T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE SINAMA DURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ: 2023 ÖNCESİ ve SONRASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hasan ÖZGÜR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

Hatay-2025

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE SINAMA DURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ: 2023 ÖNCESİ ve SONRASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hasan ÖZGÜR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

Hatay-2025

ONAY

HASAN ÖZGÜR tarafından hazırlanan "***ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE SINAMA DURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ: 2023 ÖNCESİ ve SONRASI"*** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile ***EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ*** olarak kabul edilmiştir.

20/01/2025

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ (Tez Danışmanı)	
Doç. Dr. Yavuz BOLAT (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI (Üye)	

Hasan ÖZGÜR tarafından hazırlanan ***"Ortaokul İngilizce Öğretiminde Sınama Durumlarına Genel Bir Bakış: 20023 Öncesi ve Sonrası"*** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (20/01/2025)

Hasan ÖZGÜR

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın konusu ortaokul İngilizce öğretiminde sınama durumları ögesinin incelenmesidir. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünü oluşturan ‘‘Giriş’’ bölümünde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümü ‘‘Kuramsal Çerçeve’’ bölümünde eğitim, eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğretim programı ve ölçme değerlendirme hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde bahsi geçen kavramların önemine ve amaçlarına değinilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü olan ‘‘Yöntem’’ kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünü ‘‘Bulgular’’ kısmı oluştururken bu bölümde uygulama sonrası elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünü ‘‘Tartışma ve Sonuç” kısmı oluşturmaktadır. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve çalışmanın sonunda öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisan süresi ve tez çalışmam boyunca desteklerini her zaman hissettiğim, engin bilgileri ve bir baba edası yaklaşımıyla işleri kolaylaştıran değerli danışmanım Doç. Dr. Okan SARIGÖZ’ e teşekkürlerimi arz ederim. Dersleri ve bilgi birikimi ile bizlere vizyon katan sayın hocam Doç. Dr. Yavuz BOLAT’ a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans süresince desteğini esirgemeyen arkadaşım Faruk UZUN’a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca yaptıkları fedakârlık ve destekleri için annem Aliye ÖZGÜR ve babam Gazi ÖZGÜR’ e teşekkürü borç bilirim. Her tökezlediğimde bana destek olan varlığıyla bana güç veren hayat arkadaşım, sevgili eşim Ümmühan YAROL ÖZGÜR’ e, süreç boyunca yeri geldiğinde oyun zamanlarından fedakârlık yapmak zorunda kalan koca yürekli kızlarım Arya ÖZGÜR ve Ayza ÖZGÜR’ e sonsuz teşekkür ederim.

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE SINAMA DURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ: 2023 ÖNCESİ ve SONRASI

Hasan ÖZGÜR
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi, 2025
Danışman: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

ÖZET

Bu tez çalışması ile ortaokul kademesinde İngilizce öğretiminde uygulanmaya başlanan sınama durumlarındaki değişikliğin avantaj ve dezavantajlarını, değişiklik öncesi ve sonrası öğretmen uygulamalarını ölçme değerlendirme bağlamında öğretmen görüşlerine başvurularak incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde görev yapmakta olan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış, betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Ayrıca, doküman analizi yöntemi ile öğretmenlerin değişiklik öncesi uyguladıkları yazılı sınavlar incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretim program hakkında büyük oranda bilgi sahibi olduğunu, yönerge değişikliği öncesi dinleme ve konuşma becerilerini ölçen sınavlar yapmadıklarını, sınav uygulamalarında genellikle eşleştirme, boşluk doldurma, doğru – yanlış tarzı soru türlerine yer verdiklerini göstermektedir. Yönerge değişikliği ile öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları, öğretmenlerin yöntem seçimine çeşitlilik getirdiği, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırdığı; fakat öğretmenlerin iş yükünün arttığı, yıpratıcı bir süreç olduğu, fiziksel şartlar ve sınıf mevcudu gibi sebeplerin uygulamaya engel teşkil ettiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, alanyazındaki diğer bulgular ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER

İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğretim Programı, Sınama Durumları, Dil Becerileri

A GENERAL OVERVIEW OF ASSESSMENT AND EVALUATION IN SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHING: BEFORE AND AFTER 2023

Hasan ÖZGÜR

Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Master's Thesis, 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Okan SARIGÖZ

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate the benefits and drawbacks of implementing a change in test situations in English language teaching at the secondary school level by referring to teacher opinions in the context of assessment and evaluation of teacher practices before and after the change. The study was designed using the case study approach, which is a type of qualitative research. The study group comprised 30 English teachers working in Hatay province during the 2023-2024 academic year. Criterion sampling, a purposive sample strategy, was used to determine the participants. Data were obtained using semi-structured interview forms and processed with the descriptive and content analysis methods. In addition, the written tests applied by the teachers before the change were examined with the document analysis method. Research results indicate that teachers were generally well-versed in the curriculum, did not administer tests that assessed speaking and listening abilities prior to the instructions modification, and typically utilized matching, fill-in-the-blank, and true-false questions in tests. Students' motivation and self-confidence about learning the language increased as a result of the change in instructions, which also brought variety to the method choices of teachers and encouraged active participation from the students.However, teachers' workload increased, it was exhausting process, and factors such as physical conditions and class size hampered the application. The findings were discussed in the light of previous findings, and suggestions were presented.

KEY WORDS

English Language Teaching, English Curriculum, Assessment and Evaluation, Language Skills

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **vii**

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Önemi 3
1.3. Çalışmanın Amacı 4
1.3.1. Problem Cümlesi 5
1.3.1.1. Alt Problemler 5
1.4. İlgili Çalışmalar 5
1.5. Tanımlar 13
1.6. Varsayımlar 13
1.7. Sınırlılıklar 13

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar 14
2.1.1. Eğitim 14
2.1.2. Eğitimin Amacı ve Önemi 14
2.1.3. Öğrenme ve Öğretme 16
2.1.4. Öğretim 18
2.2. Eğitim Programı 18
2.2.1. Eğitim Programları Değerlendirme Yaklaşımları 20
2.2.1.1. Yetişek (Program) Tasarısına Bakarak Değerlendirme 20
2.2.1.2. Ortama Bakarak Değerlendirme 20
2.2.1.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme 20
2.2.1.4. Erişiye Bakarak Değerlendirme 20
2.2.1.5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme 21

2.2.1.6. Ürüne Bakarak Değerlendirme....21
2.3. Öğretim Programı 21
2.3.1. İngilizce Öğretim Programları (2. – 8. Sınıf) 25
2.3.2. Türkiye'de Son Yıllarda İngilizce Öğretim Programlarında Yapılan Yenileme Çalışmaları....28
2.4. Ölçme ve Değerlendirme 29
2.4.1.Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar....30
2.4.2. Değerlendirme Türleri....31
2.4.2.1. Tanıma ve Yerleştirme Amaçlı Değerlendirme 31
2.4.2.2. Biçimlendirme (Yetiştirme) Amaçlı Değerlendirme 31
2.4.2.3. Düzey Belirleme (Değer Belirleme) Amaçlı Değerlendirme....32
2.4.2.4. Mutlak Değerlendirme 32
2.4.2.5. Bağıl Değerlendirme....32
2.4.3. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri....32
2.4.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri....35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 40
3.2. Çalışma Grubu 41
3.3. Veri Toplama Araçları 42
3.4. Verilerin Analizi 43
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular....46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular....48
4.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular 49
4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 52
4.5. Doküman Analizine İlişkin Bulgular 56
4.6. Altıncı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular 56
4.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 61

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç 64
5.2. Öneriler.....74
KAYNAKÇA.....75
EKLER.....98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dil Beceri Odakları……..……..……..….2
Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri…….……41
Tablo 3. İngilizce Öğretim Programının Amaçları…...…….46
Tablo 4. İngilizce Dil Becerileri Önem Sırası……48
Tablo 5. Yönerge Değişikliği Öncesi Ölçülen ve Ölçülmeyen Dil Becerileri……..50
Tablo 6. Yönerge Değişikliği Öncesi ve Sonrası Sınavlarda Yer Verilen Soru Türleri.....53
Tablo 7. Yönerge Değişikliği Öncesi Uygulanan Sınavlardaki Soru Türleri ve Oranları……..……..56
Tablo 8. Değişen Sınama Durumları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri……..…57
Tablo 9. Öğretmen Önerileri……..…….…..….61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program Tanımları ……..……...22
Şekil 2. Öğretim Programının Ögeleri……23
Şekil 3. Nitel Veri Analiz Aşamaları……..44

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, araştırma ile ilgili çalışmalar, tanımlar, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan; çevresiyle etkileşim içinde olan, istek, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerini iletişim kurarak ifade eden sosyal bir varlıktır. İnsanların aralarında kurdukları bu iletişime aracılık eden ve insanların anlaşmasını sağlayan dinamik yapı "dil" olarak ifade edilir. Birey için nispeten yabancı olan ve belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil ise yabancı dil olarak adlandırılır (Şahin,2021). Küresel dünyada bilgi üretimi ve teknolojik gelişmeler; özellikle ekonomik, akademik ve siyasi ilişkilerde yeni bir dönem başlatmış; uluslararası iletişim kurmak amacıyla yabancı dil öğrenmek bir seçim, ayrıcalık olmaktan ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir. Söz konusu durumda dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yabancı dil olarak özellikle İngilizce öğretimi ön plana çıkmıştır (Güneş, 2019). Çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip bireyler yetiştirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012 yılında İngilizce öğretiminin öne çekilerek 2. sınıftan itibaren başlatılmasına karar vermiş; bu kapsamda da 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 2. sınıf öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır (Özdoğru ve Adıgüzel, 2015).

İngilizce öğretimi; diğer dillerde olduğu gibi temel beceriler (konuşma, dinleme, okuma ve yazma), dilin yapısı, sözcük bilgisi, konu, söylem bilgisi gibi farklı alanları ele alan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte kişilere yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, kişilerin istenen hedefler doğrultusunda yetiştirilmeleri eğitim-öğretim programları aracılığıyla yapılmaktadır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Öğretim programı bir dersin öğretimi ile ilgili hedef, içerik, öğrenme öğretme faaliyetleri, materyalleri ve ölçme değerlendirme gibi tüm etkinlikleri kapsayan planlar (Görgen, 2019); yani eğitim öğretim ortamlarının kılavuzu olarak nitelendirilebilir. İngilizce dersi öğretim programının genel amacı öğrencilerin, İngilizceyi günlük hayatlarında kullanacakları, ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilecekleri, fikir ve görüşlerini dile getirebilecekleri bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamaktır (MEB, 2018). Bu bağlamda MEB,

öğrencilerin gelişimsel özelliklerini de göz önüne alarak her sınıf için temel dil beceri odakları belirlemiştir:

Tablo 1
Dil Beceri Odakları

Sınıf Düzeyi	Beceri Odağı
2. Sınıf	Dinleme ve Konuşma
3. Sınıf	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma
4. Sınıf	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma
5. Sınıf	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma
6. Sınıf	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma ve Yazma
7. Sınıf	**Birincil:** Dinleme ve Konuşma **İkincil:** Okuma ve Yazma
8. sınıf	**Birincil:** Dinleme ve Konuşma **İkincil:** Okuma ve Yazma

Öğretim programı ve okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ile ilgili geribildirim sunarak ne düzeyde başarı sağlandığını ortaya koyan en önemli göstergelerden biri ölçme ve değerlendirmedir (Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022). Ölçme, herhangi bir niteliği, o niteliğe uygun araçlarla gözlemek ve sonucu araca uygun bir birimle ifade etmek; değerlendirme ise ölçüm sonucunun ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırarak bir karara varmak şeklinde tanımlanabilir (Koyuncu vd., 2018). Ölçme ve değerlendirme İngilizce öğretimi için önemi yadsınamaz bir öğedir çünkü dil öğretimiyle ilgili kuramların değişime uğramasıyla birlikte ölçme değerlendirme araçları da değişime uğramaktadır (Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022). Dolayısıyla İngilizceyi öğretilmesi gereken bir ders değil de bir iletişim aracı olarak gören ve iletişimsel yönteme yer veren İngilizce öğretim programında, öğretim hedefleri beceri alanlarının hangisine hizmet ediyorsa o becerileri ölçmeye yarayacak bir ölçme aracı türü seçilmeli ve hazırlanmalıdır.

Dil öğretiminde öğrenciler ölçülmeyen beceri ya da becerileri ihmal etmeye başlarlar. Belirli bir sürecin sonunda da öğrenciler sadece ölçülen becerileri öğrenir ve ölçülmeyen bölümleri öğrenmeye hiç gerek duymazlar (Paker, 2012). Bu fikri esas alarak, MEB 2023 yılında yayınladığı yönerge ile yabancı dil derslerinin sınav puanları; yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak hesaplanmasına ve yazılı sınavların okul, ilçe, il ya da ülke geneli ortak sınav şeklinde yapılmasına karar vermiştir. Ayrıca ilçe, il ve ülke geneli hariç okullar tarafından yapılacak tüm sınavlar açık uçlu ya da açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan

oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılması ibaresi getirilmiştir (MEB, 2023). Bu çalışma ile ortaokul kademesinde İngilizce öğretiminde 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan sınama durumlarındaki değişikliğin öğretmen görüşlerine başvurularak etkililiği, olumlu ve olumsuz yönleri ile önceki uygulamalarla farklılığı araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Farklı milletlerden insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları ortak dil anlamına gelen "lingua franca" günümüzde İngilizce için kullanılmaktadır (Tosuncuoğlu, 2018). İngilizce uluslararası ticaret alanlarında, sanayi kollarında, bilim ve sanatta, sosyal ilişkilerde ve eğitim çevrelerinde tercih edilen dil olması sebebiyle evrensel dil (Ly, 2022) olarak kabul edilmektedir. Öğrenilmesine atfedilen önem ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimine duyulan ihtiyaç dünya çapında bir öncelik haline gelmiş (Vonkova vd., 2021) birçok ülkenin eğitim politikalarındaki yerini almıştır (Torunoğlu vd., 2019). Bu ülkelerden biri olan Türkiye'nin uzun yıllardır İngilizce öğrenimine atfettiği önem aşikârdır (Kırkgöz, 2008b). Günümüze kadar İngilizce öğrenme bağlamında reformlar yapılmış, yeni yaklaşımlar benimsenmiş, öğretim programları revize edilmiştir (Çapan, 2021). Tüm bu çabalara rağmen Türkiye'nin İngilizce öğretiminde istenen seviyeye ulaştığını söylemek mümkün değildir. 2024 yılı İngilizce Yeterlilik İndeksine (EPI) göre Türkiye dünya ülkeleri sıralamasında 116 ülke arasında düşük yeterlilik kategorisinde yer alan 65. sırada yer almaktadır (EPI, 2024).

Yapılan iyileştirme çalışmalarına rağmen ilerlemenin görece yavaş olma sebeplerini Taşçı (2023); öğretim programı, öğretmen eğitimi, öğrenci, yöntem, öğretmen ve değerlendirme olarak ifade etmiştir. Çapan (2021), İngilizce öğrenim öğretim problemlerinin kaynağını öğretim programı, öğretmen, öğrenci ve sosyal etkenler olarak görmektedir. Sarıçoban da benzer şekilde öğretim programının, ders kitaplarının, öğretim yöntem ve yaklaşımların Türkiye'de yabancı dil eğitiminin başarısını etkilediğini savunmaktadır (2012). Söz konusu araştırmaların hepsinde İngilizce öğretim programı, istenilen düzeyde başarı gösterilememesinin kaynağı olarak görülmektedir. Öğretim programı, "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" (Demirel, 2020 s. 6); bir dersin öğretimi ile ilgili hedef, içerik,

öğrenme öğretme etkinlikleri, materyalleri ve değerlendirme gibi tüm etkinlikleri kapsayan plan olarak ifade edilmiştir (Görgen, 2019). Programın öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme, "öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi, beceri ve yeterlilikler ile öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek" (Semerci 2015 s. 2) için kullanıldığı gibi programın işlevselliğini belirlemek, eksiklerini tespit etmek ve gidermek için de kullanılır (Demirtaş, 2017). Literatür incelendiğinde, İngilizce öğretimi ile ilgili sınama durumlarında bazı sıkıntılar olduğu, öğretim programı ile yapılan ölçme değerlendirme uygulamaların tutarsız ve yetersiz olduğu çalışmalara (Alagözlü, 2017; Haznedar, 2010; Hoque, 2016; Şahin, 2018; Widiastuti vd., 2020) rastlamak mümkündür. Bu sebeple MEB sınama durumlarında çıkardığı yönerge ile değişikliğe gitmiş ve İngilizce sınavlarının dört temel dil becerilerini ölçecek şekilde açık uçlu sorulardan oluşmasına karar vermiştir (2023). Bu araştırma ile yapılan güncel değişikliğin etkililiği belirlemek ve amaçlara ne kadar ulaşıldığı noktasına ışık tutmak hedeflendiğinden bu yönüyle çalışmanın alana ve literatüre katkı sağlayacağı ve güncel bir uygulama olması sebebiyle de bundan sonra yapılacak çalışmalar için kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Bahsedilen tüm bu durumlar çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Literatüre bakıldığında ortaokul kademesinde İngilizce dersi yazılı sınavlarında uygulama sınavlarının yapılmadığı fakat yapılması gerektiği, çünkü dil becerilerinin bir bütün olarak öğrenilmesinin önemli olduğu gibi çalışmalar mevcuttur (Kim, 2014; Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022; Varol Tanlı ve Tan Şişman, 2023). Yapılan yönerge değişikliği ile bu eksiğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile ortaokul kademesinde İngilizce öğretiminde 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan sınama durumlarındaki değişikliğin öğretmen görüşlerine başvurularak etkililiğini, olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek; önceki uygulamalarla karşılaştırmak, verileri sistematik şekilde sunmak ve ilgili paydaşlara dönüt sağlamak amaçlanmaktadır.

1.3.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini " Ortaokul İngilizce öğretiminde değişen sınama durumları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir"? sorusu oluşturmaktadır.

1.3.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğretim programının amaçları nelerdir?

2. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce dersi dil becerilerinin önem sırası nedir?

3. Öğretmen görüşlerine göre ortaokul İngilizce sınavlarında ölçülen dil becerileri hangileridir?

4. Öğretmen görüşlerine göre ortaokul İngilizce sınavlarında ölçülmeyen/ölçülemeyen dil becerileri hangileridir?

5. Öğretmen görüşlerine göre ortaokul İngilizce sınavlarında yer verilen soru türleri nelerdir?

6. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğretim programında değişen sınama durumlarının avantajları nelerdir?

7. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğretim programında değişen sınama durumlarının dezavantajları nelerdir?

8. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce dersi için ideal ölçme değerlendirme yöntemi/yöntemleri nasıl olmalıdır?

1.4. İlgili Çalışmalar

Ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarının ve İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile uyumu araştırılmıştır (Çimen, 2022). Çalışmada doküman inceleme, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme amaçları, inceledikleri dil becerileri, değerlendirme yöntemleri; programda önerilen değerlendirme uygulamaları ile kıyaslanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin uygulamalarının bir kısmının programla örtüştüğü, bazı

kısımlarda ise uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programda yer alan ölçme değerlendirmeler hakkında yanılgılara sahip olduğu ve programın sınama durumlarının amacına ulaşmadığı sonucuna varılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin sınama durumlarına dair kavrayışları ve kullandıkları yöntem teknik tercihleri Ayas (2014) tarafından incelenmiştir. İlkokul ve ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerine ölçme değerlendirme sürecine yönelik kavrayış ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda; öğretmenlerin değerlendirme sürecini, öğrencilerin okul başarısı ve başarı düzeyi olarak düşündükleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ise değerlendirmenin okul başarası olarak düşünülmesini gereksiz bulmuştur. Öğretmenlerin en sık kullandığı ölçme aracı türlerinin açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular, kontrol listeleri, portfolyolar ve öz-akran değerlendirmeleri olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler, alternatif sınama durumlarına daha fazla yer vermelerini istemelerine rağmen geleneksel olanları kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmenliği okuyan öğrencilerin, İngilizcede ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum ve algılarının incelendiği araştırmada (Şahin, 2019), öğretim elemanları ve öğrencilerden anket ve görüşme aracılığı ile veriler toplanmış; toplanan veriler değerlendirildiğinde İngilizcede ölçme değerlendirme dersinde genel olarak geleneksel ölçme araçlarının merkeze alındığı saptanmıştır. Ayrıca dersin daha çok teorik öğretime odaklandığı, uygulamada yetersizliklerinin olduğu belirtilmiştir. Özellikle yazma ve konuşma ve dil becerileri ile ilgili ölçme değerlendirmeler sınırlı bulunmuştur.

İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine yönelik yapılan araştırmada (Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022) öğretmen görüşleri alınmıştır. İngilizce öğretmenlerinin sınama durumlarındaki eksikliklerinin giderilmesinde yol göstereceği düşünülen bu araştırmada durum çalışma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenlerin sıklıkla geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarında bulundukları ayrıca konuşma ve dinleme dil becerileri üzerine yeterli inceleme yapmadıkları bulguları saptanmıştır. Öğretmenler ders kitaplarını da yetersiz bulduklarını belirtmiş; sınıf mevcudu, sınıf donanımı yetersizliği gibi sorunların da bu süreci etkilediğini belirtmiştir. Sonuç olarak dil öğretiminde iletişimsel becerilerin ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede kullandıkları alternatif tekniklerin kullanma sıklığının farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmada (Çelebi ve Kuşuçuran, 2019), 253 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmelere yönelik bilgi sahibi ve yeterli olduklarını düşündükleri bilgisine ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları farklılık göstermekle beraber; geleneksel yöntemleri de sık sık kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır.

İngilizce dil becerileri öğretilirken uygulanan etkinliklerle birlikte bunların ölçme değerlendirme uygulama durumlarının incelendiği araştırmada (Yıldırım, 2012), öğretmen ve lisans öğrencilerine anketler uygulanmıştır. İki anketinde maddeleri dil becerileri öğretimindeki etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamaları olmak üzere iki başlıkta toplanan 40 maddeyi içermektedir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin okuma dil becerisine diğer becerilere göre daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan üniversite gibi demografik bilgilerinin, öğretmenlerin sınama durumlarında kullandıkları yöntem tekniklerle ile anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bayram (2015), araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının derslerde tercih ettiği ölçme değerlendirme yöntemlerini ve tercihlerine yönelik faktörleri incelemiştir. Araştırmada ölçme teknikleri farkındalık, kullanım ve tercih anketleri ile görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adayları derslerde sınıf düzeyi, cinsiyet, bireysel farklılıklar gibi etkenlere bağlı olarak farklı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme araçlarına da sıkça yer vermeyi istedikleri belirtilmiştir.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme algılarına yönelik yapılan çalışmada(Kırkgöz vd., 2017) , 4., 5., 6. sınıf İngilizce derslerinde görev alan İngilizce öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme amaçları; öğrencilerin dil gelişimini kontrol etmek, kazanımların edinildiğini belirlemek, öğrenci ve kendi performanslarını değerlendirmek, süreci daha kaliteli hale getirmek olarak belirlenmiştir. Kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının ise testler, gözlemler ve performans görevleri olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan portfolyo, sunum, proje, sözlü sınav gibi araçların daha az tercih edildiği saptanmıştır.

İngilizce dersi okutmanlarının sınıf içi değerlendirmeye yönelik algılarını, sınıf içi uygulamalar ile sınıf içi değerlendirmeler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Öz ve Atay, 2017) 12 okutman ile görüşmeler yapılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda okutmanların uygulamaları gereken değerlendirme okuryazarlığı ile uyguladıkları değerlendirme okuryazarlıkları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Okutmanların en çok uyguladıkları değerlendirmenin konuşma becerileri üzerine olduğu tespit edilmiştir.

Şahin, (2018) "Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme" adlı kitabında dil öğretiminin kendine özgü yöntemleri, araç-gereçleri, sınama durumları olduğunu; çağdaş dil öğretimi, dört temel dil becerisine dayalı uygulamaları ve bu uygulamalar neticesinde ulaşılan dil düzeyinin belirlemesinde de her bir beceriyi ayrı ayrı ölçen sınavların gerekliliğini ifade etmiştir.

İngilizce öğretmenliği bölümündeki 124 öğrenci ile İngilizce ölçme ve değerlendirme (ELTE) dersine dair içerik ve öğretme metodları hakkındaki bilgi ve düşüncelerini analiz anketi ve görüşmeler ile saptamayı amaçlayan karma çalışmada (Hatipoğlu, 2015), öğrencilerin aldıkları İngilizce ölçme değerlendirme dersine dayanarak öğrencileri ulusal ve uluslararası sınavlara hazırlamaları beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin genel olarak sınavlar, özellikle de İngilizce dil sınavları hakkında sınırlı düzeyde bilgi sahibi oldukları bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin dil ölçme ve değerlendirme algılarının incelendiği araştırmada (Şahinkaraş, 2012), İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri ve mesleki kıdem yılları farklı öğretmenlerden metaforik görüşler alınarak elde edilen veriler incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin ürettiği metaforlar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi öğretme ve öğrenmenin kanıtı olarak gördükleri sonucunu ortaya koymuştur.

4.sınıf İngilizce öğretmenlerinin, dil becerilerinin geliştirilmesi hususundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalara yönelik düşüncelerinin anket aracılığı ile incelendiği araştırmada (Saatçı, 2008), dinleme ve konuşma dil becerilerine yönelik değerlendirmelerin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders sürecinde hazırlık ve uygulamaya değerlendirme sürecinden daha fazla zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğu değerlendirme sürecine az yer verilmesinin, dil becerilerinin geliştirilmesindeki yetersizliğe neden olduğunu düşünmektedir.

C1 dil seviyesinde konuşma becerilerinin geliştirilmesine dair izlence önerisi sunan çalışmada (Akan, 2007), konuşma becerisinin geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı bu becerinin geliştirilmesinde yazma, dinleme ve okuma becerilerinin de süreçte ve süreç sonu değerlendirmede göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlendirme yöntemlerine yönelik yürütülen çalışmada (Çiçen, 2014), özel okullarda görev alan İngilizce öğretmenlerin uyguladıkları değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemleri kullanma sebepleri araştırılmıştır. 42 İngilizce öğretmeninin katıldığı araştırma karma desende tasarlanmıştır. Öğretmenlerden anket ve açık uçlu sorular aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci gelişimini takip etmek ve öğrenme motivasyonlarını artırmak için değerlendirme yaptıkları, portfolyo ölçme aracını ise sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin formatif değerlendirme türüne yönelik algılarını çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırmayı amaçlayan çalışmada (Gökçe, 2014), karma desen kullanılmıştır. Özelde ve kamuda ilkokul, ortaokul ve lise kademlerinde çalışan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun biçimlendirici değerlendirmeye önem verdikleri saptanmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu, formatif değerlendirmeyi etkili kullandıklarını belirtmiştir. Bunu kullanma sebeplerini ise kendi uygulamalarını geliştirmek ve süreci tasarlamak olarak açıklamışlardır.

Öğretmenlerin yabancı dilde sınama durumlarına yönelik bilgisini araştırmak amacıyla Ölmezer ve Öztürk (2018), "Dilde Ölçme Değerlendirme Ölçeği" ni tasarlamışlar ve yükseköğretimde görev alan İngilizce öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra 4 faktörlü, 60 maddeli iyi uyum değerlerine sahip bir ölçek ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik bilgilerinin ortalamanın altında olduğu anlaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmada (Kalay ve Büyükkarcı, 2020), geliştirme ve değerlendirme ile kullanılan teknikler araştırılmıştır. Araştırma grubunu özel ve kamuda çalışan 97 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin yazma becerisi ile ilgili kullandıkları teknikler araştırılmış, ardından söz konusu becerinin değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Ayrıca random seçilen 6 İngilizce öğretmeni ile de detaylı görüşmeler

yapılmıştır. Nicele dayalı bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, yazma becerisinin geliştirilmesinde doğrudan öğretim teknikleri kullandıkları ve öğretmen merkezli etkinlikler yaptıkları anlaşılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise ölçme araçları olarak geleneksel araçları kullandıkları tespit edilmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde ise bunun sebebi olarak alternatif ölçme araçlarını kullanmak için yeterli zaman, motivasyon ve kaynak olmaması gösterilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin sınama durumu tercihlerinin demografik veriler dikkate alınarak incelendiği çalışmada (Öz, 2014), veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde araştırmadaki öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları, alternatif ölçme değerlendirme araçlarına daha az başvurdukları görülmüştür. Geleneksel araçlardan ise boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve eşleştirme sorularına sıklıkla başvurulduğu belirtilmiştir.

Carrera (1993), gerçekleştirdiği araştırmada *yeterlilik temelli (proficiency-oriented*) yabancı dil programları ile geleneksel yabancı dil programlarını uygulayan öğretmenler arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 92'si geleneksel yabancı dil programını uygulayan toplam 134 yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, anket yöntemiyle toplanmış ve t testi, F testi, yüzde, ortalama ve standart sapma analizleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, yeterlilik temelli programların İngilizce öğretiminde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Hem geleneksel hem de yeterlilik temelli programları kullanan öğretmenler, dilbilgisi ağırlıklı öğretimin yerine iletişimsel becerilere dayalı öğretimi daha önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Her iki grup öğretmen, iletişimsel hedeflere ulaşılabilmesi için öğretimle birlikte ölçme ve değerlendirmenin uyumlu ve tutarlı olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca sınıf içindeki zaman dağılımına bakıldığında, dilbilgisi öğretimi ile dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi konusunda dilbilgisi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Safa ve Goodarzi' nin (2014) araştırmasında *görev temelli dil değerlendirme* methoduyla uygulanan sınavların, dilbilgisi gelişimine etkisi incelenmiş; İngilizceyi yabancı dil olarak edinen öğrencilerden veriler toplanmıştır. Deney- kontrol gruplu çalışmanın araştırma grubunu 74 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın başında ön test yapılmıştır. İki gruba da aynı dil eğitimi uygulanmış, deney grubuna 3 seansta bir dil değerlendirmesi yapılmıştır. Kontrol grubu geleneksel ara sınavlardan başka

sınava katılmamıştır. Son testten elde edilen bulgularda dil değerlendirmesi yapılan öğrenciler ile yapılmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Chan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme uygulamaları, buna yönelik inançları ve bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanma eğilimlerinin değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Kuzey Tayvan'da görev yapan 520 ilkokul öğretmeni katılmış olup veriler anketler, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların çoklu değerlendirmenin kapsamı ve süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardan biri, katılımcıların özellikle portfolyo gibi çoklu değerlendirme araçlarının etkinliğine inandıklarıdır. Ayrıca çoğu öğretmenin geleneksel kalem ve kağıt testleri yerine biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmeyi ya da biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeyi birlikte kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, hiçbiri geleneksel değerlendirmeyi temel değerlendirme yöntemi olarak görmemektedir. Sonuçlar, deneyimli katılımcıların değerlendirme inançları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sellan (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik anlayışları derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi on yıllık deneyime sahip ve Singapur'da görev yapan 8 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin en belirgin özelliği, sınavlara fazla önem vermemeleri ve öğretmeni merkeze alan değerlendirmeyi destekleyen bir *Bütünleştirilmiş Program* (*Integrated Programmes*) kullanmalarıdır. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları; katılımcıların kültüre duyarlı bir şekilde, içerik bilgisini ön planda tutarak ve üst bilişsel becerilere odaklanarak kendi değerlendirme yeterliliklerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca *Bütünleştirilmiş Program* uygulamalarının, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha yetkin hale gelmelerini sağladığı ve öğrenicilerin değerlendirme ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına destek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kim (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma alanında kullanılan değerlendirme yöntemlerine yönelik

algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 232 üniversite öğrencisi ve 13 profesörden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve gönüllü öğrenci ile profesörlerin katıldığı görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, T-test yöntemi ile analiz edilerek iki farklı öğrenci grubunun karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma bulguları, temel seviyedeki öğrencilerin kısa cevap yazma ve tartışma tekniklerini içeren değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullandıklarını ve tartışma tekniğini en etkili yöntem olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Orta seviyedeki öğrenciler ise doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli testlerin daha sık kullanıldığını belirtmiş, ancak en etkili değerlendirme tekniği olarak bir tema üzerine yazılı görüş belirtmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Profesörlerin ise kısa cevaplı sorular ve sınıf içi tartışmalar gibi yöntemleri, derecelendirilmiş okuyucular için daha uygun gördükleri ve görev yazmayı en etkili değerlendirme aracı olarak tanımladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca profesörler dil becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin yeterliklerine göre sınıflandırılmasının daha faydalı olduğunu belirtmiş ve dil programlarının bu şekilde yapılandırılmasını desteklemişlerdir.

Zohrabi ve Nasirfam (2024) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ders kitaplarındaki değişikliklerle uyumlu olup olmadığı ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinden çok dil bilgisi ve kelime dağarcığı bilgisini değerlendirip değerlendirmediğini araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntem deseninde şekillenen bu çalışmaya 30 İranlı öğretmen katılmış, 100 adet sınav incelenerek kitapların içeriği ve amacı ile karşılaştırılmıştır. Araştırmalarında dil pedagojisinde yöntemin yanı sıra sınama durumlarında da değişikliğe ihtiyaç olduğu, yeni ölçme ve değerlendirmede araçları kullanılmanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemli olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bağlamında yeterli bilgi ve donanıma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Widiastuti (2021), gözlem listeleri ve görüşmelere yer verdiği nitel yöntemle desenlenen çalışmasında, İngilizce dersi sınıf içi ölçme değerlendirme ve geri bildirim uygulamalarını incelemiştir. Öğrenci ilerlemelerinin kısa cevaplı sorular ve boşluk doldurma sınavlarıyla ölçüldüğü, öğretmenlerin nadiren dönütlerde bulunduğu dolayısıyla öğrencilerin öğrenme başarılarında yavaş bir ilerleme görüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınama durumlarında değişikliğe giderek farklı dil değerlendirme yöntemleri kullanmaları, öğrencilere hem yazılı hem sözlü geri bildirimlerde bulunmaları gibi öneriler getirmiştir.

1.5. Tanımlar

Yabancı Dil: Birey için nispeten yabancı olan ve belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil yabancı dil olarak adlandırılır (Şahin, 2021).

Öğretim Programı: Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak olan konuları, bu konuların amaçlarını, her bir dersin hangi sınıfta haftada kaç saat okutulacağını ve hangi öğretim metot ve tekniklerinin kullanılacağını gösteren bir kılavuzdur (Çoban, 2015).

Ölçme: Herhangi bir niteliği, o niteliğe uygun araçlarla gözlemek ve sonucu araca uygun bir birimle ifade etmektir (Koyuncu vd., 2018).

Değerlendirme: Daha önce yapılmış, devam eden ya da tamamlanmış bir program, olay ya da faaliyet hakkında bilgi toplamak amacıyla benimsenen; söz konusu program, olay ya da faaliyetlerin etkililiği ve verimliliği hakkında karar vermeyi amaçlayan bir işlem olarak tanımlanabilir (Osiesi, 2020).

1.6. Varsayımlar

- ✓ Veri toplama araçlarının yeteri kadar geçerli ve güvenilir olduğu,
- ✓ Cevaplayıcıların soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- ✓ Hatay ili
- ✓ 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılı
- ✓ Görüşülen 30 öğretmen
- ✓ Ortaokul kademesi
- ✓ İngilizce dersi
- ✓ Sınama durumları ögesi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Eğitim

Eğitim *(education)* kavramına bakıldığında kökeninin Latinceye dayandığı, kökeninde "*educare*", *"educere*" sözcüklerinin olduğu görülür (Kocaman, 2022; Şeref ve Mızıkacı, 2020). "*Educare*" kelimesine bakıldığında bireyin özel bir beceriye sahip olması anlamı taşıdığı anlaşılır. Eğitim bireyi yetkinleştiren, bulunduğu noktadan daha ileri götüren, bireyin kendini keşfetmesini sağlayan, beceri geliştirici faaliyettir (Şeref ve Mızıkacı, 2020). Eğitim, Türk Dil Kurumu' na (2024) göre, öğrencilerin toplumsal statülerinde yerlerini almaları amacıyla gerekli bilgi, becerilere ulaşmalarına ve kişiliklerini inşa etmeye yarayan, okul içi ve okul dışı doğrudan ve dolaylı bütün terbiyelerdir. Şimşek (2007), eğitimi; yaşam boyu süren, bireye hayatta kalmayı ve yaşamayı öğreten, düşünmeyi geliştiren, bunlardan yola çıkarak davranışları değiştiren süreç olarak tanımlamıştır. Bireyin toplumsallaştırılmasını görev edinen eğitim (Bolat ve Güllü, 2023), ev ve okul aracılığı ile kişilik geliştirmeyi amaçlayan süreçtir (Ada ve Ünal, 2000). Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren istendik davranış geliştirme sürecidir (Güven, 2014). Çelikkaya (2013) farklı bir bakış açısıyla eğitim kelimesinin duruma ve kullanan kişinin niyetine göre "terbiye, yönlendirme, yetiştirme, şartlandırma, uygulama ve alıştırma" gibi anlamlara geldiğini savunur. Eğitim insanı merkeze alır ve insanın gelişimini desteklemeyi hedefler. Eğitim etkileşimle gerçekleşeceğinden, sosyal ortama ihtiyaç duyar. Bu bağlamda, eğitimin yaşam boyu süregeldiği, bireyin eğitim aracılığı ile topluma kaynaştırıldığı, eğitimin kültürleme ve kültürlenme süreci olduğunu (Şahin, 2019) belirtmek mümkündür.

2.1.2. Eğitimin Amacı ve Önemi

Eğitim; olgun bir neslin, toplumdaki bütün kültür ve bilgileri, teknikleri metotlu bir şekilde yavaşça yeni nesle aşılamak için yaptığı düzenli faaliyetlerdir (Çelikkaya, 2013). Eğitim bu bilgi, inanç ve değer gibi gerekli olan özellikleri kazandırabildiği için önemlidir (Erdoğan, 2003). Bunun yanı sıra, eğitim ulusal

bilincin oluşmasında ve ekonomik ihtiyaçlara cevap vermek adına da elzemdir (Baş ve Sarıgöz, 2018). Çağın gerektirdiği gibi yaşamak, çağın gereği olan bilgilere ulaşmak ve bu bilgileri yaşam biçimine dönüştürmek gerekir. Eğitim ile ulaşılacak çağın gereği bilgi ve birikimler olmadan, bireylerin oluşturduğu toplumların dünya medeniyet yarışından kopması kaçınılmazdır (Em, 2005).

Murray, okul yıllarında eğitimin amaçlarını hedeflenen bilgilerin, becerilerin, niteliklerin kazandırılması, kültürel bilgi ve anlayış, kişisel gelişim, ekonomik katılım ve sosyal gelişim yeterliliği kazanmak olarak ifade etmiştir. Eğitimin tanımına ve amaçlarına bakıldığında ister okul ortamında ister okul dışında olsun birey özelinde toplum genelinde bir işlevi olduğu görülmektedir (2023). Alexander (2010), eğitimin birey ve toplum için önemini ve amacını şöyle açıklamıştır:

İyi oluş: Bireylerin ihtiyaçlarını, yeteneklerini, umutlarını; zihinsel fiziksel ve duygusal refahlarını desteklemek. Çocukların öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak.

Katılım: Bireylerin kendi öğrenmelerine aktif, istekli ve coşkulu katılımlarını sağlamak.

Güçlendirme: Bireyleri bilgi, anlayış, beceri ve kişisel nitelikler aracılığıyla güçlendirerek, bireylerin şimdiki ve sonraki öğrenmelerinden faydalanmalarını sağlamak, değişen dünyaya ayak uydurmalarını sağlamak.

Özerklik: Çocukların özerkliğini ve benlik duygusunu, günümüz ve geçmiş dünyasını giderek daha iyi anlayarak ve başkalarıyla üretken ilişkiler kurarak geliştirmek. Özerklik geliştirmek bireyin bilgiyi anlama dönüştürmesini sağlar.

Yerel, ulusal ve küresel vatandaşlığı güçlendirmek: Bireylerin aktif vatandaşlar olmalarına yardımcı olmak ve demokratik katılım, sosyal adalet konusunda anlayışlarını geliştirmek. Küresel olduğu kadar yerel ve ulusal vatandaşlık duygusu kavramını geliştirmek.

Kültür ve toplum bilinci: Okulları kültürel bir alan, toplum yaşamının ve düşüncesinin odak noktası şeklinde kurmak. Topluma ait kültürün yaşam biçiminin bir örneği olduğunu kavratmak.

Bireysel ve toplumsal işlevlerinin yanı sıra Metin ve Özcan (2015), eğitimin siyasal ve gizil işlevleri olduğundan bahsetmişlerdir. Bireylerin eğitim sayesinde

siyasal haklarını öğrenmelerini eğitimin siyasal işlevi, doğrudan amaçlanmayan ama dolaylı olarak ortaya çıkan etkilerini ise gizil (dolaylı) işlevleri şeklinde ifade etmişlerdir.

2.1.3. Öğrenme ve Öğretme

Birey doğumundan itibaren, hayatta kalabilecek içgüdüler ile dünyaya gelmiştir. Diğer canlılardan farklı olarak insan, öğrenme kabiliyeti sayesinde hayata adapte olur. Öğrenme, yaşamdan ölüme kadar olduğundan sürekli bir beceri olduğu söylenebilir. Birey, yaşamını sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamayı görev edinir ve karşılaştığı farklı çevrelerdeki bu uyum sağlama süreci öğrenme ile mümkündür. Birey öğrenme süreçlerini kontrol edebildiğinde kendi önemini kavrar ve yeni bilgilere ihtiyaç duyar (Yılmaz, 2009).

Birey, yaşamında birçok uyarıcı ile karşılaşır ve uyarıcılara davranışları ile karşılık verir. Uyarıcılara verilen tepkiler sonucu oluşan davranış değişikliği öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrenmeyi etki-tepki olarak tanımlamak; davranışları yönlendirme, harekete geçirme, düşünceler arasında bağlantı kurma olarak açıklamak mümkündür. Yani öğrenme karşılaşılan bir durumla çatışma yaşama hali, durumun oluşturulması ya da değiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Senemoğlu (2012) öğrenmeyi, bireyin dış dünya ile belli bir seviyede kurduğu etkileşimler sonucunda meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlarken; Ertürk (1998) öğrenmeyi nispeten kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlar. Şişman (2006) ise çevrenin etkisiyle maruz kaldığı uyaranlara verilen kalıcı tepkiler şeklinde açıklamıştır.

Öğrenme süreci, öğretme ile tamamlanır. Öğretme, bireyin belirli şartlar altında, davranışlarını oluşturma, düzenleme sürecidir. Öğretme, belirli hedeflere ulaşmak için uygun materyal ve araç gereç kullanma sürecidir. Senemoğlu (2012) öğrenmeyle ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak davranışa odaklanmış ve öğrenme için aşağıdaki durumları belirtmiştir:

- Davranışta değişim gözlemlenebilir.
- Davranış değişikliğinde kalıcılık mevcuttur.
- Davranıştaki değişim yaşantılardan etkilenerek meydana çıkar.
- Davranış değişikliğine büyüme de etki eder.

- Davranıştaki değişim geçici etkenler (yorgunluk, hastalık, ilaç kullanımı vb.) neticesinde ortaya çıkmaz.

Öğretme, bireylerin birbirlerini etkileme, öğrenmeyi kolaylaştırma davranışları bütünüdür (Rajagopalan, 2019). Öğrenme bireyin hayatı boyunca devam ettiği için öğretme de yaşam boyu devam eder. Bu süreç bireyden bireye farklılık göstereceği için öğretme de bireylerde süreci farklı organize eder (Alkan, 2019). Bireyler öğrenir; fakat öğrenme süreçleri aynı değildir (Aslam Orkun ve Bayırlı, 2019). Öğretme bireyin öğrenmesini gerçekleştiren eylemler bütünüdür (Rajagopalan, 2019).Bireyin öğrenmesi kalıcı izli davranış olarak tanımlanırsa; öğretme de bu davranışlardaki değişikliklerin oluşumu işidir. Söz konusu davranış değişiklikleri bireyin yaşantılarının çıktılarıdır. Öğrenme ve öğretme mevcut sürecin farklı noktalardan görünüşleri olduğu için; Can (2005), ikisinde de aynı ilerleyen bu hareketi " *davranış değiştirme süreci*" olarak tanımlar. Öğretme en geniş ifade ile öğretmeyi sağlama şeklinde açıklanabilir. Öğretmede bir birey bir grup, davranışı değiştirebileceği gibi farklı aktif- interaktif öğretim materyalleri ile de davranışı değiştirmek, organize etmek mümkündür.

Genellikle öğretme ve öğrenme kavramlarının farklı etkinlikler olduğu ve farklı zamanlarda gerçekleştiği varsayılır. Fakat öğretme öğrenmeden önce gerçekleşir. Öğretme öğrenmeyi; anlık öğrenme ve bağımsız öğrenme olarak iki şekilde etkiler. Anlık öğrenmenin öğretmeyle hemen hemen aynı anda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bağımsız öğrenme ise öğrencinin çabasıyla gerçekleşir ve öğretimden sonra olur. Öğretme süreci ile öğrenme ihtiyaçları belirlenir ve sürecin planlamasını yapılarak öğrencinin öğrenme stillerini belirlenir (Bernirdo Lopes vd., 2010). El – Moamly (2010),öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğrenme verimliliğini neyin artırdığı konusunda çok sayıda faydalı araştırma bulunduğunu ifade etmiş ve etkili öğretim uygulamalarına rehberlik edebilecek ve yüzeysel öğrenmelere karşı kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırabilecek bazı ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Aktif öğrenme,
- Gerçek yaşam problemleri,
- Önbilgileri harekete geçirme,
- Öz yönetimli öğrenme,

- Pratik ve geri bildirim,
- Bilginin transferi,
- Yaşam boyu öğrenme,
- Rol modelleme,
- Motivasyon ve katılım,
- Öğretmen – öğrenci etkileşimi,
- Akran öğretimi ve öğrenci – öğrenci etkileşimi,
- İş yükü,
- Yüksek beklenti,
- Öz yeterlilik,
- Öğretim yöntemleri,
- Uygun değerlendirme,
- Uyarlanabilir öğrenme,
- Öğrenme ortamı.

2.1.4. Öğretim

Öğretme ve öğretim birbiri yerine kullanılan, anlamları aynı gibi görünen kavramlar olmasına rağmen kapsam bakımından aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretme kavramı öğrenme etkinliklerini organize etme sürecini ifade ederken; öğretim kavramı öğretme ve öğrenme süreçlerini de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır (Metin ve Özcan, 2015). Demirel, öğretimi "öğrenmeyi kılavuzlama", eğitim programlarını uygulamaya yarayan yöntemler olarak ifade eder (2020). Eğitim kavramı altında birleşen öğretme, öğrenme ya da öğretim kavramlarının en nihayetinde bireylerin ihtiyacını merkeze alan, bireylerde davranış değişikliği meydana getirmeyi sağlayan ortak bir amaca hizmet ettiklerini söylemek mümkündür.

2.2. Eğitim Programı

Eğitim bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen öğrenme sürecidir. Ailede gözlem yoluyla başlayan bu öğrenmeler okul hayatının başlamasıyla yerini planlı programlı öğrenmelere bırakır (Şahin ve Aşın Tekkol, 2023). Dillard ve Siktberg (2012) eğitim programı teriminin 1820'li yıllarda ilk olarak İskoçya'da, Amerika'dan neredeyse bir asır önce,

kullanılmaya başlandığını iddia ederler. Planlanmış etkinler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğini Demirel (2020) "eğitim programı" şeklinde tanımlamıştır. Doll (1996) ise eğitim programını, öğrencilerin okul denetiminde bilgi kazandığı, beceri geliştirdiği, tutum ve davranış değiştirdiği formal ya da informal bir süreç olarak ifade etmektedir. Bireyin gelişmesi dolayısıyla toplumun kalkınması ve bireylerin toplumla uyum içinde yaşaması eğitim sisteminin temelinde yer alan eğitim programları ile mümkündür. (Demir ve Toraman, 2021). Bireyi merkeze alıp bireyin gelişimine ve değişimine katkı sağlayan eğitim programlarının bireyi topluma kazandırdığı için toplumsal bir işlevi olduğunu söylemek de mümkündür. Ornstein ve Hunkins, (2018) eğitim programını" amaca ulaşmak için bir plan", "öğrencilerin okul içinde ya da dışında deneyimleriyle ilgilenen bir kavram", " kendi temelleri, bilgi alanı, araştırmaları, teorileri, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı" ve son olarak "konu alanı (Matematik, İngilizce, Tarih vs.) ve içerik (bilginin düzenlenmesi ve içselleştirilmesi)" olmak üzere dört farklı şekilde tanımlamışlardır. Ertürk (1994) ise bu kavramı okulun ve öğretmenin kılavuzluğunda okul içi ve dışındaki bütün öğrenme - öğretme faaliyetleri olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımların ortak noktası, öğrenmelerin hem formal hem informal olması yani okul içinde ya da okul dışındaki öğrenmeleri kapsamasıdır. Resmi (formal) eğitim programı hedeflere, amaçlara, konu içeriğine ve öğretimin organizasyonuna odaklanırken; resmi olmayan (informal) eğitim programı ise öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sosyopsikolojik etkileşimle, özellikle de onların duyguları, tutumları ve davranışlarıyla ilgilenir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Birey özelinde toplum genelinde önemli misyonlara sahip eğitim programlarının ne derece etkili ve işlevsel olduklarının belirlenmesi önemlidir. Eğitim programları hakkında karar vermek amacıyla öğrenme hedefleri, belgeler veya deneyimleri içeren, ortaya çıkan ürün veya süreçlerin etkililiği ve işlevselliğini belirlemek eğitim programlarının değerlendirilmesini gerektirir (Klenowski, 2010). Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programın hedeflerine ve amaçlarına ulaşmadaki etkililiğini değerlendirme sürecidir. İçerik, eğitim durumları ve sonuç gibi programın çeşitli yönleri hakkında veri toplamayı ve analiz etmeyi ve bu bilgileri programı nasıl iyileştireceğine dair kararlar almak için kullanmayı içerir (Jawabreh ve Gündüz, 2023). Literatürde, eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımları Ertürk (1994), 1) yetişek

(program) tasarısına bakarak, 2) ortama bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişiye bakarak, 5) öğrenmeye bakarak, 6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler olarak sıralamıştır.

2.2.1. Eğitim Programları Değerlendirme Yaklaşımları

2.2.1.1. Yetişek (Program) Tasarısına Bakarak Değerlendirme

Bu tür değerlendirme, bir program değerlendirmede olmaktan ziyade, tasarı değerlendirmesidir. Eğitim programı taslağının (hedef, içerik, eğitim durumları, sınama durumları) program geliştirme esaslarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı ile ilgili taslağa bakılarak değerlendirilme yapılması esasına dayanır (Battal, 1992). Tasarlanan programın uygulamadaki program ile özdeş olamayacağı ifade edilerek bu değerlendirmenin yetersiz kalacağı belirtilmektedir (Battal, 1992).

2.2.1.2. Ortama Bakarak Değerlendirme

Eğitim ile ilgili işlemlerinin gözlemlenmesi ve betimlenmesi yoluyla yapılmaktadır. Gözlenen öğrenme durumları değil öğretme durumlarıdır ve etkileşim değil karşılıklı tepkilerdir (Battal, 1992). Bu değerlendirme yaklaşımında gizil ve ortaya çıkması muhtemel uyarıcılar ile gerçekte olan uyarıcılar arasında özdeşlik olamayacağı ve programda yer alan uyarıcıların öğrencilerin bireysel özelliklerine göre anlam kazanacağı belirtilmiştir. Söz konusu değerlendirme, programı değil eğitim ortamını değerlendirdiği için tek başına yeterli bir program değerlendirme yaklaşımı olmayacağı belirtilmektedir (Kurt, 2016).

2.2.1.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme

Öğrenci değerlendirmesi niteliği taşıyan, eğitim çıktılarının ölçülmesi yaklaşımına dayanan bir değerlendirme türüdür (Battal, 1992). Dolayısıyla, sene veya dönem sonu sınavlarında başarı sağlayan öğrenci davranışlarının söz konusu programda nasıl geliştiği bilinemeyeceği için bu tür yaklaşımla program hakkında bir değerlendirme yapmanın yeterli olmayacağı ifade edilmektedir (Kurt, 2016).

2.2.1.4. Erişiye Bakarak Değerlendirme

Bu değerlendirme yaklaşımında programın başında belirlenen hedefler (girdi) ile programın sonunda hedeflere ne kadar ulaşıldığı (çıktı) ve aradaki farkın ne ölçüde olduğu yaklaşımına dayanır. Battal'a göre bu değerlendirme türü, girdi

davranışları ile çıktı davranışları arasındaki hedeflerle tutarlı farkın sadece programın etkisiyle meydana geldiği varsayımına dayanır (1992).

2.2.1.5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme

Öğrencilerin süreç içinde kazandıkları davranışların tümünü göz önüne alarak yapılan değerlendirmedir. Bu yaklaşım programın başında belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmasına engel olan ya da beklenmedik fakat sonuç itibari ile istendik gelişmelerin neler olduğunu ortaya çıkarması sebebiyle sağlam dayanaklara sahiptir. Fakat genel olarak program bileşenleri hakkında bir değerlendirmede yetersiz kalacağı düşünülmektedir (Battal, 1992; Kurt, 2016).

2.2.1.6. Ürüne Bakarak Değerlendirme

Bu yaklaşım sözü edilen değerlendirme yaklaşımlarını kapsamakla birlikte öğrenci davranışlarındaki değişmelerin yanı sıra ortamdaki diğer değişkenleri de hesaba katmaktadır (Battal, 1992). Eğitim programının bileşenlerini ayrı ayrı, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve eğitim programının etkisini toplam olarak değerlendirmektedir. Bütün değerlendirme yaklaşımlarını bir arada kullanılması nedeniyle en kapsamlı program değerlendirme modeli olarak hizmet eder.

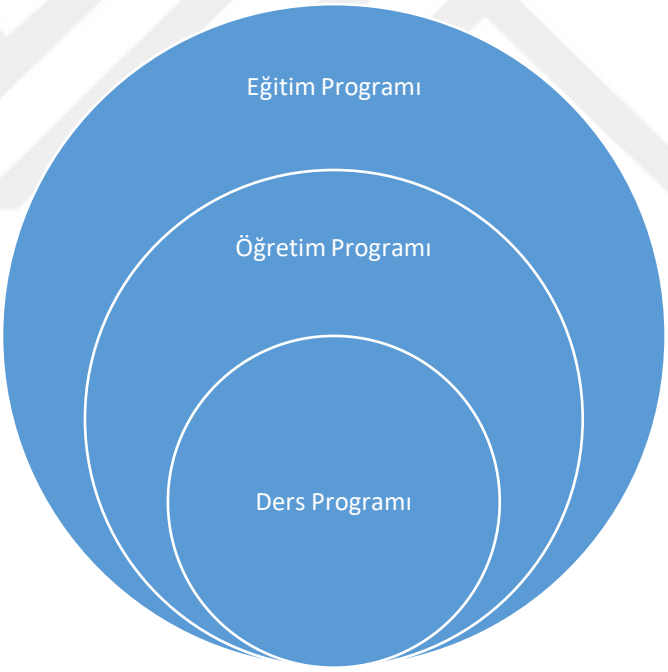
Battal (1992), yukarıda sözü edilen yaklaşımların birini kullanarak elde edilecek verilerin program hakkında karar vermede yetersiz olabileceğini; hangi değerlendirme yaklaşımın kullanılması gerektiğine sonuçların ne amaçla kullanılacağına bağlı olarak karar verilmesi gerektiğini savunur.

2.3. Öğretim Programı

Eğitim programı ile öğretim programının iç içe geçtiği, çoğu zaman bu kavramların birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 2020). Amerika'da da bu kavramların sıklıkla birbiri yerine kullanıldığı, aynı anlamları taşıdıkları ifade edilmiştir (Murphy, 2018; Akt: Civriz, 2019 s. 27). McNeil, öğretim programının eğitim programından farklı olarak toplumsal ihtiyaçlara yer vermeyip bir derste uzmanlaşmayı hedeflediğinden dolayı eleştirmekte ve farklı bir bakış açısıyla öğretim programı kavramı yerine akademik program (academic curriculum) kavramını kullanmaktadır (1981).

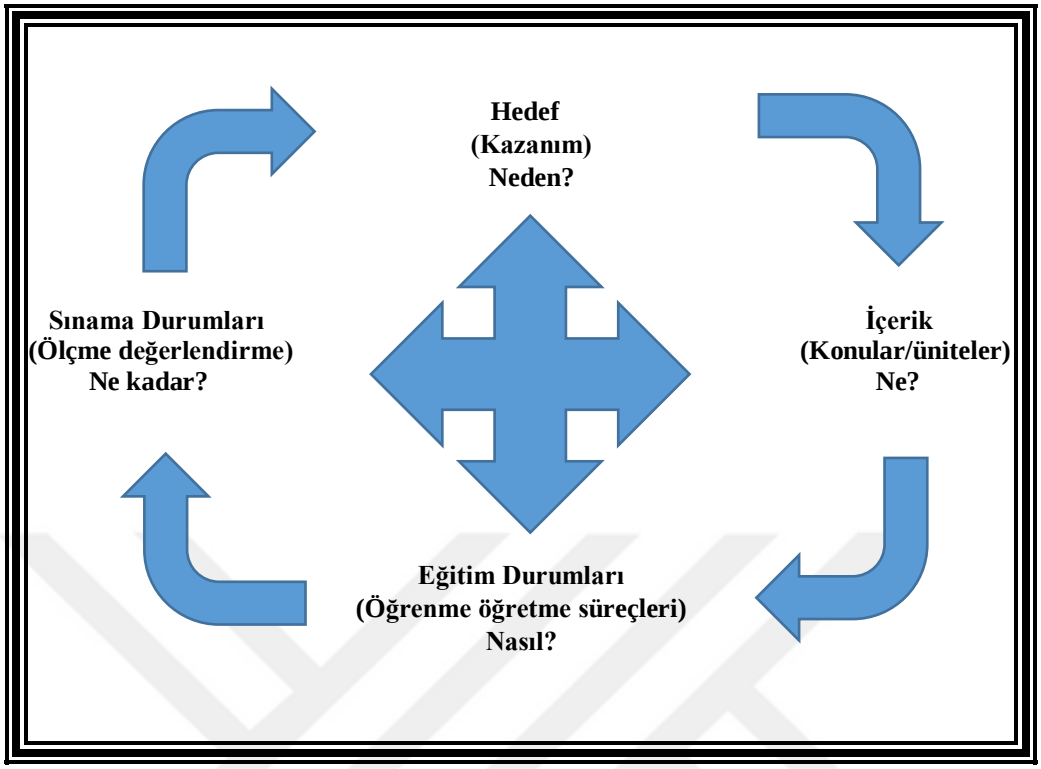
Demirel, eğitim programını, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği"; öğretim programını ise "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" şeklinde tanımlamıştır (2020, s.6). Tanımlardan yola çıkarak eğitim programının daha kapsamlı olduğuna ve öğrenme kavramı üzerine yoğunlaştığı; öğretim programı kapsamının ise bir ders ile sınırlı olduğu ve daha çok öğretim kavramı üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu bilgiye paralel olarak, Varış (1994) eğitim programının tüm okulda ya da okul dışındaki etkinlikleri kapsadığını; öğretim programının eğitim programının içinde yer aldığını ve öğrenme – öğretme süreçlerini kapsadığını ifade etmiş olup ders programının ise öğretim programı içinde yer aldığını, derslerle ilgili eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği bir plan olduğunu savunmuştur.

Şekil 1
Program Tanımları (Varış, 1994)



Bir program ya da program tasarısı "hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları" olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır (Aydın ve Çıtak, 2017). Programın ögeleri arasında dinamik bir ilişki bulunmakta (Demirel, 2020) ve her öge bir diğerini etkilemektedir. Şekil 2'de programın ögeleri ve aralarındaki ilişki vurgulanmaya çalışılmıştır.

Şekil 2
Öğretim Programının Öğeleri



Hedef (Amaç): Hedefler, programın en temel ögesi olmakla birlikte (Yakar, 2016), kısa ve net tanımıyla, programa "Neden" öğretiyoruz sorusunun cevabına karşılık gelen davranışlardır (Civriz, 2019). Programın hedefleri, hedef, kazanım, hedef – davranış ve öğrenme çıktısı olarak da ifade edilmektedir (Yakar, 2016). Hedef, öğrenene kazandırılmak üzere planlanmış, istendik özelliklerdir. Diğer bir ifadeyle, toplum normlarına uygun yetiştirilecek insanda bulunması istenen, eğitim yoluyla kazandırılması uygun görülen donanımlar bütünüdür. Bu donanımları Demirel (2020), bilgi, beceri, tutum, yetenek, alışkanlık ve ilgi olarak nitelendirir. Belirlenecek ihtiyaçlar, programın daha yararlı ve işlevsel olması adına, bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçları göz önüne alınıp tayin edilmelidir (Civriz, 2019). Yetiştirilecek insanın sahip olması gereken özellikleri belirlemek, bireyin ihtiyacı yanında, nasıl bir toplum içinde hayatlarını idame ettireceklerini bilmeyi gerektirir (Demirel, 2020). Öğretimsel hedefleri sistemli bir şekilde sınıflayıp anlaşılır bir yapı kazanmalarını sağlayan ilk kişi Bloom' dur (Aydın ve Çıtak, 2017). Bu aşamalı sınıflamalar, **bilişsel alan** (zihinsel öğrenmelerin yer aldığı, zihinsel yetinin geliştiği alan), **duyuşsal alan** (sevgi, nefret, tutum, güdülenme gibi duygusal

yönlerin baskın olduğu alan) ve **devinişsel (psiko – motor) alan** (zihin – kas koordinasyonuna dayalı davranışlar) şeklinde sıralanmıştır (Demirel, 2020).

İçerik: Programın içerik boyutu ile hedeflere ulaşmak için "Ne" öğretelim? sorusuna yanıt aranmaktadır (Civriz, 2019). İçerik, yapılan eğitim öğretim faaliyetleriyle öğrenciye vermek istenilen mesaj (Yakar, 2016); programın hedeflerine ulaşmak için bir köprü görevi görmekle beraber konu kapsamının belirlenmesi işidir (Aydın ve Çıtak, 2017) . İhtiyaçlar temel alınarak oluşturulan hedefler içeriğin kapsamına yön verir. Eğitim öğretim programlarında içeriğin düzenlenmesi bağlamında bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeleri Demirel (2020), "*hedeflerle tutarlılık, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bütün parça-bütün, bugünden geçmişe, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, anlamlılık, gerçekçilik, aktüalite (güncellik)"* şeklinde sıralamıştır.

Eğitim Durumları (Öğrenme – öğretme süreçleri) : Eğitim durumları, programın süreç ve uygulama boyutunu oluşturan; öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği aşamadır (Yakar, 2016). Eğitim durumları, programa sorulan "nasıl" sorusunun cevabı olmakla birlikte, öğrenciler açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğrenmeleri kılavuzlama bağlamında öğretme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2020). Eğitim durumlarında öğrenme etkinliklerini hedef davranışları kapsayan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren, bireylerin gerçek yaşamda karşılaşacağı sorunlara çözüm sunabilecek şekilde planlanmak önemlidir. Öğrenme – öğretme süreçleri sonunda öğrencilerin programın hedef ögesinde yer alan kazanım ifadelerini davranışlara dönüştürmeleri beklenir. Bu davranışların gösterilmesi adına uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak, programın hedef ve içerik boyutlarına uygun öğrenim – öğretim süreçleri gerçekleştirilebilir (Yakar, 2016). Demirel (2020), "*ipucu, katılım, pekiştireç ve dönüt-düzeltme*" olmak üzere dört değişkenin öğrenme – öğretme süreçlerinin niteliğini etkileyen unsurlar olduğunu ifade etmektedir.

Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme): Programın son ögesi olan ölçme ve değerlendirme ögesi ile "ne kadar" öğrenildi sorusuna yanıt aranır (Yakar, 2016). Sınama durumları ögesinde amaçlara, içerik ve eğitim durumları öğeleri aracılığıyla ulaşılıp ulaşılmadığı; ulaşılmış ise ne kadar ulaşıldığı, ulaşılmadı ise bu

durumun sebepleri tespit edilmeye çalışır (Aydın ve Çıtak, 2017). Ölçme ve değerlendirme öğrencilerde gözlemlemeye karar verilen, programın hedef ögesinde yer alan istendik davranışların ne ölçüde kazanıldığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2020). Sınama durumları ile yalnızca öğrencilerin hedeflere ne denli ulaşıp ulaşamadığı değil aynı zamanda programın etkililiği ve aksayan yönleri hakkında da bir yargıya varılabilir. Yakar (2016), değerlendirmenin öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi ve programın değerlendirilmesi şeklinde üç boyutlu olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar için hem ürün hem de süreç değerlendirme söz konusudur. Aydın ve Çıtak, ölçme ve değerlendirme boyutu ile öğrencinin süreçteki gelişiminin, içerik ögesinin hedef ögesiyle ilişkisinin, düzenlenen öğrenme yaşantılarının niteliklerinin de kapsamlı olarak gözden geçirildiğini ifade eder (2017).

Yukarıda kısaca açıklandığı üzere, öğretim programlarının bir dersin öğretimi üzerine inşa edilen hedefleri, öğretilecek konuları, konuların nasıl öğretileceği ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını gösteren bir kılavuz niteliği taşıdığı söylenebilir. Programda yer alan ögelerin birbirini etkilediği, birbirinden etkilendiği ve birbirinin tamamlayıcısı olduğunu söylemek mümkündür. Programın işlevsel olması söz konusu ögelerin ayrı ayrı her birinin işlevsel olmasına bağlıdır. Programın herhangi bir ögesinde ortaya çıkacak aksaklığın diğer öğeleri, dolayısıyla da programı etkileyeceği söylenebilir.

2.3.1. İngilizce Öğretim Programları (2. – 8. Sınıf)

Günümüzde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programları, 2017 yılında revize edildikten sonra 2018 yılından itibaren kullanılmaktadır.

İngilizce Öğretim Programının Felsefesi: Yeni İngilizce öğretim programları tasarlanırken, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ilkeleri temel alınmıştır. Dili kullanılması gereken bir iletişim aracı (Can, 2022) olarak gören yeni programda, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak deneyimlemelerine olanak sağlamak için eylem odaklı bir yaklaşımdan yararlanan eklektik bir öğretim tekniği benimsenmiştir. Sagar ve Afzal, (2019) eklektik yöntemi, birden fazla öğrenme yaklaşımını kullanan bir yöntem olarak ifade etmişlerdir. Programda her türlü sınıf içi etkileşimde İngilizce kullanımına vurgu yapılmakta, öğrencilere iletişimsel yeterlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. İngilizce'ye karşı olumlu tutum

geliştirmek adına öğrencilerin öğrenme süreci boyunca rahat ve desteklenmiş hissettikleri keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğrenme görevleri, iletişimsel yeterliliğin temeli olan öğrenci özerkliği ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek programın odağındadır (MEB,2024).

İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları: İngilizce öğretim programı öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini iletme, fikir ve inançlarını dile getirme ve iletişim kurmada bir araç rolünü üstlenip dil öğrenmeye iletişim olarak odaklanmıştır. İletişimsel yaklaşımın odağı dilbilgisi ve dilin işlevlerinden ziyade etkileşimli bağlamda dilin otantik kullanımıdır. İletişimsel yaklaşım öğrenci merkezli ve bağlamsallaştırılmış dili vurgulayan bir yaklaşımdır (Mutlu ve Kaşlıoğlu, 2016). Program farklı gelişim seviyesindeki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İngilizce öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Program altı ile on üç yaş arasındaki geniş bir yaş dönemini kapsar. Öğrenci grupları bilişsel ve sosyal özellikler açısından birbirlerinden farklı olduğundan, program bu farklılıkları görevler, bilişsel yük, ölçme, değerlendirme ve dil becerileri bağlamında tüm yönleriyle dikkate alır. Diğer amaç, öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Program temel olarak öğretmenlerin hem sınıf içi eğitim hem de ödevler için farklı öğrenme stratejilerinin kullanılmasını amaçlamaktadır. Ölçme değerlendirme perspektifinde ise, programın en önemli yönü olumlu ve faydalı geri bildirim sağlamayı hedeflemesidir. Geri bildirim kaynağa, hedef kitlenin istek ve beklentileri doğrultusunda yeni şekil ve içerik sunma imkanı sağlar (Erdem, 2011). Bu hedef, öğrencilerin zengin ve geniş bir yelpazedeki öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamak için belirlenmiştir (MEB, 2024).

İngilizce Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı: Ölçme ve değerlendirme İngilizce öğretim programının en önemli yönlerinden biridir. Çünkü program ile tutarsız ölçme uygulamaları tüm dilsel, pedagojik yapıyı ve hedefleri tehlikeye sokacaktır. Bu tutarsızlık öğretmenlerin öğretme yöntemini, öğrencilerin ise öğrenme yöntemini programda yer almayan şekilde değiştirebilir ve olumsuz ket vurma diye bilinen olguya sebep olabilir. Eğer bir sınav öğrenme ve öğretmeyi engelliyorsa olumsuz ket vurmaya sebep olacaktır (Liu ve Chen, 2022). Sınavların ölçme değerlendirme süreçleri, çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinin vurgulandığı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesine (CEFR) dayanmaktadır. Bu

teknikler alternatif ve süreç odaklı değerlendirmelerdir. Ayrıca, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiği ve beklendiği için öz değerlendirme de vurgulanmaktadır. Programda, nesnellik adına kısa sınavlar (quiz), yazılı ve sözlü sınavlar, ödev ve projeler yoluyla da değerlendirme yapılması beklenmektedir. Öğretim programlarının sınavlara yönelik açık felsefesi, summatif ve formatif değerlendirme teknikleri veya ürün ve süreç odaklı sınavlar olmak üzere her türlü sınavın:

• Dört dil becerisini ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini kapsaması,

• Öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özellikleri açısından çeşitlilik göstermesi,

• Programda yer alan öğrenme ve öğretme yöntemleriyle tutarlı olması

• Öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu olması,

• Olumlu ve faydalı geri bildirim etkisi yaratması,

• Öz değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim içermesi

• Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi ve üzerinde çalışılması gereken alanları belirlemelerine yardımcı olması şeklindedir (MEB,2024).

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Çerçeve İngilizce öğretim programı için tek bir yöntem yerine eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir**.** Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesinin (CEFR) öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe değer verme olmak üzere üç tanımlayıcısı dikkate alınmıştır. Bunu yaparken, öğrencilerin kendi özgün kültürlerine değer verme becerilerini geliştirmeleri ve aynı zamanda geniş bir yelpazedeki uluslararası dilleri ve kültürleri anlamayı; bu dil ve kültürlere değer vermeyi öğrenmeleri beklenmektedir. Öğretim tasarımı bağlamında program modeli, hedef dil kullanımları, işlevleri ve öğrenme materyalleri açısından 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. İki ile dördüncü sınıfları kapsayan en erken seviyelerde, ana vurgu dinleme ve konuşma üzerinedir. Okuma, yazma ve dilbilgisi yapıları bu aşamada odak noktası değildir. Beşinci ve altıncı sınıflarda, öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ettikçe kısa metinlere maruz kalmaları, kontrollü yazma etkinliklerine katılmaları sağlanır. Yedinci ve sekizinci sınıflarda basit metinler okuma ve basit hikâyeler yazmaları sağlanır. İngilizce'nin yapısal özellikleri ise ayrı bir konu olarak ele alınmak yerine, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirirken örtük olarak ele alınır. Öğretim materyalleri bağlamında ise

her sınıf seviyesi için, birbiriyle ilişkili temalar etrafında yapılandırılmış 10 ünite bulunmaktadır (MEB, 2024).

2.3.2. Türkiye'de Son Yıllarda İngilizce Öğretim Programlarında Yapılan Yenileme Çalışmaları

Yenilik ve reform kavramları değişimin bir türü olarak görülmekle beraber, öğretim programı bağlamındaki değişiklikleri inceleyen çalışmalarda yenilik, değişim ya da reform gibi kavramlara sıklıkla rastlanmaktadır (Karsantık ve Yağcı,2021). Türkiye'de son yıllarda günün şartlarına ve ihtiyaçlara bağlı olarak öğretim programlarında yenileme çalışmaları devam etmektedir. Türk eğitim sisteminde İngilizce'nin yer almaya başlanmasından bu yana İngilizce dil öğretimi, ülkedeki ekonomik ve politik gelişmelere bağlı olarak çeşitli değişikliklere uğramıştır (Kırkgöz, 2007). 1997 yılında resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren sekiz yıl kesintisiz eğitim kararı, İngilizce öğretim programı için de bir dönüm noktasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, geleneksel dil öğretme yöntemlerinden vazgeçerek iletişim odaklı programın çerçevesini ve iletişimsel dil öğretme yöntemini tanıtmıştır. Ayrıca söz konusu öğretim programı ile İngilizce öğrenme yaşını aşağı çekilerek öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren İngilizce'yi zorunlu ders olarak almaları sağlanmıştır (Kırkgöz, 2008a). Yeni müfredatın ülke çapında uygulanması için MEB İngilizce öğretmenlerini hizmet içi eğitime almakla beraber öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yenilemek için yabancı derneklerle işbirliği yapmıştır (Kırkgöz, 2007). Yıllar içinde MEB diğer derslerle birlikte İngilizce öğretim programında da değişikliğe gitmiş, 2006 yılında 1997 yılından beri kullanılan İngilizce programını revize etmiş; İngilizce dersi öğrenme – öğretme süreçlerinde çağdaş yaklaşımlara yer vermiştir (Haznedar, 2010). 2012 yılına gelindiğinde ise on iki yıllık kesintisiz eğitim kararı alınarak, 4+4+4 (ilkokul + ortaokul + lise) sistemine geçilmiştir. Bu sistem ile beraber İngilizce dersi ikinci sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Karsantık ve Yağcı, 2021). Son olarak, 2017 yılında diğer 50 dersin öğretim programları gibi İngilizce dersi öğretim programları da öğretmen, veli, akademisyen gibi paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda yenilenerek uygulamaya konulmuştur. Kök değerlerin eklendiği, yenilenen öğretim programları öncellikle birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmış, 2018 yılı itibarıyla tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerde davranış değişikliği oluşturma süreci (Şimsek, 2007; Baykul, 1992) olarak tanımlanan eğitim; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme bileşenlerinden oluşan bir sistemdir. Öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar giriş; düzenlenen eğitim etkinlikleri süreç; süreç sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve beceriler ise çıktı olarak düşünebilir. Süreç sonunda bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış, bazıları sınıftaki öğrencilerin bir kısmı tarafından kazanılamamış, bazı davranışlar hiç kazanılmamış, bazen de amaçlanmamış davranışlar ortaya çıkmış olabilir. Bu durum eğitimde sonuçların kontrol edilmesini gerektirir (Baykul, 1992). Söz konusu sonuçların kontrol edilip bir yargıya varılması ise sistemin değerlendirme boyutudur.

Uzun ve maliyetli bir süreç olan eğitimin amacına ulaşması ölçme ve değerlendirmenin hassasiyetle yerine getirilip süreç ile ilgili bir kanıya varılması ile gerçekleşebilir. Eğitim - öğretim programları ile okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği ilgili dönütler sağlayarak hedeflere ulaşılma düzeyini gösteren en önemli göstergelerden biri ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır (Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022). Ölçme değerlendirme ile öğrenci hakkında bilgi sahibi olmak, programı değerlendirmek, hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemek, öğretmenin kendi öğretim yöntemlerini değerlendirmesine fırsat tanımak, öğrencileri yönlendirmek ve paydaşlara sonuçlar hakkında dönüt sağlamak mümkündür. Zamanında yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile başarısı düşük öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, başarılı öğrencilerin güdülenmesi de sağlanabilir (Karadüz, 2009). Karaca, ölçme ve değerlendirmenin işlevlerini aşağıdaki gibi listelemiştir (2010, s.2):

- *Öğretim ile belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını saptama,*
- *Öğretim kararlarının alınabilmesi,*
- *Öğretim yöntem ve materyallerinin öğretimin amacına uygun olmasını sağlama,*
- *Öğretimin konu gereklerine ve öğrenci özelliklerine uygun olmasını sağlama,*
- *Öğretim kararlarının konuyla ilgili, anlamlı ve güvenilir bilgiye dayanması,*
- *Öğrencilerin düzenli olarak öğretim süreci hakkında bilgilendirilmeleri,*

- *Öğretimin başarılı olamayan öğrencilere yönelik çözümler getirebilmesi,*
- *Başarılı olan öğrencilerin güdülenmesi,*
- *Öğrenim aksaklıklarının giderilebilmesi.*

2.4.1.Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlara ve kavramların kısa tanımlarına yer verilmiştir.

Ölçme: Genel anlamda ölçme, herhangi bir niteliği, o niteliğe uygun araçlarla gözlemek ve sonucu araca uygun bir birimle ifade etmektir (Koyuncu vd., 2018). Gümüş, ise ölçme kavramını "öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını, uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirtme işi" olarak tanımlamıştır (1976, s. 20). Ölçme işleminin uygulama aşamaları şu şekilde sıralanmıştır (Toruzem, 2021):

- Ölçülecek özelliğin belirlenmesi
- Ölçme aracının seçilmesi
- Ölçme işleminin gerçekleştirilmesi
- Ölçme sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi

Ölçme Türleri: Dolaylı ve doğrudan (dolaysız) ölçme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dolaylı Ölçme: Dolaylı ölçmede doğrudan gözlenemeyen ve gözlense bile yeterli duyarlıkta ölçülemeyen özellikler, bu özelliklerle ilgili olduğu bilinen ya da sanılan başka bir özellik gözlenerek dolaylı olarak ölçülürler (Karaca, 2010). Başarı, yetenek, ilgi, tutum vb. gibi özellikler ancak dolaylı yollarla ölçülebilmektedir.

Doğrudan Ölçme: Ölçmeye konu olan özelliğin kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin uzunluğun metre adı verilen bir başka uzunlukla ölçülmesi (Bahar vd., 2008).

Ölçüt: Elde edilen ölçme sonuçlarından hareketle, ölçülen özellik ya da özellikler bakımından kişi ya da nesneler hakkında karara varmak için belirlenen referans veya eşik noktası veya noktalarıdır (Toruzem, 2021).

Mutlak Ölçüt: Ölçme işlemi yapılmadan önce standart olarak belirlenen eşik değerdir. Okullarda yapılan sınavlarda en çok tercih edilen ölçüt olduğu söylenebilir. Mutlak ölçüt sonuçlarını karşılaştırmak mümkündür (Gümüş, 1976).

Bağıl Ölçüt: Ölçme işlemi sonuçlarına göre elde edilen ölçüttür. Gruba ve ölçme sonuçlarına göre farklılık gösterir (Atılgan vd., 2012).

Ölçek: Bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ya da varlıkların ölçülmek istenilen özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış veri toplama aracıdır (Bayat, 2014).

Değerlendirme: Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Şengil vd., 2024). Diğer bir ifadeyle, önceden belirlenmiş bir ölçüt kullanarak öğrencinin yeterliliğini belirlemek için kullanılan prosedür diye tanımlanabilir. Gümüş, değerlendirmeyi üç basamaklı bir işlem olarak ifade eder ve bu işlemleri şu şekilde sıralar (1976, s. 31):

1. Ölçme ya da ölçme yerine kullanılabilecek gözlem verileri,
2. Ölçme veya gözlem verilerini karşılaştırmak için dayanaklar (ölçüt, kriter),
3. Hüküm (ölçme verilerinin ölçütlerle karşılaştırılması ile varılan sonuç; başarılı, başarısız, yeterli vs.).

2.4.2. Değerlendirme Türleri

2.4.2.1. Tanıma ve Yerleştirme Amaçlı Değerlendirme

Diagnostik diye de adlandırılan tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme, öğrenme öğretme süreçleri başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, hedef alandaki bilgi yapıları ve işleme becerileri ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini; diğer bir ifade ile ön bilgilerini belirlemeye yarayan değerlendirme türüdür. (Lee ve Sawaki, 2009). Söz konusu değerlendirme ile öğrenme eksiklikleri süreç başında tespit edildiğinden neyin nasıl öğretileceği ya da öğrenileceği planlanarak eksiklikler kapatılmaya çalışılır.

2.4.2.2. Biçimlendirme (Yetiştirme) Amaçlı Değerlendirme

Formatif olarak da bilinen biçimlendirici değerlendirme, öğrenciye geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu geri bildirimler güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve dolayısıyla gelecekteki performansı

iyileştirmek için kullanılabilir. Eğitim öğretim süreci devam ederken gerçekleştirilen bu değerlendirme türü ile öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilip öğrencilere geri bildirim verilir (Toruzem, 2021). Ara sınav ve ünite sonunda yapılan sınavlar bu değerlendirme türü için örnek olarak verilebilir.

2.4.2.3. Düzey Belirleme (Değer Belirleme) Amaçlı Değerlendirme

Summatif olarak da bilinen düzey belirleme amaçlı değerlendirme, genellikle bir eğitim etkinliğinin sonunda gerçekleşir ve öğrencinin genel performansını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Düzey değerlendirme, not vermek için temel sağlamanın yanı sıra öğrencilerin yeteneklerini paydaşlara (yönetici, veli vs.) iletmek için kullanılır. Final sınavları, dönem ya da yılsonu sınavları bu değerlendirme türüne örnek olarak gösterilebilir.

2.4.2.4. Mutlak Değerlendirme

Mutlak değerlendirme, öğrenci başarısının içinde bulunduğu sınıfta/grupta yer alan diğer öğrencilerin başarılarından bağımsız yani bireysel olarak değerlendirilmesini gerektiren bir değerlendirme türüdür. Mutlak değerlendirmede temel amaç, bir ders kapsamında yer alan bilgi ve becerilerin bireysel olarak öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığının tespit edilmesi ve önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda değerlendirilmesidir (Nartgün, 2007). Belirlenmiş ölçütler doğrultusunda yapılan değerlendirmede birey ya da sınıfın özellikleri dikkate alınmaz.

2.4.2.5. Bağıl Değerlendirme

Bağıl değerlendirme, bireyi içinde bulunduğu sınıf ya da gruptaki diğer bireylerin genel durumunu da dikkate almayı gerektiren bir değerlendirme türüdür. Ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı ölçüt, yer ve mekâna göre değişebilen bağıl bir ölçüt ise yapılan bu değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir (Karaca, 2010). Bağıl değerlendirmede grupta yer alan bireylerin notları normal dağılım eğrisi altında kalan alanlar, sınıf ortalaması, yüzdelikler, z, T gibi standart puanlar ve standart sapma gibi çeşitli ölçütlerle karşılaştırılmak esasına dayanır (Nartgün, 2007).

2.4.3. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Etkili bir ölçme değerlendirme süreci ölçme işleminin kusursuz olmasına bağlıdır. Ölçme işleminin amaca hizmet etmesinin de kullanılan ölçme yöntem ve

tekniklerinin uygunluğuna bağlı olduğu söylenebilir. Eğitimin hemen hemen her kademesinde öğretmenlerin kullandığı, içerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan bu teknikler: "*çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları ve boşluk doldurma (tamamlama) testleri*" şeklinde ifade edilebilir (Bahar vd., 2008).

Çoktan Seçmeli Testler: Yanıtlayıcıların soruya verecekleri cevabı verilen seçenekler arasından seçerek işaretleme yapma yoluyla gerçekleştirdikleri ölçme araçlarına çoktan seçmeli testler denilmektedir (Çetin, 2010). Bu tür soru tiplerinde yanıtlayıcılardan beklenen soru kökünü okuması, cevabı bulması, bulduğu cevabı seçenekler arasından işaretlemesi denebilir. Seçmeli ya da çoktan seçmeli olarak adlandırılan bu soru türlerinin puanlama objektifliğinden dolayı başarı testlerinde kullanımı yaygındır. İyi hazırlanmış çoktan seçmeli testlerin her seviyeden bilişsel öğrenmeleri ölçmesine imkân tanıması ve tahmin olasılığının düşük olması avantajları arasındadır (Gümüş, 1976). Puanlama nesnelliği, doğruluğu ve kalabalık sınıflarda uygulama kolaylığı diğer avantajları arasında olsa da iletişim becerilerini ve yaratıcılığı ölçemiyor olması sınırlılık olarak ifade edilmiştir (Torres vd., 2011).

Yazılı Sınavlar: Yazılı sınavlar, yanıtlayıcının cevabı kendisinin düşünüp düşüncelerini organize ettiği ve yazılı olarak cevapladığı, anahtarlanmış tek bir doğru yanıtı olmayan sınav türüdür (Çetin, 2010). Yazılı sınavlarda önemli olan nokta verilen cevabın amaca uygunluğu, tutarlılığı ve organizasyon gücüdür (Bahar vd., 2008). Yazılı sınavlar öğrencileri bilişsel olarak zorlayıcı konulara dâhil etmede ve üst düzey düşünmeyi teşvik etmede önemli araçlar olmakla birlikte aynı zamanda öğrencilere dilsel avantajlar sağladığı, öğrencilerin kelime dağarcığını da geliştirdiği söylenebilir (Çakır ve Cengiz, 2016). Hazırlaması kolay ve şans faktörü ile doğru cevap verilemeyeceğinden güvenirliği yüksektir fakat sorulacak soru sayısının az olması sebebiyle kapsam geçerliliği düşük ve objektif puanlama yapmak zordur (Toruzem, 2021).

Kısa Cevaplı Testler: Kısa cevaplı testler, öğrencinin bir kelime, cümle ya da bir sembol ile cevap vermesi gereken sorulardan oluşan sınavlardır. Bu testlerin özellikle bilgi düzeyinde belirlenmiş birçok kazanımı ölçebildiği için kullanışlı olduğu ifade edilmektedir (Bahar vd., 2008). Çoktan seçmeli testler ile yazılı sınavlar arası bir sınav olduğunu söylemek mümkündür. Objektiflik açısından çoktan seçmeli testlere, öğrencilerin düşünerek doğru cevaba ulaşmaları ve cevabı yazmaları

yönüyle de yazılı sınavlara benzediği söylenebilir. Aktın ve Çeker (2014), kısa testlerin biçimlendirici (formatif) ve özetleyici (summatif) değerlendirmede kullanılabileceğini; geniş bir içeriğin kısa sürede yoklanmasına olanak tanımasını da testin kapsam geçerliliğini yükselttiğini savunur.

Doğru – Yanlış Testleri: Doğru-yanlış soruları genellikle öğrencinin verilen bir ifadeyi okuyarak ifadenin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bir yargıya varmasını gerektiren tarzda hazırlanmış soru tipleridir. Bu sorular kimi zaman doğru (D) – yanlış (Y) kimi zaman ise evet -hayır soru tipi şeklinde hazırlanır (Bahar vd., 2008). Seçme ya da sınıflama gerektiren bir test türü olduğu için öğrencinin bilgiyi sınıflamasına göre bilme derecesini, en azından bilginin doğruluğuna ilişkin bir yargıya varabilme derecesini ölçer (Çetin, 2010). Çok sayıda soru sormaya imkân tanıması, cevapların puanlama objektifliği ve cevaplamanın basit olması doğru – yanlış testlerinin avantajları arasında gösterilebilir. Şans başarısının en yüksek olduğu (%50) sınav aracı olması, dolayısıyla güvenirliğin düşük olması, ezbere dayalı bilgi düzeyinde öğrenmeleri ölçmesi dezavantajlarından bazılarıdır.

Eşleştirme Soruları: Çoktan seçmeli soruların değişik bir versiyonu olan eşleştirme soruları, birbiri ile ilgili iki sütunun verilen açıklamaya uygun şekilde eşleştirilmesidir. İlk sütunda soru yerine geçen resim, kelime ya da cümle gibi öncüller, diğer sütunda ise söz konusu öncüllerin cevapları karışık bir şekilde yer alır. Eşleştirme işleminin tahmine dayanmaması ve kalan son seçeneklerin kendiliğinden eşleşmemesi adına cevap sütunu soru sütunundan daha fazladır (Gümüş, 1976). Eşleştirme soruları, okuma ve eşleştirmeye dayandığı için kısa sürede çok fazla maddenin yanıtlanmasına olanak tanır, bu da kapsam geçerliliğin yüksek olması anlamı taşır. Puanlama objektiftir ve uygulanması kolaydır. Fakat diğer objektif testlerde olduğu gibi eşleştirme sorularında da şans başarısı ihtimali vardır. Bilişsel basamağın alt seviyesindeki becerileri ölçmeye daha uygundur (Çetin, 2010).

Boşluk Doldurma (Tamamlama) Testleri: Tamamlama testleri, öğrencilerin kelime, kelime öbekleri ya da sayı gibi anahtar unsuru eksik olan ifadeleri tamamlamaları esasına dayanır (Toruzem, 2021). Eşleştirme sorularına benzer şekilde bilişsel basamağın alt seviyesindeki becerileri ölçer.

2.4.4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Dünyadaki gelişmeleri yakından takip edip çağdaş gelişmeleri eğitim sistemlerine entegre edebilen toplumların avantajlı konuma geçtiklerini söylemek mümkündür. Gelişen şartlar ile eğitim programları dolayısıyla ögeleri de değişime uğrar. Değişen şartlara uyum sağlamak ise eğitimin dönüştürücü rolü ile gerçekleşir. Bireylere, çağın gerektiği bilgi ve beceriyi kazandırabilme hedefi, söz konusu bilgi ve becerilerin ölçümü noktasında ölçme değerlendirme süreçlerinde de değişimi zorunlu kılmıştır.

Alternatif değerlendirme, geleneksel yaklaşıma göre gerçek hayatla daha fazla ilişkili (otantik), ürün kadar süreci değerlendirmenin de önemli olduğu, öğrenci merkezli bir ölçme değerlendirme yaklaşımıdır (Bahar vd., 2008). Değişen eğitim felsefesi ile öğrenciler bilginin pasif alıcısı olmaktan çıkmış bilgiyi araştıran, sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen bireyler olmaya evrilmiştir. Öğrencinin merkezde olması, yapılacak etkinliklerin öğrenci tarafından belirlenmesi alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımını zorunlu kılmıştır (Özeren, 2013).

Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirmeden birçok yönden farklıdır. Öğrenme sürecinin temel bir parçası olarak alternatif değerlendirme, farklı bir değerlendirme kavramını, öğrenmenin kendisine dair yeni bir anlayışı ve öğrenci ile öğretmen arasında farklı bir ilişkiyi bünyesinde barındırır (Mutia Yudha vd., 2022). Ölçme araçları yalnızca öğrenci başarısının ölçülmesi veya değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda öğrenim ve öğretiminin kalitesini artırmak için de kullanılmalıdır. Ölçme aracının öğrencileri yalnızca sınava çalışmaya değil, aktif ve eleştirel bir şekilde öğrenmeye de teşvik etmesi beklenir (Phongsirikul, 2018). Alternatif ölçme değerlendirme, öğrenme ürünü ile birlikte öğrenme sürecini de değerlendiren, öğrencileri not ile değerlendirmenin dışında öğrenmenin gelişimi ve öğrenme eksiklerine ilişkin öğrenciye geri bildirim sunan, öğrencinin merkezde olduğu bir yaklaşımdır (Yıldırım, 2023). Söz konusu yaklaşımda uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarını Özeren (2013), " i) performans değerlendirme, ii) portfolyo (ürün seçki dosyası), iii) kavram haritaları, iv) yapılandırılmış grid, v) tanılayıcı dallanmış ağaç, vi) kelime ilişkilendirme testleri, vii) proje, viii) drama, ix) görüşme, x) gösteri, xi) poster, xii) akran değerlendirmesi xiii) öz değerlendirme" şeklinde sıralamıştır.

Performans Değerlendirme: Ürün ile birlikte sürecin de değerlendirildiği, öğrencilerin bir konu ile ilgili bilgi, beceri, anlama düzeyi ve düşünme alışkanlıklarını göstermelerine imkân tanıyan durumların oluşturulduğu bir değerlendirme yöntemidir (Bıçak, 2010). Oluşturulan durumların günlük yaşamda karşılaşılan problemler olması ve öğrencilerin bilgi birikimlerini ve becerilerini kullanarak bu otantik problemleri çözmeleri istenir. Dolayısıyla, performans ve otantik kavramları performans değerlendirme için önem arz eden iki kavramdır. Performans, öğrencinin doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlenebilir bir cevabı etkin olarak üretebilmesi; otantik ise verilen ödev, durum ya da görevin gerçek yaşam problemleri bağlamında gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir (Bahar vd., 2008).

Portfolyo : En genel tanımı ile portfolyo, "öğrencilerin dönem ya da yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur" (Bahar vd., 2008, s. 74). Öğrenci ürün dosyası / seçki dosyası olarak da adlandırılan portfolyo, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko – motor (kinestetik) alanlarda belirli bir zaman diliminde ve belirli bir amaca yönelik göstermiş oldukları performans, çalışma, gelişim ve çabalarını yer aldığı bir gelişim dosyasıdır (Toruzem, 2021). Özetleyici değerlendirme yapmak, öğrenme hedeflerine uyumlu üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirmek için kullanılan portfolyoların öğrenci katılımı ve motivasyonunu arttırdığı da ifade edilmektedir (Chavis vd., 2021).

Kavram Haritaları: Kavram haritaları bilgiyi organize etmek ve görselleştirmek için kullanılan (Novak ve Canas, 2008), öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan grafiksel araçlardır (Kandil İngeç, 2008). Kavram haritaları, öğretim sürecinde yeni bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada işe koşulabilir (Tekin vd.,2013).Hem öğrenci hem de öğretmen açısından avantajlara sahip olan kavram haritaları, öğrenciler tarafından yapılandırıldığında öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarını; öğretmen tarafından sunulduğunda ise bilginin yapısını keşfetmelerini sağlar. Öğretmen açısından ise öğrencilerin konuyu ne derece anladıkları ve bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını göstermeye imkân tanır (Kılıç ve Sağlam, 2004).

Yapılandırılmış Grid: Yapılandırılmış grid, öğrenci yaşına göre sayısı 12 ile 20 arasında değişen kutucuklardan (grid) oluşan (Durmuş ve Karakırık, 2005); öğrencilerin söz konusu kutucuklardaki maddeleri seçmeleri ya da isteniyorsa kutucukları sıralayarak işaretleme yapmaları ile soruları cevaplama mantığına dayanmaktadır (Bıçak ve Çakmaklı, 2011). Kavram öğrenme, kavramları mantıksal düzen içinde sıralama amaçlarına hizmet eden; öğrencilerin yapılandırılmış bilgilerini ölçmeyi, bilgi eksikliklerini belirlemeyi ve kavram yanılgılarını ortay çıkarmayı amaçlayan önemli bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Temizyürek ve Türktan, 2015).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA), bir ağaç diyagramında yer alan birbiri ile ilişkili önermelere öğrencilerin doğru ya da yanlış şeklinde yanıtlar vererek bir sonuca varmalarına ve böylece öğrencilerin biliş yapılarında yer alan bilgi örüntüleri ve kavram yanılgılarını tespit etmeye yarayan alternatif bir değerlendirme aracıdır (Kocaarslan, 2013). Anlamlı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğrenci zihnindeki yanlış bağlantı ve stratejileri, eksik öğrenmeleri ortaya çıkarması; öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları, öğretmenlere öğrencileri yanlışları ile ilgili geri bildirim sunması açısından önemli bir tekniktir (Geçgel ve Şekerci, 2018).

Kelime İlişkilendirme Testleri: Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin zihinlerinde yer alan bilgileri ve kavramları, aralarındaki ilişkiyi ve bu ilişkilerin anlam ve yeterlilik düzeylerini belirlemeye yarayan bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Mıhçı ve Aktürk, 2021). Ayrıca, öğrencilerin bilişsel yapılarını açığa çıkarmak, yanlış anlamalarını belirlemek ve kavramsal değişiklikleri belirlemek için kullanılır (Eren vd., 2014).

Proje: Öğrencilerin ihtiyaç ve amaçları göz önüne alınarak belirlenen bir konu üzerine inceleme, araştırma ve yorum yapma; özgün düşünce ve çıkarımlar sonucunda ortaya bir ürün koymak amacıyla mentor rehberliğinde bireysel ya da grup halinde yapılan çalışmalardır (Toruzem, 2021). Öğrenci merkezli bir etkinlik olan proje, bilimsel süreç ve düşünme becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve motivasyonun geliştirilmesi açısından önemlidir (Bahar vd., 2008). Proje görevlerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerileri günlük

yaşamla ilişkilendirmesi, öğrenci seviyesine uygun ve öğrenci tarafından yapılabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Bozkurt vd., 2014).

Drama: Hem bir disiplin alanı hem de öğretim yöntemi olarak ifade edilen (Eğerci ve Şimşek, 2019) drama; duygu, düşünce, olay ya da bir kavramın jest ve mimikler kullanılarak canlandırılması, yaşantıya dönüştürülmesi ve sözel olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Özden, 2015). Drama yöntemi, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, empati, tartışma ve karar verme gibi bilişsel becerilerini; duygularının farkında olma, duygularını ifade edebilme, sosyal ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, özgüven ve dayanışma gibi sosyal ve duygusal becerilerini; vücut dilini etkili kullanma ve amaca uygun vücut koordinasyonu sağlama gibi psiko – motor becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Saylan vd., 2016).

Görüşme: Dersin amacına uygun olarak kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri veya davranışın öğrenilmesi adına konu ile ilgili bilgi sahibi kişi ya da uzmanlarla karşılıklı diyalogların gerçekleştiği; öğrenmelerin birincil bilgi kaynağından sağlandığı ve bilginin yapılandırıldığı bir tekniktir (Özeren, 2013).

Gösteri: Gösteri, özellikle devinişsel becerilerin kazandırılması amacıyla öğretmen veya öğrencilerin bir konuyu sınıf ortamında araç gereç kullanarak göstermesi ve açıklamasıdır (Özeren, 2013). Görme ve işitme duyularına hitap etmesi sebebiyle sınıf içi etkileşimi arttırdığını ifade etmek mümkündür (Göğebakan, 2008).

Poster: Öğrenci merkezli alternatif bir öğrenme yaklaşımı olan poster; öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına, bilgiyi özetlemelerine ve kullanmalarına imkân tanıyan, iletişim becerilerini geliştiren öğretim araçlarıdır (Eker, 2016). Sözel sunumun görsellerle desteklendiği (Özeren, 2013), araştırma yapmayı ve bağımsız öğrenmeyi destekleyen, işbirlikçi çalışmaya teşvik eden bir yaklaşımdır (Coşkun ve Eker, 2018).

Akran Değerlendirme: Akran değerlendirme, önceden belirlenen kriter ve standartlar çerçevesinde öğrencilerin çalışmalarını karşılaştırıp değerlendirdiği, birbirlerine biçimlendirici geribildirimler sunduğu ve öğrenmede etkili alternatif bir değerlendirme yöntemidir (Tünkler, 2019). Akran değerlendirme, öğrenciler açısından karar verme ve sözlü iletişim becerilerinin, sorumluluk alma bilincinin,

özgüven duygusunun gelişmesi; öğretmenler açısından ise öğrencilerin duygularını, deneyimlerini, değer yargılarını ve bakış açılarını görmelerini sağlaması bakımından faydalı bir yöntemdir (Özeren, 2013).

Öz Değerlendirme: Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğu hakkında ölçütleri karşılama derecesine göre bir yargıya vardıkları, güçlü ve zayıf yanlarını keşfettikleri biçimlendirici bir süreç olarak ifade edilmektedir (Andrade ve Valtcheva, 2009; Yan ve Carless, 2022). Öz değerlendirme yönteminde temel amaç öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini geliştirmek, kendi öğrenmelerini izlemeleri ve yönetmelerini sağlamak dolayısıyla, öğrenme ve başarıyı arttırmaktır (Andrade ve Valtcheva, 2009). Bu yöntem ile öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu öğretmen ile paylaşmaları özerk öğrenmeyi, kendi performanslarını değerlendirmeleri eleştirel düşünme becerilerini, geleneksel yöntemlerin dışına çıkmak ise motivasyonu arttırmaktadır (Köstereliоğlu ve Çelen, 2016).

Özetle, alternatif değerlendirme, ürün ile birlikte sürecin değerlendirilmesi şeklinde gerçekleşen, otantik öğrenmelerin gerçekleştiği, süreç içinde geri bildirimlerin sağlandığı, öğrencinin değerlendirme sürecinde aktif olarak yer aldığı, üst düzey düşünme becerilerini tetikleyen, öğrencileri işbirliğine teşvik eden, öğrenciyi motive eden bir yaklaşımdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2023 yılı öncesi ve sonrası İngilizce öğretim programının sınama durumlarında meydana gelen değişikliklerin etkililiği, avantaj ve dezavantajlarının ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak belirlenmeye çalışıldığı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma süreci; öncelikle soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından verilerin toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını içermektedir (Creswell, 2017). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması, yani bir duruma ilişkin ortam, birey, olay ya da süreç gibi etkenlerin bütüncül bir durumla araştırılmasıdır (2021). Durum çalışması, doğal koşullar altında meydana gelen olayları zaman ve mekân kısıtlamaları altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak kapsamlı bir şekilde betimlemeye çalışan araştırmalardır (Hancock ve Algozzine, 2021). Bu bağlamda, yapılan araştırma ile İngilizce öğretim programının sınama durumları ögesinde yapılan değişiklikler sonucu ortaya çıkan durum hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak derinlemesine ve kapsamlı şekilde incelemeler yapmak amaçlanmıştır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilecek verileri teyit etmek amacıyla öğretmenlerin uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları toplanmış ve elde edilen veriler doküman analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Dokümanlar bazen araştırmanın ana verisini oluştururken bazen de araştırmaya yardımcı ve destekleyici veri sağlayabilir (Güler vd, 2015).Genellikle diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olan doküman analizi (Sak vd., 2021), yazılı, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Ayrıca birbirinden farklı yöntemler ile elde edilen veri setlerinin birbirini doğrulaması amacıyla işe koşulması veri ve sonuçların güvenirliğinin artmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde özel ve resmi ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerini gösteren bilgiler *Tablo 2'de* sunulmuştur.

Tablo 2
Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mezuniyet	Hizmet Yılı	Okul Türü
Ö1	Kadın	Lisans	11	Özel
Ö2	Kadın	Lisans	19	Resmi
Ö3	Erkek	Lisans	8	Resmi
Ö4	Kadın	Lisans	12	Resmi
Ö5	Kadın	Lisans	9	Resmi
Ö6	Kadın	Lisans	14	Resmi
Ö7	Erkek	Yüksek Lisans	12	Resmi
Ö8	Erkek	Lisans	6	Özel
Ö9	Kadın	Lisans	7	Resmi
Ö10	Erkek	Lisans	5	Özel
Ö11	Kadın	Lisans	13	Resmi
Ö12	Kadın	Lisans	4	Resmi
Ö13	Kadın	Yüksek Lisans	5	Resmi
Ö14	Kadın	Lisans	6	Resmi
Ö15	Kadın	Lisans	11	Resmi
Ö16	Kadın	Lisans	2	Resmi
Ö17	Erkek	Lisans	9	Resmi
Ö18	Erkek	Lisans	14	Resmi
Ö19	Kadın	Lisans	12	Resmi
Ö20	Kadın	Lisans	6	Resmi
Ö21	Kadın	Yüksek Lisans	4	Özel
Ö22	Erkek	Lisans	5	Özel
Ö23	Erkek	Lisans	13	Resmi
Ö24	Kadın	Lisans	4	Resmi
Ö25	Kadın	Lisans	5	Resmi
Ö26	Kadın	Lisans	3	Resmi
Ö27	Kadın	Lisans	18	Resmi
Ö28	Erkek	Lisans	4	Resmi
Ö29	Kadın	Lisans	5	Özel
Ö30	Kadın	Lisans	8	Resmi

Araştırmada toplam 30 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 21 tanesi kadın, 9 tanesi ise erkek öğretmen olup 6 öğretmen özel okulda 24 öğretmen ise resmi okullarda görev yapmaktadır. Ayrıca, çalışma grubundaki 3 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın çalışma grubunu belirmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenen ölçütleri ve bu ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldız, 2017). Ölçütler araştırmacının kendisi tarafından belirlenebileceği gibi daha önce hazırlanmış ölçütleri içeren bir liste de kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada ölçüt olarak öğretmenlerin sınama durumları ögesinde 2023 yılında yapılan değişiklik ile değişiklik öncesi uygulama hakkında bilgi sahibi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, 2023 yılı itibariyle hizmet yılı minimum 2 olan İngilizce öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Etik açıdan çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer vermemek adına görüşülen öğretmenlere *Ö1, Ö2, Ö15…Ö30* şeklinde kodlar verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir (Berg ve Lune, 2015). Araştırmada veriler nitel araştırma yönteminde en sık kullanılan (Polat, 2022) ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış, ayrıca verileri doğrulamak amacıyla doküman analizi yöntemine de yer verilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler, diğer bölümde ise öğretmenlerin değişen sınama durumları hakkındaki düşünceleri, yeni uygulamanın avantaj ve dezavantajları, öğrenci motivasyonuna ve öğretmen özerkliğine etkileri gibi sekiz ana soru ve ana sorulara bağlı dört alt sorudan oluşmaktadır. Görüşme, araştırmaya dâhil edilen öznelerin bir konu ya da durum hakkında duygu, düşünce, tecrübe ve şikâyetlerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Dolayısıyla görüşme formunun hazırlanma sürecinde anlaşılır, açık sorular sorma; çok boyutlu ve yönlendirici sorular yazmaktan kaçınma gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken alanyazın taranmış, hazırlanan sorular üç öğretim üyesinin görüşü alınarak ve gerekli düzeltmeler

yapılarak son halini almıştır. Görüşme yapmadan önce soruların açık ve anlaşılır olduğunu teyit etmek için iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Zaman ve mekân uygunluğu için okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmış, katılımcılar ile öğretmenler odası ve idare odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi güven ortamı oluşturmak adına katılımcılara araştırmanın konusu hakkında ön bilgi verilmiştir. Hiçbir bilginin atlanmaması ve zamandan tasarruf etmek adına görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşme sonrası katılımcıların verdiği cevaplar transkripte dökülmüş ve katılımcılara teyit etmeleri için gönderilmiştir.

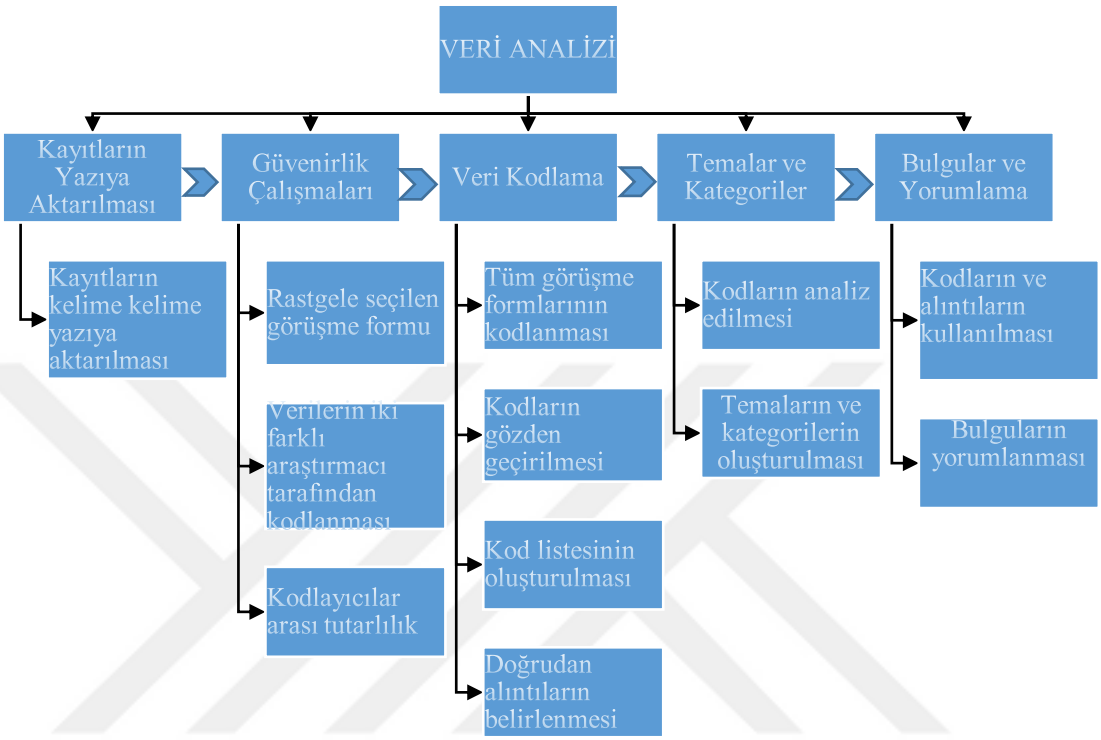
Doküman analizi yöntemine ise öğretmenlerin sınama durumları değişikliği öncesi uyguladıkları yazılı sınav kâğıtlarını incelemek ve görüşme sonuçlarından elde edilen verileri teyit etmek amacıyla yer verilmiştir. Elde edilen veriler ile sınama durumlarında yapılan yönerge değişikliği öncesi uygulanan yazılı sınavlardaki soru türlerini, soruların dağılımlarını ve yüzdelik oranlarını açıklamak ve görüşülen öğretmenlerin uyguladıklarını ifade ettikleri yazılı sınavları karşılaştırmak amaçlanmıştır. Doküman analizi, nitel araştırmalarda diğer yöntemlerle birlikte çeşitleme – üçgenleme yapmak, farklı veri kaynakları kullanılarak araştırmadaki inandırıcılığı arttırmak, sınıflamak, verileri desteklemek ve onaylamak amacıyla kullanılmaktadır (Kıral, 2020).

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır. İçerik analizi; objektif, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacı ile doküman ve evrak gibi farklı materyalleri belli kurallar dâhilinde (kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise içerik analizini; önceden belli olmayan temalar, kategoriler ve kodlar ortaya çıkarılarak elde edilen verileri temalar ve kodlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunmak olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde ses dosyaları bilgisayar ortamına aktarılmış, yazıya döküldükten sonra önce kodlar çıkarılmış, elde edilen kodlar çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Betimsel analiz ise verilerin önceden belli olan temalara göre analiz edilmesinde işe koşulmuştur. Araştırmalarda kavramsal yapının açıkça belli olduğu durumlarda betimsel analize yer verilir

(Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca doküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler ise sınıflama yapılarak analiz edilmiştir.

Şekil 3
Nitel Veri Analiz Aşamaları



3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Merriam, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın ön şartı olarak araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir (2013). Etik gereklilikleri yerine getirmek adına katılımcılarla herhangi bir zorlama olmaksızın gönüllülük esasına göre ve öğretmenlerin uygun olma durumları dikkate alınarak görüşmeler yapılmış, araştırma ile ilgili ön bilgiler sunulmuş, katılımcı kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşme sırasına göre öğretmenlere *Ö1,Ö2...Ö30* diye kodlar verilmiştir. Görüşme verilerinden elde edilen kodlar tablolara dönüştürülmüş, durumu olduğu gibi ortaya koymak adına doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Nicel araştırmalardaki güvenirlik kavramı nitel araştırmalarda tutarlılıkla eş değerdir (Guba, 1981). Nitel araştırmada güvenirlik ölçütlerinden biri olan kodlayıcılar arası tutarlılığı, Creswell iki ya da daha fazla kodlayıcının nitel verileri analiz ederek kodlar çıkarması ve bu kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerinin

belirlenmesi için kodlayıcı sonuçlarının karşılaştırılması olarak tanımlar (2016). Bu araştırmada iki araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış ve kodlar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) güvenirlik formülüyle (Görüş birliği = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100) hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum .81 olarak hesaplanmıştır. Creswell (2017), iyi bir nitel güvenirlik adına kodlayıcılar arası uyumun en az .80 olması gerektiğini ifade eder.

Başkale (2016), katılımcı teyidinin nitel araştırmalarda geçerlilik için gerekli olduğunu, katılımcılara araştırma bulgularının düşüncelerini doğru şekilde yansıtıp yansıtmadığının sorulması gerektiğini savunur. Bu bağlamda görüşme sonrası katılımcıların verdiği cevaplar transkripte dönüştürülerek katılımcıların teyit etmesi sağlanmış, verdikleri cevapların araştırmacının öznel varsayımlarının ve verilerin yanlış anlaşılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çeşitleme / üçgenleme yaklaşımı da nitel bir araştırmanın geçerlik, güvenirlik ya da güven duyulabilirliği arttırmada önemli bir strateji olarak görülmektedir (Mathison,1988; Arslan, 2022). Bu fikirden hareketle bu araştırmada görüşme formlarının yanı sıra doküman analizi yöntemi de kullanılarak geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre elde edilen bulgular, temalara ve kodlara ayrılmış, yapılan görüşmelerden alıntılar doğrudan aktarılarak özetlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Hedef" teması altında "*dil öğrenimi, iletişim, akıcı konuşma, yeterlilik, bilişsel beceriler, sınava hazırlık"* olmak üzere 6 kod elde edilmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin İngilizce öğretim programı amaçları/hedeflerine yönelik görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3.
İngilizce Öğretim Programının Amaçları

Tema	Kod	Katılımcı	f
Hedef	Dil öğrenimi	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18 Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	21
	İletişim	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17 Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö29,Ö30	18
	Akıcı konuşma	Ö2,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13,Ö15,Ö19,Ö24,Ö28	9
	Yeterlilik	Ö8,Ö14,Ö18,Ö27	4
	Bilişsel beceriler	Ö16,Ö25	2
	Sınava hazırlık	Ö9	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde İngilizce öğretim programının amaçları ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (f=21) dil öğreniminin temel amaç olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu konu hakkındaki katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

"Öğrencilerde dinleme, konuşma gibi dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır." (Ö3)

"Çocukların dil öğrenimine karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmek ve …" (Ö22)

"İngilizce öğretim programının amacı öğrencilere yabancı dil öğrenme becerisini kazandırmaktır." (Ö29)

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (f=18) İngilizce öğretim programının iletişim kurmak amacına hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

"Bence programın temel amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır." (Ö6)

"… öğrencilerin öğrenilen dili anlayabilmesi ve konuşabilmesidir." (Ö15)

"İngilizce öğretim programının amacı günümüzde geleneksel yaklaşımdaki gibi dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, dili kullanarak iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir." (Ö21)

Tablo 3 incelendiğinde, görüşülen öğretmenlerden bazıları (f=9) akıcı konuşmanın İngilizce öğretim programının amaçlarından biri olduğunu söylemişlerdir. Konu ile ilgili doğrudan alıntılardan örnekler şu şekildedir:

"Diğer becerilerin yanı sıra, akıcı konuşmanın en önemli amaç olduğunu düşünüyorum." (Ö7)

"Öğrencilerin İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşmalarını sağlamak bunun için de…". (Ö13)

"Yazılı ve sözlü iletişimi dünya genelinde mümkün kılmak, dolayısıyla dilin akıcı olarak konuşulmasını sağlamak." (Ö24)

Görüşülen öğretmenlerden bazıları (f=4) İngilizce öğretim programının amaçlarından birinin de öğrencilere yeterlilik kazandırmak olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcıların söyledikleri şöyle sıralanmıştır:

" Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada öğrencilerin donanımlı bireyler olmaları adına yeterliliklerini geliştirmek ve…". (Ö27)

"Evrensel dil olması sebebiyle de iletişim kurmaları ve dili yetkin şekilde kullanmaları da söylenebilir." (Ö8)

"Öğrenilen dili gerektiği gibi, uygun şekilde kullanmaları hedeflenmektedir." (Ö18)

Görüşülen öğretmenlerden kimileri (f=2) ise İngilizce öğretim programının bilişsel becerilerin gelişmesini sağlamak gibi bir amacı olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Bireyin bilişsel becerilerini ortaya koyması veya geliştirmesi amaçlanmıştır." (Ö16)

"Öğrencilerin dil öğrenmelerinin yanı sıra zihinsel becerilerini de geliştirmek amacında olduğunu düşünüyorum." (Ö25)

Tablo 3 incelendiğinde bir (f=1) öğretmen ise İngilizce öğretim programının amacını sınava hazırlık olarak ifade etmiştir. Katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur:

" ... fakat mevcut durumlar göz önüne alındığında programın gerçek amacının öğrencileri sınava hazırlamak olduğunu düşünüyorum." (Ö9)

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dil becerileri teması *önem sırası* alt teması altında katılımcıların İngilizce dersi için dil becerilerinin önem sırası hakkındaki görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
İngilizce Dil Becerileri Önem Sırası

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Dil Becerileri	Önem Sırası	Konuşma	Ö1,Ö4,Ö7,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16 Ö19,Ö20,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29	13
		Dinleme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö12,Ö15 Ö17,Ö21,Ö22,Ö25	10
		Okuma	Ö9,Ö11,Ö18,Ö23,Ö27,Ö30	6
		Yazma	Ö6	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yarısına yakını (f=13) dil becerilerinden konuşma becerisinin en önemli beceri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin1/3'ü ise (f=10) konuşma becerisinden sonra en önemli becerinin dinleme becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %20'si (f=6), okuma becerisinin dil öğretiminde en önemli beceri

olduğundan, %3'ü ise (f=1) yazma becerisinin en önemli beceri olduğundan bahsettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Konu ile ilgili katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

"Dilin temel amacının sözlü iletişim kurmak olduğunu düşünmekteyim. Bu sebeple önem sırası konuşma, dinleme, okuma, yazma şeklinde olmalıdır."(Ö4)

"Öğrencinin sosyal hayatta basit kelimelerle de olsa kendini ifade edebilmesi, konuşabilmesi gerekir. Üstünde durulması gereken en önemli beceri konuşmadır."(Ö28)

"Dinlemeden konuşamayız. Bebekliğimizden örnek verirsek önce duyduk sonra konuştuk."(Ö12)

"Dinleme, konuşma, yazma ve okuma şeklinde olmalı. Öğrenciler dil kullanımı açısından daha aktif olmalı."(Ö22)

"Ben okuma, konuşma, dinleme ve yazma sırasını daha işlevsel buluyorum."(Ö9)

"Önem sırası okuma, yazma, konuşma, dinleme şeklinde olmalı diye düşünüyorum. Öncelikle okuduğunu anlayabilen, yazabilen ve sonrasında da bunu konuşma becerisi ile dile getirebilen öğrenciler yetiştirmemiz gerektiğine inanıyorum."(Ö27)

"Yazma becerisine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum. Yazarak daha iyi öğrenen biri olarak yazma becerisini önemli görüyorum."(Ö6)

4.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 5'te katılımcıların 2023 yılında yapılan sınama durumları yönerge değişikliği öncesi ölçtükleri ve ölçmedikleri dil becerilerinin neler olduğu özetlenmiştir. "*Dil becerileri"* teması altında *"ölçülen ve ölçülmeyen*" alt temaları ve "*okuma, yazma, konuşma ve dinleme*" olmak üzere dil beceri alanları incelenmiştir. Tablo 5'te katılımcılar ile görüşmelerden elde edilen bulgular özet şeklinde sunulmuştur.

Tablo 5
2023 Sınama Durumları Yönerge Değişikliği Öncesi Ölçülen ve Ölçülmeyen Dil Becerileri.

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Dil Becerileri	Ölçülen	Okuma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18 Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26 Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	30
		Yazma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18 Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26 Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	30
		Konuşma	Ö10,Ö21,Ö29	3
		Dinleme	Ö21	1
	Ölçülmeyen	Dinleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18 Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27 Ö28,Ö29,Ö30	29
		Konuşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11 Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19 Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29	27

Tablo 5 incelendiğinde, görüşülen öğretmenlerin tamamı (f=30) yönerge değişikliği öncesi okuma becerilerini ölçen sınavlar uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

" Değişiklik öncesi öğrencileri sınava hazırlamak amacıyla daha çok çoktan seçmeli test soruları hazırlıyordum*."* (Ö9)

" Öğrenci sayısı ve fiziki koşullardan dolayı okuma ve yazma becerilerinin üstünde durmaktaydım." (Ö17)

" Derslerimizde tüm beceriler ile ilgili aktivitelere yer veriyordum fakat sadece okuma ve yazma becerileri ile ilgili sınav yapıyordum*."* (Ö23)

Katılımcıların %100'ü (f=30) yönerge değişikliği öncesi uyguladıkları sınavlarda yazma becerilerini de ölçtüklerini söylemişlerdir. Elde edilen bulgulardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

"Programı yetiştirmek adına yazma ve okuma ölçüyordum." (Ö2)

"Öğrencilerin hazırbulunuşluğu diğer becerileri ölçmeye imkân vermiyor, o yüzden genelde okuma ve yazma soruları soruyordum."(Ö14)

"Bazı sınav dönemlerinde sadece okuduğunu anlama ve yazma becerisini ölçüyordum." (Ö26)

Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, katılımcıların %10'lık kısmı (f=3) yönerge değişikliği öncesi konuşma becerilerini ölçen sınavlar uyguladıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

"Konuşma becerilerini süreç içerisindeki ders etkinlikleriyle ölçüyordum." (Ö10)

"Yeni sınav sistemi gelmeden önce de ben 4 beceriyi ölçen sınavlar yapıyordum." (Ö21)

"Konuşma sınavını sözlü şeklinde yapıp ona göre sözlü notu veriyordum." (Ö29)

Tablo 5'te özetlendiği gibi katılımcıların sadece %3,3'ü (f=1) sınama durumları yönerge değişikliği öncesi öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen sınavlar uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcının konu ile ilgili ifadesi olduğu şekliyle aşağıdaki gibidir:

"Yeni sınav sistemi gelmeden önce de ben 4 beceriyi ölçen sınavlar yapıyordum." (Ö21)

Katılıcımlar ile görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların neredeyse tamamı (f=29) yönerge değişikliği öncesi öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen sınav uygulamaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibi sunulmuştur:

"Dinleme çalışması yapıyorduk ama dinleme sınavları yapmıyorduk çünkü sınıflar kalabalık ve öğrencileri bireysel değerlendirecek zamanımız yok." (Ö4)

"Listening (dinleme) yapılıyordu ama not verme amaçlı değildi." (Ö12)

"... ama dinleme için ayrı bir sınav yapmazdım." (Ö26)

Temel dil becerilerinden olan konuşma becerisi ile ilgili de katılımcıların tamamına yakını (f=27) öğrencileri, konuşma becerilerini ölçen bir sınava tabi tutmadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcıların verdiği cevaplar olduğu şekliyle sunulmuştur:

"*Uygun koşulların sağlanamaması, sadece yazılı sınavlardan elde edilen başarının takdir görmesi konuşma ve dinleme becerilerinin göz ardı edilmesine sebep oluyordu*."(Ö7)

"*Ders saati az olduğundan özellikle 5. ve 6. Sınıflarda konuşma değil de daha çok temel okuma yazma becerileri üzerinde yoğunlaşmak zorunda kalıyorduk*." (Ö19)

"Yeri geldikçe speaking (konuşma) aktivitelerini yapıyorduk ama hiç sınav yapmadım." (Ö27)

4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"*Soru türleri*" teması altında "*2023 öncesi ve 2023 sonrası*" alt temaları ve " *eşleştirme, boşluk doldurma, doğru – yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu ve çeviri* " olmak üzere toplam 7 kod bulunmuştur. Tablo 6'da, katılımcıların sınama durumları yönerge değişikliği öncesi ve sonrasında uyguladıkları yazılı sınavlarda sordukları soru türleri özet şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6
2023 Sınama Durumları Yönerge Değişikliği Öncesi ve Sonrası Sınavlarda Yer Verilen Soru Türleri

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı	f
Soru Türleri	2023 öncesi	Eşleştirme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13 Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21 Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30	25
		Boşluk doldurma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12 Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö23,Ö24 Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30	23
		Doğru - yanlış	Ö1,Ö2,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17,Ö19 Ö20,Ö21,Ö23,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29	16
		Çoktan seçmeli	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö17,Ö21 Ö22,Ö24,Ö26,Ö27,Ö30	14
		Kısa cevaplı	Ö5,Ö10,Ö13,Ö15,Ö17,Ö23,Ö24	7
		Açık uçlu	Ö6,Ö9,Ö23	3
		Çeviri	Ö21	1
	2023 sonrası	Açık uçlu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18 Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26 Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	30

Tablo 6 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (f=25), yönerge değişikliği öncesi uyguladıkları yazılı sınavlarda eşleştirme sorularına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Konu hakkındaki katılımcı görüş ve ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"Değişiklik öncesi matching (eşleştirme) ve True – False (doğru – yanlış) tarzı sorular soruyorduk çünkü verilen öncüllerle veya eşleştirmedeki karşılıkları ile daha kolay soru cevaplayabilmekteydi."(Ö11)

"Genelde sınav kâğıdının ön yüzünde eşleştirme, boşluk doldurma soruları yer alıyordu arka yüzünde ise test soruları oluyordu." (Ö17)

"Öğrencilerin seviyesine göre değişmekle birlikte, genelde eşleştirme ve boşluk doldurma tarzı sorulara yer veriyordum." (Ö27)

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=23), yönerge öncesi uyguladıkları yazılı sınavlarda boşluk doldurma tarzı sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevapların bazıları olduğu şekliyle aşağıda örneklenmiştir:

"... boşluk doldurma sorularına ise kelime öğretmeye ağırlık verdiğim için kullanırdım." (Ö2)

"Boşluk doldurma ve eşleştirme tarzı soruları tercih ediyordum çünkü öğrenciler bu tarz sorulardan korkmuyor ve onlara kolay geliyordu." (Ö16)

"Önceleri daha çok boşluk doldurma, resimli sorularla eşleştirme türü sorulara yer veriyordum." (Ö24)

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (f=16) ise, uyguladıkları yazılı sınav içeriğinde doğru – yanlış tarzı soruların bulunduğunu söylemişlerdir. Doğrudan alıntılanan katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Öğrencileri doğrudan cevaba götürdükleri için doğru – yanlış ve eşleştirme tarzı sorulara yer veriyordum."(Ö1)

"Öğrencilerin isteği, düzeyleri doğrultusunda doğru – yanlış ve test sorularına ağırlık vermekteydim." (Ö5)

" *Çoktan seçmeli sorular hariç, doğru – yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi sorulardan hazırlıyordum çünkü…*". (Ö20)

Katılımcı görüşmelerinden elde edilen bulgular ışığında katılımcıların neredeyse yarısı (f=14), sınama durumları yönerge değişikliği öncesi uyguladıkları sınavlarda çok seçmeli (test) sorulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili vermiş oldukları cevapların bazıları şöyledir:

"Değişiklik öncesi, öğrencileri sınava hazırlamak amacıyla daha çok test soruları soruyordum". (Ö9)

"Merkezi sınav sistemimiz test ağırlıklı olduğundan çoktan seçmeli sorulara mutlaka yer verirdim."(Ö14)

"Sınav bazlı ilerlediğim için çoktan seçmeli sorular, eşleştirme tarzı soru türleri kullanıyordum." (Ö30)

Tablo 6 incelendiğinde, kimi öğretmenlerin (f=7) uyguladıkları sınavlarda kısa cevaplı sorulara yer verdikleri görülmüştür. Konu ile ilgili katılımcıların söyledikleri aşağıdaki gibidir:

"... eşleştirme ve kısa cevaplı sorular da oluyordu çünkü tek tip soru türünün uygulanmasını kişisel farklılıkları ve zeka türlerini düşünürsek dengeli ve doğru bulmuyorum." (Ö10)

"... öğrencilerin ortalamasını yükseltmek için kısa cevaplı sorular da koyuyordum." (Ö13)

" Maalesef ki öğrenci seviyesi çok iyi olmadığından sınavları basitleştirmek için boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular sormak zorunda kalıyorduk". (Ö15)

Katılımcıların % 10' u (f=3) ise yönerge değişikliği öncesinde de uyguladıkları sınavlarda açık uçlu sorulara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

" Sınavlarımı hep farklı aktiviteler kullanarak hazırlardım. Okuma metinleri ve bunlarla ilgili açık uçlu sorular, eşleştirme ve boşluk doldurma bunlar bütünü oluşturur." (Ö6)

"... fakat öğrencileri düşünmeye teşvik edecek açık uçlu sorular da vardı". (Ö9)

" ... ayrıca, açık uçlu sorular da soruyordum. Bunları genellikle öğrencilerin seviyelerine göre seçiyordum". (Ö23)

Tablo 6'da özetlendiği şekliyle, katılımcıların sadece bir tanesi (f=1), yönerge değişikliği öncesi uyguladığı yazılı sınavlarda çeviri sorularına yer verdiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili katılımcı ifadesi olduğu gibi aktarılmıştır:

"Öğrencilerin ezberini geliştirmek, kelime bilgisini ölçmek için çeviri soruları da ekliyordum." (Ö21)

2023 yılında yapılan sınama durumları yönerge değişikliği sonrası katılımcıların hepsi (f=30) uyguladıkları yazılı sınavlarında tamamen açık uçlu sorulara yer vermek zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili görüşmecilerin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Yeni uygulamaya başladığımız sınavları uygulamada ciddi sıkıntılar yaşamaktayız, açık uçlu sorulara alışmaya çalışan öğrencileri ve öğretmenleri zora sokmaktadır". (Ö12)

"Soruların açık uçlu olması ve senaryolara bağlı kalarak sınav hazırlamak öğrenci hazır bulunuşluğunun da düşük olmasından dolayı bizi çok zorluyor." (Ö15)

"Şimdi ise mecburen sadece açık uçlu sorular soruyoruz." (Ö28)

4.5. Doküman Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 7'de katılımcıların uyguladıkları yazılı sınavlarda yer verdikleri soru türlerinin oranları verilmiştir.

Tablo 7
Yönerge Değişikliği Öncesi Uygulanan Sınavlardaki Soru Türleri ve Oranları.

Soru Türleri	Yüzde (%)
Eşleştirme	37,5
Doğru – yanlış	17,5
Boşluk doldurma	15,0
Çoktan seçmeli	12,5
Kısa cevaplı	10
Açık uçlu	5
Çeviri	2,5
Toplam	100

Öğretmenlerin sınama durumları yönerge değişiklisi öncesi uyguladıkları yazılı kâğıtları (n=36) doküman analizi yöntemi ile incelendiğinde, verilerin katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar ile genel olarak tutarlı şekilde bir dağılım izlediği görülmüştür. Fakat görüşme verilerinden elde edilen bulgular katılımcıların eşleştirme sorularından sonra en fazla boşluk doldurma türü sorulara yer verdiğini gösterirken; doküman analizi yöntemiyle incelenen yazılı kâğıtlarından elde edilen bulgular eşleştirme tarzı sorulardan sonra en fazla doğru – yanlış tarzı sorulara yer verildiğini ortaya çıkarmıştır.

4.6. Altıncı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Değişen sınama durumları teması altında, *avantajlar* alt teması altında *"aktif öğrenme, yöntem çeşitliliği, anlamlı öğrenme, olumlu etki, öğrenme motivasyonunun artması, farkındalık ve özgüven "* kodları elde edilmiştir. *Dezavantajlar* alt teması altında ise "*sınav yükü, zorlayıcılık, zaman sorunsalı, yıpratıcılık, yetersizlik, öğretmen özerkliğinin azalması, fiziksel şartlar, öğrenci sayısı, öğrenme motivasyonunun azalması, uygulanabilirlik, adaptasyon sorunu, hazırbulunuşluk* ve *okul başarısının düşmesi*" gibi toplam 13 kod elde edilmiştir. Tablo 8' de değişen sınama durumlarının öğretmen görüşlerine göre avantajları ve dezavantajları özetlenmiştir.

Tablo 8

Değişen Sınama Durumları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı	f
Değişen sınama durumları	Avantajları	Aktif öğrenme	Ö1,Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11 Ö12,Ö14,Ö17,Ö21,Ö22,Ö27	13
		Yöntem çeşitliliği	Ö3,Ö4,Ö7,Ö13,Ö16,Ö18 Ö23,Ö25, Ö26,Ö30	10
		Anlamlı öğrenme	Ö4,Ö6,Ö9,Ö13,Ö19,Ö24,Ö26	7
		Olumlu etki	Ö1,Ö9,Ö12,Ö14,Ö28,Ö29	6
		Öğrenme motivasyonun artması	Ö2,Ö6,Ö11,Ö15,Ö20,Ö21	6
		Farkındalık	Ö3,Ö5,Ö19,Ö23	4
		Özgüven	Ö8,Ö26	2
	Dezavantajları	Sınav yükü	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9 Ö10,Ö15,Ö16, Ö18,Ö20 Ö22,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29	16
		Zaman sorunsalı	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11 Ö12,Ö14,Ö19,Ö20,Ö23 Ö26,Ö27,Ö30	14
		Zorlayıcılık	Ö4,Ö5,Ö8,Ö12,Ö13,Ö18 Ö20,Ö23,Ö25,Ö28	10
		Yıpratıcılık	Ö1,Ö3,Ö6,Ö14,Ö17 Ö19,Ö24,Ö26	8
		Yetersizlik	Ö4,Ö6,Ö11,Ö12 Ö19,Ö25,Ö26	7
		Öğretmen özerkliğinin azalması	Ö2,Ö8,Ö11,Ö15 Ö23,Ö28,Ö29	7
		Fiziksel Şartlar	Ö5,Ö9,Ö14,Ö17 Ö22,Ö24,Ö30	7
		Öğrenci sayısı	Ö4,Ö9,Ö17,Ö18,Ö27,Ö30	6
		Öğrenme motivasyonunun azalması	Ö3,Ö8,Ö11,Ö13,Ö20	5
		Uygulanabilirlik	Ö9,Ö12,Ö30	3
		Adaptasyon sorunu	Ö2,Ö23	2
		Hazırbulunuşluk	Ö14,Ö15	2
		Okul başarısının düşmesi	Ö13	1

Tablo 8 incelendiğinde, 2023 yılı sonrası değişen sınama durumları hakkında görüşülen öğretmenlerin neredeyse yarısı (f=13), yapılan değişiklik ile aktif öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise (f=10) yapılan yönerge değişikliğinin öğrenme – öğretme süreçlerinde yöntem çeşitliliği sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin (f=7) anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini, yönerge değişikliğinin sağladığı avantajlar arasında olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Kimi öğretmenler (f=6) ise yönerge değişikliğinin olumlu etkisinden bahsetmiş, ayrıca öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar ile yönerge değişikliğinin avantajları hakkında yapılan görüşmeler neticesinde bazı öğretmenler (f=4), öğrenci farkındalıklarını arttırdığını, bazı öğretmenler (f=2) de öğrencilerdeki özgüven duygusunun gelişmesine katkı sağladığını söylemişlerdir. Konu ile ilgili katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Öğrenciler hedef dildeki dört beceriyi de kazanmak için aktif olarak derse katılmaya başladılar." (Ö7)

"Dili kullanabilecekleri bir alan yaratıldığı için öğrenciler ister istemez işin içinde olmak zorunda kalıyor." (Ö22)

"Grammar (dil bilgisi) ağırlıklı öğretim yöntemlerinin bırakılıp, iletişimsel yöntemlere yer verilmeye başlanması en önemli avantajı." (Ö16)

"Yabancı dili "maruz bırakarak öğretme" yönteminin daha çok benimsenmesi, grammar odaklı öğretimin terk edilmeye başlanması gibi avantajlar sağladığını düşünmekteyim." (Ö30)

"Açık uçlu sorular sorulduğu için ezbere dayalı çalışmaların önüne geçildi, öğrencilerin anlayarak öğrenmesini sağladı." (Ö4)

"Dinleme, konuşma becerilerini geliştirmek için uğraşmaları olumlu yönlerinden bir tanesi." (Ö1)

"... zaten öğrenciler işin ucunda not olduğu için konuşma ve dinlemeye daha çok motive olmuş durumdalar." (Ö2)

"Dinleme sınavı için öncesinde hazırlanıyorlar, metinler dinleyip geliyorlar sınava. Bu durum aslında onlar için büyük bir motivasyon olmuş." (Ö15)

"Özellikle konuşma becerisiyle öğrencinin kendini ifade etme fırsatının verilişi öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkiliyor."(Ö21)

"Öğrencilerde dili konuşmaları gerektiği konusunda farkındalık oluşturmuştur." (Ö19)

"Öğrenciler dil öğrenmenin sadece dilbilgisinden ibaret olmadığının farkına varıyorlar." (Ö3)

"İlk olarak öğrencilerin ortamda, kalabalıkta kendini ifade etmesi, konuşması onların özgüvenini arttırdı." (Ö8)

Yapılan yönerge değişikliğinin dezavantajları sorulduğunda katılımcıların yarısından fazlası (f=16), sınav yükünün arttığını; neredeyse yarısına yakını (f=14) da zaman sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin 1/3'ü (f=10), yeni uygulamanın zorlayıcı olduğunu, bazı öğretmenler (f=8) ise yapılan değişikliğin yıpratıcı olduğunu söylemişlerdir. Dezavantajlar alt teması altında 2023 yılı sonrası uygulanmaya konan sınama durumlarını bazı öğretmenler (f=7) yetersiz olarak nitelendirirken diğerleri (f=7) ise öğretmen özerkliğini kısıtladığını ve fiziksel şartların uygulama açısından dezavantaj oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin (f=6) öğrenci sayısını uygulama açısından dezavantaj olarak gördüklerini; bazı katılımcıların (f=5) da öğrencilerdeki öğrenme motivasyonunu olumsuz şekilde etkilediğini beyan ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların %10'luk kısmı (f=3) değişen sınama durumlarını uygulanabilirlik açısından sorunlu görmektedir. Öğretmenler (f=2), öğrencilerin yeni uygulamaya adapte olamadığını, adaptasyon sorunu yaşadıklarını; öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcılardan bir tanesi (f=1) ise değişen sınama durumları ile okul başarısının düştüğünü, bunun bir dezavantaj olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgili katılımcı ifadelerinden örnekler olduğu şekliyle aşağıda sunulmuştur:

"Her dönem 6 tane sınav yapmak hem öğretmen hem de öğrenci açısından büyük bir yük oluşturuyor." (Ö6)

"Maalesef kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı bir sınav yapmak bile ekstra yoruyor." (Ö9)

"Ders saatlerinin dört beceriyi ölçmek için yeterli olmayışı da bir dezavantajdır." (Ö14)

"Dili ne derece kullanıp kullanmadıklarını görüyoruz ama zaman olarak dezavantaj içindeyiz. Sınavları uygularken takvimden geri kalıyoruz." (Ö20)

*"Sınavları bitirmek neredeyse iki haftalık bir süreç almakta ve bu da bizleri müfredatı yetiştirme noktasında zorlamaktadır." (*Ö27)

"Planlama yapmak, sınavları uygulayıp değerlendirmek ve öğrencilere dönüt vermek çok yıpratıcı bir süreç." (Ö6)

"Yeni uygulamanın avantajları olsa da, sınama durumlarından önce eğitim sisteminin eksikleri giderilmeli bence." (Ö12)

"Aynı senaryolara bağlı kalıp sınav yapmak, öğretmenin istediği kazanımdan soru soramıyor olmasından dolayı öğretmen özerkliğini kısıtlamıştır." (Ö15)

"Öğretmenin zaman ve teknik olarak esnek davranması zorlaşmıştır." (Ö23)

"Yeterli donanım ve akıllı tahtası olmayan okullarda özellikle dinleme becerileri için yeterli sunum sağlanamaması olumsuz yönlerinden biridir." (Ö5)

"Kalabalık sınıflarla kısıtlı bir zaman dilinde hem dinleme hem yazılı hem de konuşma sınavları yapıyoruz." (Ö18)

"Ne kadar çok sınav olursa öğrenciler üzerindeki not kaygısı artıyor ve bu doğal olarak dil öğrenme motivasyonunun düşmesine sebep oluyor." (Ö3)

"Yine yaptık oldu bakış açısıyla karşı karşıyayız. Maalesef uygulanabilirliği sorgulanmadan uygulamaya konulmuştur." (Ö9)

"Müfredat üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmaya çalışılmasının, ayrıca İngilizce dersine ayrılan kısıtlı zamanın göz önünde bulundurulmamasının sınama durumlarının uygulanabilirliğini azımsanmayacak derecede düşürdüğünü gözlemlemekteyim." (Ö30)

"Öğrenciler ise bence böyle bir sisteme uyum sağlayamadı." (Ö2)

"Sınama durumlarının değişmesi ile şimdilik alışılmışın dışına çıktığı için öğrenciler henüz adapte olamadı." (Ö23)

"Ortak sınav yapma zorunluluğu öğrencilerin hazırbulunuşluğu, seviye farkı gibi etkenleri göz ardı etmiştir." (Ö14)

"Sınavlar öğrencilerin seviyelerinin üstünde yapılıyor bu da okul başarısını düşük gözükmesine sebep oluyor." (Ö13)

4.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öneriler teması altında öğretmenlerin önerdiği *sınama durumları* ve *diğer* öneriler yer almaktadır. *Sınama durumları* alt teması altında " *süreç değerlendirme, proje, drama, çoktan seçmeli, tartışma, akran değerlendirme ve öz değerlendirme*" olmak üzere 7 kod elde edilmiştir. *Diğer* alt teması altında ise "müfredat değişikliği, ders saati, beceri odaklı merkezi sınav, dil sınıfları, oyunla öğretim ve dil gezileri" olmak üzere 6 kod elde edilmiştir. Tablo 9'da görüşülen öğretmenlerin önerileri özetlenmiştir.

Tablo 9
Öğretmen Önerileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Öneriler	Sınama durumları	Süreç değerlendirme	Ö2,Ö6,Ö8,Ö9,Ö18, Ö20 Ö23,Ö28,Ö29	9
		Proje	Ö3,Ö5,Ö11,Ö12,Ö20,Ö27	6
		Çoktan seçmeli	Ö4,Ö9,Ö14,Ö15,Ö19,Ö26	6
		Drama	Ö1,Ö7,Ö10,Ö30	4
		Tartışma	Ö3,Ö10,Ö24	3
		Akran değerlendirme	Ö22	1
		Öz değerlendirme	Ö21	1
	Diğer	Müfredat değişikliği	Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15 Ö16,Ö19,Ö24,Ö25,Ö26	12
		Ders saati	Ö2,Ö3,Ö6,Ö12,Ö14,Ö17 Ö20,Ö21,Ö23,Ö27	10
		Beceri odaklı merkezi sınav	Ö1,Ö8,Ö10,Ö24	4
		Dil sınıfları	Ö10,Ö28,Ö30	3
		Oyunla öğretim	Ö18,Ö29	2
		Dil gezileri	Ö22	1

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin İngilizce dersi için ideal ölçme değerlendirme yöntemleri için öneriler sorusuna farklı cevaplar verdikleri

görülmektedir. Görüşülen katılımcılar en çok (f=9), İngilizce dersinde süreç temelli değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler (f=6) proje ödevleri ile ölçme değerlendirme yapılmasının, bazı öğretmenler (f=6) ise çoktan seçmeli sınavlara yer verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılar ile görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin %13,3'üne göre (f=4) drama yöntemi kullanılarak puanlama yapılmasının uygun olacağı bulgularına rastlanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (f=3) sınama durumlarında tartışma yöntemine yer verilmesi gerektiğini, bazı öğretmenler (f=1) ise akran değerlendirme ve öz değerlendirme yapmanın ideal yöntem olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=4) (Ö13, Ö16, Ö17 ve Ö25), uygulanmakta olan mevcut sistemin ideal ölçme değerlendirme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yeni bir bakış açısı ve öneri getirmedikleri için öneriler teması altına yazılmamıştır. Katılımcılara ait ifadeler aşağıda örneklendirilmiştir:

"Dil öğretiminde sınav temelli değil de süreç temelli değerlendirme yapılmasını daha doğru buluyorum". Ö20

"Öğrencinin günlük hayatta işine yarayacak, öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlayacak süreç bazlı bir yöntem olmalıdır". Ö29

"İdeal ölçme yöntemi kanımca öğrencilerin kendi seviyelerine uygun verilen proje ödevleri ile yapılmalıdır". Ö11

"LGS sınavı düşünüldüğünde öğrencileri hazırlamak adına bence test sınavları yapılması daha doğru olur gibi". Ö9

"*Öğrencilerin aşina olduğu ve sınavın da test olduğu düşünülürse, test sınavlarına yer verilebilir".* Ö14

"Öğrencilerin sınıf ortamında günlük hayatta yaşıyormuş gibi dili kullanıp canlandırmalar yapacakları drama yöntemi ile değerlendirilmeleri sağlanabilir". Ö7

"Dil iletişim kurmak için var, bence tartışma oturumları düzenlenip öğrencilerin etkinlikleri ile bir değerlendirme yapılmalıdır". Ö10

"Bence İngilizce dersi için öğretmen sadece mentor olmalı, en uygunu değerlendirme işini arkadaşları yapmalı". Ö22

"... neden öğrendiğini ne kadar öğrendiğini öğrencinin kendisi de ölçememektedir. Bunu yapamadıkları için dil öğrenmek ona çok cazip gelmemektedir". Ö21

Diğer alt teması altında, öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, katılımcıların neredeyse yarısı (f=12) İngilizce öğretim programının değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %33,3'ü (f=10) ise ders saatlerinin arttırılması önerisini sunmuşlarıdır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=4) beceri odaklı merkezi sınavların yapılmasını, bir bölümü (f=3) de okullarda dil sınıflarının olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcıların bazıları (f=2) İngilizce öğretiminde oyunlara yer verme, bir katılımcı (f=1) da dil gezileri yapılması önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Yoğun olan müfredatın biraz daha hafifletilmesi gerekmektedir". Ö15

"*Beceri odaklı bir müfredat ve buna uygun sınav sistemi getirilmelidir".* Ö24

"Ders saatleri attırılıp 4 temel beceriyi her kademe ve sınıfta layıkıyla gerçekleştirmemiz sağlanmalıdır". Ö2

"3 saat İngilizce dersinde tüm beklentileri karşılamak zor oluyor, ders saatleri yeniden düzenlenebilir". Ö17

"Merkezi sınavda da öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesi olabilir". Ö1

"Her okulda donanımlı, teknoloji bakımından eksiksiz dil sınıfları olmalıdır". Ö30

"Sosyal hayata entegre, gereksiz bilgi ve ezberden kaçınarak 4 temel beceriyi geliştirecek öğrencinin aktif olduğu oyunlar kullanılabilir". Ö18

"Hedef dili konuşan ülkelerle öğrenci değişimi düşünülebilir". Ö22

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA ve SONUÇ

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile 2023 yılı sonrası İngilizce öğretim programının sınama durumlarında meydana gelen değişikliklerin etkililiği, değişiklik öncesine göre avantaj ve dezavantajları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, İngilizce öğretim programının temel amacını öğrencilere hedef dili öğrenme becerisi kazandırmak olarak vurgulamışlardır. Öğretim programının öğrencilerin iletişim kurmak, akıcı konuşmalarını sağlamak, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için donanımlı bireyler olarak yetişmeleri adına yeterlilik kazanmak gibi amaçlara hizmet ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca programın, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için bir araç olduğu öğretmenler tarafından programın amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi öğretim programı (2018) incelendiğinde, programın dil öğrenimine iletişimsel olarak odaklandığından, başkalarıyla iletişim kurmanın bir yolu olarak kullanılması gerektiğinden ve İngilizce yeterliliğin kilit rol oynadığından bahsettiği görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile İngilizce öğretim programı amaçlarının genel hatlarıyla uyuştuğu görülmektedir. Bunun sebebinin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ulaşılan bu sonuç, Kuloğlu ve Tutuş'un (2022) İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmaları ile Aslan ve Gürlen'in (2019) ortaokulda görev yapan 311 öğretmen ile yürüttükleri ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri adlı araştırmalarından elde ettikleri öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Aslan (2019) ile Bolat ve Baş (2023) da yaptıkları çalışmalar ile benzer şekilde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları göz önüne alındığında, ulaşılan bir diğer sonuç ise İngilizce öğretim programının sınava hazırlık amacı taşıdığı olmuştur. Öğretmenler özellikle 8. Sınıf öğrencilerin gireceği LGS sınavını önemli görüp, öğretim programının amacını yanlış yorumlama eğiliminde olabilirler. Merkezi sınavlar öğretmenleri öğretim programından ziyade belirli test içeriğine odaklanmaya teşvik

etmektedir (Minarechová, 2012). Çetin ve Ünsal, öğretmenlerin öğretim programlarını olduğu şekliyle uygulamadıklarını, dersin amacını sınav odaklı hale getirdiklerini ifade etmişlerdir (2019).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin dil becerilerinden konuşma becerisini en önemli beceri olarak ifade ettikleri, konuşma becerisini önem sırasına göre dinleme, okuma ve yazma becerilerinin takip ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği bireyler yetiştirme misyonu ile İngilizce öğretim programının temele aldığı iletişimsel dil hedefi ulaşılan bu sonuca sebep olarak gösterilebilir. Tanrıkulu ve Çifçi, dilin kullanım boyutu düşünüldüğünde akla gelen ilk becerinin konuşma becerisi olduğunu ve iletişimsel dilin merkezinde yer aldığını ifade ederler (2019). Bu çalışma sonucuna paralel şekilde, Çeltik (2022) daha önce yabancı dil eğitiminde okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde durulurken küresel anlamda değişen şartlar ile konuşma ve dinleme becerilerinin önem kazandığını ifade etmiştir. Son yıllarda özellikle konuşma becerisine verilen önemden bahseden Vernier vd. (2008), yabancı dil öğrenen öğrencilerin kişisel tatmin elde etmek ya da kariyer hedeflerine faydalı olacağını düşündükleri için konuşma becerisini çalışmalarının temel hedeflerinden biri olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin 2023 yılı sınama durumları yönerge değişikliği öncesi uyguladıkları sınavlarda öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçtükleri, konuşma ve dinleme becerilerini ise önemli gördükleri halde ölçmedikleri, bu sınavları genelde göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Varol Şanlı ve Tan Şişman'ın (2023) 180 İngilizce öğretmeni 65 okul yöneticisi ve 70 veli ile yürüttükleri çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Şanlı ve Şişman da İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisinin ölçülmediği sonucuna ulaşmışlardır (2023). Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022) da dinleme ve konuşma alanlarında ölçme değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 4 dil becerisinden sadece okuma ve yazma becerilerine ağırlık verip dinleme ve konuşma becerilerini ölçmemesi merkezi sınavlarda da bu becerilerin ölçülmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Swaie ve Algazo (2023), ortaokul İngilizce öğretmenleriyle yaptıkları karma çalışmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem seçimlerinin merkezi sınavlar gibi faktörlerden etkilendiğini bulmuşlardır. Bu araştırma sonuçlarına paralel şekilde,

Kim (2014) öğretmenlerin konuşma ve dinleme gibi sözel becerilerin önemli olduklarını düşünmelerine rağmen, bu becerileri ölçen sınavlar uygulamadıkları sonucuna ulaşmıştır. İngilizce öğretim programı göz önüne alındığında programın bütünsel olarak hedef dilde 4 beceriye de önem atfettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı ögelerinden biri olan sınama durumlarında değişikliğe gittiklerini yani programı ihmal ettiklerini söylemek mümkündür. Çimen (2022) ve Widiastuti vd. (2020) araştırmalarında öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ile öğretim programı arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka bakış açısıyla da, öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi becerilerden sınava tabi tutulmamaları, bu becerileri önemsememelerine dolayısıyla iletişim aracı olan dili gerektiği şekilde öğrenememelerine sebebiyet verebilir. 4 dil becerisi öğretildiği halde ölçülmüyorsa, ölçülmeyen beceriler öğrenciler tarafından ihmal edilmeye başlanır, ölçülmeyen becerileri öğrenmeye gerek duymazlar (Büyükahıska, 2019; Paker, 2012). Zohrabi ve Nasirfam (2024), yürüttükleri araştırmada İranlı öğrencilerin 7 yıl İngilizce eğitimi almalarına rağmen neden İngilizce iletişim kuramadıkları sorunu ile ilgili, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmek adına ölçme değerlendirme yöntemlerinin de geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin sınama durumlarındaki yönerge değişikliği öncesi uyguladıkları sınavlarda genellikle eşleştirme, boşluk doldurma, doğru- yanlış ve çoktan seçmeli tarzı soru türlerine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen soru türlerinin, eğitimin yatay hedeflerinden bilişsel boyut içinde yer aldıkları; Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde oldukları görülmektedir. Çimen'in (2022) Türkiye'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ölçme ve değerlendirmenin araştırılması adlı çalışmasının sonuçları da bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Çimen, öğretmenlerin sınavlarda en fazla boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve eşleştirme tarzı soru türlerine yer verdiklerini belirlemiş; öğretim programı üretimin, analitik ve dil becerilerinin bütünleşik şekilde değerlendirilmesini önenirken, sınavlarda yer alan etkinliklerin ise bilgiyi ölçtüğünü ifade etmiştir. (2022).Widiastuti'nin (2021) İngilizce dersi ölçme değerlendirme ve dönüt uygulamaları adlı çalışmasının sonuçları da İngilizce öğretmenlerinin sınama durumlarında boşluk doldurma ve kısa soru – cevap soru türlerine yer verdiği şeklindedir. Öğretmenlerin, sınavlarda genellikle bu tarz soru türlerine yer vermeleri

nispeten kolay olmaları diğer bir ifadeyle öğrencilerin başarı seviyesinin yüksek olmaması ile ilgili olabilir. Öz ve Atay (2017), öğretmenlerin sınav bölümlerini hazırlarken sınıf içi öğrenmeleri göz önüne almaları gerektiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin nadiren de olsa sınav bölümlerinde kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular ile İngilizce – Türkçe ya da Türkçe – İngilizce çevirilere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınavlarda öğretmenlerin yer verdiği soru türleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin verdiği cevaplar ile yazılı kâğıtlarının incelenmesi ile elde edilen sonuçların birbiri ile uyumlu olduğu ve birbirini desteklediği bulunmuştur. Literatürde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile yazılı kâğıtlarından elde edilen sonuçların birbirini desteklemediği çalışmalar da mevcuttur (Çimen, 2022). İngilizce öğretim programının sınama durumlarında değişikliğinin yapıldığı 2023 yılı sonrasında ise sınavlar sadece açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bunun sebebi, öğrencilerin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek olabilir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, karmaşık düşünme becerileri geliştirmelerine, neden – sonuç ilişkisi kurmalarına yardımcı olur (Gülbetekin, 2022).

Yapılan yönerge değişikliği ile öğrencilerin aktif olarak öğrenme – öğretme süreçlerine katıldıkları, öğretmenlerin derslerde tek bir yöntem yerine çeşitli yöntemlere yer verdikleri, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerin dil öğrenimine karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerde farkındalık oluşturduğu ve aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizcenin dil bilgisinden ibaret olmadığının görülmesi, 4 dil becerisine eşit önem verilmesi, öğrencilerin iletişim kurmak zorunda olmaları gibi sebepler yukarıda belirtilen avantajlar için kaynak teşkil ediyor olabilir. Literatürde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşen çalışmalar mevcuttur: Arslan (2016) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde rol almalarının öğrenci motivasyonunu arttırdığını ifade eder. Gömleksiz ve Elaldı (2011), yabancı dil öğretiminin dört temel beceriyi hedeflemesine karşın tüm beceri alanlarının aynı yöntemlerle kazandırılmaya çalışılmasının mümkün olmadığını, dolayısıyla farklı yöntemlere yer verilmesinin ve amaca hizmet eden yöntemlerin kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin deneyimlerinden hareketle öğrenebilecekleri, öğrenci merkezli ve çevre ile etkileşim içinde oldukları bir öğrenme ortamı öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına imkân tanıması açısından son derece

önemlidir (Şimşek ve Özaslan, 2021). Bayrakçeken vd. (2021) , öğretim süreçlerinin öğrenciyi merkeze alarak planlanması, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak yöntemlerin işe koşulması ve doğru ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulanmasını öğrenme ortamlarında öğrenci motivasyonlarını arttıran önemli faktörler olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada, sınama durumundaki yönerge değişikliği ile İngilizce dersi sınav niceliğindeki artışın öğretmenler için bir yük oluşturduğu, sınavların uygulama sıklığının zaman problemine yol açtığı dolayısıyla sürecin öğretmenleri zorladığı ve yıprattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce öğretim programı göz önünde bulundurulduğunda, programın yoğun, ders saatlerinin yetersiz olmasının yanı sıra hedeflenen öğrenme çıktılarına tam anlamıyla ulaşabilme çabası öğretmenler üzerindeki baskıyı arttırıyor olabilir. Literatür incelendiğinde İngilizce öğretim programının yoğun olduğu (Akdağ Çimen, 2017; Arı, 2014; Demirtaş ve Erdem, 2015; Noom-Ura, 2013; Valizadeh, 2021) ve İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu (Akdağ Çimen, 2017; Listyani, 2022; Safari and Sahragard, 2015; Taşçı, 2023; Valizadeh, 2021; Varol Şanlı ve Tan Şişman, 2023) çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin öğretim süreci dışında da ders planı hazırlamak, yazılı sınav hazırlamak, sınav sonuçlarını değerlendirmek, mesleki gelişim çalışmalarına katılmak gibi görevleri bulunmakta (Tekin ve Demirkasımoğlu, 2023), bu ağır iş yükü algısı da öğretmenlerde stres, yıpranma ve tükenmişlik hissine sebep olmaktadır (Kyriacou, 2001; Sarıgöz ve Çermik, 2012). Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise uygulanan yeni sınav sisteminin öğretmen özerkliğini azalttığı ve kimi öğretmenler tarafından yetersiz olarak nitelendirildiğidir. Öğretmenlerin hangi üniteden ya da hangi kazanımdan kaç soru sorulacağı ve ne tür sorular ile ölçme yapılacağı noktasında söz sahibi olmaması, okul ve sınıf temelli öğrenci seviyesi dikkate alınmayıp okul, ilçe, il veya ülke geneli ortak sınavların yapılıyor olması öğretmenlerin bu yönde görüş bildirmelerinin sebebi olabilir. Açık uçlu sınav soruları ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilmek isteniyor olsa da, söz konusu soru türünün çok fazla soru sormaya imkân tanımaması kapsam geçerliğinin düşmesine sebebiyet verebilir. Ayrıca, İngilizce öğretim programında herhangi bir değişiklik yapılmadan böyle bir uygulamaya geçilmesi, dört dil becerisinin ölçülmesine rağmen dönüt için yeterli süre bulunmaması; dolayısıyla sonuç odaklı bir değerlendirmeye dönüşmesi yeni uygulamanın öğretmenler

tarafından yetersiz olarak algılanmasına kaynak teşkil etmektedir. Rahman vd. (2012) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yoğun olarak summatif (değer biçici) değerlendirme tercih ettikleri ve öğrencilerin öğrenmelerini yeniden planlamak veya değiştirmek için ihtiyaç duydukları geri bildirime nadiren yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma, yazılı ve uygulamalı sınavlar ile ilgili olarak okul ve sınıfların fiziksel şartlarının uygun olmadığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu, öğrenci motivasyonunu olumsuz anlamda etkilediği gibi dezavantajlara sahip olduğu sonucunu gözler önüne sermektedir. Dilin bir iletişim aracı olduğu düşünüldüğünde sınıf mevcudu arttıkça öğretmen – öğrenci etkileşiminin azalacağı su götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda, etkileşimin azalması öğrenci motivasyonu üstünde olumsuz bir etki yaratabilir. Dil ediniminde motivasyon en önemli unsur olmakla birlikte (Erdoğan ve Tunaz, 2012), yeterli motivasyon sağlanmadığında en uygun müfredat ve iyi bir öğretim yöntemi bile öğrenci başarısını sağlamada yeterli olmayacaktır (Dörnyei, 2005). Karsantık ve Yağcı (2021) yaptıkları meta sentez çalışma ile öğretim programını uygulamayı engelleyen faktörleri öğretmen, öğrenci, okul – sınıf olanakları ve ders saati şeklinde sıralamışlardır. İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşlerine başvuran Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022), ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin gerekli fiziki ve donanım eksikliği ve kalabalık sınıf mevcutları ile ilgili sorun bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Akdağ Çimen, 2017; Kızıldağ, 2009; Madalińska-Michalak, J. ve Bavli, 2018; Rahman vd., 2018; Tılfarlıoğlu ve Öztürk, 2007; Valizadeh, 2021). Elde edilen verilerle, değişen sınama durumlarının uygulanabilir olmadığı, öğrenci hazırbulunuşluğunu göz ardı ettiği, yeni uygulamaya öğrencilerin uyum sağlayamadığı ve öğrenci başarısının düşmesine dolayısıyla okul başarısının düşmesine sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okulların dezavantajlı sosyo – ekonomik çevrede yer alması, donanım ve yazılım anlamında eksikliklerin bulunması sınavların uygulanabilirliğini etkileyeceği gibi öğrencilerin başarı seviyesi ve hazırbulunuşluk düzeyleri de uygulama açısından sorunlara sebep olabilir. Bümen vd. (2020) okulun ekonomik özelliklerinin öğretim programına bağlılığı etkileyeceğini savunurken Dinçer (2013) ise çalışmasında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin İngilizce öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleştirecek düzeyde olmadığını ifade eder. Öğretmenlerin öğrenme öğretme

süreçlerinde geleneksel yöntemlere yer vererek dinleme ve konuşma becerilerini arka planda tutmaları, merkezi sınav odaklı çalışmalar yapmaları, daha önce dinleme ve konuşma sınavlarına yer vermiyor olmaları öğrencilerin yeni uygulamaya alışmaları ve uyum sağlamalarını zorlaştırıyor olabilir. Sarıgöz ve Özgür (2024) ortaokul branş öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin merkezi sınav odaklı çalışmalar yaptıklarını, okul başarısının merkezi sınav başarısı ile ölçüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmen önerileri doğrultusunda İngilizce dersi için ideal ölçme değerlendirme yönteminin süreç değerlendirme yaklaşımı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dinamik olan dil öğretimi süreç temelli bir yaklaşım ekseninde, üründen ziyade becerilerin odak noktası olduğu düşünüldüğünde, öğrencileri öğrenme – öğretme sürecinde değerlendirmek daha doğru olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını, öğrenme sürecindeki problemleri çözmedeki aktif katılımlarını ve yaratıcılıklarını görerek değerlendirmelidir (Gultom, 2016). Paker'e göre de yabancı dil öğrenim süreçleri göz önünde bulundurularak bir taraftan eğitim ve öğretim etkinlikleri sürdürülürken diğer bir taraftan da öğrencilerin elde ettikleri becerileri çeşitli iletişim odaklı ölçme değerlendirme etkinlikleri ile ölçmek teşvik edilmelidir (2018). Ayrıca araştırma sonuçları İngilizce dersi için diğer ideal ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin projeler, çoktan seçmeli sınavlar, drama ve tartışma yöntemi olduğunu göstermektedir. Gratchev (2023), sınavların proje tabanlı değerlendirme ile değiştirilmesi adlı çalışmasında öğrenci performans ve deneyimlerini analiz ederek proje tabanlı değerlendirmenin öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimi sunduğunu, dolayısıyla da öğrencilerin daha iyi akademik performans sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul İngilizce dersi için çoktan seçmeli sınav ile değerlendirme yapma fikri, objektif puanlamanın sağlanmak istenmesi ya da merkezi sınavlar düşünüldüğü için uygulanmak isteniyor olabilir. Bilimsel düşünme pratiği bağlamına uygun olmayan çoktan seçmeli sınavlar, değerlendirmede tarafsızlık, standartlaşma sağlanması ve uygulanabilirlik oranı nedeniyle tercih edilmektedir (Anlı, 2015). Çoktan seçmeli merkezi dil sınavları yüzünden dil öğrenme herhangi bir derse çalışmak gibi algılanmakla birlikte dil öğrenmenin yerini doğru dil yapısını öğrenmek ve tanımak ön plana çıkmaktadır (Polat, 2020). Literatür incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak drama İngilizce dersi için bir değerlendirme yöntemi değil öğretim yöntemi olarak

ifade edilmiştir (Bodur ve Yurtseven, 2021; Çevik, 2006; Koç, 2009; Soyer, 2015; Soyer, 2016). Drama, aktif öğrenmenin, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gerçekleştiği; hitabet ve güzel konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sunan bir yöntemdir (Sarıgöz ve Deveci, 2022). Dolunay ve Koçyiğit, drama yönteminin dil bilgisi konularını somutlaştırdığını, kalıcı öğrenmeler sağladığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade eder (2023). İngilizce öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemleri yanı sıra tartışma, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin İngilizce dersi için diğer ideal ölçme değerlendirme yöntemleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum bilinç düzeyi yüksek öğretmenlerin gelişen dünyada değişen öğretim programlarına ayak uydurmak, öğrenim öğretim süreçlerinde öğrencinin merkezde olması gerektiği gibi neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini de öğrencilerin değerlendirmelerine fırsat tanımak istediklerinden olabilir. Çelebi ve Kuşuçuran (2019), İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterlilikleri araştırdığı çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin akran değerlendirme, öz değerlendirme, tartışma, gözlem ve portfolyo gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öz değerlendirme ile öğrencilerde farkındalık artmakta, öğrencilere eksiklerini gidermek için fırsatlar tanınmaktadır; akran değerlendirme ise öğrencilerin diğer öğrenenlerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, eleştirel ve yansıtıcı düşünce becerilerinin geliştirmesini sağlamaktadır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2014). Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Zelyurt ve Özbek (2018) de öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Zeren vd. (2023) İngilizce öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada, İngilizce öğretim programında değişikliğe gidilmesi, ders saatleri ile ilgili düzenleme yapılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretim programının görece yoğun, ders saatlerinin ise yetersiz olması sebebiyle program içeriği düzenlenerek sadeleşmeye gidilmesi ya da ders saatlerinin arttırılması uygun olabilir. Literatürde bu araştırma sonuçları ile örtüşen ve öğretim programının uygun olmadığı çalışmalar (Başaran vd., 2020; Çapan, 2021; Demirtaş ve Erdem, 2015; Valizadeh, 2021) olduğu gibi öğretim programının uygun olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Yaman, 2018) da mevcuttur. Varol Şanlı ve Tan Şişman

(2023) ise İngilizce öğretim programının uygun olduğu fakat ders saatlerinin arttırılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmada, merkezi sınavlarda dil becerilerinin hepsine yer veren beceri odaklı sınavların yapılması, okullarda dil sınıfları kurulması, İngilizcenin oyunla öğretilmesi ve dil gezileri düzenlenmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Merkezi sınavlarda tüm dil becerilerini ölçen sınavlara yer verilmesi, İngilizce öğrenenlerin kendilerini bu yönde hazırlamasına ve dört beceri alanında iletişim kurmalarına temel hazırlayacağı gibi öğretmenlerin de dört dil derecesine eşit önem vermelerine ve öğrencilerini iletişim amaçlı İngilizce öğrenmeye teşvik etmeleri anlamına gelmektedir. (Paker, 2012). Okullarda dil sınıflarının kurulması internet çağında bilgiye kolayca ulaşabilmek, eğitim uygulamaları ile teknoloji destekli otantik öğrenmeler gerçekleştirmek adına önemli olabilir. Bozavlı (2014) söz konusu sınıfların gerekli tüm teknolojik ekipmanlarla donatılması ve öğretmenlerin bu sınıfları özellikle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmaları gerektiğini ifade eder. Dil sınıflarına farklı açıdan yaklaşan Karakaş (2019), Burdur ilinde bir ortaokulda pilot uygulaması yapılan etkileşimli İngilizce dil sınıfı kapsamında Türk öğrencilerin yabancı öğrencilerle birlikte işledikleri dersleri incelemiş; söz konusu proje ile öğrencilerin dile ve dil kullanımına ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri, derslere İngilizce olarak katılma isteklerinin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ulaşılan bir diğer sonuç olan oyunla öğretim, yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmak için dönüştürücü bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Gülle ve Bolat, 2022; Titania, 2024). Oyunlaştırmanın faydaları arasında öğrencilerin İngilizce dil becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek (Sarıgöz vd., 2018), öğrencilerin tutumlarını ve duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilemek, otantik bir dil öğrenme ortamı sağlamak ve öğrencilerin kapsamlı yeterliliğini geliştirmek yer almaktadır (Zhang ve Hasim, 2023). Öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünü yakından tanımaları, sosyal hayatta kullanılan ifadeleri öğrenmeleri ancak geziler ile mümkündür. Dil öğretimi ve kültür öğretimi birlikte yürütülmeden dilsel bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi oldukça zordur (Zeyrek, 2020). Bu bağlamda, Bozavlı, dilin etkin kullanımı adına şehrin turistik yerlerine geziler yapılabileceğini, öğrencilerin kısa süreli değişim programları ile yapılan gezilerde farklı kültürler tanıyabileceklerini ve hedef dile maruz kalarak dili kullanma fırsatına sahip olacaklarını ifade eder (2014).

Sonuç olarak, 2023 yılında sınama durumlarında yapılan yönerge değişikliği ile bazı hedefler amaçlanmış ve bu çalışma ile yapılan değişikliğin avantaj ve dezavantajları, değişiklik öncesi ve sonrası öğretmen uygulamaları ölçme değerlendirme bağlamında öğretmen görüşlerine başvurularak sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin İngilizce öğretim programının amacı hakkında büyük oranda bilgi sahibi olduğu, program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dil becerilerinden konuşma becerisini en önemli dil becerisi olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. 2023 yılında yapılan yönerge değişikliği öncesi, İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerine yönelik sınavlar uyguladıkları fakat dinleme ve konuşma becerilerini göz ardı edip söz konusu becerileri ölçen sınav uygulamalarına yer vermedikleri bulgularına rastlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin İngilizce öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme kriterlerine uymayıp programı ihmal etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları incelendiğinde, genellikle bilişsel boyutun bilgi ve hatırlama düzeyinde olan eşleştirme, boşluk doldurma, doğru – yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yönerge değişikliği ile bu soru türlerinin sınavlarda yer almasının önüne geçilmiş, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek amacı ile açık uçlu soru kullanılması zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 2023). Yönerge değişikliği ile öğrencilerin aktif olarak derslere katıldığı, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğretmenlerin yöntem seçimine çeşitlilik getirdiği, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve özgüvenini arttırdığı, öğrencilerde farkındalık oluşturduğu gibi avantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu gelişmelerin yanı sıra yeni uygulama ile öğretmenlerin yapmak zorunda oldukları sınavların (yazılı + konuşma + dinleme) iş yükü olarak algılandığı, programda yer alan kazanımlar ile sınavlar için yeterli süre olmadığı, zorlayıcı ve yıpratıcı bir süreç olduğu gibi olumsuz yanları olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, yeni uygulamanın öğrenci hazırbulunuşluğunu göz ardı ettiği, fiziksel şartların ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle uygulanabilirlik anlamında sıkıntıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce dersi için süreç temelli değerlendirme, proje görevleri, drama, tartışma, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi gerektiği ulaşılan bir diğer sonuçtur. Araştırmada İngilizce öğretim programının değişmesi, ders saatlerinin arttırılması, beceri odaklı merkezi sınavların yapılması,

okullarda donanım ve yazılım eksiği bulunmayan dil sınıflarının kurulması ve dil gezilerinin düzenlenmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre eğitim paydaşları, program yapıcılar ve kural koyucular için şu öneriler sunulmuştur:

- Yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili mahalli ya da bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitimlere alınmaları, değişen ve gelişen dil öğretme yöntemlerine uygun üst düzey becerileri yoklayacak ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğretmenlerin farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim öğretim sürecini kesintiye uğratan etkinlikler olmaktan çıkarılmalı, dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde ele alındığı süreç temelli ve biçimlendirici değerlendirme teknikleri uygulanmalıdır.
- Sınama durumları ögesi için dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik özel bir yol haritası hazırlanmalı, değerlendirme kriterleri sene başı zümre öğretmenler toplantısında belirlenmeli ve öğrencilere duyurulmalıdır.
- İngilizce öğretim programında belirtilen iletişimsel yöntemlere uygun öğrencilerin dil beceri performanslarını ölçen beceri odaklı merkezi, ulusal sınavlar yapılmalıdır.
- Okullarda öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek adına teknoloji bakımından eksiksiz dil sınıfları oluşturulmalı, programda yer alan bu beceri alanlarına ait kazanımlara arzu edilen seviyede ulaşmak adına ders saatlerinin arttırılması gerekmektedir.
- Hâlihazırda uygulanmakta olan ülke, il, ilçe veya okul geneli açık uçlu sorulardan oluşan ortak sınavların içeriğine ve kapsamına öğretmenlerin kendi öğrenci seviyeleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre karar vermelerine izin verilmelidir.
- Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı önyargılarını kırmak, dil öğrenme motivasyonlarını arttırmak ve eğlenceli dil öğrenme ortamları yaratmak adına öğretim programına çağa uygun dijital ve etkileşimli etkinlikler eklenmelidir.

KAYNAKÇA

Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 10*(4), 1022-1046.

Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Akan, S. B. I. (2007). *Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlence Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdağ Çimen, B. (2017). Challenges in EFL education in Turkey and potential solutions from the tertiarylevel instructors' perspectives. *International Journal of Language Academy, 5*(6), 213-228.

Aktı, K. ve Çeken, R. (2011). Kısa cevaplı sorular. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 87 -98). Nobel Akademi.

Alagözlü, N. (2017). Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme sorunları. *Türkbilig*, 34, 241- 247.

Alexander, R. J. (2010*) What is education for?* R. J. Alexander (Ed.).Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review. Routledge.

Alkan, C. (2019). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20*(1), 209-229. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001070.

Andrade, H. ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice, 48*(1), 12-19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544

Anlı, Ö. F., (2015). Eleştirel düşünme ve merkezi çoktan seçmeli sınav sistemi. *Eleştirel Pedagoji*, 42.

Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(*1), 172-194.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(51), 395-407. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878.

Arslan, M. (2016). Aktif Öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2).

Aslam Orkun, M., ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme Stilleri Modellerinin İncelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 71-83. https://doi.org/10.46762/mamulebd.567063.

Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 171-186. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006.

Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research, 7*(4),973-979. https://dx.doi.org /10.13189/ujer.2019.070408.

Atılgan, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Atılgan, H., Yurdakul, B. ve Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 79-98.

Ayas, N. (2014). *An investigation of teachers' conception and practices concerning assessment in English for young learners classroom*. (Unpublished Master Thesis), Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.

Aydın, A. K. ve Çıtak, E. (2017). 2009 Felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (11), 67-90.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel – alternatif ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Baş, M. ve Sarıgöz, O. (2018). An examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 10*(4), 25-32.

Başaran, M., Can, M. S. ve Özdemir, O. İ. (2020). 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 154-178. https://doi.org/10.19160/ijer.767692.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi,9*(1), 23-28.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "Likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 85 – 94.

Bayrakçeken, S. Oktay, Ö. Samancı, O. Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* (2), 677-698.

Bayram, E. (2015). *An investigation of language assessment preferences of pre-service EFL teachers and underlying factors*. (Unpublished Master Thesis), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Battal, N. (1992). Eğitim faaliyetlerinde öğretmenin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 25 -30.

Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Edt). Eğitim Kitabevi.

Bernardino Lopes, J., Paulo Cravino, J. ve Silva, A. A. (2010). A model for effective teaching for intended learning outcomes in science and technology

(METILOST). L. E. Kattington (Ed.), *Handbook of currriculum development* içinde (s. 65 – 133.). Nova Science. https://muniramohsin.com/wp-content/uploads/2016/09/Handbook-of-Curriculum-Development-L.-Kattington-Nova-2010-WW.pdf

Bıçak, B. (2010). Performans değerlendirme. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Eds.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 198 - 223). Nobel Yayınları.

Bıçak, B. ve Çakmaklı, A. (2011). Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin bilişim teknolojileri dersi ölçme ve değerlendirme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *2*(1), 121-131.

Bodur, Z. T. Ve Yurtseven N. (2021). İngilizce dersinde UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 88 – 103.

Bolat, Y. ve Güllü, H. (2024). Türk kültürüne ait sosyal değerlerin aktarımında ortaokul İngilizce dersi öğretim programının önemi. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 66-87. https://doi.org/10.48066/kusob.1408448.

Bolat, Y. ve Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, *37*(2), 294–330. https://doi.org/10.33308/26674874.2023372541.

Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde alternatif bir okul modeli. Akademik *Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 110 – 120.

Bozkurt, S., Aslanargun, E. ve Akın, S. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 157-173.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2020). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 14* (1), 203-228.

Büyükahıska, D. (2019). Evaluation process in English language teaching program. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 38-62. https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.003.

Can, M. (2022). Etkili iletişimde ana dilinin önemi üzerine felsefi bir çözümleme. *Turcology Research*, 74, 315-323.

Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 97-109.

Carrera, H. ve Esperanza, T. (1993). *A Study of the Impact of Proficiency-Oriented Curriculum Implementation on the Testing of First and Second Year Spanish Classes At the Secondary Level*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Boston Üniversitesi, ABD http://proquest.umi.com/pqdweb?did=747731811&sid=1&Fmt=2&clientId=4471 8&RQT=309&VName=PQD.

Chan, Y. (2016). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching, 7*(1), 37-62.

Chavis J., Wong K. ve Linden ML.(2021). Online portfolio: An alternative to a research paper as a final assessment. *Journal of Microbiology and Biology Education, 22*(1). https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2469

Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, İ. ve Eker, C. (2018). The effect of teaching activities done by using activity based posters on the students' academic achievements, retention levels in their learning. *Universal Journal of Educational Research*, *6*, 585-597.

Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3. Baskı). Çev: S. B. Demir. Eğiten Kitap Yayıncılık.

Çakır, H. ve Cengiz, Ö. (2016). The use of open ended versus closed ended questions in Turkish classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 60-70. http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.62006.

Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: Pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 7*(1), 397–419. https://doi.org/10.32601/ejal.911469.

Çelebi, M. ve Kuşuçuran B. N. (2019). İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(*19), 983- 1009. https://doi.org/10.26466/opus.591260.

Çelikkaya, H. (2013). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 73 -85.

Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 11*(31), 107-131.

Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 304-323.

Çetin, B. (2010). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Eds.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 68 - 142). Nobel Yayınları.

Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38*(1), 296-309. https://doi.org/10.7822/omuefd.535482.

Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çiçen, M. (2014). *The assessment methods used by EFL teachers at the primary level in private schools* . (Unpublished Master Thesis), Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.

Çimen, Ş.S. (2022). Exploring EFL assessment in Turkey: Curriculum and teacher practices. *International Online Journal of Education and Teaching*, *9*(1). 531-550.

Çoban, A. (2015). Temel Kavramlar. G. Ocak (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 3-54). Pegem Akademi.

Demir, E., ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1516-1528. https://doi.org/10.24315/tred.858813.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 5*(2), 55-80.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 7*(4), 756-768. https://doi.org/10.19126/suje.388616.

Dillard, N. ve Siktberg, L. (2012) Curriculum development: An overview. D. N. Billings ve J. A. Halstead (Eds.), *Teaching in nursing* (4. Baskı) içinde (s. 76 -91), Elsevier.

Dinçer, B. (2013). *7. sınıf ingilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi- süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Doll, R. (1996). *Curriculum improvement: decision making and process* (9. Baskı). Allyn and Bacon.

Dolunay, S. K. ve Koçyiğit, S. (2023). Drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 491-508.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410613349.

Durmuş, S. ve Karakırık, E. (2005). A Computer assessment tool for structural communication grid. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*, 3-6.

Eğerci, Z. M. ve Özdemir Şimşek, P. (2019). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14*(1), 33-54.

Eker, C. (2016). The effect of posters used as an alternative learning tool on studens' academic achievement and attitudes towards the course. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(1), 103-121.

El – Moamly, A. A. (2010). Curriculum development in medical education: A reflection in the 40 years - experience of problem-based learning (PBLl), the educational research and the accreditatıon programs of medical schools. L. E. Kattington (Ed.),*Handbook of currriculum development* içinde (s. 1 – 63.). Nova Science. https://muniramohsin.com/wp-content/uploads/2016/09/Handbook-of-Curriculum-Development-L.-Kattington-Nova-2010-WW.pdf

Em, A. (2005). Küreselleşen dünyada öğretim ve eğitimin önemi ve bu kapsamda hukuk öğretimi ve eğitimi. *TBB Dergisi*, 61, 27 – 34.

EPI (EF English Proficiency Index) (2024). https://www.ef.com.tr/epi/.

Erdem, A. (2011). İletişim sürecinde geri bildirimin önemi ve iletişime katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi, 1*(3), 125 – 132.

Erdoğan, E. ve Tunaz, M. (2012). Determining external and internal demotivating factors among young learners at Pozanti regional primary boarding school. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 147- 160.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3).

Eren, F., Sahin, İ., Celik, İ. ve Aktürk, A. O. (2014). Analysis of secondary school students' perceptions about information technologies through a word association test. *Online Submission, 8*(8), 2512-2515.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8. Baskı). Meteksan Yayınları.

Geçgel, G. ve Şekerci, A. R. (2018). Bazı kimya konularındaki alternatif kavramların tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanarak belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1-18. https://doi.org/10.17860/mersinefd.290254

Göğebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması (Eski Malatya Ulu Cami örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 197-221.

Gökçe, Ö. F. (2014). *A comparison of EFL teachers' perception of formative assessment in 196 public and private schools*. (Unpublished Master Thesis), Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.

Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies, 6*(2), 443-454.

Görgen, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı) içinde (s. 1-18). Anı Yayıncılık.

Gratchev, I. (2023). Replacing exams with project-based assessment: Analysis of students' performance and experience. *Education Sciences*, 13, 408. https://doi.org/10.3390/educsci13040408.

Gultom, E. (2016). Assessment and evaluation in Efl teaching and learning. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4), 4*(1), 190 – 198.

Gülbetekin, M. (2022). An analysis on the assessment of open ended questions from a teacher's perspective. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 7*(16), 423-473.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Gülle, M. ve Bolat, Y. (2022). A Scale Development Study: Game and educational material use scale (GaEMUS). *FIRE: Forum for International Research in Education, 7*(3), 24- 37.

Gümüş, B. (1976). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı).

Güneş, K. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki sözcükler açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sakarya.

Güven, Ç. (2014). Okulda öğrenme - öğretme sürecinin denetimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 2*(1), 271-285.

Hancock, R.D. ve Algozzine, B. (2021). *Doing case study research*. (4. Baskı) Teachers College Press.

Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal, 4(*2), 111-128.

Haznedar, B. (2010, Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz* (Bildiri Sunumu). International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 747-755.

Hoque, M. E. (2016). Teaching to the EFL curriculum or teaching to the test: An investigation. *The EDRC Journal of Learning and Teaching, 1*(1), 1-25.

Işık, A. ve Işık, B. (2020). Where do the problems in the Turkish foreign language education stem from*?. International Journal of Languages' Education and Teaching*, *8(*1), 1-19. https://doi.org/10.29228/ijlet.36885

Jawabreh, R., ve Gündüz, N. (2023). Content analysis of curriculum development related studies during: 2000 – 2020. *Near East University Online Journal of Education (NEUJE), 4*(2), 12-21.

Kalay, S. ve Büyükkarcı, K. (2020). English language teachers' views on teaching and assessment of writing skills. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(2), 262-286.

Kalaycı, N. ve Yıldırım N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10* (1), 238-262.

Kandil İngeç, Ş. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik eğitiminde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 195-206.

Karaca, E. (2010). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Eds.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 2 - 35). Nobel Yayınları.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 22*(1), 189-210.

Karakaş, A. (2019). Öğrencilerin 'Etkileşimli İngilizce Dil Sınıfı' projesinden memnuniyetleri ve projenin öğrencilerin derse İngilizce katılım isteklilikleri üzerine etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 194-213. DOI:10.29000/rumelide.618161

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-86.

Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2021). Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 625-654.

Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155–164.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal, 38*(2), 216-228. https://doi.org/10.1177/0033688207079696

Kırkgöz, Y. (2008a). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education.

Teaching and Teacher Education, 24, 1859-1875. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007

Kırkgöz, Y. (2008b). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(4), 309-322.

Kırkgöz, Y., Babanoğlu, M. P. ve Ağçam, R. (2017). Turkish EFL teachers' perceptions and practices of foreign language assessment in primary education. *Journal of Education and e-Learning Research, 4*(4), 163-170.

Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3), 188-201.

Kim, A. A. (2014). Examining how teachers' beliefs about communicative language teaching affect their instructional and assessment practices: A qualitative study of EFL university instructors in Colombia. *RELC Journal. 45*(3), 337–354. DOI: 10.1177/0033688214555396.

Kim, M. (2019). The perceptions of students and teachers onthe practice of assessment in extensive reading. *English Teaching, 74*(4), 179-203.

Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Elsevier.

Kocaarslan, M. (2013). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünitede kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 269-279.

Kocaman, A. Ç. (2022). Eğitim Davası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(55), 116-134.

Koç, İ. (2009). *Yabancı dil öğretiminde drama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Koyuncu, M. S., Şata, M. ve Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi . *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology ,9* (2) , 216-238 .

Köksal, N. (2006). Eğitim Programları ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(3/4), 179-191.

Köksterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2), 671-681. https://doi.org/10.17051/io.2016.44304

Kuloglu, A. ve Tutus, F. (2022). Curriculum literacy levels of English teachers: A ixed method research . *International Journal of Progressive Education, 18*(4), 191-208. http://dx.doi.org /10.29329/ijpe.2022.459.14

Kurt, A. (2016). *4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kurudayıoğlu, M. ve Özden, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 26-40. https://doi.org/10.16916/aded.43181

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review, 53*(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lee, Y. W., ve Sawaki, Y. (2009). Cognitive diagnosis approaches to language assessment: an overview. *Language Assessment Quarterly*, *6*(3), 172–189.

Listyani, L. (2022). Exploring problems encountered by six Indonesian teachers in teaching English: A case study in an EFL context. H. Şenol (Ed.) *Pedagogy* İçinde (s. 1-16). https://doi.org/10.5772/intechopen.94627

Liu, Y. ve Chen, J. (2022). A Study of the washback effect of oral English sampling test on primary school English teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 664. DOI:10.2991/assehr.k.220504.267

Ly, C. K. (2022). English as a Global Language: An Exploration of EFL Learners' Beliefs in Vietnam. *International Jourrnal of TESOL & Education, 3*(1), 19-33. https://doi.org/10.54855/ijte.23312

Madalińska-Michalak, J. ve Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education, 41*(5), 688-706.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage Publishing.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher, 17*(2), 13-17.

McNeil, J. D. (1981). *Curriculum: A comprehensive introduction* (2. Baskı). Little, Brown and Company. https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/Curriculum%20%20a%20comprehensive%20introduction.pdf

Metin, M. ve Özcan, A. (2015). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Metin ve A. Özcan (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 4-29.) Pegem Akademi.

Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 273-294.

Mıhçı, S. ve Aktürk, A. O. (2021). Lise Öğrencilerinin İnternet Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 97-130.

Miles, H. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.) Sage Publishing.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2018). *İngilizce dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı Ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi* https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), 2024. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327.

Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy Sciendo, 3*(1) 82-100. https://doi.org/10.2478/v10159-012-0004-x.

Murray, J. (2023). What is the purpose of education? A context for early childhood education. *International Journal of Early Years Education, 31*(3), 571–578. https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2238399

Mutia Yudha, N., Munir, A., Lestari, L. ve Anam, S. (2022). Alternative Assessment and its impact in the classroom of English at elementary school. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 10*(2). 1245-1255. https://doi.org/10.24256/ideas.v10i2.3309.

Mutlu, G. ve Kaşlıoğlu, Ö. (2016). Examining the role of context in the implementation of CLT in Turkey. *ELT Research Journal, 4*(1), 43-55.

Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 8(*1), 19-40.

Noom-Ura, S. (2013). English-teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. *English Language Teaching*, 6(11), 139-147.

Novak, J. D. ve Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition,* 1- 36. http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf

Ornstein, A. C. Ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles ,and issues* (7. Baskı). Pearson. https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/manabeh/francis_p_hunkins_allan_c_ornstein.pdf

Osiesi, M. P. (2020). Educational evaluation: Functions, essence, and applications in primary schools' teaching and learning. *Society & Sustainability, 2*(2), 1-9. https://doi.org/10.38157/society_sustainability.v2i2.134.

Ölmezer Öztürk, E. ve Aydın, B. (2019). Voices of EFL teachers as assessors: Their opinions and needs regarding language assessment. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 373-390.

Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research, 5* (4), 775-785.

Öz, S. ve Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: Perceptions and practices. *ELT Research Journal, 6*(1), 25-44.

Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies, 10*(11), 1251-1276.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.

Paker, T. (2018). İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Üstünel ve Ş. Kömür (Eds), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (s. 147- 157). Eğiten Kitap.

Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students' and teachers' Perceptions. rEFLections, 25(1), 61 – 84.

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(*Özel Sayı 2), 161-182.

Polat, M. (2020). YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerine etkileri. *Kastamonu Education Journal, 28*(5), 2188-2202. https://doi.org/10.24106/kefdergi.709027.

Rahman, M. F., Babu, R. ve Ashrafuzzaman, M. (2012). Assessment and feedback practices in the English language classroom. *Journal of NELTA, 16*(1-2), 97–106. https://doi.org/10.3126/nelta.v16i1-2.6133.

Rahman, M. M., Pandian, A., ve Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report, 23*(5), 1104-1126.

Rajagopalan, I. 2019. Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education, 7*(2), 5-8. https://doi.org/10.34293/ education.v7i2.329

Saatçı, N. (2008). *İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.

Safa, M. A. ve Goodarzi, S. (2014). The washback effects of task-based assessment on the Iranian EFL learners' grammar development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 90-99.

Safari, P. ve Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' challenges with the new ELT program after the reform: From dream to reality. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences,* 18, 65–88.

Sagar, N. and Afzal, T. (2019). English language teaching through eclectic approach for engineering students. I*nternational Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 7*(5S4), 755- 758.

Sak, R., Şahin ve Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,4*(1), 227 - 250.

Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,46,* 2643 – 2648. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.539.

Sarıgöz, O., Bolat, Y., ve Alkan, S. (2018). Digital educational game usage scale: Adapting to Turkish, validity and reliability study. *World Journal of Education, 8(*5), 130-138. https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p130

Sarıgöz, O. ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 116-122.

Sarıgöz, O. ve Deveci, D. (2022, Nisan). *Okul öncesi öğretmenlerin eğitim ortamlarında drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Bildiri Sunumu). International Scientific Research Congress, Bakü.

Sarıgöz, O. ve Özgür, H. (2024) . Examination of the reasons that lead teachers to abandon the curriculum. *Problems Of Education in the 21st Century, 82*(1), 117-132.

Saylan, A., Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 353-366.

Sellan, R. (2017). Developing assessment literacy in Singapore: How teachers broaden English language learning by expanding assessment constructs. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 64-87.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* (21. Baskı).Pegem Akademi.

Soyer, S. (2015). Yabancı dil öğretimi ve yaratıcı drama. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2466 – 2472.

Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), 2*(1) 157- 163.

Swaie, M. Ve Algazo, M. (2023). Assessment purposes and methods used by EFL teachers in secondary schools in Jordan. *Frontiers in Education*,8. DOI=10.3389/feduc.2023.1192754.

Şahin, A. İ., ve Aşkın Tekkol, İ. (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 9*(1), 1-12.

Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Journal of Education, Theory and Practical Research, 5*(3), 458-466.

Şahin S. (2019). An *analysis of English language testing and evaluation course in English language teacher education programs in Turkey: Developing*

language assessment literacy of pre-service Efl teachers.(Doktora Tezi), ODTÜ.

Şahinkarakaş, S. (2012). The role of teaching experience on teachers' perceptions of language assessment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 47, 1787-1792.

Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Şahin Y. (2021). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*,(5. Baskı). Pegem Akademi.

Şengil, S., Akaltun, S., ve Katı, C. (2024). Dezavantajlı gruplar ile çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede yaşadığı zorluklar. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(107), 969–978. https://doi.org/10.5281/zenodo.11405209.

Şeref, M. ve Mızıkacı, F. (.2020). Öğrencinin güçlendirilmesi ve öğrenciyi güçlendiren eğitim programları üzerine bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,*18*(2), 1075 – 1104.

Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 54*(2), 599-626. https://doi.org/10.30964/auebfd.740077.

Şimşek, Z. (2007). *İnsan kaynaklarında eğitim yönetiminin yeri ve önemi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı).Pegem Yayıncılık.

Tanrıkulu L. ve Çifçi, H. (2019).Yabancı dil öğretim yöntemlerinde üretici dil becerilerinin yerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 7*(4), 232-245. https://doi.org /10.29228/ijla.39870

Taşçı, S. (2023). A comprehensive study on the problems of English language teaching in Turkey: Reflections from pre-service ELT teachers. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 1656-1672. https://doi.org/10.24315/tred.1174706.

TDK, (2024). *Türk Dil Kurumu*. https://sozluk.gov.tr/.

Tekin, N., İnci, T., Aslan, O. ve Yağız, D. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının kavram haritalarına yönelik tutumları ve kavram haritası hazırlayabilme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*(38), 133-148.

Tekin, S. ve Demirkasımoğlu, N. (2023). An analysis of the relationship between teachers' workload and work-life balance. *International Journal of Turkish Educational Sciences, 11*(21), 893-937.

Temizyürek, F. ve Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2). https://doi.org/10.17860/efd.94443

Tılfarlıoglu, F. Y. ve Özturk, A. R. (2007). An Analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 202-217.

Titania, F. N. (2024). Gamifying EFL classrooms: Unveiling teacher perspectives and practices in a digital age. *Proceedings of the International CALL Research Conference*, 289–294. https://doi.org/10.29140/9780648184485-43.

Tokur Üner, B. ve Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi,0*(89), 25- 50.

Torres, C., Lopes, A.P., Babo, L.V. ve Azevedo, J.M. (2011). Improving multiple-choice questions. *US-China education review, 8*, 1-11.

Torunoglu, H., Caliskan, N., Sahin, C. ve Kart, M. (2019). *Türkiye ve farklı ülkelerin İngilizce öğretim programlarının analitiği*. EJER Congress Bildiri Kitabi,1625 – 1631.

Toruzem, 2021. *Ölçme ve değerlendirme el kitabı*. Toros Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi. https://toruzem.toros.edu.tr/wp-content/uploads/2021/06/Olcme-ve-Degerlendirme-Klavuzu.pdf

Tosuncuoğlu, İ. (2018). English Language Teaching as Lingua Franca. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 326-331.

Tünkler, V. (2019). Akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine katkısının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50*(50), 206-221. https://doi.org/10.15285/maruaebd.525171

Valizadeh, M. (2021). The challenges facing English language teachers in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies, 12*(4), 61-67.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.

Vernier, S., Del Moral, G., Del Giusti, S. ve Barbuzza, S. (2008) The five language skills in the EFL classroom. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10, 263-291.

Vonkova, H., Moore, A., Kralova, K. ve Lee, J. Y. (2021).English as a foreign language and motivation for learning: A comparative perspective. *BCES Conference Book,* 19, 11 – 16.

Varol Şanlı, Ş., ve Tan Şişman, G. (2023). Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Paydaş Görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1393191.

Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: "Yaşamsal eğitim programları" ve "yaşamsal öğretim tasarımları". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 1 – 15.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161 – 175.

Yan, Z. ve Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(7),1116–1128. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431

Yıldırım, A. (2012). *İngilizce dil becerilerinin öğretimi ve değerlendirilme durumları arasındaki tutarlılığın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. İ. (2023). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin temel alındığı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, tutum ve bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 497-530.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi,3*(11), 421 – 442.

Yılmaz, M. (2009). Learning - knowledge relationship. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 173-191.

Widiastuti, I. A. M. S. , Mukminatien, N., Prayogo, J. A., ve Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction. 13*(1), 74-81.

Widiastuti, I. (2021). Assessment and feedback practices in the EFL classroom. *REID (Research and Evaluation in Education), 7*(1), 13-22. https://doi.org/10.21831/reid.v7i1.37741.

Zelyurt, H. ve Özbek, R. (2018). Teachers' views about alternative assessment tools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 370-396. DOI:10.17679/inuefd.408108.

Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M. ve Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal Of Interdisciplinary Social Studies, 9*(34), 153 – 163. https://doi.org/10.5281/zenodo.10022353.

Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3*(2), 165-186.

Zhang, S. ve Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13. https:// doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790.

Zohrabi, M., ve Nasirfam, F. (2024). The Use of Assessment for Learning Rather than Assessment of Learning in EFL Context. *Applied Research on English Language, 13*(2), 1-30.

EKLER

EK-1

ETİK KURUL KARARI

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
04.04.2024	04	14	2/5

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 04.04.2024 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-14: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ koordinatörlüğünde Hasan ÖZGÜR tarafından gerçekleştirilecek **"Ortaokul İngilizce Öğretiminde Sınama Durumlarına Genel Bir Bakış: 2023 Öncesi ve Sonrası"** başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınması suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU Bşk.Yrd.	**İMZA** Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Bilginer ONAN ÜYE
İMZA Prof. Dr. Cengiz AYTUN ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Ömer ALANKA ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN ÜYE

EK-2

ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Abdi İpekçi Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.013440

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 756901

T.C. Kimlik No: 2[redacted]

Adı Soyadı: HASAN ÖZGÜR

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Değişen Sınama Durumlarının İncelenmesi: 2023 Öncesi ve Sonrası

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Abdi İpekçi Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Narlıca Cumhuriyet Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.013440

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 756604

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: HASAN ÖZGÜR

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Değişen Sınama Durumlarının İncelenmesi: 2023 Öncesi ve Sonrası

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Narlıca Cumhuriyet Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Maşuklu Barış Arslan Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.013440

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 756615

T.C. Kimlik No: 2[redacted]2

Adı Soyadı: HASAN ÖZGÜR

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Değişen Sınama Durumlarının İncelenmesi: 2023 Öncesi ve Sonrası

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Maşuklu Barış Arslan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Özbek Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.013440

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 766425

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: HASAN ÖZGÜR

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Değişen Sınama Durumlarının İncelenmesi: 2023 Öncesi ve Sonrası

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Özbek Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Çekmece Şehit Türkmen Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.013440

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 756720

T.C. Kimlik No: 2[redacted]2

Adı Soyadı: HASAN ÖZGÜR

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Değişen Sınama Durumlarının İncelenmesi: 2023 Öncesi ve Sonrası

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Çekmece Şehit Türkmen Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-3

VERİ TOPLAMA ARACI

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
VERİ TOPLAMA FORMU BİLGİ METNİ

Sayın Öğretmenim,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı bünyesinde yürütülmesi planlanan "**Ortaokul İngilizce Öğretiminde Sınama Durumlarına Genel Bir Bakış: 2023 Öncesi ve Sonrası"** başlıklı bu araştırma ile 2023 öncesi ve sonrası İngilizce öğretim programının sınama durumlarında meydana gelen değişikliklerin ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile görüşme yapılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sizlerden alınacak geri bildirimler doğrultusunda 2023 öncesi ve sonrası sınama durumlarının ilişkilendirilip incelenmesi mümkün olacaktır.

Anket formumuzda şahsınızla ilgili kişisel hiçbir bilgi istenmemektedir. Gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup, dilediğiniz taktirde ölçek uygulamasından çekilebilirsiniz. Çalışmamıza değerli zamanınızı ayırarak sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Okan Sarıgöz
(HMKÜ Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı – Antakya/HATAY)
E-posta: [redacted]
Tel: [redacted]
Araştırmacı: Hasan ÖZGÜR
E-posta: [redacted]
Tel: [redacted]

Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar hiçbir biçimde araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak olup araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan soruları size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir.
NOT: Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki paranteze (X) işareti koyunuz.

1. **Adınız ve Soyadınız:**
2. **Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )
3. **Görev Yaptığınız Okul :** Devlet ( ) Özel ( )

4. Hizmet yılınız

( ) 2-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü

5. Mezuniyet Durumunuz

( ) Lisans

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

( ) Diğer (yazınız)

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE SINAMA DURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ: 2023 ÖNCESİ ve SONRASI

1. İngilizce Öğretim Programının hedefleri/amaçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. İngilizce öğretim programında yer alan dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) sizce önem sırası ne şeklide olmalıdır? Neden?
3. Dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) göz önünde bulundurulduğunda yapılan yönerge değişikliği öncesinde sınavlarınızda hangi dil becerilerini ölçüyordunuz? Neden?
4. Dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) göz önünde bulundurulduğunda yapılan yönerge değişikliği öncesinde sınavlarınızda hangi dil becerilerini **ölçmüyordunuz?** Neden?
5. Yapılan yönerge değişikliği öncesinde sınavlarınızda genellikle hangi tür (boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli vb.) sorulara yer veriyordunuz? Neden?
6. Eğitim sistemi ve İngilizce dersi öğretim programı düşünüldüğünde "sınama durumlarının değişmesi" hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
   a) Sizce, sınama durumlarının değişmesinin sağladığı **avantajlar/faydalar** nelerdir?
   b) Sizce, sınama durumlarının değişmesinin **dezavantajları/olumsuz** yönleri nelerdir?
   c) "**Öğretmenlerin özerkliği**" düşünüldüğünde sınama durumlarının değişmesi sizce ne tür değişikliklere neden olmuştur? Açıklayınız?
   d) Sınama durumlarının değişmesi öğrencilerin "**dil öğrenme motivasyonuna**" sizce hangi yönde etki etmiştir? Neden?
7. Sizce, İngilizce dersi için ideal ölçme değerlendirme yöntem(ler)i nasıl/ne şekilde olmalıdır? Neden?
8. Varsa, önerileriniz nelerdir?

EK-4

YAZILI SINAV ÖRNEKLERİ

2021 – 2022 ACADEMIC YEAR ECONDARY SCHOOL
2nd TERM 1st ELECTIVE ENGLISH EXAM FOR 6th GRADES



Name (Ad):	**Class (Sınıf): 6 /**
Surname (Soyad):	**Number (No):**

A) Write the occupations under the pictures .(2x10=20)

Nurse	Farmer	Mechanic	Driver	Pilot
Teacher	Vet	Tailor	Cook	Architect







1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____







6._____ 7._____ 8._____ 9._____ 10._____

B) Circle the correct choice. (Doğru olanı yuvarlak içine alınız.) (3x5=15)

1. You **was / were** excited about going to America.
2. Emre **was / were** a great swimmer when he was young.
3. They **was / were** at the beach last Sunday.
4. I **was / were** very ill last week.
5. He **was / were** born in 1995.

C) Fill in the blanks with " CAN / CAN'T " (3x5=15)

1) A driver ..... drive a bus.
2) An engineer ..... build a house.
3) A pilot .....cut the hair.
4) Sinem teacher ..... teach English.
5) A doctor ..... fly the plane.

D) Fill in the blanks with VERB 2. (Boşlukları fiillerin 2. halleriyle doldurunuz.) (3x5=15)

1) I and Buse ..... **(go)** to cinema last Saturday.

2) We ..... **(study)** English very well yesterday evening.

3) My mother ..... **(make)** cake to me.

4) I and my friends ..... **(drink)** tea last Sunday.

5) Serkan and Murat ..... **(swim)** in the sea last Summer.

E) Circle the correct one. (Doğru olanı yuvarlak içine alınız.) (3x5=15)

1) Elif slept two hours **ago / yesterday.**

2) Yusuf ate 2 pizza **last / ago** Saturday.

3) Rozerin drank tea **yesterday / today.**

4) Hacer and Sema watched an animation movie **every / last** Sunday.

5) Gamze did her homework 3 days **now / ago.**

F) Translate the words given. (Kelimelerin Türkçe – İngilizce karşılıklarını yazınız.) (2x10=20)

1	Hiking	
2	Skiing	
3	Sailing	
4	Snowball	
5	Forest	
6		Göl
7		Çadır
8		Katılmak
9		Travel
10		Kalmak







[redacted] SECONDARY SCHOOL
2020-2021 EDUCATIONAL YEAR
ELECTIVE ENGLISH LESSON
7TH GRADERS' 2ND TERM 1ST WRITTEN EXAM

Name-Surname:	Class-Number:	Mark:

A) Match the given adjectives with the pictures.(Resimlerle aşağıdaki sıfatları eşleştiriniz.)

punctual – tall – shy – handsome – stubborn – generous – hardworking – fat

B) Match.(Soruları cevaplarıyla eşleştiriniz.)

1.	What does Mehmet look like?		He is a generous and punctual person.
2.	What is Murat like?		She is a beautiful girl with curly hair and hazel eyes.
3.	What does Zeynep look like?		He is tall and slim. He has got blonde hair.

C) Choose the correct option.(Doğru şıkkı işaretleyiniz.)

1) An elephant is ..... a cat.
a) big
b) more big than
c) more bigger than
d) bigger than

2) Kars is ..... İzmir in winter.
a) cold
b) colder than
c) more colder than
d) more cold than

3) My father is ..... me.
a) old than
b) more older than
c) older than
d) old

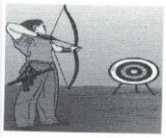
D) Write "indoor" or "outdoor".

E)**Write the sports names(Spor isimlerini yazınız.)** ARCHERY / CYCLING/WRESTLING/VOLLEYBALL /



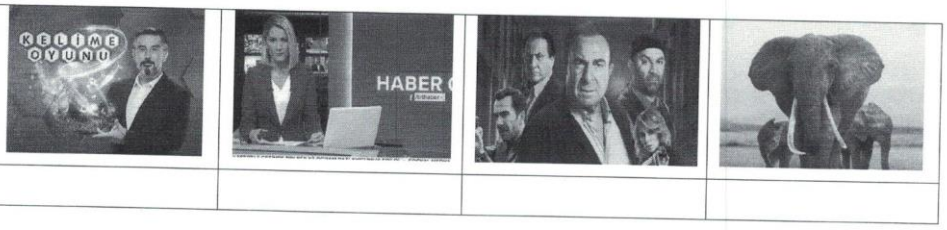




....

F) **Write the TV programmes under the pictures.((TV programlarını resimlerin altına yazınız.)**

documentary	quiz show	news	series



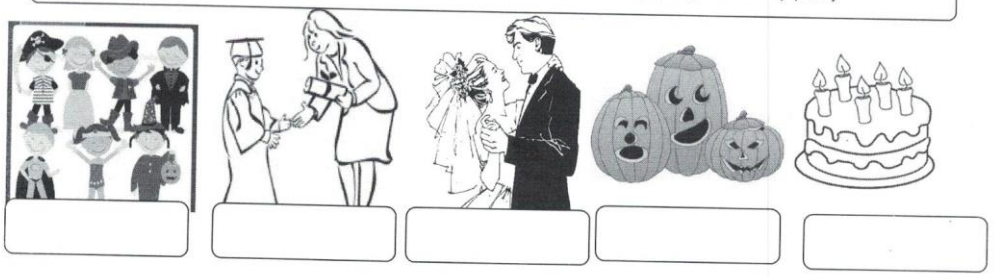
G)**Match the sentences.(Cümleleri eşleştiriniz.)**

..... **1)** We haven't got any food in the fridge.
..... **2)** I'm too tired.
..... **3)** It is too hot today.
..... **4)** It isn't late.
..... **5)** My mother has a lot of things to do.
.....6)Will you go to a university?
.....7)What should we do to organize a party?

A) First we should prepare a guest list.
B) I'll go swimming with my friends.
C) I'll sleep early today.
D) I'll go to the supermarket.
E) I won't get a taxi. I'll walk.
F)Yes,I will.I will go to a university.
G) I'll help her.

H. **Write the words under the correct picture.(Parti türlerini yazınız.)**

Fancy dress party- halloween –graduation party –wedding party –birthday party



Each question is 2.5 pts.