demesi zaten başta bizim için çok üzücü bir durum. Yani öğrencinin ilgisi yok İngilizceye. Tahtaya geldiğinde kimisi diyor ki hocam kâğıttan okuyabilir miyim diye soruyor. Yani bazen kerpetenle ağızlarından laf alıyoruz.”

Ö5: “Sınıf ortamında bir taraftan sınav veren öğrenciyi dinlemeye çalışırken öbür taraftan sınıfı kontrol etmeye çalışmak çok zor oluyor. Mevcudun çok yüksek olması bizim için inanılmaz yorucu ve stresli. 40 kişilik sınıfta zaten bir derste bu sınavı tamamlayamıyoruz. Bazılarında ciddi kaygı olduğu için onları teskin etmek, teselli etmek, rahatlatmak gerekiyor. Bu da size hem zaman kaybettiriyor hem de o anda sınavı sınav olmaktan çıkarıyor.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

OÖ1: “Çocukları konuşmaya motive etmek, ikna etmek bizim için sıkıntı. Bir de sınıf yönetimi zor oluyor. Sen orada birisini dinlemeye çalışıyorsun, diğerleri arkada konuşuyor, bir gürültü, uğultu oluyor. Eve baş ağrısıyla gidiyoruz. Değerlendirmenin çok da objektif şartlarda yapılmadığını düşünüyorum. Yani çok da rubriğe güvenmiyorum. Kafadan 95 veriyoruz, onu rubriğe dağıtıyoruz. Çocuk yanımda konuşurken çocuğun isminin karşısına 80, 90, 95 yazıveriyorum. Eve gelince de sayısal loto oynar gibi dağıtıyorum rubriğe.”

OÖ4: “Sınıflarımız zaten biraz kalabalık, hani o yüzden zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Çocukları konuşmaya ikna etmemiz uzun sürüyor. Ders saatleri yetersiz olduğu için bu saatlerde müfredatı mı yetiştireceğiz, yoksa en az 2 ders saati süren speaking sınavları mı yapacağız? Sınıf yönetimi de sorun. Sınav olan öğrenciye odaklanamıyoruz bazen uğultudan. Bir süre sonra kafamın içerisinde aynı cümleler zonklamaya başlıyor. Yani sanki böyle beynim dışarı çıkacakmış gibi ağrımaya başlıyor en sonunda artık.”

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdadır.

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştığı zorluklar teması altında öğretimsel zorluklar,

öğrenci kaynaklı zorluklar, teknik zorluklar, çevresel zorluklar, İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli dinleme etkinliği yapılmaması	9	64,2
	Dinleme sınavının LGS formatına uygun olmaması	5	35,7
	Toplam	14	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metninin hızına yetişememe	10	24,3
	Dinlediğini yazıya aktaramama (anlama ve yazmada zorlanma)	9	21,9
	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği (İngilizceye kulak aşinalığının olmaması, yeterli dinleme pratiği yapmama ve tekrar eksikliği)	9	21,9
	Dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama	7	17
	Duyuşsal zorluklar (endişe, kaygı, stres, başarısızlık korkusu, motivasyon eksikliği, sınavı önemsiz görme)	6	14,6
	Toplam	41	100
Teknik zorluklar	Ses sistemi problemleri (akıllı tahtanın ses kalitesi düşüklüğü, cızırtı)	8	100
	Toplam	8	100
Çevresel zorluklar	Kalabalık sınıflarda diğer öğrencilerin gürültü yapması ve dikkat dağıtması	5	100
	Toplam	5	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe	13	52
	İngilizce cümle yapısını bilememe	12	48
	Toplam	25	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları öğretimsel zorlukları öncelikle derslerde yeterli dinleme etkinliği yapılmaması (f=9, %64,2) ve dinleme sınavlarının LGS formatına uygun olmaması (f=5, %35,7) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin sınav sürecinde yaşadığı öğrenci kaynaklı zorluklara da dikkat çekmiştir. Bu bağlamda dinleme metninin hızına yetişememe (f=10, %24,3), dinlediğini yazıya aktaramama (f=9, %21,9), hazır bulunuşluk ve altyapı eksikliği (f=9, %21,9), dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama (f=7, %17) ve duyuşsal engeller (f=6, %14,6) öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ayrıca sınav sürecinde karşılaştıkları teknik ve çevresel güçlükler de öne çıkmaktadır. Özellikle ses sistemi problemleri (f=8, %100), dinleme sınavlarının sağlıklı bir biçimde uygulanmasını zorlaştırırken; kalabalık sınıflarda öğrencilerin gürültü yapması ve dikkat dağıtması (f=5, %100) çevresel faktörler arasında öne çıkmaktadır. Son olarak öğretmenler öğrencilerin yaşadığı İngilizce dil yapısına bağlı güçlükleri de vurgulamıştır. Bu kapsamda İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farklılıkları kavrayamama (f=13, %52) ve İngilizce cümle yapılarını bilememe (f=12, %48) öğrencilerin performanslarını olumsuz etkileyen dilsel engeller olarak ortaya çıkmaktadır.

İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Yani dinleme metnini anlayamadılar. Çocukların anlayamama sorunu vardı. En büyük sorun bu. Anlamadıkları için bayağı sıkıntı oldu yani. Bir de duydukları gibi yazıyorlardı. O sıkıntıydı yani. Türkçe gibi düşünüyorlar. Sınavın ilk defa yapılmış olması sorun oluşturdu.”

Ö2: “Çocuklar evde çok fazla bu konuda çalışma yapmıyorlar. Okulda yaptığımız da yetersiz kalıyor. Bu yüzden dinleme sınavlarında istenilen şey yakalanamıyor bence. Dinleme sınavında çocuklar en çok kelimeleri hatırlayıp yazmakta zorlanıyorlar yani telaffuz konusunda. Hani telaffuzunu anlasa bile kelimenin nasıl yazıldığını hatırlayamıyor. O da yeterince dinleme yapmadıklarından kaynaklanıyor.”

Ö8: “Yani öğrenciler bir kere sınav formatına tam olarak alışkın değiller sınav yeni olduğu için. Şu an o altyapıya sahip değiller. O nedenle öğrenciler çok motive ya da çok isteyerek giriyorlar diyemem sınavlara. Dinleme metnini akıllı tahtadan açıp doğrudan bir dinleme yaptırdığım anda çocuk şoka giriyor ve “hocam ben bunun içerisinde hiçbir kelimeyi anlamıyorum” diyor çocuk.”

Ö9: “Sınavın karne notuna etki edecek olması, bunun puanlanacak olması çocuğu ister istemez bir strese sokuyor. Öğrenciler hızlı kayıtlarda telaffuz noktasında çok koordine olamadılar. Yani bunu yakalayamadılar. Yani konuşan native ama dinleyen native değil. Çocuklar bu noktada zorlandılar. Yani yakalamakta. Tabii ki bunda fiziki şartlar, öğrencilerin dikkat dağıtmaları falan da etken oldu.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin dinleme sınavında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖÖ1: “Öğrenciler, metni seslendiren kişi bir native speaker olunca ses kaydını takip etmekte zorlanıyorlar. Yani anlamakta zorlanıyorlar. Onlara çok hızlı geliyor. Ayrıca kelimeleri yakalamakta zorlanıyorlar. Yazarken yanlış yazdılar. Türkçe okunduğu gibi direkt duyduklarını yazdılar. Yani okunduğu gibi yazdılar. Yazım hataları çok oldu.”

ÖÖ2: “Kelimenin yazılışında bence öğrenciler çok sıkıntı yaşadılar. ‘2 kere, 3 kere dinleyelim, hatta 3’ten fazla dinleyelim hocam.’ dediler, strese girdiler. Yani dinleme sınavının ilk defa olmasından ya da son olmasından değil. Bu sene de aynı problemleri yaşayacaklarını düşünüyorum. Çünkü aynı problemler devam edecek tabii ki.”

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklar teması altında öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar, İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli konuşma pratiği yapılmaması	7	35
	Konuşma sınavının LGS formatına uygun olmaması	5	25
	Toplam	20	100

Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (heyecan, stres, düşük not alma kaygısı, çekingenlik, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu, alay edilme korkusu, panik atak geçirme, motivasyon eksikliği)	15	60
	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği (kelime bilgisi eksikliği)	10	40
	Konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama	8	40
	Toplam	25	100
Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar	Sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalma	8	61,5
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (kalabalık sınıflarda sınav esnasında diğer öğrencilerin gürültü yapması sebebiyle)	5	38,4
	Toplam	13	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe	10	55,5
	İngilizce cümle kuramama	8	44,4
	Toplam	18	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretimsel zorluklar kapsamında öğretmenler, derslerde yeterli konuşma pratiği yapılmamasını (f=7, %35) ve konuşma sınavlarının LGS formatına uygun olmamasını (f=5, %25) öne çıkarmışlardır. Öğrenci kaynaklı zorluklar ise daha çok duyuşsal faktörlerden (f=15, %60) ve hazır bulunuşluk/altyapı eksikliğinden (f=10, %40) kaynaklanmaktadır. Sınav ortamı ve uygulama sürecine ilişkin zorluklar, öğrencilerin sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalmaları (f=8, %61,5), konuşma sınavı formatına uyum sağlayamamaları (f=8, %40) ve sınav sırasında dikkatlerini toplamakta güçlük yaşamaları (f=5, %38,4) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Son olarak İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar kapsamında öğrencilerin İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememeleri (f=10, %55,5) ve doğru cümle kurmada yetersizlik yaşamaları (f=8, %44,4) dikkat çekmektedir.

İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Öğrenciler ilk defa konuşma sınavı yapıldığı için bocaladılar. Sınıfta konuşmaktan çekiniyorlar. Belki yalnız olsalar daha iyi konuşurlar. Arkadaşları kendisine güler diye çekiniyorlar. Belki utanıyorlar. Mesela yanlış söylerim, cümleyi yanlış kurarım, yanlış telaffuz ederim diye çok korkuyorlar. Öğrencinin altyapısının da eksikliği var. Kelime bilgileri eksik. Haliyle zaten cümle kuramıyor çocuk. Ne konuşacak? Kalabalık önünde konuşmaktan çekiniyorlar.”

Ö2: “Öğrenciler telaffuz ve cümle kurmada zorlanıyorlar en çok. Mesela sorduğum soruyu anlıyor, ya da konuyu biliyor, ama ifade ederken cümle kurmakta zorlanıyor. Cümle kurmayı bilseler bile bazen heyecanlanıp o an yanlış söylüyorlar ve bu da onların çekinmesine sebep oluyor. Bir de bildikleri kelimeleri toparlayıp cümle haline getirmekte zorlanıyorlar. Sınıfın önünde konuşmaktan çekiniyorlar. Yanlış yapmaktan korkuyorlar.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin dinleme sınavında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖÖ1: “Şimdi speaking’de öğrencilerde bir dil utangaçlığı var yani konuşmak istemiyorlar. Yani ‘Hocam bana sıfır verin.’ diyen bile oldu yani ağzını açmak istemiyor çocuklar. Bazıları da var işte arkadaşlarının yanında konuşmak istemeyebiliyor, gülerler diye çekinebiliyor. Konuşacakları cümleleri ezberliyorlar, unuttuğu zaman tıkanıp kalıyorlar.”

OÖ5: “Altyapısı zayıf olan çocuk için kâbus oldu bu. ‘Ben sıfır almayı göze alıyorum.’ deyip hiçbir şey yapmadı bazı çocuklar. Konuşma korkusu oldu. Yani çocuklar ezberleyip geliyorlar. Başka türlü olmuyor tabii ki. Spontane konuşmuyorlar, altyapıları yok çünkü.”

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdadır.

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri teması altında öğretimsel zorluklara çözüm önerileri, öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri, teknik zorluklara çözüm önerileri ve çevresel zorluklara çözüm önerileri şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri (N=10)

Tema: İngilizce dinleme sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklara çözüm önerileri	İngilizce ders saatlerinin artırılması	10	62,5
	Dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması	3	18,7
	Ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesi	3	18,7
	Toplam	16	100
Öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri	Bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi	5	45,4
	Tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması	4	36,3
	Erken yaşta İngilizceye maruz kalmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması (ör. oyun, şarkı, eğlence temelli aktiviteler)	2	18,1
	Toplam	11	100
Teknik zorluklara çözüm önerileri	Akıllı tahtaların bakım ve güncellemelerinin yapılması	2	100
	Toplam	2	100
Çevresel zorluklara çözüm önerileri	Sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi (kulaklık ve laboratuvar ortamı sağlanması)	6	67
	Sınıf mevcudunun azaltılması	3	33
	Toplam	9	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretimsel zorluklara yönelik olarak İngilizce ders saatlerinin artırılması (f=10, %62,5), dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması (f=3, %18,7), ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesi (f=3, %18,7) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorluklara yönelik olarak bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi (f=5, %45,4), tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması (f=4, %36,3), erken yaşta İngilizceye maruz kalmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması (f=2, %18,1) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Teknik zorluklara yönelik olarak akıllı tahtaların bakım ve güncellemelerinin yapılması (f=2, %100), çevresel zorluklara yönelik ise sınıfların fiziksel

altyapısının iyileştirilmesi (f=6, %67) ve sınıf mevcudunun azaltılması (f=3, %33), konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö5: “Bence sınıfların mevcutlarının az olması gerekiyor. Ders saati sayılarının artırılması gerekiyor. Akıllı tahtaların bir kere sürekli güncellenmesi gerekiyor. Bakımlarının yapılması, eksiklerinin giderilmesi gerekiyor. Bireysel kulaklık, laboratuvar ortamı olsa. Mesela bireysel olduğu zaman, kulaklık olduğunda ve bunu gerçek anlamda dinlediğinde ve kulaklık olduğunda, dış etkenlerden de soyutlandığında çok daha etkili bir sınav süreci olacağını düşünüyorum.”

Ö7: “Ders saati artırılmalı kesinlikle. Çocuklar ısrarla bazı cümleleri anlayamadıklarını söylediler, bunun için daha fazla dinleme yapmak gerekiyor Sınıflar da kalabalık olduğu zaman mevcut sorun oluyor. Sınıf mevcutları az olmalı. Ses sistemleri çok iyi olmalı. Sınav esnasında kulaklıkla dinleme yapılırsa çok daha iyi olabilir. Sesin duyulmasını engelleyen şeyler ortadan kalkabilir bu şekilde.”

Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin dinleme sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

ÖÖ5: “Dinleme sınavında kulaklık falan olsa mesela, özel donanımı olan bir yerde mesela laboratuvarda yapsanız çok daha etkin olur. Her okulun bir dil laboratuvarı olsa çok daha etkili olur. Yani ona bir kulaklık da ekleyebiliriz, kişiselleştirebiliriz. Yani ne kadar donanımı iyi olursa okulun fiziki donanımı, bu anlamda dinlemeler daha iyi olur.”

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri teması altında öğretimsel zorluklara çözüm önerileri, öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri, çevresel ve sosyal zorluklara çözüm önerileri şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri (N=10)

Tema: İngilizce konuşma sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklara çözüm önerileri	İngilizce ders saatlerinin artırılması	10	26,3
	Derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması	6	15,7
	Sınavın ders saatleri dışında yapılması	5	13,1
	LGS’de İngilizcenin sınav dışı tutulması	5	13,1
	Derste geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar translation) yönteminden farklı otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntem ve teknikler kullanımı	4	10,5
	Süreç değerlendirme yapılması (sınavın dönem içine yayılması)	3	7,8
	Konuşma sınavını ders öğretmeni dışında başka bir öğretmenin yapması	3	7,8
	Daha detaylı bir rubrik hazırlanması	2	5,2
	Toplam	38	100

Öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri	Konuşma becerisini geliştirebilecek ortamlar sağlanması (günlük hayatta konuşma pratiği yapması, İngilizceye maruz kalması),	8	38
	Erken yaşta dil eğitime başlanması	5	23,8
	İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması (kariyer ve yaşam faydalarının anlatılması)	5	23,8
	Sınav kaygısının azaltılması için rehberlik yapılması	3	14,2
Toplam		21	100
Çevresel ve sosyal zorluklara çözüm önerileri	Sınıf mevcutlarının azaltılması	6	60
	Donanımlı (kulaklık, bilgisayar sistemi olan) İngilizce sınıflarının oluşturulması	4	40
	Toplam	10	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretimsel zorluklara yönelik olarak İngilizce ders saatlerinin artırılması (f=10, %26,3), derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması (f=6, %15,7), sınavın ders saatleri dışında yapılması (f=5, %13,1), LGS’de İngilizcenin sınav dışı tutulması (f=5, %13,1), derste geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar translation) yönteminden farklı otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntem ve teknikler kullanımı (f=4, %10,5), süreç değerlendirme yapılması (f=3, %7,8), ders öğretmeni dışında başka bir öğretmenin sınav yapması (f=3, %7,8), daha detaylı bir rubrik hazırlanması (f=2, %5,2) konularında öneriler sunulmuştur. Ayrıca öğretmenler, öğrenci kaynaklı zorluklara yönelik olarak günlük hayatta konuşma pratiği yapma/İngilizceye maruz kalma (f=8, %38), erken yaşta dil eğitime başlanması (f=5, %23,8), İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması (f=5, %23,8), sınav kaygısının azaltılması için rehberlik yapılması (f=3, %14,2) konusunda önerileri vurgulamışlardır. Son olarak öğretmenlerin çevresel ve sosyal zorluklara yönelik olarak sınıf mevcutlarının azaltılması (f=6, %60), donanımlı İngilizce sınıflarının oluşturulması (f=4, %40) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “Biraz daha fazla dersimiz olsa, birkaç dersi haftalık konuşmaya ayırsak, öğrencilerin hepsiyle tek tek ilgilensem daha iyi olabilir. Günlük hayatta da konuşmaya yönelik ödevler verebiliriz. Konuşma sınavını ders sırasında bütün öğrencilerin önünde yapmak sorun olduğu için konuşma sınavını ayrı bir öğretmen yapsa daha iyi olabilir.”

Ö6: “İlk etapta sınıf mevcutları azaltılmalı ve çocukların eksikleri giderilmeli. Bu da fazla ders saatiyle mümkün. Ben okullarda yabancı dil derslerinin arttırılmasından yanayım açıkçası. Ders saatleri en, en az bir 4-6 saat olmalı. Aslında derslerde şu an grammar translation method kullanıyoruz açıkçası biz. Dinleme ve konuşma becerileri çok geri planda kalıyor. Farklı yöntemler kullanabiliriz. İşte self learning olabilir, physical response olabilir.”

Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin konuşma sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

OÖ2: “Ya ünitelerin sayılarını azaltacaklar ya da bizim ders saatlerimizi arttıracaklar. Ama işte o kadar çok ünite var ki bir yandan 10 üniteyi yetiştirmeye çalışıyorsun bir yandan da speaking sınavı yapıyorsun. 40 kişilik sınıf bir de. Sınıf mevcudu azaltılmalı verim alabilmek için.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaokul İngilizce derslerinde gerçekleştirilen dinleme ve konuşma sınavlarında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları çok yönlü bir şekilde incelenmiştir. Türkiye'deki ortaokullarda İngilizce uygulamalı sınavların yakın dönemde uygulanmaya başlanmış olması ve bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkate alındığında bu araştırma uygulamalı sınav sürecinde karşılaşılan zorlukları ortaya koyarak alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Öğrencilerin dinleme sınavlarında en sık karşılaştıkları zorluklardan biri, dinleme metninin hızına yetişememektir. Bu durum, Field'in (2008) ortaya koyduğu 'bottom-up' dinleme modelinde ifade edildiği gibi sesli girdilerin algılanması ve anlamlandırılması sürecinde yaşanan bilişsel yükü açıklanabilir. Vandergrift'in (2004) çalışmasında da benzer biçimde öğrencilerin bilgi işleme hızlarının metnin akışını takip etmekte yetersiz kalabileceği ve bu nedenle anlam kurmada zorluk yaşayabilecekleri ifade edilmiştir. Mevcut araştırmadaki öğrencilerin metni birden fazla kez dinleme ihtiyacı duymaları, Goh'un (2000) çalışmasındaki nitel bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda dinleme becerisinin yalnızca dilsel yeterlilik değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal yeterlilikler gerektirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememesi ve dinleme hızına yetişememeleri, Vandergrift'in (2004) yabancı dil dinleme stratejilerinde belirttiği üstbilişsel eksikliklerle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Field (2008) dinleme metinlerindeki hız ve aksanın özellikle ikinci dil öğrencileri için temel bir güçlük olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin bu zorlukları, sınıf ortamındaki teknik yetersizliklerle birleşerek dinleme sınavlarında önemli bir engel teşkil etmektedir. İngilizcenin fonetik olmayan yazı sistemi, özellikle yabancı dil öğrenen bireyler için ek bir işleme yükü oluşturmaktadır. Bu bulgu, Çelik ve Kocaman'ın (2016) araştırmasıyla uyumlu şekilde, öğrencilerin yazım-telaffuz uyumsuzluğu nedeniyle duyduklarını doğru yazmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Özer de (2021) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin bu tür telaffuz temelli zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlayamama sorununu yaşamasında kelime bilgisi eksikliği, telaffuz farklılıkları, ses kaydının hızlı gitmesi, ortamdaki gürültü ve ses sistemindeki problemler gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin kaygı, heyecan, stres, garip hissetme, düşük not alma korkusu gibi duyuşsal sorunlar yaşamalarının nedeni olarak İngilizcenin ana dillerinden farklı bir dil olmasından dolayı anlayamama korkusu ve kişisel özellikleri gibi faktörler düşünülebilir. Bu duyuşsal sorunların öğrencilerin sınav başarısını büyük oranda etkilediği ifade edilebilir. Çalışma bulgusunu destekler nitelikte Abedi ve Esfahani (2019) ve Horwitz vd. (1986) çalışmalarında, yabancı dil kaygısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu

belirtmişlerdir. Öğrencilerin başka bir zorluk olarak belirttikleri dinleme sınavına hazırlık yapamamalarının sebepleri arasında uygun dinleme materyaline erişimlerinin olmaması, sınav formatını bilmemeleri ve çalışma da yapamayacağına dair önyargıya sahip olmaları düşünülebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, dinleme sınavlarında teknik altyapıya ilişkin yaşanan aksaklıklardır. Bloomfield vd. (2010) ile Gilakjani ve Sabouri'nin (2016) çalışmaları, ses kayıtlarının kalitesizliği, konuşma hızının yüksekliği ve aksan farklılıklarının dinleme başarısını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda mevcut bulgular teknik donanımın dil becerilerinin ölçümünde kritik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Dinleme sınavı sırasında akıllı tahtanın kapanması, sesin kesilmesi veya yankılanması, tahtadan gelen cızırtı ve farklı aksanlar öğrencilerin ses sistemi konusunda problem yaşamalarının sebepleri olarak düşünülebilir.

İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlar ise İngilizcenin dil yapısına bağlı olarak İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe (kelimelerin telaffuzunu anlayamama, duyduğu gibi yazma, kelimeyi yazarken harf hatası yapma) ve İngilizce cümle yapısını bilememe şeklinde belirtilmiştir. Telaffuz sorunları sebebiyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını ortaya koyan başka çalışmalar (Çelik ve Kocaman, 2016; Özer, 2021) da bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememeleri İngilizcenin fonetik olmayan bir yazı sistemine sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, kelimelerin yazımı ile telaffuzu arasındaki uyumsuzluk nedeniyle dinleme sırasında kelimeleri doğru anlamakta güçlük çekebilirler.

Öğrenciler, İngilizce konuşma sınavlarında öğretimsel zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma becerisini geliştirmenin uzun zaman ve çaba gerektirdiği dikkate alındığında İngilizce ders saatlerinin kısıtlı olması ve ders programındaki içeriğin yoğunluğunun derste yeterli konuşma pratiği yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin konuşma becerisini önemsememesi de sebepler arasına dâhil edilebilir. Öğrencilerin konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmaması, LGS'nin yalnızca yazılı becerilere odaklanarak sözel becerileri ölçmemesi nedeniyle öğrencilerin konuşma sınavına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Sınavların çoğunlukla yazılı ya da çoktan seçmeli formatta yapılması, konuşma sınavlarının ölçme değerlendirmeye yeni dâhil edilmesi ve bu sınavlarda deneyimlerinin olmaması öğrencilerin konuşma sınavı formatına uyum sağlayamamalarının nedenleri olarak düşünülebilir.

Çalışma bulgularında öğrenciler, sınav sırasında başarısızlık korkusu, topluluk önünde konuşma endişesi ve kendini ifade edememe gibi kaygılardan sıklıkla söz etmişlerdir. Mevcut çalışmadan farklı olarak Qutaishat ve Bataineh'in (2014) performans dayalı değerlendirmenin 10. sınıf öğrencilerinin dil gelişimine etkisini inceleyen çalışmasında öğrencilerin otantik

değerlendirmenin keyifli bir deneyim sunduğunu belirtmesine karşın, bu araştırmada öğrenciler sınav kaygısı, teknik yetersizlikler ve çevresel faktörler nedeniyle uygulamalı sınavları olumlu bir deneyim olarak değerlendirmemiştir. Bu duyuşsal etkenler, öğrencilerin sınav performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir. Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygısı Kuramı”, öğrencilerin sınav anında yaşadıkları stres, endişe ve öz güven eksikliğini açıklamada yol gösterici olmaktadır. Benzer biçimde MacIntyre ve Gardner (1991) yabancı dil kaygısının özellikle sözlü performansı olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Ancak Türkiye bağlamında sınav kaygısının LGS odaklı sistemle birleşmesi, uluslararası çalışmalardan farklı olarak kaygıyı daha da yoğunlaştırmaktadır. Konuşma sınavlarında öğrencilerin bu tür duyuşsal zorluklarla karşılaşmalarının sebebi olarak İngilizcenin ana dillerinden farklı bir dil olması ve bu dilde yeterli dil yetkinliğine sahip olmamaları, kişisel özellikleri, hoşgörüsüz ve konforsuz bir sınıf ortamı ve ailenin yüksek not beklentisi gibi faktörler düşünülebilir.

Konuşma sınavlarında öne çıkan diğer sorunlar arasında kelime bilgisi eksikliği ve spontane konuşma yapamama yer almaktadır. Bu durum, Richards’ın (2008) çalışmasında da belirttiği gibi sınıf içi uygulamaların dışında öğrencilerin hedef dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanma fırsatı bulamamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca Communicative Language Teaching (CLT) yaklaşımının yeterince benimsenmemesi, öğrencilerin iletişimsel yeterlilik geliştirme süreçlerini sınırlamaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı başlıca zorluklar ise öğretimsel ve sistemsel engellerle ilişkilidir. Uygun düzeyde dinleme materyali temin edememe, yoğun öğretim programı baskısı ve sınav sisteminin dinleme/konuşma becerilerini kapsamayışı, objektif puanlama yapamama öğretmenlerin etkili ölçme uygulamaları gerçekleştirmesini zorlaştırdığı ifade edilebilir. Nitekim bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirme sürecinde rubriklerin sınırlı kaldığını ve objektif puanlamada zorlandıklarını belirtmeleri, alanyazında daha önce yükseköğretim bağlamında dile getirilen bulgularla (Chinda, 2014) örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda da öğretmenlerin performans dayalı sınavlara yönelik olumsuz tutumlarının görev tasarımı, puanlama ölçekleri ve puanlayıcı eğitimindeki eksikliklerden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu benzerlik, performans temelli sınavların yalnızca uygulama bağlamına özgü değil, genel olarak yapısal niteliklerinden kaynaklanan güçlükler içerdiğini göstermektedir. Bu bağlamda Renandya ve Farrell (2011) çalışmalarında, dinleme materyallerinin pedagojik yeterliliği olmadan yapılan öğretimin sınırlı kalacağını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kalabalık sınıflarda konuşma ve dinleme sınavlarını uygulamakta zorlanmaları, Fulcher’ın (2015) dil testlerinin sosyal boyutlarına ilişkin eleştirileriyle örtüşmektedir. Ayrıca Inbar-Lourie (2017), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığının, uygulamada karşılaşılan bu tür sorunlarla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Sınavların uygulanmasına ilişkin fiziksel ve çevresel koşullar, sürecin etkililiğini sınırlayan önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Kalabalık sınıflar, gürültülü ortamlar ve teknik sorunlar öğretmenlerin sınavı yönetmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, Sook'un (2003) çalışmasında da belirtildiği gibi özellikle konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde hem öğretmen hem öğrenci için verimliliği azaltmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin uygulamalı dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara yönelik sundukları çözüm önerileri öğretimsel, teknik ve öğrenciye bağlı faktörleri kapsamaktadır. Öğretmenler, ders saatlerinin artırılması, dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi ve alternatif öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öneriler, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı (Richards, 2006) ve Krashen'in (1982) girdi kuramı ile örtüşmektedir; öğrencilerin dil girdisine daha sık ve doğal yollarla maruz kalması, dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Öğretmenlerin önermiş olduğu sürece yayılan değerlendirme, alternatif sınav uygulamaları ve ayrıntılı rubrik kullanımı, öğrenme odaklı değerlendirme anlayışına (Black ve Wiliam, 2010) uygun çözümler sunmakta; öğrencinin gelişimini izleme ve sınav kaygısını azaltma potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte performansa dayalı sınavların geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılabilmesi için yalnızca öğretimsel düzenlemeler değil aynı zamanda ölçme araçlarının niteliğinin geliştirilmesi de önemlidir. Nitekim alanyazındaki başka bir çalışmada (Chinda, 2014) öğretmenler, değerlendirme sürecinin niteliğini güvence altına almak için puanlama ölçeklerinin gözden geçirilmesi ve puanlayıcı eğitimlerinin titizlikle uygulanması gerektiğini vurgulanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım hem öğrenme odaklı hem de geçerli ve güvenilir bir değerlendirme kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Çevresel koşullara yönelik olarak sınıf mevcutlarının azaltılması ve teknik altyapının iyileştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması ve erken yaşta dil maruziyeti gibi öneriler, öğrencilerin motivasyonunu artıracak uygulamalardır (Dörnyei, 2009).

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Yapay zekâ destekli dinleme ve konuşma sınavları uygulanarak bu teknolojilerin etkililiği değerlendirilebilir. Öğrenci performansını otomatik analiz eden yapay zekâ tabanlı platformlar (örneğin, Duolingo English Test, ELLT) sınıf ortamına entegre edilerek öğretmen gözlemleri ve öğrenci geri bildirimleriyle desteklenen çalışmalar yürütülebilir.
- İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir. Belirli öğrenci grupları altı ay veya

bir yıl süresince periyodik sınavlarla izlenerek öğretim materyalleri ya da sınav formatındaki değişimlerin etkileri değerlendirilebilir.

- Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik fenomenolojik çalışmalar yapılabilir. Açık uçlu sorular içeren görüşme formlarıyla birebir görüşmeler gerçekleştirilerek sınav deneyimlerinin anlamlandırılması hedeflenebilir.
- Dinleme ve konuşma becerilerine özgü ayrı durum çalışmaları gerçekleştirilebilir. Yalnızca dinleme ya da konuşma sınav sürecine odaklanan derinlemesine incelemelerle her becerinin kendine özgü sınav zorlukları ortaya konabilir.
- Farklı ölçme tekniklerinin etkisini ortaya koymak amacıyla yarı-deneysel araştırmalar yapılabilir. Aynı öğrenci grubuna klasik sınav uygulaması ile performansa dayalı yöntemler (rol oynama, diyalog çalışmaları) uygulanarak başarı ve tutum düzeyleri karşılaştırılabilir.
- İngilizce uygulamalı sınavlarda yaşanan zorluklar, Türkçe uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklarla karşılaştırılabilir. Her iki dersin öğrenci ve öğretmenlerinden veri toplanarak anadili ve yabancı dil bağlamındaki sınav deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar analiz edilebilir.
- Ortaokul ve lise düzeyindeki sınav uygulamaları karşılaştırılabilir. Farklı yaş ve kademelerdeki öğrenci ve öğretmenlerle yapılacak görüşmeler ya da anketlerle sınav sürecindeki zorlukların yaş grubuna ve akademik düzeye göre nasıl değiştiği analiz edilebilir.
- Uygulamalı sınavların niteliğini artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, sınavlarda kullanılabilecek materyaller ve öğrenci merkezli uygulamalar öğretmenlere tanıtılabilir.
- İngilizce öğretim programlarına dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik daha fazla kazanım eklenerek ders kitaplarında bu becerilere yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir.
- Uygulamalı sınav süreçlerinin güçlendirilmesi adına politika düzeyinde; yabancı dil laboratuvarlarının yaygınlaştırılması, sınıf mevcutlarının ideal seviyeye çekilmesi ve sınav yönergelerinin standart hâle getirilmesi yönünde düzenlemeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Abedi, P. & Esfahani, F. R. (2019). The impact of productive discipline strategies on Iranian EFL learners' second language anxiety and language achievement. *Applied Linguistics Research Journal*, 3(1), 20-31. <https://doi.org/10.14744/alrj.2018.09719>
- ACTFL. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, A. (2014). Teacher opinions about evaluation of 6th grade English lesson curriculum in primary schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 172-194. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304247> sayfasından erişilmiştir.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. University of Maryland Center for Advanced Study of Language. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA550176.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services*. McGraw-Hill House.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Balıkesir Üniversitesi <https://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, K. Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 273-282. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93008> sayfasından erişilmiştir.

- Chinda, B. (2014). Teachers' reflections towards performance-based language assessment. *PASAA*, 48(1), 57-88. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.48.1.3>
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume, Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, Ö. & Kocaman, O. (2016). Barriers experienced by middle school students in the process of learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1334484> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. Multilingual Matters.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University.
- Fulcher, G. (2015). *Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695513>
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19(8), 1-8. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Bloomsbury.
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Ed.), *Language testing and assessment* (3. b.) içinde (s. 257-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_19
- İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90094> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360845> sayfasından erişilmiştir.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups, *British Medical Journal*, 311, 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests. A teacher's book*. McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Nyumba, O. T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- O'Malley, J. M. & Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Addison-Wesley.
- Özcan, A. (2020). *İlkokullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan problemler: Konya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, S. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Qutaishat, R. S. & Bataineh, A. M. (2014). The effect of performance based assessment on language accuracy of tenth grade English language students at Mafraq Borough directorate of education. *Journal of Education and Practice*, 5(15), 97–105. <https://core.ac.uk/download/pdf/234635785.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Renandya, W. A. & Farrell, T. S. C. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>

- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking* (c. 35). Cambridge University.
- Sook, K. H. (2003). The types of speaking assessment tasks used by Korean Junior Secondary school English teachers. *Asian EFL Journal*, 5(4), 1-11. <https://www.asian-efl-journal.com/December-2009.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Sage.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment: The road to authentic learning for the gifted. *Gifted Child Today*, 37(1), 41-47. <https://doi.org/10.1177/1076217513509618>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Extended Summary

Language serves as the primary medium of communication, enabling individuals to share emotions, ideas, and knowledge while expressing cultural identity. With the acceleration of globalization and technological advancement, foreign language proficiency—especially in English as a *lingua franca*—has become a fundamental skill in today's world (Broughton et al., 2002; Cangil, 2004; Demirkan, 2008; İnci, 2017; Işcan, 2011; Özcan, 2020). English language instruction typically focuses on the four core skills: reading, writing, listening, and speaking. However, in Türkiye's secondary schools, assessment practices have traditionally centered on written examinations, which fall short in evaluating students' real-life language use, particularly in listening and speaking.

Performance based exams in English courses aim to assess students' ability to use the language in real-life contexts by focusing on communicative skills such as speaking and listening. Although recently introduced at the middle school level, the effectiveness of these assessments remains uncertain due to implementation challenges faced by both teachers and students. These difficulties often hinder the validity and reliability of the evaluation process. Therefore, identifying the challenges associated with performance based exams and offering solutions is essential for enhancing the quality of language assessment in English education.

This study aims to explore the challenges encountered by students and teachers in performance based English exams at the middle school level and to propose solutions based on multiple data sources. The literature review indicates a lack of research on performance based assessments in this context, with prior studies (e.g., Arı, 2014) focusing primarily on written exams. By

addressing this gap, the study seeks to inform teaching practices, enhance students' understanding of exam experiences, and support the development of performance based assessment methods. The findings are also expected to offer valuable insights for policymakers in improving the inclusivity and effectiveness of assessment processes.

In this study, which investigates the challenges faced by middle school students and English teachers in performance-based English exams, an embedded single case study design, one of the qualitative research methods, was employed.

The data for the study were collected from two different groups: 10 students attending state middle schools under the Ministry of National Education (MoNE) in the 2023-2024 academic year, and 15 English teachers working in middle schools. The study utilized a purposeful sampling method.

In this study, semi-structured interview question forms were used for interviews with students, while semi-structured interviews and focus group discussions were conducted with teachers. Additionally, documents related to the topic were reviewed, and the data obtained were enriched with the findings from the interviews conducted with the participants. In the study participants' views were first gathered through interview question forms prepared by the researchers, and a focus group discussion was conducted with English teachers.

Data obtained through semi-structured interviews with students and teachers, as well as a focus group discussion with teachers, were analyzed using content analysis. To ensure the validity of this study, data were collected from multiple sources, including middle school students and English teachers.

This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Mersin University, dated 18.04.2024 and issue number 124. Prior to the interviews, participants were informed about the study and their consent to participate was obtained.

The first sub-problem, "What are the challenges encountered by students in listening and speaking exams in middle school English classes?" revealed that students struggle with spelling and pronunciation, and keeping up with the pace of the listening text. These issues may stem from the non-phonetic nature of English, limited exposure to the language, and listening anxiety. Fast-paced texts and limited classroom practice hinder comprehension. Vandergrift (2004) noted that cognitive processing speed may not match the flow of spoken text, and Goh (2000) highlighted the need for multiple listening opportunities.

In speaking exams, students most commonly reported emotional difficulties and inability to focus. Language anxiety, as discussed by Horwitz et al. (1986), affects confidence and productive skills. Richards (2008) emphasized the importance of practicing outside class. Emotional challenges

may also arise from linguistic difficulties, low proficiency, classroom atmosphere, or family pressure. Additionally, lack of supervision during exams may lead to disruptions that reduce focus.

The second sub-problem, “What are the challenges encountered by teachers in listening and speaking exams?” revealed that teachers face repeated student requests to replay the listening text, challenges in crowded classrooms, and emotional strain. Students’ repeated requests may result from difficulties with vocabulary or understanding the listening material. Sook (2003) noted that crowded classrooms hinder fair and effective evaluation of speaking skills. Teachers may experience stress and fatigue when managing such issues.

Teachers also reported difficulty completing lesson content during speaking exams due to time constraints and curriculum overload. Limited lesson hours and student-related emotional challenges—such as fear of mistakes and peer pressure—make it harder for students to perform and for teachers to manage the process effectively.

The third sub-problem showed that teachers observed similar difficulties in students, including confusion between spelling and pronunciation and problems with speech clarity and fluency. These are attributed to limited practice, curriculum focus on grammar, and lack of pronunciation instruction.

The fourth sub-problem, concerning teachers’ suggestions, revealed that they recommend increasing English lesson hours, improving classroom infrastructure, and using headphones to enhance listening performance. For speaking, they suggested providing more practice opportunities, real-life speaking contexts, and reducing class sizes to improve focus and interaction.

Based on the results of the research, it is recommended to use AI-supported applications, teach listening strategies, and encourage students to engage with English materials such as songs, videos, and podcasts outside the classroom. Providing opportunities for small group speaking, offering detailed feedback, and organizing real-life simulations are also suggested to enhance students’ speaking skills. Moreover, for future research, it is recommended to conduct AI-supported exams to evaluate the effectiveness of artificial intelligence, as well as longitudinal and phenomenological studies to explore challenges in listening and speaking exams over time and in depth. Case studies focusing separately on listening and speaking skills, semi-experimental studies testing alternative assessment methods, and comparative studies across languages (e.g., English vs. Turkish, Arabic, or German) are also suggested to gain broader insights into the difficulties experienced.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütölmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.04.2024 tarih ve 124 sayılı onayı ile yürütölmüştür.