ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNDE DİNAMİK DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ

Sadife DEMİRAL

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sadife DEMİRAL tarafından hazırlanan **Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi** başlıklı bu tez, 30/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'*nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi		Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı	:	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	……
Danışman	:	Prof. Dr. Hüseyin ANILAN	……
Üye	:	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	……
Üye	:	Doç. Dr. Fevzi DURSUN	……
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	……

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

20/04/2021

Sadife DEMİRAL

Teşekkür

Geç bir yaşta başladığım doktora eğitimim hayatımda uzun soluklu bir yolculuk oldu. Bu uzun soluklu süreçte tez aşamasında sabırla hep yanımda olan ve bu çalışmanın planlanması ve uygulanması sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Hüseyin ANILAN'a bana sabırla danışmanlık ettiği için teşekkürlerimi bildirmeyi borç bilirim.

Program değerlendirme alanında sahip olduğu değerli bilgileri, görüşleri ve kaynakları benimle paylaşarak araştırma sürecine katkı sağlayan ve tez izleme sürecini büyük bir titizlikle değerlendirerek araştırmanın daha nitelikli olmasına katkı sağlayan Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU' ya ve Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU' na çok teşekkür ederim. Tezimin son haline gelmesinde katkıda bulunup tez savunma jürimde bulunan Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN' e ve Doç. Dr. Fevzi DURSUN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde nitel veri analizlerin değerlendirilmesinde uzman görüşlerini benimle paylaşan ve tezime büyük katkı sağlayan Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL, Dr. Öğr. Üyesi Gonca SUBAŞI, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BABACAN ve Doç. Dr. Neşe BÖRÜ'ye teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan Eskişehir'deki değerli İngilizce öğretmenlerine, çalışmamda yer alan sevgili hazırlık sınıfı öğrencilerime ve bu çalışmayı derslerimde yapmama izin veren değerleri okul idarecilerime çok teşekkür ederim.

Son olarak, değerli eşim Hilmi DEMİRAL ve sevgili oğlum Faruk Efe DEMİRAL'a bu tezi adamak istiyorum. Yaklaşık sekiz sene süren doktora yolculuğumda, bana sabırlı ve anlayışlı yaklaşımlarıyla bu tezi bitirme gücü vermişlerdir. Onlara minnettarım.

İçindekiler

Teşekkür i

İçindekiler ii

Tablolar Listesi vi

Şekiller Listesi viii

Özet 1

Abstract 4

BİRİNCİ BÖLÜM 7

1. Giriş 7

1.1. Problem Durumu 7

1.2. Araştırmanın Amacı 10

1.3. Araştırmanın Önemi 11

1.4. Sınırlılıklar 12

1.5. Tanımlar 12

İKİNCİ BÖLÜM 13

2. Kuramsal Çerçeve 13

2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme 13

2.2. Vygotsky ve Sosyokültürel Teori 15

2.3. Potansiyel Gelişim Alanı 17

2.4. Potansiyel Gelişim Alanına Yetişkin Müdahaleleri 20

2.5. Dinamik Değerlendirme 21

2.6. Dinamik Değerlendirme ve Biçimlendirici Değerlendirme 23

2.7. Dinamik Değerlendirmenin Temel Özellikleri ve Statik Değerlendirmeden Farklılıkları 24

2.8. Dinamik Değerlendirmede Arabuluculuk 27

2.9. Dinamik Değerlendirmede Modeller 28

2.9.1. Müdahaleci dinamik değerlendirme 28
2.9.2. Etkileşimci dinamik değerlendirme 28
2.10. Dinamik Değerlendirmenin Uygulanmasında Temel Yaklaşımlar 29
2.10.1. Feuerstein'ın aracılıklı öğrenme deneyimi 29
2.11. Yabancı Dil Sınıfında Dinamik Değerlendirme 33
2.12. 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı 33
2.13. Dinamik Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalar 34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 38
3. Yöntem 38
3.1. Araştırma Modeli 38
3.2. Araştırma Ortamı 42
3.3. Araştırma Süreci 43
3.3.1. Birinci aşama: Ön çalışma ve tasarım 44
3.3.3. Üçüncü Aşama: Değerlendirme Süreci 52
3.4. Çalışma Grubu 52
3.4.1. Öğretmenler 52
3.4.2. Öğrenciler 54
3.4.3. Araştırmacı rolü 54
3.5. Veri Toplama Araçları 55
3.5.1. Tanılayıcı test 56
3.5.2. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu 57
3.5.3. Dokümanlar 57
3.5.4. Öğrenci öz-değerlendirme formu 58
3.5.5. Öğrenci yazılı görüşme formu 58
3.5.6. Araştırmacı Günlüğü 58
3.5.7. Video Kayıtları 58

3.6. Verilerin Analizi 59
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik 61
3.8. Etik Önlemler 61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 63
4. Bulgular 63
4.1. Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci 63
4.1.1. MEB 2016 hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı 63
4.1.2. Öğretmenlerin İngilizce dersinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular 64
4.1.3.1. Mesleki ve teknik anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği 73
4.1.3.2. Fen lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği 75
4.1.3.3. Anadolu imam hatip lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği 76
4.1.3.4. Anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği 77
4.1.3.5. Sosyal bilimler lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği 79
4.1.4.İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları ölçeklerle ilgili bulgular 80
4.1.5. MEB e-okul ders notu giriş modülü 84
4.2. Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Prosedürlerin Ölçme Değerlendirmeye Uyarlanması 84
4.2.1.Tanılayıcı değerlendirme süreci 87
4.2.2. Ortaöğretim İngilizce dersinde yazma becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri 95
4.2.3. Ortaöğretim İngilizce dersinde konuşma becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri 105
4.2.4. Ortaöğretim İngilizce dersinde okuma – anlama becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri 111
4.2.4.1.Öğrencilerle yapılan arabuluculuk çalışmalarının sonuçları 114

4.2.5. Ortaöğretim İngilizce dersinde dinleme becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri 117
4.2.5.1. Dinleme Becerisine İlişkin Öğrencilerle Yapılan Arabuluculuk Çalışmalarının Sonuçları 119
4.2.6.Sonuç değerlendirme 122
4.2.7. Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürleri ile ilgili araştırmacı gözlem ve görüşleri 127
4.4. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Öğrenci Görüşleri 136
4.4.1.Yazma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri 136
4.4.2. Konuşma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri 138
4.4.3. Dinleme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri 141
4.4.4. Okuma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri 143
4.4.5. Dinamik değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin genel görüşleri 144
BEŞİNCİ BÖLÜM 149
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 149
5.1. Sonuç 149
5.1.1 Tasarlanan modele ilişkin sonuçlar 149
5.1.2. Tasarlanan modele ilişkin öğrenci görüşleri 155
5.2. Tartışma 156
5.3. Öneriler 165
5.3.1. Uygulayıcılara öneriler 165
5.2.2. Araştırmacılara öneriler 165
KAYNAKÇA 167
EKLER 175
ÖZGEÇMİŞ 198

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme	14
2.2	Standartlaştırılmış / Dinamik Olmayan Değerlendirme" ve "Dinamik" Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	26
3.1	Araştırma Süreci	43
3.2	Dinamik Değerlendirme Süreci	47-48-49
3.3	Arabuluculuk Denetim Listesi	51
3.4	Öğretmenler Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	53
3.5	Araştırma Sorularının Cevaplandırılmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	56
3.6	Araştırma Sorularının Cevaplandırılmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri	60
4.1	Öğretmen Görüşlerine Göre Ölçme Ve Değerlendirme Temaları ve Alt Temalar	65
4.2	Dönem/Yılsonu Değerlendirme Temasına İlişkin Tema	66
4.3	Dönem Boyu Değerlendirme Temasına İlişkin Tema ve Alt Temalar	67
4.4	Ders Başı Değerlendirme Temasına İlişkin Temalar	68
4.5	Dönem/Sene Başı Değerlendirme Temasına İlişkin Temalar	69
4.6	Öğretim Materyali Değerlendirme Temasına İlişkin Temalar	70
4.7	Öğretmen Performansını Değerlendirme Temasına İlişkin Temalar	70
4.8	Ders Sürecinde Değerlendirme Temasına İlişkin Temalar	71
4.9	Test Puan Yorumu	87
4.10	Öğrenci Test Puanları	88
4.11	Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine İlişkin Yaşanan Zorluklar	89

4.12	Yazma Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları	102
4.13	Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Yazma Becerisine İlişkin Yardım Alanları	104
4.14	Konuşma Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları	109
4.15	Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Konuşma Becerisine İlişkin Yardım Alanları	110
4.16	Okuma-Anlama Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları	115
4.17	Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Okuma-Anlama Becerisine İlişkin Yardım Alanları	116
4.18	Dinleme Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları	120
4.19	Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Dinleme Becerisine İlişkin Yardım Alanları	121
4.20	Öğrenci Yazılı Sınav ve Ara Sınav Ortalamaları	122
4.21	Dönem Sonu Temel Dil Becerili İle İlgili Öğrenci İyileşme Alanları	123
4.22	Dönem Sonu Temel Dil Becerili İle İlgili Öğrenci Zorluk Alanları	126
4.23	Dinamik Değerlendirme Sürecine İlişkin Uygulayıcı Görüşleri	127
4.24	Dinamik Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	136
4.25	Dinamik Değerlendirme Modelinin Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	138
4.26	Dinamik Değerlendirme Modelinin Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	141
4.27	Dinamik Değerlendirme Modelinin Okuma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	143
4.28	Dinamik Değerlendirme Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri	144

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Okul Türüne Göre Öğrencilerin Algıladıkları İngilizce Düzeyleri	8
2.1	Potansiyel Gelişim Alanı	18
2.2	Öğrenmenin Gerçekleştiği Alan	19
3.1	Reeves'in (2000) Tasarım Tabanlı Araştırma Modelinin Aşamaları	41
3.2	Tasarımın Tasarlama ve Uygulama Aşamaları	44
4.1	Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı	74
4.2	Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı	74
4.3	Fen Lisesi Sınav Kâğıdı	75
4.4	Fen Lisesi Sınav Kâğıdı	75
4.5	Anadolu İmam-Hatip Lisesi Sınav Kâğıdı	76
4.6	Anadolu İmam-Hatip Lisesi Sınav Kâğıdı	77
4.7	Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı	78
4.8	Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı	78
4.9	Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı	79
4.10	Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı	79
4.11	Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı	80
4.12	Sınıf İçi Performans Değerlendirme Ölçeği	81
4.13	Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Örneği	81
4.14	Sınıf İçi Performans Değerlendirme Örneği	82
4.15	Konuşma Performans Ölçeği Örneği	82
4.16	Uygulama Sınavı Ölçeği Örneği	83
4.17	Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği	83
4.18	MEB Ekran Görüntüsü	84
4.19	Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Modeli	86

4.20	Temel Dil Becerilerini Değerlendirmesi İçin Mikro Düzeyde Önerilen Döngü	94
4.21	Yazma Becerisiyle İlgili Süreç	96
4.22	Öğrenci Plan Örneği	97
4.23	Öğrenci Kavram Haritası Örneği	98
4.24	Öğrenci Yazma Etkinliği Örneği	98
4.25	Yazma Aşamasında Hatasız Yazan Öğrenci Yazma Etkinliği Örneği	99
4.26	Konuşma Becerisi ile İlgili Süreç	105
4.27	Okuma-Anlama Becerisiyle İlgili Süreç	112
4.28	Dinleme Becerisiyle İlgili Süreç	118
5.1	Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Modeli	151
5.2	Temel Dil Becerilerini Değerlendirmesi İçin Mikro Düzeyde Önerilen Döngü	152

Özet

Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi

Sadife DEMİRAL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı, "*ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model önerisi ortaya koymak*" tır**.** Bu amaçla Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında yer alan mevcut ölçme ve değerlendirme süreci, İngilizce öğretmenleriyle ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan görüşmelerin analizi ve alan yazında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin güncel ve alternatif çalışmalar dikkate alınarak İngilizce temel dil becerilerini değerlendiren bir model tasarlanmış ve sahada uygulamayla geliştirilmiştir. Araştırmanın nihai amacı elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bir model önerisi geliştirmektir.

Yöntem: Araştırmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yöntemi kullanılmıştır. Tasarım temelli araştırma yöntemleri, tasarlanan yeniliklerin tasarımını ve keşfedilmesine odaklanır. Daha da önemlisi, tasarım temelli araştırmalar belirli müdahaleleri tasarlamaktan ve test etmekten daha da öteye gider. Bu müdahaleler öğretim ve öğrenmeyle ilgili belirli teorik iddiaları somutlaştırmak ve teori, tasarım eserleri ve uygulama arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik bir taahhüdü de yansıtmaktadır. Bu araştırma, 2019 – 2020 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi hazırlık sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bir model geliştirme sürecidir. Süreç araştırmacı tarafından problemli alanla ilgili sorunun algılanması, problem alanıyla ilgili meslektaş görüşleri ve araştırmacının da öğretmen olması sebebiyle kendi deneyimlerini de işe koşmasıyla temellenmeye başlamıştır. Alan yazında yer alan tasarım tabanlı

çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, birinci aşamada yer alan problemin belirlenmesi için ilk olarak İngilizce öğretmenleri ile ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşme yapılarak saha içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme süreci ortaya konulmuştur. Ayrıca alanyazın taranmış ve dinamik değerlendirme ile ilgili dünya genelinde yapılan çalışmalar incelenmiş ve sınıf ortamında uygulanabilecek dinamik değerlendirme modeli belirlenmiş ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tanılayıcı test, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, dokümanlar, öğrenci öz değerlendirme formu, öğrenci yazılı görüşme formu, öğretmen günlüğü ve video kayıtları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen veriler içerik analizi doğrultusunda çözümlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, video kayıtları ve günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle ortak temalara ayrılmıştır.

Bulgular: Dinamik değerlendirmeye ilişkin alanyazında yer alan prosedürler ele alınmış ve İngilizce dersine uyarlanarak bir model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Dinamik değerlendirme prosedürlerine göre tasarlanan ölçme ve değerlendirme süreci güz dönemi boyunca sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma sürecinde İngilizce öğretmenlerinden elde edilen ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin İngilizce öğretiminde süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf içi dinamik değerlendirme sürecine ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulayıcı tarafından modele ilişkin *ders süreci, öğrenci katılımı, öğrenci güdülenmesi, öğretmen dönütü, öğretmen öz değerlendirmesi, öğrenci gereksinimi, öğretmen güdülenmesi, öğrenci değerlendirilmesi* ve *karşılaşılan sorunlar* biçiminde temalar belirlenmiş ve model yorumlanmıştır. Ayrıca model uyarınca öğrencilerden temel dil becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin verilerden elde edilen temalar da *öğrenmenin kolaylaşması, konuların anlaşılır hale gelmesi, öz değerlendirme, dil becerilerinin gelişimi, güdüleme oluşturma, etkin katılım, problem çözme* ve *dönütün faydaları* biçiminde oluşmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Sosyokültürel teori ve sosyal yapılandırmacılığın temeline dayanan dinamik değerlendirme prosedürleri, öğrencinin hem mevcut bağımsız performans yeteneğini hem de potansiyel gelişimini hesaba katar, yani sadece mevcut bilişi ölçmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekteki öğrenim için yörüngeler de sağlar. Yapılan çalışmada, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yıl/dönem boyunca ve yılsonu ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapmış oldukları tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç değerlendirmeye dinamik değerlendirmenin

uygulanmasıyla İngilizce öğretiminde temel dil becerililerinde istenilen başarının yakalanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretim hedefleri değiştirmeden dinamik değerlendirme döngüsel olarak günlük derslere uyarlanmış ve sınıfta uygulanmıştır. Görev öncesi ve görev sonrası öğrencilerden elde edilen dönütler doğrultusunda arabuluculuk çalışmaları yapılarak öğrencilerin İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin gelişimi sağlanmıştır.

Dinamik değerlendirme etkileşimli ruh halinin farklı tekniklerle değişim olasılığını objektif olarak ölçtüğünü açıklamaktadır. Ancak bu değişimin ve sürecin ölçülmesinin dezavantajı da vardır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu zaman, maliyet ve derin bilgi birikimi, bir öğretim programı tasarlarken dinamik değerlendirme yaklaşımının büyük ölçüde uygulanmasını engelleyebilir. Ancak böyle bir soruna rağmen dinamik değerlendirme öğretim amacıyla kullanıldığında yüksek kaliteli eğitim biçimi için ödül olabilir.

Anahtar kelimeler: Dinamik değerlendirme, Potansiyel gelişim alanı, Arabuluculuk

Abstract

A Model Proposal On Dynamic Assessment In English Course of High School Education

Sadife DEMİRAL

Eskisehir Osmangazi University

Institute of Educational Sciences

Department of Education Programs and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2021

Purpose: The aim of this study is " a model proposal on dynamic assessment in English course of high school education". For this purpose, a model that evaluates basic English language skills was designed and developed in the field, taking into account the current and alternative studies on measurement and evaluation in the literature. The ultimate aim of the study is to develop a model proposal regarding the assessment and evaluation processes of basic language skills in secondary education English education in the light of the findings.

Method: Design Based Research (TTA) method was used in the study. Design-based research methods focus on the design and exploration of designed innovations. More importantly, design-based research goes beyond designing and testing specific interventions. These interventions also reflect a commitment to embody specific theoretical claims regarding teaching and learning and to understand the relationships between theory, work of design and practice. This research was carried out in the preparatory class of Eskişehir Eti Social Sciences High School in the first half of the 2019-2020 academic year. The research is a process of developing a model for measurement and evaluation in High School English Teaching. The process started with the perception of the problem related to the problematic area by the researcher and taking the teacher's opinion about the problem area and grounding it by observing her own experiences since the researcher is a teacher. Considering the design-based studies in the literature, firstly, in order to determine the problem in the first stage, the measurement and evaluation process applied by English teachers in the field was revealed by interviewing about measurement and evaluation. In addition, the literature was reviewed

and the studies on dynamic assessment around the world were examined, and a dynamic assessment model that could be applied in accordance with the classroom environment was determined and applied in the classroom environment. Diagnostic test, semi-structured teacher interview form, documents, student self-evaluation form, student written interview form, teacher diary and video recordings were used as data collection tools in the research. The data obtained during the data collection process were analyzed in accordance with the content analysis. The data obtained from teacher and student interviews, video recordings and diaries were divided into common themes by content analysis method.

Results: The procedures in the literature on dynamic assessment were taken into account and a model was developed and implemented by adapting it to the English course. The measurement and evaluation process, designed according to dynamic assessment procedures, was applied in the classroom environment during the fall semester**.** During the research process, the analysis of the data obtained from the English teachers regarding the assessment and evaluation process was determined that the teachers made formative and summative assessment and evaluation in English teaching. In addition, as a result of the analysis of the data obtained by the implementer regarding the class dynamic assessment process model, the themes of the lecture process, student participation, student motivation, teacher feedback, teacher self-assessment, student needs, teacher motivation, student assessment and the problems encountered were determined by the implementer has been interpreted. In addition, the themes obtained from the data related to the model adapted to the assessment of basic language skills from the students were the benefits of facilitating learning, making the subjects understandable, self-assessment, development of language skills, motivation, active participation, problem solving and feedback.

Conclusion and Suggestions: Dynamic assessment procedures based on sociocultural theory and social constructivism take into account both the student's current independent performance ability and potential development, not only measure current cognition but also provide trajectories for future learning**.** In the study, it is thought that the desired success in basic language skills in English teaching will be achieved by adapting the dynamic assessment to the diagnostic assessment, formative assessment and result assessment performed by secondary school English teachers throughout the year assessment and evaluation processes. In this context, dynamic assessment has been adapted to daily lessons cyclically and applied in the classroom without changing English teaching goals. Mediation activities were carried out in line with the feedback obtained

from the students before and after the assignment, and the basic language skills of the students in English teaching were improved. Dynamic assessment explains that interactive mood measures objectively the probability of change with different techniques. However, measuring this change and process also has a disadvantage. The time, cost and deep knowledge needed by teachers can hinder the application of a dynamic assessment approach when designing a curriculum. Despite the problem, if dynamic assessment is used for teaching purposes, it can be a reward for a high quality form of education.

Keywords: Dynamic assessment, Zone of proximal development, Mediation

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, çalışmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, çalışmanın amacı ve önemi, çalışmanın varsayımları, sınırlılık ve tanımlar açıklanmıştır.

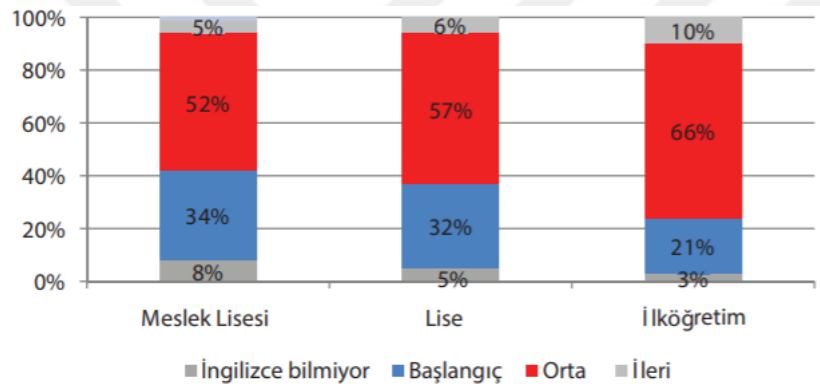
1.1. Problem Durumu

Eğitim programları gelecek kuşakların ihtiyaçlarını dikkate alacak ve onların potansiyellerini geliştirecek şekilde geliştirilmelidir. Bilindiği üzere, tüm eğitim sistemlerinde belli hedeflere ulaşılmaya çalışılır. Daha sonra uygulanan eğitimin başarılı olup olmadığı, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Bu bilgiler kullanılarak ideal öğretim ortamlarının oluşturulması hedeflenir, özellikleri belirlenmeye çalışılır. Bu amaçla hedefler, öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenir, çeşitli araçlarla ölçme ve değerlendirmeler yapılır. Program geliştirme süreçlerinin sistemli ve düzenli olarak yapılabilmesi için ölçme değerlendirme işlemleri çok önemlidir. Öğrenci başarısı hakkında doğru bilgilere ulaşmak ancak uygun ölçme ve değerlendirme yolunun seçilmesiyle mümkündür. Öğretim sürecinde belirlenecek davranışlar için yanlış değerlendirme yöntemlerin kullanılması, yanlış kararların alınmasına, yanlış kararlar da öğrencilerin başarıları hakkında hatalı belirlemeler yapılmasına neden olacaktır (Kutlu vd., 2017, s. 9).

Günümüzde anadil dışında ikinci ve hatta üçüncü bir dili öğrenmeye olan yaklaşım ihtiyaçtan çok zorunluluk halinde gelmiştir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi eğitim sistemimizde önemli bir yer tutmakta ve birçok yönüyle de tartışılmaktadır. Yabancı dil öğretimi, değişen dünya şartlarından, toplumlardaki gelişmelerden, ticari ve kültürel ilişkilerden, bilgi alışverişinin artışından, eğitim biliminin ortaya koyduğu yeni gerçeklerden ve bireylerin yabancı dile bağladığı değerlerden büyük ölçüde etkilenmekte içerik, yöntem ve araç-gereçlerde ortaya çıkan büyük değişikliklerle de gelişmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimindeki bu gelişmeyi izlemek ve bunu uygulamalara yansıtmak gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim kaynaklarında araştırmacıların üzerinde uzlaştıkları konuların başında yabancı dil eğitiminin çok boyutlu ve karmaşık bir işlem olduğu gelmektedir. Bireysel ve toplumsal hareketliliğin artmasıyla yabancı dile duyulan gereksinim ve ilgiye

yeni boyutlar kazandırmış ve daha kısa sürede, daha etkili yabancı dil nasıl öğretilir sorusunun yanıtı yeni yöntem arayışlarıyla bulunmaya çalışılmaktadır (Şahin, 2018, s. 2). Bugün Türkiye'de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır, ancak Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimi ve öğrenimine ilişkin mevcut durumun analizine yönelik olarak, British Council ile TEPAV arasındaki iş birliğinin sonucunda ortaya çıkan rapora göre, Türkiye'deki devlet okullarında öğretmenlerin potansiyeline ve olumlu sınıf ortamına karşın, Türkiye genelindeki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90+) İngilizce yeterlilik düzeyi, 1000 saatten fazla İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kalmaktadır (www.**britishcouncil**.org.tr/programmes/education/research).



Şekil 1.1. *Okul Türüne Göre Öğrencilerin Algıladıkları İngilizce Düzeyleri*

Yukarıdaki şekle göre Türkiye'de öğrenciler eğitim sisteminde daha üst sınıflara ilerledikçe, kendi İngilizce düzeylerini daha düşük olarak değerlendirmektedirler. Sınıflar ilerledikçe aynı öğretim programının tekrarlanması nedeniyle öğrenciler kendi öğrenim düzeylerinde ilerleme belirtisi görememektedirler. Sonuç olarak, yıllar içinde İngilizce düzeylerinin aslında gerilediğini düşünmeye başlamaktadırlar (www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/research).

Okullarda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı noktasında tartışmalar yoğunlaşmaktadır (Demirel, 2014, s. 5). Türkiye'nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI, 2020) puanına bakıldığında ise 465 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye EPI verilerine göre, indekste yer alan 34 Avrupa ülkesi içinde 33. sıradadır. Katılan 100 ülke arasında da 69. sırada yer almıştır (http://www.ef.com.tr/epi/).

Elbette, dil öğreniminin en önemli ve kritik boyutlarından biri öğretmenin öğrencileri değerlendirme şeklidir. Öğrencilerde dört temel dil becerisiyle ilgili davranış değişikliği olup olmadığı yani öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ancak nitelikli bir ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulabilir. Öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı gibi bazı klasik ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz okuduğunu anlama, yazılı anlatım vb. becerileri ve özellikle de bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kalmaktadır (Kutlu vd., 2017, s. 8). Bu bağlamda dil öğretiminde yaşanan gelişmeler farklı ölçme ve değerlendirme anlayışlarını da beraberinde getirmiştir. Standartlaştırılmış değerlendirmeler bir kişinin geleceğini şimdiki zamanının bir devamı olduğunu ve mevcut performansının geçmişinin bir yansıması olduğunu varsayar. Bir başka deyişle standart değerlendirmeler kişinin geçmişinin geleceğinin de en iyi göstergesi olduğunu kabul eder. Ancak Sosyokültürel Teori, geçmiş ya da geri değil ileriye dönük bir gelecek kavramsallaştırmasını benimser. Sosyokültürel Teori gelecek, yeni temaların ve kavramların somutlaştırıldığı arabuluculuk faaliyetinden inşa edilir. Bu nedenle, Sosyokültürel Teori paradigmasını öğrenme ve gelişime uyarlandığında, o zaman gelecek sabit olmaktan daha çok gelişen olarak görülür (Summers, 2008, s. 16).

Poehner'a (2008, s. 3) göre, öğrenciler ve öğretmenler sürekli olarak yüz yüze değerlendirmeden kaynaklanan hayal kırıklığından şikâyetçidirler. Ürün odaklı değerlendirme, günümüz eğitim ortamlarında, yabancı dil öğrenimi alanı da dahil olmak üzere, en yaygın kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biridir. Öğrencileri ölçme ve değerlendirmenin arkasındaki temel fikir, öğrencilerin belli bir süre ders aldıktan sonra belirli bir konuda ne kadar ilerleme kaydettiklerini izlemektir. Ayrıca öğrencilerin sınavlarda yüksek not almalarına rağmen sınıf içinde çok iyi performans gösteremediklerine ilişkin öğretmen ifadeleri sıklıkla duyulan bir söylemdir (Poehner, 2008, s. 3). Bu bağlamda, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisini değerlendirmeye uyarlayan Dinamik Değerlendirme, dil öğrenmedeki temel becerileri değerlendirmeye yönelik yeni bir bakış açısı sunabilir. Dinamik ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile bireylerin gerçekte sahip oldukları bilişsel potansiyellerin anlaşılmasında oldukça etkindir (Palut, 2005, s. 30). Bu nedenle bu çalışmada, Dinamik değerlendirme yaklaşımını İngilizce Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecine uyarlayarak *"ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model önerisi*" nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi,

"*Ortaöğretim İngilizce dersinde, dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model nasıl olmalıdır?* Bu temel soruya dayalı olarak aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci nasıldır?
2. Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürleri
   a) ölçme ve değerlendirmeye uyarlanmasında nasıl olmuştur?
   b) yazma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır?
   c) konuşma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır?
   d) okuma-anlama becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır?
   e) dinleme becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır?
   f) ile ilgili araştırmacı gözlem ve görüşleri nelerdir?
3. Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin öğrencilerin
   a) yazma sürecine
   b) konuşma sürecine
   c) okuma - anlama sürecine
   d) dinleme süreçlerine
   e) modelin geneline yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "*ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model önerisi*" geliştirmektir**.** Bu amaçla Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında yer alan mevcut ölçme ve değerlendirme süreci, İngilizce öğretmenleriyle ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan görüşmelerin analizi ve alan yazında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin güncel ve alternatif çalışmalar dikkate alınarak İngilizce temel dil becerilerini değerlendiren bir model tasarlanmış ve sahada uygulanmıştır.

Araştırmanın nihai amacı elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bir model önerisi geliştirmektir. Ayrıca, çalışma, dil pedagojisi ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinden hareketle Dinamik Değerlendirme ile ortaöğretim İngilizce dil öğretiminde tanısal değerlendirme eksikliğinin giderilmesini ve ortaöğretim öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışma, dinamik değerlendirmenin, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin yabancı dilde temel dil becerilerini geliştirmedeki etkilerini araştırmayı ve var olan ölçme ve değerlendirme sürecine dinamik değerlendirme sürecini de dâhil etmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sisteminde en çok ihmal edilmiş eğitimin alt alanlarından biridir (Kutlu vd. , 2017, s. 1). Son yirmi yılda, ölçme ve değerlendirmede kullanılan standartlaştırılmış araçlara artan memnuniyetsizlik, eğitimcileri, çocukların değerlendirilmesi için alternatif yaklaşımlar aramaya yöneltmiştir (Missiuna ve Samuels, 1989, s. 1). Sözü edilen sıkıntılar tüm dersleri kapsamakla birlikte Yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Bu nedenle İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürlerin temel dil becerilerinin değerlendirilmesine uyarlanması ile alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine örnek oluşturabilir.

Google Akademik veri tabanına "yabancı dil öğretiminde dinamik değerlendirme" girişi ile arama yapıldığında konuyla ilgili yapılan çalışma iki binden fazla olduğu görülmektedir (arama tarihi 18.04 2019). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde dinamik değerlendirmenin yabancı dilde yetkinlik gelişimini teşvik etme potansiyeli, yabancı dil öğretiminde etkileşimci ve müdahaleci yaklaşımın etkileri, küçük gruplarla yapılan çalışmalar, tek bir dil beceresi odaklı çalışmalar ve grup dinamik değerlendirmenin bireysel dil yetkinliğinin gelişimi gibi çalışmalar yer aldığı görülmektedir (Qinghua ve Di, 2015, s. 55). Yapılan alan yazın çalışmasında ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin aynı anda dinamik değerlendirme ölçütleri göz önünde bulundurarak değerlendiren ve bunu biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeye uyarlayan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada dinamik değerlendirmenin sadece bir dil becerisine değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birine uyarlanması ve sürecin bir bütünlük içinde ele alınması da ayrıca önemli görülmektedir.

Araştırmanın tasarım tabanlı araştırma yöntemine göre tasarlanmış olması, araştırmayı gerçek uygulama ortamında yapılmasına ve eğitim uygulamalarını döngüsel olarak yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçleri ile iyileştirmeye olanak sağlamıştır. Modelin sahada (okulda) geliştirilmiş olması ve belirlenen sorunlara uygulanabilir çözümler sunuyor olması yönüyle de eğitimde program geliştirme ve eğitim

programının önemli bir öğesi olan ölçme değerlendirme alanına ayrıca katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir model önerisi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma;

- Eskişehir ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşleriyle,
- çalışmanın tasarım tabanlı araştırma modeli kapsamında gerçekleştirilen süreci için, alan yazında yer alan dinamik değerlendirme ile ilgili uygulamalar ile 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı kapsamında yapılan düzenlemelerle,
- 2019-2020 eğitim öğretim güz döneminde araştırmaya uygulama boyutunda katılan Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi hazırlık öğrencileriyle,

sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dinamik Değerlendirme: Bireyin (veya grupların) potansiyel gelişim bölgesini hesaba katarak gelişimi eşzamanlı olarak değerlendirme ve teşvik etme süreci (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 49).

Potansiyel Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development): Bireyin bağımsız problem çözme becerisiyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ve bir yetişkin rehberliğinde ya da ilgili konuya kendisinden daha hâkim bir akran desteğiyle belirlenen problem çözme becerisindeki potansiyel gelişim seviyesi arasında oluşan mesafe (Vygotsky, 1978, s. 86).

Arabuluculuk: Öğretmen ve öğrenci arasındaki kasıtlı ve karşılıklı etkileşimi ifade eden, öğrencilerin öğrenme esnasında yaşadıkları problemler ve öğretmen tarafından öğrencilerin potansiyel gelişim alanları dikkate alınarak verilen gelişimsel destek (Vigoya, 2005, s. 178).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde genel anlamda ölçme ve değerlendirme, sosyokültürel teori ve ayrıntılı olarak dinamik değerlendirme ve yabancı dil sınıfında dinamik değerlendirme kavramları üzerinde durulmuştur.

2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Bugün, milli eğitim sistemi içinde yer alan eğitim kurumları ve eğitim kurumlarında görev yapmakta olan eğitimciler sistem içinde birçok alanda karar vermek zorunda kalmaktadırlar. Eğitimde, uygulamaya konulan eğitim programlarının bileşeni olan ölçme değerlendirmenin sağlam olup olmadığı, öğretim aşamasında öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin hangi noktalarda olduğunun tespit edilmesi, öğrencilerin uygulanmakta olan eğitim programları çerçevesinde başarılarının tespit edilmesi ve tüm bunlar gerçekleştirilirken ölçme ve değerlendirme öğesinin iyi çalışıp çalışmadığının belirlenmesi gibi alanlarda eğitimciler kararlar almaktadır (Tekindal, 2017, s. 2-12). Çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenme-öğretme etkililiğini artırmak için dört temel dil becerisine aynı oranda önem veren yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme araçlarının niteliğinde de önemli değişiklikler gözlenmektedir. Eğitimcinin her bir öğrencinin öğrenme gelişimini, bireysel öğrenme koşullarını da göz önünde bulundurarak en isabetli şekilde nasıl değerlendirebileceği konusu üzerinde durması gereken önemli konulardır (Şahin, 2018, s. 3-4).

Ölçme ve değerlendirme, genel kullanımda birbirinden ayrı anlam taşıyan iki kavramdır. Ölçme, geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektedir. Değerlendirme ise**,** ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1984, s. 3). Değerlendirmeye hizmet edecek bir ölçmenin değerlendirme amacına uygun olması, değerlendirmenin gerektirdiği kadar duyar ve hatadan arınık olması istenir. Eğitimde ölçmenin önemi, eğitimin teorik bir bilim olma gayretleri yanında, pratik kararlarda değer yargılarına dayanak sağlamasından gelir (Turgut, 1984, s. 7). Değerlendirmenin güvenilir ölçme sonuçlarına dayanması, geçerli bir ölçütle yapılması, değer yargısına ulaşma işlemlerinden yanlışlık bulunmaması doğru bir değer yargısına ulaşmak için gereklidir (Turgut, 1984, s. 3). Durum belirleme ise Airasian (1994, Akt.,

Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 5) tarafından öğrenci davranışları hakkında öğretmenin karar verebilmesi için bilgilerin toplanması, yorumlanması ve bu bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenci hakkında genel bir sonuca ulaşılması olarak tanımlanmaktadır.

Hazırlık Sınıfları Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2016) incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasının gerektiği ifade edilmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması programda yer almıştır. Brown (2004, s. 13) Tablo 2.1 de geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme arasındaki farklara değinmiştir.

Tablo 2.1

Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme	Alternatif değerlendirme
Tek düze, standartlaşmış sınavlar	Sürekli uzun süreli değerlendirme
Zaman kısıtlamalı, çoktan seçmeli format	Zaman sınırlaması olmayan, serbest yanıtlı format
Bağlamdan ayrı sınav maddeleri	Bağlam içinde iletişimsel görev odaklı
Geri dönüt için puanlar yeterli	Bireyselleştirilmiş geribildirim ve sınav etkisi
Norm referanslı puanlar	Kriter referanslı puanlar
Doğru cevap odaklı	Açık uçlu, yaratıcı cevaplar
Sonuç değerlendirme	Süreç değerlendirme
Ürün odaklı	Süreç odaklı
Etkileşimsiz	Etkileşimli
Dışsal güdüleme odaklı	İçsel güdüleme odaklı

Öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler gerçekleştirilerek hedeflenen kazanımların kazandırılması ve öğrencilerin kazanımları beceri olarak sergileyebilmeleri için ortamlar oluşur. İşte öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin hedeflenen kazanımların kazanılmasını sağlayacak şekilde ilerleyebilmesi ve öğrenen özellikleri dikkate alınarak sürecin biçimlendirilmesini sağlayacak temel unsur da ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır (Göçer, 2014, s. 2). Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlardaki değişme

ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar (Karip, 2007, s. 2). Son yıllarda etkili öğretimde ölçme değerlendirmede paradigmanın yönü *öğrenmenin değerlendirilmesi* kavramından *öğrenme için değerlendirme*ye kaymıştır. Yıllardır değerlendirme terimi tüm öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini ve etkisini tahmin etmek için kullanılmıştır. Bu tahmin etme süreci, öğrencilerin ölçme değerlendirme süreçlerinde rekabet, acı ve korku gibi olumsuz yargılar oluşturmalarına neden olmuştur. Bir öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğrenenlerin hem bilişsel hem de üst bilişsel süreçlerini harekete geçirmeye yardımcı olmayı amaçlamalıdır. Bu ilkelere dayalı olarak değerlendirme, başarılı bir dil öğrenimini desteklemek için öğrencilerin seviyesini teşhis etme, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme işlevi görmektedir. İşte tam bu noktada Vygotsky'nin (1978, s. 19) Sosyokültürel Teorisine dayanan dinamik değerlendirmenin yabancı dil derslerine uyarlanmasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Kusumaningrum ve Karma, 2018, s. 170-171).

2.2. Vygotsky ve Sosyokültürel Teori

Dinamik değerlendirme, bir çocuğun mevcut bilgisinin değerlendirilmesi, çocuğun potansiyelinin değerlendirilmesi kadar açıklayıcı değildir inancına dayanır. Vygotsky (1978, s. 85-86) bu durumu şöyle belirtmektedir:

> *"Okula girişte iki çocuğu kronolojik olarak on yaşında ve zihinsel gelişim açısından sekiz yaşında olan iki çocuğu araştırdığımı varsayalım. Zihinsel olarak aynı yaşta olduklarını söyleyebilir miyim? Elbette. Ne anlama gelir bu? Bu, sekiz yaş için standartlaştırılmış olan zorluk derecesine kadar görevleri bağımsız olarak halledebilecekleri anlamına gelir… Görünüşe göre bu çocuklar sekiz yaşına kadar olan sorunlarla başa çıkabiliyor, ancak bunun ötesine ilerleyemiyorlar. Onlara problemle başa çıkmanın farklı yollarını gösterdiğimi varsayalım. Deney yapanların her biri farklı durumlarda farklı davranışlar sergileyecektir: Bazıları tüm problemi gösterip çocuklardan bunu tekrar etmelerini isteyebilir, diğerleri çözümü başlatıp çocuktan bitirmesini isteyebilir veya yönlendirici sorular sorabilir. Kısacası, bir şekilde, çocuklar benim yardımımla sorunu çözmeye çalışmışlardır. Bu koşullar altında, ilk çocuğun on iki yaşına kadar, ikincisinin ise dokuz yaşına*

kadar olan sorunlarla başa çıkabileceği ortaya çıkıyor. Şimdi, bu çocuklar zihinsel olarak aynı mı?"

Vygotsky (1978, s. 85), bir çocuğun yardımla neler yapabileceğinin incelenmesinin, tek başına neler yapabileceğinin incelenmesinden daha bilgilendirici olduğuna inanır. Bir denetçi dinamik bir değerlendirme uygularken, bir çocukla etkileşime girer ve öğrenme potansiyelini yakalamak ve gelişimi teşvik etmek için yardım sağlar.

Ayrıca, Vygotsky (1978, s. 85) sosyo kültürel gelişim kuramında kültürün, kültüre ait sembollerin ve sosyalleşmenin önemini vurgulamaktadır. Onun bakış açısına göre gelişim sürecinde akran, ebeveyn ve öğretmen müdahalesi büyük önem taşımaktadır. Lev Vygotsky, öğrenenlerin bilgisinin sosyal ve kültürel etkileşimler sırasında gelişimsel olarak inşa edildiğini öne sürer; bu nedenle, bilişsel becerilere, sosyal-kültürel ilişkilerde zihinsel aktiviteyi kolaylaştırmak ve dönüştürmek için psikolojik araçlar olarak hizmet eden kelimeler ve dil aracılık eder (Cortazzi, 1999; Deborah ve Bodrova, 2001; Akt., Chew ve Ding, 2014, s. 185). Vygotsky'nin (1978, s. 86) metodolojisi, öğrenmeyi oluşturan dinamik süreçlerin gözlemlenmesine dayanmaktadır. O, araştırma sürecinde gözlemlere imkân veren çeşitli problem durumları yaratır. Bu nedenle gözlemlerini çocukların normal uyaranlara karşı tepkilerini gözlemleyeceği biçimde kurgulamamıştır. O, gözlemlerini gerçekleştirmeden önce ortamda kasıtlı birtakım değişiklikler meydana getirerek, bu etkilerin oluşturduğu tepkileri inceler. İncelemeleriyle varmaya çalıştığı nokta, zihinsel gelişimin doğal değişimlerini incelemektir (Keer, 1997).

Rus psikolog Lev Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyokültürel teorinin ana ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Walqui, 2006, s. 160) ;

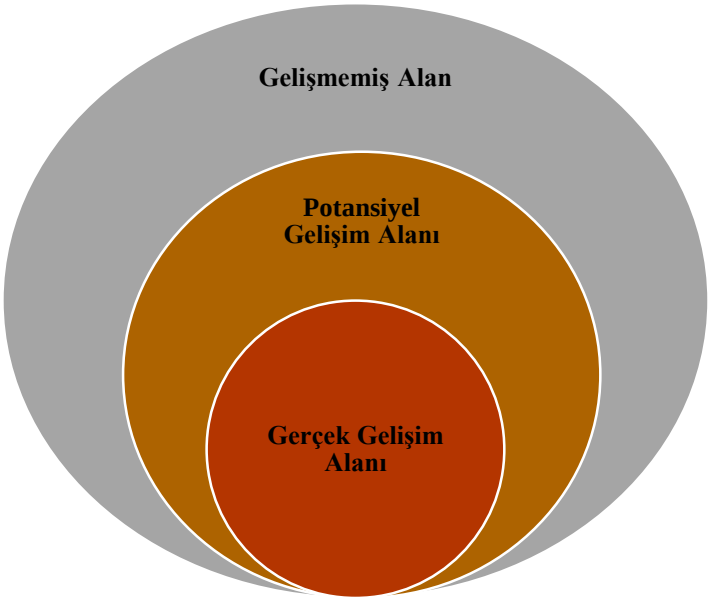
- Öğrenme, gelişimden önce gelir.
- Dil, düşüncenin ana aracıdır.
- Arabuluculuk, öğrenmenin merkezidir.
- Sosyal etkileşim, öğrenme ve gelişimin temelidir. Öğrenme, becerilerin ve bilginin sosyalden bilişsel düzleme dönüştürüldüğü bir çıraklık ve içselleştirme sürecidir.
- Potansiyel Gelişim Bölgesi Alanı, öğrenmenin gerçekleştiği birincil aktivite alanıdır.

Geleneksel psikoloji, öğrenmenin, ancak öğrencinin ilgili zihinsel işlevlerinin olgunlaştığını gösterdikten sonra başarılı olabileceğini varsayar. Vygotsky, gelişme öğrenmenin bir ön koşuludur yargısını kabul etmeyerek karşı çıkmaktadır. Vygotsky,

öğrenmenin yalnızca gelişimin önündeyse, yani öğrenenleri gerçek gelişim düzeylerinden önce düşünmeye ve harekete geçmeye zorladığında yararlı olduğunu öne sürer. Bunun yanı sıra, Vygotsky, dilden önce hiçbir düşünce olmadığını iddia etmez. Aksine, düşünce ve dilin ayrı ayrı ortaya çıktığını, ancak dil sahneye çıktığında, düşünme ve konuşmanın iç içe geçtiğini ve birleştiğini, bunu yaparken de birbirini dönüştürdüğünü ve böylece her ikisinin de "birleşmelerinin" bir sonucu olarak oldukça farklı hale geldiklerini iddia ederek dilin düşüncenin ana aracı haline geldiğini söyler. Diğer taraftan arabuluculuk kavramı genellikle Vygotsky'nin öğrenme kuramının merkezi olarak kabul edilir. Arabuluculuk, kelimenin tam anlamıyla, bir eylemi gerçekleştirmek için bir aracın kullanılmasıdır. Dil en güçlü arabuluculuk aracını sağlar: işaretlerle arabuluculuk veya göstergebilimsel arabuluculuk gibi. Bunlara ek olarak Vygotsky'ye göre tüm öğrenmenin temeli sosyal etkileşimdir. Vygotsky, sosyal etkileşimin bilgi ve becerinin gelişiminden önce geldiğini vurgular. Bilinç, benlik ve kimlik kavramları, fiziksel beceriler ve zihinsel yetenekler, bunların kökenleri çocuk ile ebeveyn arasındaki ve çocuk, akranlar ve öğretmenler dâhil diğerleri arasındaki sosyal etkileşimden ortaya çıkar. Vygotsky'nin ele aldığı diğer bir ilke ise potansiyel gelişim alanıdır (Walqui, 2006, s. 161-162).

2.3. Potansiyel Gelişim Alanı

Dinamik değerlendirmenin gelişimi sağlamada başarılı olması için, öğrenmenin "uygun şekilde organize edilmesi" gerekir (Vygotsky, 1978, s. 90). Bir çocuk gerekli olan olgun psikolojik işlevlere sahip olmadan bir kavramı öğrenemez. Gerekli olan olgun psikolojik işlevler mevcut olana kadar, kavram çocuğun Potansiyel Gelişim Alanını geçemez. Vygotsky (1978, s. 90), potansiyel gelişim alanını "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe" olarak tanımlar (Vygotsky, 1978, s. 86). Bu tanıma göre, rehberlik sağlayan kişi (arabulucu), öğrencinin gerçek gelişim düzeyinin farkında olmalıdır. Vygotsky, "gerçek gelişim alanını" ise, yardım olmadan tamamlanan problem çözme veya "hâlihazırda tamamlanmış belirli gelişim döngülerinin bir sonucu olarak oluşan, bir çocuğun zihinsel işlevlerinin gelişim düzeyi olarak tanımlar (Vygotsky, 1978, s. 85).



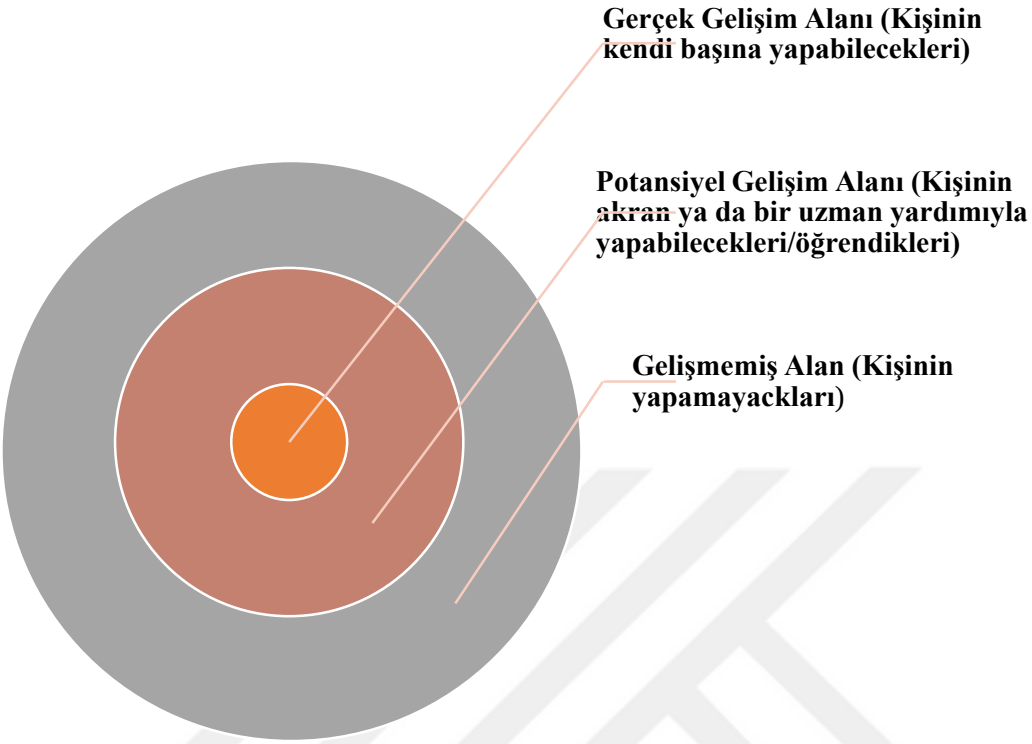
Şekil 2.1. *Potansiyel Gelişim Alanı*

Vygotsky, çocukların iki gelişim alanına sahip olduklarını iddia etmektedir. Bunlardan ilki Şekil 2.1'de görüldüğü gibi daha alt düzeyi ifade eden "halihazırda var olan gelişim alanı-gerçek gelişim alanı" kavramı ile açıklanmaktadır. Bu alan çocuğun, içinde bulunduğu dönem itibariyle zorlanmadan gerçekleştirebildiği tüm etkinlikleri içine alır. Söz konusu alan içinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler, yardımsız gerçekleştirilebilir. İkinci düzey ise, birinci düzeyi kapsamaktadır ve bu düzey "potansiyel gelişim alanı" kavramıyla ifade edilmektedir. Bu kümenin sınırı, çocuğun ulaşabileceği son noktadır. Her iki düzeyin sınırı, gelecek öğrenmeleri için doğrudan etkiye sahiptir (Shabani, Khatib ve Ebadi, 2010, s. 238).

Vygotsky'nin kuramının anlaşılmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri, onun öğrenmeyi problem çözme gücü olarak görmesidir. Bir diğer önemli nokta ise çocuğun yakın öğrenme alanına ulaşabilmenin akran ya da yetişkinlerle kurulan işbirliğinin bir ürünü olarak görmesidir. Vygotsky'nin söz konusu açıklamaları günümüz eğitim uygulamalarında en fazla benimsenen anlayışlar arasındadır. Vygotsky'nin ifade ettiği biçimiyle, "öğrenme, yalnızca çocuk çevredeki insanlarla etkileşim halindeyken işleyebilen çeşitli içsel gelişimsel süreçleri uyandırır" (Shabani vd., 2010, s. 237-238).

Aşağıdaki şekil de Vygotsky'nin (1978, s. 84-91) ifade ettiği öğrenmelerin gerçekleştiği alanı göstermektedir. Ona göre öğrenme, potansiyel gelişim alanında gerçek

gelişim alanı ve gelişmemiş alan arasında akran ya da bir uzman yardımıyla gerçekleşmektedir.



Şekil 2.2. *Öğrenmenin Gerçekleştiği Alan*

Gerçek gelişim düzeyi, bağımsız problem çözme gücü tarafından belirlenir. Potansiyel gelişim alanında ise söz konusu problem çözme gücünün sergilenmesinde, akran ya da yetişkinle işbirliği söz konusudur. Bir sonraki öğrenme adımında, gerçek gelişim alanına dönüşecek olan şu anki yakın öğrenme alanının, genişleyerek gelecek öğrenmeleri mümkün kılan bir yapıya ulaşması noktasında yetişkin ile çocuk arasında kurulan işbirliği oldukça önem taşımaktadır. Her yakın öğrenme alanının, gelecek öğrenmelerin gerçek öğrenme alanını oluşturduğu süreklilik gösteren bu yapı içinde, söz konusu alanların genişletilmesinde Vygotsky'nin "sosyal etkileşimi" temele koyduğu görülmektedir. Var olan bu süreğen öğrenme döngüsünün niteliği çocuğun yetişkin ve akranları ile girdiği etkileşim, iş birliğinin niteliğine bağlıdır. Bu kuramın; öğrenmede sosyal etkileşimin önemini; öğrenmenin süreğen ve birbirine bağımlı aşamalı yapısını ve öğrenmede sosyal bağlamı vurguladığını söylemek mümkündür (Woolfok, 1998, s. 57).

Rusya'da Potansiyel Gelişim Alanın bu şekilde geniş kapsamlı ele alınması sonucunda, yani gelişimin öğrenme ile uyarılabileceği ve desteklenebileceği anlayışı çerçevesinde, zihinsel olgu ve süreçlerin sistemli şekilde geliştirilmesi ve kazanımı için

teoriler geliştirilmiştir. Bu teoride öğretim süreci deneysel bir süreç olarak kabul edilmiş ve amaç öğrencinin yeni ve üst düzey gelişimini sağlamak olarak belirtilmektedir. Bu deney sürecinde bağımlı değişken (sonuç) ve bağımsız değişkenler (öğretim süreci) net olarak ortaya konularak öğretimin çocuğun zihinsel sürecinin etkilendiği ve kaydedildiği bir süreç olduğu kabul edilmiştir. Bu süreçte öğretim 6 aşamada gerçekleşmektedir (Palut, 2005, s. 33):

1. *Motivasyon aşaması*: Öğrenciye konunun giriş olarak sunulması ve öğrenme isteğinin harekete geçirilmesi,
2. *İntibak (yönelim) aşaması*: Yönelimin kurulması ve eylemin şematik temelinin oluşturulması,
3. *Materyal aşaması*: Materyaller ile eylemin gerçekleşmesi,
4. *Açık konuşma*: Eylemin sesli olarak öğrenci tarafından dile getirilmesi,
5. *Gizli konuşma*: Eylemin öğrenci tarafından içinden sessiz olarak tekrar edilmesi,
6. *Zihinsel aşama*: Eylemin zihinsel olarak transferi veya eylem için gerekli aşamaların içselleştirilmesi.

2.4. Potansiyel Gelişim Alanına Yetişkin Müdahaleleri

Vygotsky'nin, bilişsel süreç gelişimi sosyal öğrenme, sosyal ilişkiler ve sosyal sembollerin öğrenilerek kültürün içselleştirilmesi olarak gördüğü söylenebilir (Çeçen, 2000, s. 21). Kültürün içselleştirilmesinde ise arabulucular adını verdiği kültürel semboller ve bunların kavranması sürecini kapsayan paylaşılan aktiviteler anahtar kavramladır.

Gerek yakın gelişim alanında gerek gelişimsel süreçlerle ilgili açıklamalarında Vygotsky'nin yetişkin müdahalelerine ayrı bir önem verdiği görülmektedir. Bir çocuğun gerçek gelişim alanından yakın gelişim alanına gelmesinde ve kişilerarası gelişim düzeyinden içsel gelişim düzeyine geçişinde müdahaleler ayrı bir öneme sahiptir. Vygotsky çocuğun yakın gelişim alanının üst sınırlarına gelmesinin yetişkin müdahaleleriyle mümkün olacağını belirtmiştir. Kendi haline bırakılan bir çocuğun üstesinden gelemediği bir problem durumuyla baş edemezken; yetişkinler ipuçları, yönergeleri, hatırlatıcıları kullandığında, çocuğun problemin üstesinden kolaylıkla geldiği görülmektedir. Bu durum, öğrenmenin birbirine bağımlı süreğen yapısı göz önünde bulundurulduğunda daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü bugünkü öğrenmelerinin

yakın öğrenme alanı ilerideki gerçek öğrenme alanına gelerek ve gelecekteki öğrenmelerinin doğrudan belirleyicisi olmaktadır (Woolfok,1998, s. 64-65).

Yetişkin müdahalelerinin doğrudan etkisi olduğu görülen bir diğer süreç, gelişim alanları ile ilgilidir. Düşünme eylemine, sosyal ortamdaki paylaşılan aktivitelerle başlayan çocuk, bu aktivitelerde yetişkinlerin müdahalelerini içsel düzenlemeler yoluyla özümlemekte, içselleştirmekte ve bu içselleştirdiği süreçleri sonraki performanslarında bir rehber işleviyle kullanmaktadırlar. Çocuğun zihinsel gelişimi açısından doğrudan bir belirleyici olan yetişkin müdahalelerinin, bireysel bir doğaya sahip olması gereği oldukça önemlidir. Müdahaleler, çocuğun problemin çözümü için attığı adımlara göre biçimlenmelidir. Çocuğun problem çözme sürecinde öne sürdüğü ifadeler üzerinde durularak, söz konusu ifadelerin problemin çözümüne yaklaştırılması sağlanmalıdır (Çeçen, 2000, s. 21-25).

2.5. Dinamik Değerlendirme

Dinamik Değerlendirme, öğretme ve değerlendirmenin farklı girişimler olmaması gerektiğini, ancak devam eden gelişimlerini aktif olarak destekleyerek öğrenen yeteneklerini anlamaya çalışan tek bir etkinlik olarak entegre edilmesi gerektiğini iddia ederek sınıf etkileşimlerini yeniden kavramlaştırır. Dinamik Değerlendirme, Vygotsky'nin Potansiyel Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) kavramına dayanır; bu, diyalog etkileşimi bizi daha yüksek işlev seviyelerine yönlendiren başkalarıyla iş birliği içinde çalışarak mevcut yeteneklerimizi aşma konusunda benzersiz insan potansiyelini yakalama çabası olarak görülebilir. Dinamik Değerlendirme, yeteneklerin tamamını aynı anda ortaya çıkarmak ve gelişmeyi teşvik etmektedir.

Çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişimini incelerken Vygotsky, çocuğun bağımsız olarak yapabildiklerini sadece çocuğun tam yeteneğinin kısmi bir resmini temsil ettiğini, çünkü çocuğun sadece biraz yardım veya arabuluculuk teklif edildiğinde daha fazlasını yapabileceğini gözlemlemiştir. Vygotsky, çocuğun bağımsız olarak ne yapabileceği ile aynı çocuğun arabuluculukla neler başarabileceği arasındaki farkı, "*Potansiyel Gelişim Alanı*" olarak tanımlar. Potansiyel Gelişim Alanında Vygotsky için etkileşim, yalnızca çocuğun gelecekteki gelişimini öngörmenin bir yolu değildir; aynı zamanda bu gelişmeyi teşvik etmenin bir yoludur (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 50).

Dinamik değerlendirme, psiko-eğitim değerlendirmesinde öğrenme potansiyelini ölçmek için geliştirilmiş olmakla birlikte, son dönemlerde araştırmacılar tarafından ikinci yabancı dilin değerlendirmesinde bir öğretim yaklaşımı olarak düşünülmüştür (Qinghua

ve Di, 2015, s. 56). Nitekim incelenen çalışmaların bulguları dinamik değerlendirmenin yabancı dilin yetkinlik gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dinamik değerlendirme, yabancı dil öğrenenlerinin genel dil kazanımlarının iyileştirilmesinde etkili olabilecek bazı genel özelliklere sahiptir. Dinamik değerlendirme, öğretim ve değerlendirmenin birleşik bir faaliyet olarak bütünleştirildiği süreç odaklı bir yapıya sahip olduğundan değerlendirme ve öğretim, gelişim odaklı etkinliğe diyalektik olarak entegre edilmiştir (Azarian, Nourdad, ve Nouri, 2016).

Dinamik değerlendirme alternatif değil, geleneksel psikometrik değerlendirmenin tamamlayıcısıdır (Shabani, 2016, s. 1). Ancak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak dinamik ölçmede, sergilenen performanstan çok, ölçme sürecine dâhil edilen öğrenme sürecine odaklanılmakta ve dolayısıyla da bireylerin öğrenme potansiyeli esas alınmakladır (Palut, 2005, s. 29).

Dinamik değerlendirme yönteminin çıkış noktası durağan ölçme yöntemlerinin eleştirilmesiyle başlamış, özellikle 1970-1990 yılları arasında Israil'de Feurstein, Rand ve Hoffman tarafından yapılan araştırmalar ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Brown ve French; Budoff, Carlson, Lidz'in öğrenme yeteneği ve dinamik değerlendirme konulu araştırmalarıyla önemli gelişim göstermiştir (Palut, 2005, s. 30).

Dinamik değerlendirme araştırmacılarına göre (ör., Feuerstein, Haywood, Rand, Hoffman, ve Jensen, 1982/1986; Haywood, 1997; Lidz, 1991) dinamik değerlendirmenin özellikleri;

a) standartlaştırılmış, normatif testlerdeki puanların düşük olduğu ve özellikle diğer kaynaklardan gelen bilgilerle uyuşmadığında,

b) öğrenmenin, görünür zeka geriliği, öğrenme bozukluğu, duygusal rahatsızlık, kişilik bozukluğu veya motivasyon eksikliği ile sınırlandırılmış olduğu durumlarda,

c) kelime dağarcığında eksiklik, ana dili ile okul dili arasındaki fark veya dil gelişimindeki gecikmeler gibi dil sorunları olduğunda,

d) çoğunluk veya baskın kültür arasında örneğin, göçmenlerde olduğu gibi belirgin kültürel farklılıkların olduğu durumlarda, gerekli görülmüştür (Haywood ve Lidz, 2007, s. 2).

Genel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirmenin dil sınavında kullanılması, insanların dikkatini yalnızca sınav sonuçlarını vurgulamaktan uzaklaştırmış, dil sınavındaki devrimsel değişimlerden biri olan öğretim ve sınav arasındaki etkileşimin değerlendirilmesine çekmiştir (Yang, 2017, s. 780). Çünkü

öğretimde, dil öğretmenleri sadece sınavların dilbilimsel yeterliliklerinin statik bir raporuna ihtiyaç duymazlar, aynı zamanda öğretme süreçlerini ölçme ve değerlendirmeyle elde edilen geri bildirimlerle ilişkilendirmek ve öğrencilerinin öğretmenlerinden ve akranlarından destek alarak neler başarabileceklerini bilmek isterler (Yang, 2017, s. 780). Böylece dinamik değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme teorisini daha da zenginleştirmiştir.

2.6. Dinamik Değerlendirme ve Biçimlendirici Değerlendirme

Poehner ve Lantolf'a göre (2005, s. 7) dinamik değerlendirme belirli bir zihin ve zihinsel gelişim teorisine dayanan pedagojik bir yaklaşımdır. Öte yandan biçimlendirici değerlendirme, gelişim teorisi ile çerçevelenmemiş, bunun yerine öğretmenlerin sezgisel sınıf uygulamasına dayanmaktadır. Her iki değerlendirme türünün üç şekilde farklılaştığı söylenebilir. İlk önce, dinamik değerlendirme resmi veya gayri resmi bir şekilde uygulanırken, tanım gereği sistematik olması gerekir. Ancak dinamik değerlendirmenin belirleyici özelliğinin geliştirme amaçlı müzakereye dayalı arabuluculuk olduğu unutulmamalıdır. Dinamik değerlendirmede, arabuluculuk tesadüfi ya da alelade biçimde de olamaz. Arabuluculuğun olgunlaşan yeteneklere göre ayarlanması gerekir ve uzlaştırmanın bir sonucu olarak daha da olgunlaştıklarından, uzlaştırmanın kendisi de sürekli olarak yeniden müzakere edilmelidir. Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili alan yazında elde edilen verilerin kısa analizinde görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerle sistematik olarak gelişmeyi teşvik edecek şekilde etkileşimde bulunmazlar (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 18-19; Rea-Dickins ve Gardner, 2000 s. 235; Torrance ve Pryor, 2001, s. 616). Ancak dinamik değerlendirme hatalı değerlendirme riskini en aza indirir, çünkü öğrenicinin veya grubun arabuluculuk konusundaki duyarlılığına uyarlanan ve ona uygun sürekli arabuluculuk sağlanan bir döngüyü kapsar.

Biçimlendirici değerlendirme genellikle uzun vadeli bir gelişimden ziyade, belirli bir görev sırasında öğrencinin performansını desteklemeyi amaçlar. Bu da "biçimlendirci değerlendirme" ile "dinamik değerlendirme" arasındaki ikinci farktır. Elbette biçimlendirici değerlendirmede de başarı elde edilir, ancak bu başarı amaçlı olarak değil tesadüfen elde edilen bir başarıdır (Leung ve Mohan, 2004, s. 335-359; Poehner ve Lantolf, 2005, s. 20).

Biçimlendirici değerlendirme ve dinamik değerlendirme arasındaki üçüncü fark, yapılan işlemlerinin bağlamları ile ilgilidir. Biçimlendirici değerlendirme genellikle sınıf düzeniyle sınırlıdır ve aslında çoğu zaman genel değerlendirme (sonuç odaklı) ile tezat

oluşturmaktadır. Sonuç odaklı değerlendirme sırasında verilen geri bildirimin ve yardımın, test puanlarının yorumlanmasının geçerlilik ve güvenilirliğini tehlikeye attığı varsayılmaktadır. Oysa dinamik değerlendirme, değerlendirme ve öğretimin ayrılmaz bir bütün olduğu ve bir arada olması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle değerlendirici, değerlendirmenin odağını performansının ölçülmesinden ziyade performansın altında yatan yeteneklerin anlaşılması ve teşvik edilmesine kaydırdığından, değerlendirmenin uygulanması sırasındaki etkileşim bu gerekçeye dayalı olarak endişe nedeni değil, prosedürün vazgeçilmez bir bileşeni olarak görülür. Dinamik değerlendirmenin temelini oluşturan ilke, bir birey veya grubun neler yapabildiğinin ya da yeteneklerinin sadece bağımsız bir performansla gözlemlenmediği aksine öğreniciler ile değerlendiriciler arasındaki belirli etkileşim biçimleri ve sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıktığıdır. Başka bir deyişle, öğretim yapma ve değerlendirme aynı anda olmadıkça gerçek değerlendirme mümkün değildir (Lantof ve Poehner, 2004, s. 62; Poehner ve Lantolf, 2005, s. 23).

Bir diğer konu ise biçimlendirici değerlendirmedeki geri bildirimdir. Biçimlendirici değerlendirmede ayrıntılı olan geribildirim, öğrencinin hem geribildirimini hem de kendi çalışması bağlamında geribildirimin nasıl kullanılacağını anlayana kadar herhangi bir iyileşmeye yol açmayacaktır. Eğer öğrenci ilgili bilgiyi kendisi üretirse, prosedür kendi kendini izlemenin bir parçasıdır, ancak eğer bilgi kaynağı öğrenenin dışındaysa (örneğin, öğretmen), o zaman geribildirim ile ilişkilendirilir. Bu durumda önemli olan öğrenenin geri bildirim kaynağı olan öğretmenden zaman içinde uzaklaşıp kendi kendini izleme süreci içinde kendi bilgisini üretebilmesidir (Poehner, 2008, s. 15). Dinamik değerlendirmede öğretmenin üstlendiği arabuluculuk - öğrenicinin ihtiyaçlarına göre dikkatlice düzenlenmiş - görevi sayesinde kişinin geleceğe yönelik gelişimi hakkında bilgi sağlayarak onun geri bildirim kaynağından kurtulup kendi kendine geri bildirimler yapması sağlanmaktadır. Böylece öğrenen öğretmenin – değerlendiricinin- yardımıyla yaptığını bir gün tek başına kendisi yapabilecektir (Poehner, 2008, s. 16).

2.7. Dinamik Değerlendirmenin Temel Özellikleri ve Statik Değerlendirmeden Farklılıkları

Dinamik değerlendirmenin sahip olduğu dört temel özellikten bahsetmek mümkündür. Bunlar şöyle sıralanabilir (Cotrus ve Stanciu, 2014, s. 2617-2618);

- Dinamik değerlendirmenin ilk özeliği bilişsel fonksiyonların değişebilirliği bir başka ifadeyle bilişsel süreçtir. Bilişsel süreç, çocuğun

neden yeterli şekilde öğrenemediğini, neden cevap veremediğini detaylı biçimdeinceler. Dinamik değerlendirmede çocuğa daha fazla aracılık edilerek (destek sağlanarak) çocuğun cevabı nasıl bulabileceği anlaşılmaya çalışılır. Çocuğun temel bilişsel süreçlerini inceleme aşamasında çocuğa yeterli aracılı öğrenme deneyimi ve içerik sunulduğunda nasıl tepki vereceği gözlemlenir.

- Dinamik değerlendirme "klasik" psikometri ve psikodinamik değerlendirmelerde güçlükle gözlenebilen öğrenme içeriğini gözlemleme ve etkileşim kurmaya daima imkân tanır.
- Dinamik değerlendirme aynı zamanda öğrencinin davranışsal ve içeriksel ögeleri kapsayan öğrenme eğilimlerini değerlendirir. Bu da çocukların öz düzenleme, yeterlilik hissi, zorluklarla başa çıkma, eleştiri, gelişme ihtiyacı, bireysellik gereksinimi gibi entelektüel olmayan davranışları öğrenip öğrenemediğiyle ilgilenmesi anlamına gelir ki bunlar klasik psikometrik testlerle değerlendirilemeyen niteliklerdir.
- Dinamik değerlendirme oldukça etkileşimlidir ve dinamik değerlendirmede motive edici öğrenme ortamları oluşturmak gereklidir. Statik testlerin tam aksine dinamik değerlendirmelerde değerlendirici aynı zamanda eğitim veren kişidir. Bu nedenle çocuğun öğrenmesi çocuğa sağlanan aracılığın kalitesine bağlıdır.

Dinamik değerlendirme test sürecinden (statik değerlendirme) oldukça farklıdır ve farklı amaçlara sahiptir. Bu amaçlar; çocukları birbirleri ile karşılaştırmamak, onları sıralamamak, onların başarıp başaramayacaklarını tahmin etmemek; ancak onları anlamak, araştırmak, tavsiyelerde bulunmak ve ihtiyaç duydukları uygun müdahaleleri tasarlamaktır (Cotrus ve Stanciu, 2014, s. 2618). Tablo 2.1 ayrıca bazı spesifik terimlerdeki dinamik olmayan ve dinamik değerlendirmenin kısa bir karşılaştırmasını göstermektedir (Haywood ve Lidz, 2007, s. 6).

Tablo 2.2

Standartlaştırılmış/Dinamik Olmayan Değerlendirme ve Dinamik Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Karşılaştırma ölçütü	Standart / Dinamik olmayan değerlendirme	Dinamik değerlendirme
Başlıca sorular	Bu kişi ne kadar öğrendi? Ne yapabilir ya da yapamaz? Bu kişinin şu anki performans düzeyi, benzer demografik özelliklere sahip diğerleriyle nasıl karşılaştırılır?	Bu kişi yeni durumlarda nasıl öğrenir? Öğrenme ve performans nasıl ve ne kadar geliştirilebilir? Daha optimal bir yetkinlik seviyesinin önündeki başlıca engeller nelerdir?
Çıktılar/Sonuç	Küresel yetenek olarak görülen IQ bir normatif grubta aralık sırasını yansıtır Mevcut bağımsız işleyiş düzeyi (gerçek/var olan gelişim alanı)	Öğrenme potansiyeli: Öğrenmenin önündeki engellerin azalması ile neler mümkün? Bu tür engeller nasıl azaltılabilir? Birey daha deneyimli bir müdahale uzmanının desteğiyle nasıl hareket eder? (potansiyel gelişim alanı)
İnceleme süreci	Standardize; herkes için aynı Geçmiş tecrübe ürünlerine odaklanır	Bireyselleştirilmiş; kişinin öğrenme engellerine duyarlı Yeni bilgi veya becerilerin kasıtlı olarak edinilmesinde rol oynayan süreçlere odaklanır
Sonuçların yorumlanması	Öğrenme ve performans sınırlarının belirlenmesi; yetenek alanları arasındaki farkların belirlenmesi Daha fazla değerlendirme ve olası müdahale için ihtiyaç belgelenmesi	Öğrenme ve performansa yönelik engellerin belirlenmesi; üstesinden gelmek için gereken yatırımın tahmini Öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelmek için neyin işe yarayacağına dair hipotezler
Değerlendirenin rolü	Problemi sorgular, tepkileri kaydeder; etkileyici derecede nötr	Problemi sorgular, engelleri belirler, gerektiğinde metabilişsel stratejileri öğretir, değişimi teşvik eder; etkili bir katılım

Kaynak: Haywood ve Lidz, *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educatıonal Applıcatıons*, 2007, s. 6.

2.8. Dinamik Değerlendirmede Arabuluculuk

Dinamik değerlendirme çoğu büyük ölçekli testlerden farklıdır, çünkü dinamik değerlendirmeler farklı amaçlara hizmet eder ve farklı yetenekleri ölçmeye çalışır. Birçok büyük ölçekli testin amacı, önceki gelişmeleri ölçmektir. Buna karşılık, dinamik değerlendirmenin amacı iki yönlüdür; gelişimi teşvik etmek ve gelişim potansiyelini ölçmektir. Dinamik değerlendirmede arabulucu, öğrencinin halihazırda ne kadar bildiği yerine nasıl öğrendiğini belirlemek için öğrencilerle etkileşime girer (Sternberg ve Grigorenko, 2002, s. 67-68). Dinamik değerlendirmenin önemli bir kullanımı, geleneksel dinamik olmayan testlerle ortaya konulamayan gelişimsel potansiyele dayalı önerilerde bulunmaktır.

Tüm dinamik değerlendirme prosedürleri "*arabuluculuk*" içerir ve bu arabuluculuğu sağlayan kişi genellikle "*arabulucu*" olarak anılır. Vygotsky (1978), arabulucudan "yetişkin rehberliği" veya "daha yetenekli bir akran" sağlayan biri olarak bahsetmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Bir arabulucu, bir öğrencinin kendi Potansiyel Gelişim Alanında bulunan ancak tek başına tamamlayamayacağı bir görevi yerine getirmesine yardımcı olmak için araştırır, sorgular ve ipuçları sağlar (Poehner, 2008, s. 61). Arabuluculuk standartlaştırıldığında, tüm öğrenciler bir değerlendirme sırasında aynı yardımcı bilgi istemlerini alır. Arabuluculuk standartlaştırılmadığında, arabulucu öğrencinin ihtiyaçlarına ilişkin değerlendirmesine dayalı olarak yardımcı bilgi istemleri oluşturabilir (Poehner, 2008, s. 104). Etkileşimci dinamik değerlendirmede, arabuluculuk ortaya çıkar ve arabuluculuk biçimleri arabulucu ile öğrenen arasındaki işbirliğine dayalı diyalogdan ortaya çıkar (Lantolf ve Poehner, 2010, s. 15).

Bir çocuk bir görevi tamamlamak için artık yardıma veya rehberliğe ihtiyaç duymadığında, içselleştirme gerçekleşmiştir ve çocuğun potansiyel gelişim alanında olan şey artık gerçek gelişim düzeyidir. *İçselleştirme*, Vygotsky tarafından önerilen ve "doğal zihinsel yeteneklerimizin kontrolünün kurulduğu mekanizma" olarak tanımlanan temel bir kavramdır (Lantolf ve Thorne, 2006, s. 153). Başlangıçta, bir kişi kendi potansiyel gelişim alanında bulunan görevleri daha yetkin bir akran ya da aracı yardımıyla tamamlayabilir. Akranla ya da aracı ile etkileşimin bir sonucu olarak görev öğrencinin potansiyel gelişim alanında olduğu sürece, kişi sonunda yardımı içselleştirebilir ve görevi tek başına tamamlayabilir.

2.9. Dinamik Değerlendirmede Modeller

Poehner ve Infante (2016, s. 279-278), dinamik değerlendirme araştırmacılarının çalışmalarında kullanabileceği iki genel aracılık türü olan müdahaleci ve etkileşimci dinamik değerlendirme modellerini önermektedir.

2.9.1. Müdahaleci dinamik değerlendirme

Müdahaleci dinamik değerlendirme modelinin "sandviç" ve "kek" yaklaşımı olarak adlandırılan iki biçimi vardır. “Sandviç” yaklaşımı, büyük ölçüde Milton Budoff ve arkadaşlarının (Budoff ve Friedman, 1964; Budoff, 1968; Corman ve Budoff, 1973, Akt., Poehner ve Lantolf, 2003, s. 6) öncülüğünde ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Öncelikle bireysel ya da grup ortamında yönetilen ön test-son test formatına dayanır ve geleneksel deneysel araştırma tasarımları anımsatır. Değerlendirilen öğrencinin puanı eğitim öncesi puan, eğitim sonrası puan ve ön test seviyesine göre ayarlanan eğitim sonrası puan olarak verilir. Bunlar daha sonra öğrencileri yüksek puanlayıcılar olarak gruplandırmak için kullanılır (yani, eğitim öncesi puanları yüksek olan ve bu nedenle eğitim sonucu çok fazla gelişme göstermeyenler), kazananlar (yani, eğitim sonucunda puanları belirgin bir iyileşme gösterenler) ve kazançlı olmayanlar (yani, test öncesi kötü performans gösteren ve talimatlardan kâr elde etmeyenler). Öğretim (müdahale), ön test ve son test aşamaları arasında değerlendirme süreci boyunca gerçekleşir (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 55).

“Kek” yaklaşımında, sınavda, değerlendirmenin kendisinin uygulaması sırasında, örtükten açık bir düzeye kadar standartlaştırılmış bir ipucu menüsünden hazırlanan arabuluculuk sağlanmaktadır. Yani değerlendirme süreci içinde müdahale işlemleri yapılmaktadır. Bu süreçte, her bir cevaptan sonra veya bir görevi tamamladıktan sonra, sınava girenlere hataları tanımlaması ve üstesinden gelmesi için geribildirim verilir. Eğer öğrenci değerlendirme sırasında bir öğeyi doğru çözemezse, önceden hazırlanmış ipuçları şeklinde sunulan talimatlar öğrenciye verilir (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 55-56).

2.9.2. Etkileşimci dinamik değerlendirme

Dinamik değerlendirmenin müdahaleci yöneliminden farklı olarak, etkileşimci yaklaşımlar Vygotsky’nin “psikolojik süreçlerin niteliksel değerlendirmesi ve gelişimlerinin dinamikleri” tercihini izler (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 58). Feuerstein, Rand ve Hoffman’a (1979) göre değerlendiren ve değerlendirilen rollerin geleneksel kavramsallaştırmaları her ikisinin de öğrencinin nihai başarısı için çalıştığı bir öğretmen-öğrenci ilişkisi lehine terkedilmelidir. Öğretimi merkeze alıp psikometrik ölçümlerin

önemini küçümserler. Bu doğrultuda, dinamik değerlendirmenin etkileşimci yaklaşımı, değerlendiren ve değerlendirilen arasındaki etkileşimden ortaya çıkan arabuluculuk anlamına gelir. Değerlendirenin, değerlendirilenin gereksinimlerine derhal tepki verdiği ve öğrencilerin soru sormasına ve anında geri bildirim almasına izin verilen işbirlikçi etkileşimi temsil eder (Lantof ve Poehner, 2004, s. 58).

2.10. Dinamik Değerlendirmenin Uygulanmasında Temel Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretiminde dinamik değerlendirmenin uygulanmasında yararlı olduğuna inanılan birkaç prosedür yer almaktadır. Bunlar Budoff'un *Öğrenme Potansiyeli Yaklaşımı* (Learning Potential Approach), Guthke'nin *Lerntest Yaklaşımı*, Amerikalı araştırmacılar Campione ve Brown tarafından geliştirilen *Mezun Bilgi İstemi* (*Graduated Prompt*) yöntemi; Almanya ve ABD'de Carlson ve Weidl tarafından öncülük edilen bir dinamik değerlendirme tekniği olan *Limitleri Test Etme* ve son olarak Reuven Feuerstein ve İsrail'deki meslektaşları tarafından geliştirilen *Aracılı Öğrenme Deneyimi (Mediated Learning Experience*) (Yakışık, 2012).

2.10.1. Feuerstein'ın aracılıklı öğrenme deneyimi

Feuerstein'ın Aracılıklı Öğrenme Deneyimi Vygotsky'nin 'Yakınsal Gelişim Alanı' kavramına dayanmaktadır. Aracılıklı Öğrenme Deneyimi çocuğun ondan daha bilgili biri tarafından "nasıl öğreneceği" ne ilişkin rehberlik edildiğinde meydana gelir. Aracılıklı Öğrenme Deneyimi koçluğa benzer. Aracılıklı Öğrenme Deneyiminde amaç birisinin daha yetenekli ve bağımsız bir öğrenci olmasına yardımcı olmaktır. Bu süreçte daha yetenekli bir kişi (öğretmen, akran, ebeveyn, vs.) çocuğa bağımsız olarak yapamayacakları bir şeyi kavramalarında yardımcı olur. Bir arabulucu çocuğa kendi öğrenme stratejilerini keşfetmesi için rehberlik eder. Bir arabulucu çocuğa hangi stratejiyi kullanacağını söylemez. Bu deneyim bir çocuğun öğrenme bölgesinde meydana gelen şeydir (Kozulin, 2002, s. 11).

Feuerstein doğrudan öğrenme deneyimlerini aracı öğrenme deneyimlerinden ayırır. Doğrudan öğrenmede, bireyler çevreleriyle deneme yanılma tarzında etkileşime girerler. Feuerstein, aracılı öğrenmede, çocukların kendi başlarına bırakılmadığını, bunun yerine çocuk için nesneleri ve süreçleri seçen, değiştiren, güçlendiren ve yorumlayan yetişkin veya daha bilgili bir akranla etkileşimde bulunduğunu ifade etmektedir (Kozulin, 2002, s. 12).

Martinez (1991), Prieto (1992), Williams ve Burden (1997) Feuerstein'ın herhangi bir öğretme-öğrenme faaliyeti yürütmek için gerekli olan arabuluculuk kriterlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir (Vigoya, 2005, s. 179).

1. Amaçlılık ve Karşılıklılık: Bu ilk kriter, öğretme-öğrenme sürecinde arabuluculuk deneyimi amaçlarının oluşturulmasıyla ilgilidir. Arabuluculuk niyetini öğrenciyi karşılıklı zenginleştirme ve geliştirme sürecine dahil etmek için öğrenciyle paylaşır. Aynı zamanda, öğrencilerimizin neyin gerekli olduğunu, onlardan ne beklendiğini anlamaları ve her iki parçanın da amaçlanan hedeflere ulaşmak için becerikli ve iyi tasarlanmış olduğunu doğrulamak çok önemlidir (Vigoya, 2005, s. 179).

2. Aşkınlık: Hedefler ve amaçlar, açık, ulaşılabilir ve anlamlı olmanın yanı sıra, arabulucunun öğrenenleriyle öğrenme deneyimleri ve sadece yürütmek için değil, aynı zamanda çok çeşitli gerçek ve otantik durumlarla verimli bir şekilde yüzleşmek için önerilen akademik görevlerle karşı karşıya kaldığını garanti etmelidir. Gerçek şu ki, öğrenciler görev, proje veya sınıf tarafından öğretilenlerden daha genel bir değere sahip bir şey öğrenmeli, içselleştirmeli ve kullanmalıdır (Vigoya, 2005, s. 179).

3. Önem: Öğrenme durumlarının, öğrencilerin süreçlere aktif ve duygusal katılımını teşvik ederek düzenli, sıralı, ilginç ve alakalı bir şekilde sunulması gerekir. Bu nedenle, arabulucu faaliyetlerin niyetlerini anlamlandırmak için niyetini açıklamalıdır. Görevlerin sahip olduğu önemi tartışmalı ve görevin kendisine olan ilgiyi artıran mekanizmaları aramalıdır (Vigoya, 2005, s. 180).

4. Araştırma, Planlama ve Hedeflere Ulaşma: Bu kriter, öğrencilerin gerçek çalışma planlarını belirleyerek kısa, orta veya uzun vadede bireysel ve grup hedeflerine ulaşmalarına rehberlik etmeyi gerektirir. Bu süreci kolaylaştırmak için, arabulucu çocukların hedeflerini belirlemelerine ve onlara azim, sabır ve sıkı çalışma ile yaklaşmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrencilerin dikkatini belirtilen öğretme-öğrenme hedeflerine odaklamak arabulucunun görevidir (Vigoya, 2005, s. 180).

5. Yetkinlik Anlayışı: Bu arabuluculuk özelliği, öğrenicilerin kendilerini öğrenme ve yetenekli hissettiklerinde bir eğitim sürecinin etkililiği ve etkinliği ile ilgilidir. Öğrencilerin olumlu bir benlik imajı, yüksek benlik saygısı ve kendine güven geliştirebilecekleri bir ortam yaratmak arabulucunun sorumluluğundadır. Öğrencilerde "Yapabilirim!" ya da "Bunu yapabilirim!" hissini motive edilmelidir. Öğrenme öğrencilerin ilgi alanlarına ve yaşlarına göre uyarlanmalı, doğru materyal seçilerek bilgiler sunmalı, sıralanmalı ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye ve pekiştirmeye izin veren ilgili öğretme-öğrenme stratejileri sunularak yetkinliklerin kazanılması

kolaylaştırılmalıdır. Öğrencilere kendilerini yetkin hissetmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına almak için gerekli yetenek ve stratejileri kazanarak yetkin hale gelmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır (Vigoya, 2005, s. 180).

6. Değişim Bilinci: Modifikasyon, arabuluculuk deneyimi sayesinde, öğrencilerin sadece bilişsel işlevlerini değil, aynı zamanda hedeflerine ulaşmak için davranışlarını ve stratejilerini değiştirebilecekleri, geliştirebilecekleri ve güçlendirebilecekleri bilincinde olmaları gerektiği anlamına gelir. Bu şekilde, arabulucu, öğrencileri kendileri ve öğrenme süreçleri hakkında nesnel bilgi sahibi olmaya teşvik eden kişidir. Başlangıçta, öğrencilerin bilgiyi içselleştirme biçimini yönlendiren, kontrol eden ve değerlendiren arabulucudur, ancak öğrenciler kendilerini yavaş yavaş aktif, dinamik ve özerk bireylere dönüştürmeli ve inisiyatif almalarına izin verecek öz değerlendirme mekanizmaları üretebilmelidir (Vigoya, 2005, s. 180).

7. Yenilik ve Karmaşıklık: Yenilik ve karmaşıklık, entelektüel merakı, özgünlüğü, yeniliği ve yaratıcılığı veya ıraksak düşünceyi teşvik eden bir arabuluculuk özelliğidir. Arabulucu, mücadele ortamı sağlamak için yeterince zor olan ancak ulaşılabilir olan faaliyetlerin seçilmesi ve atanması yoluyla mücadeleci olmayı ve sıkı çalışmayı teşvik eder. Bunun dışında arabulucu, çocukların aktif olarak katılmaya teşvik eden çok çeşitli bakış açıları önermelidir. Arabulucu, öğrenmeye istekli öğrencileri oluşturan metodolojik, didaktik ve pedagojik stratejiler kullanabilir (Vigoya, 2005, s. 180).

8. Aktif Katılım ve Paylaşılan Davranış: İş birliği içinde paylaşmak ve çalışmak sosyal varlığımızın bir parçasıdır; bu yüzden sadece davranış ve tutumları değil, aynı zamanda bilgiyi de paylaşmayı teşvik ediyoruz. Eğitimci-arabulucu, sosyalleşmek, müzakere etmek, kabul etmek, farklılıklara saygı göstermek ve uyum içinde çalışmayı sağlamak için öğrenciler arasında iş birliğine dayalı çalışma, özgüven ve aktif katılımı teşvik eder. Yansıtıcı tartışma fırsatlarını yaratmak ve motivasyonu artırmak için gerekli empatik ilişkileri sıkılaştırmak için öğretmen grubun bir parçası olmalıdır. Bütün bunlar öğrencilerin bilişsel ve sosyo-duygusal büyümesine katkıda bulunur. Öğrenciler kavramların ve bilişsel operasyonların kazanılması ve geliştirilmesinde yeteneklerini geliştirdiklerinde, iyi kişisel ve iş ilişkileri kurmalarına, koordine etmelerine ve geliştirmelerine izin veren yeterliliklerin geliştirilmesi için sosyal stratejiler de öğrenirler (Vigoya, 2005, s. 180).

9. Davranışların Düzenlenmesi ve Kontrolü: Arabuluculuk deneyimi, öğrencilerin herhangi bir karar vermeden önce olasılıkları düşünmelerine izin veren alternatifler sunar. Bu, uygun arabuluculuk yoluyla, çocukların önceden edinilmiş bilgileri kullanarak, onu

biçim ve tutarlılıkla kullanarak ve muhakeme prosedürleriyle ifade ederek sorunları çözmek için mantıksal ve sistematik süreçlere sahip olmayı da öğrendikleri anlamına gelir. Arabulucunun katkısı ise öğrencilere kendi öğrenme ve davranışlarının kontrolünü "etkili öğrenenler" olmanın yanı sıra ne yapacaklarına, nasıl, ne zaman, karar vermeleri gerektiği konusunda daha bağımsız hale gelecekleri için gerekli tüm araçları sağlamaktır (Vigoya, 2005, s. 181).

10. Bireysellik ve Psikolojik Fark: Arabuluculuk, öğrencileri yaşlarına ve gelişim evrelerine göre karakterize eden bireysel farklılıklara, bilişsel işlevlere ve stillere dayanan öğrenme modellerine dayanmaktadır. Arabulucu, çocuklarını diğer öğrenciler ve hatta öğretmen ile ilgili olarak bağımsız ve ıraksak düşünce süreçleri ile eşsiz varlıklar olarak kabul eder, yardımcı olur ve motive eder (Vigoya, 2005, s. 181).

11. Aitlik hissi: Öğrenciler benzersiz ve farklı hissederken, aynı zamanda bir çalışma ekibinin, bir grubun, bir eğitim kurumunun, bir toplumun ve bir kültürün tanınmış bir parçası olduklarını hissetmeleri gerekir. Arabulucunun bu noktada yapabilecekleri, öğrenciler için belirli ve anlamlı amaçlarla ekip çalışmasını (grup çalışmasından daha fazla) teşvik etmektir; sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bilgiyi de birbirleriyle değiştirdikleri ve pekiştirdikleri faaliyetler önermektir. Bu hedeflere ulaşmak için her şeyden önce, öğretme-öğrenme sürecinin karşılıklı destek, hoşgörü, saygı, güven, empati ve üretken çalışma tarafından yaratılan olumlu bir iklimde gerçekleşmesi gereklidir. Bir öğrenme sürecinin gerçekleştiği atmosfer ve bunun gerçekleştirildiği kişisel ve grup etkileşimlerinin doğası, bir çocuğun neyi, nasıl ve neden öğrendiği üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Vigoya, 2005, s. 181).

12. İyimser Farkındalık: Öğrenme süreci, herhangi bir bireyin yaşı ve olası zorlukları ne olursa olsun, oldukça etkili bir öğrenci olabileceği inancıyla başlasa da öğrenme süreçlerinde her zaman yapay engellerle karşılaşılınabilinir. Bu, kişilerin durumunu her zaman olduğundan daha zor hale getirme eğilimindendir. Arabuluculuk deneyimleri, bir faaliyetin veya görevin bazı öğrenciler için ne kadar zor göründüğünün önemli olmadığını, hepsinin bunu yapabileceği fikrini içerir. Eğitimci, öğrencilerinin herhangi bir görevi yerine getirebildiklerine inandığı sürece, öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için etkili ve verimli yollar ve eylemler aramaya devam edecektir (Vigoya, 2005, s. 181).

2.11. Yabancı Dil Sınıfında Dinamik Değerlendirme

Dinamik değerlendirmede öğretmen gruptaki tüm öğrencilerin potansiyel gelişim alanını geliştirme kapsamında çalışmalıdır. Poehner (2009, s. 488) kümülatif ve eşzamanlı yaklaşımlar olarak adlandırdığı iki olası grup dinamik değerlendirme uygulama biçimi ifade etmiştir. Kümülatif yaklaşımda öğretmen tüm arabuluculuğu aynı öğrenciye yönlendirir. Dinamik değerlendirmeye yönelik bu yaklaşımda, öğretmen bireyleri tüm sınıf konfigürasyonu içinde diyaloğa dâhil eder. Günlük öğretim sırasında bir öğrenci sözlü bir hata yaptığında, öğretmen, öğrencinin cevabını doğru bir şekilde formüle edene kadar öğrencinin cevabına bağlı olarak önceden yazılmış istemleri tek tek gerçekleştirir. Poehner (2009, s. 477) birincil etkileşimler - doğrudan öğretmene konuşan kişiler ve ikincil etkileşimler - arka planda dinleyenler arasında bir ayırıma gitmiştir. İkincil etkileşimler her etkileşim sırasında öğretmenle diyalog içinde olmasalar da çevresel katılımcılar olarak hareket ederler (Davin, 2011). Sınıfta yapılan müdahaleler, sınıfın sosyal alanında ve diğer grup üyelerinin yanında gerçekleştiğinden, grubun geri kalanı için de arabuluculuk potansiyelini içermektedir. Bu nedenle, bir öğrencide potansiyel gelişim alnında gelişme inşa edilmesiyle, öğrenci grubunun gelişiminin de ileriye taşınması mümkündür (Poehner, 2009, s. 489).

Poehner'ın (2009, s. 489) dinamik değerlendirme sınıfı için önerdiği ikinci yaklaşım eşzamanlı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, bir öğretmen tüm arabuluculuğu tek bir öğrenciye yönlendirmek yerine tüm öğrencilere yönlendirir. Bir kişi yanlış bir cevap verdiğinde öğretmen arabuluculuk sağlar ve farklı bir öğrenciye cevabı yeniden formüle etmesini söyler. Böylece potansiyel gelişim alanında grup odaklı gelişim sağlanır. Grup içinde meydana gelen işbirlikçi diyalog, öğrencilere hipotezleri test etme ve bilgiyi birlikte oluşturma fırsatları sunar. Bu diyalog aracılığıyla öğretmen, öğrencilerin sosyolinguistik yeterliliklerini geliştirebilecekleri bir potansiyel gelişim alanı yaratır (Davin, 2011).

2.12. 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı

Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren hazırlık sınıfları bulunun tüm ortaöğretim kurumlarında uygulanmaktadır. Hazırlık Sınıfı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda, Avrupa Ortak Metni'nde açıklanan A1 seviyesinin

tekrarı ile başlanıp B1 bağımsız kullanıcı seviyesine geçiş yapılması amaçlanmaktadır. Bu programda öğrencilerin hazırlık sınıfına kadar edindikleri İngilizce bilgisini pekiştirmek ve üst sınıflara sağlam bir temelle geçişlerini sağlamak için çaba gösterilmiştir. Bu düzeydeki öğrenci grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler; basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmek, kendini rahatça tanıtabilmek ve günlük yaşamını hedef dil olan İngilizce ile sürdürebilmektir (MEB, 2016).

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşları ve ana dillerindeki gelişimleri de göz önüne alınarak okuma ve yazma aktivitelerine de dinleme ve konuşma aktiviteleri ile bağlantılı olmak şartıyla eşit ağırlık verilmeye çalışılmıştır. Tüm becerilerin gerçek hayatta dil kullanımına paralel olarak birbirleri ile ilintili ve birbirlerini destekler aktiviteler ve materyaller ile öğrencilere sunulması amaçlanmıştır (MEB, 2016).

Hazırlık Sınıfı, 9-12. Sınıf İngilizce Programında değerlendirme performansa dayalı ve geleneksel değerlendirme türlerinin bir karışımıdır. Öğrencilerin dil çıktılarının karmaşık doğasını değerlendirmek için, değerlendirme türleri de öğretim programında çeşitlilik gösterir. Uygun değerlendirme türünü ve/veya görevini seçme kriterleri, değerlendirilecek dil becerisine bağlıdır. Dil sınıflarında her tür öğrenci çıktısı değerlendirilebilir; ancak programda önerilen ana değerlendirme türleri Tartışma etkinlikleri ve/veya Video Blogları (V-log'lar) aracılığıyla dinleme/konuşma becerilerini değerlendirilmesidir. Dört dil becerisinin yanı sıra kelime, dil bilgisi ve telaffuz gibi dilin diğer bileşenlerini kağıt/kalem, sınav veya e-portfolyo aracıyla değerlendirilmesi öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2016). Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı bu yönüyle incelendiğinde Programın, farklı değerlendirme türlerinin işe sokulması beklentisinde olduğu söylenebilir.

2.13. Dinamik Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Dinamik değerlendirme ile ilgili çalışmalar son yıllarda alan yazında birçok farklı alanlarda yer almaya başlamıştır. Nitekim yurt dışında dinamik değerlendirmenin yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin değerlendirilmesi kapsamında birçok çalışmaya rastlanmaktadır.

Peña, Iglesias, ve Lidz'in (2001) çalışmasında, hem normal olarak gelişmekte olan hem de düşük dil becerisine sahip okul öncesi çocukların, kelime öğrenme görevindeki kültürel ve dilsel açıdan farklı kökenden gelen performanslarını incelenmesi amaçlanmıştır. Geribildirim yapılan grup ile geribildirim yapılmayan grubu

karşılaştırmak için bir ön test –öğret –son test yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda normal olarak gelişen ve düşük dil becerisi olan çocukların ön test-son test değişikliği temelinde farklılaştığını ve dinamik ölçümlerin yetenek gruplarını statik ölçümlerden daha iyi yordadığını göstermiştir.

Kozulin ve Garb'ın (2002) çalışmanın amacı, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde risk altındaki öğrencilerle okuma becerisinde dinamik değerlendirme sürecinin uygulanabilirliğini araştırmaktır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalımanın sonucuna göre, dinamik değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme potansiyeli hakkında bilgi edinmenin hem mümkün hem de etkili olduğunu göstermektedir.

Kozulin ve Garb (2004) çalışmalarında, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinin uygulanabilirliğini ve dinamik değerlendirme kavramını üçüncü bir dil olarak İngilizce okuduğunu anlamada yaşanan problemlerin değerlendirilmesinde etkiliğilini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre dinamik değerlendirme prosedürü, L3 öğrencilerinin metin anlama performansını önemli ölçüde geliştirdiği, öğrencilerin başlangıç performans seviyelerinin üstünde ve ötesinde öğrenme potansiyeli sağladığı ve Etiyopya'dan gelen göçmenlerin potansiyel öğrenme profili, göçmen olmayan öğrencilerinkinden biraz farklı olduğu ifade edilmiştir.

Ableeva'nın yaptığı çalışma (2010), başlangıçta Rus psikolog Vygotsky tarafından önerilen ikinci dil edinimi, dil pedagojisi ve sosyokültürel teori kesişimindeki teorik ve metodolojik konulara odaklanmaktadır. Daha spesifik olarak, çalışma, dil öğretiminde mevcut dinleme değerlendirme eksikliğini ve dinleme yeterliliğinin gelişimini azaltmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, potansiyel gelişim alanındaki etkileşimler yoluyla, dinamik değerlendirmenin yalnızca gerçek öğrencilerin dinleme becerisini değil, aynı zamanda bu gelişmeyi teşvik ederken, dinleme gelişimlerinin potansiyel seviyesini değerlendirme olanağı tanıdığını göstermektedir.

Xiaoxiao ve Yan (2010) araştırmalarında, dinamik değerlendirme ilkesi doğrultusunda İngilizce yazma öğretimi için bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce yazma öğretiminde öğrencilerle karşılıklı diyalog yolunun, öğrencilerin yazma ilgisini ve yazma yetkinliklerini arttırmada oldukça yardımcı olduğunu göstermektedir.

Popa ve Păuc (2015) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencileri arasında dinamik değerlendirmenin matematik başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Çalışma yarı deneysel yönteme göre desenlenmiştir. Çalışma sonuçları, dinamik

değerlendirme süreci ilköğretim öğrencileri arasında matematik başarısı üzerinde önemli etkiler yarattığını ve potansiyel yetenekliliğin bu etkiyi arttırdığını göstermektedir.

Hashemi Shahraki, Ketabi ve Barati (2015) çalışmalarında, dinamik değerlendirmenin Yabancı Dil Olarak İngilizcenin öğretildiği sınıflarının farklı yeterlilik seviyelerindeki öğrenci gruplarına dinleme anlama bağlamında uygulanmasını araştırmışlardır. Nicel veri analizi, grubun potansiyel gelişim alanında geribildirim ve etkileşimler yoluyla, grup dinamik değerlendirmesinin, öğrencilerin anlama becerilerindeki gelişmiş yeteneklerini belirleyebildiğini; aynı zamanda bu beceride öğrencilerin bireysel gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, tüm sınıf öğretmenleri için dinamik değerlendirmenin sınıf ortamında kullanılmasının sadece kendileri için yararlı olmayacağı, aynı zamanda hem öğrencinin hem de öğretmenin gereksinimlerini karşılayabilecek stratejik bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak kabul edilebileceği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Ramazanpour, Nourdad ve Nouri'nin (2016) araştırmasında, dinamik değerlendirmenin yazma becerisindeki dil bilgisi doğruluğu üzerinde kız ve erkek değişkeni açısında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Dinamik değerlendirmenin sandviç modeli uygulanmıştır. Hem ön test hem de son testten elde edilen veriler, bağımsız örneklem t testi uygulanarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, kız ve erkekler arasında dinamik değerlendirmenin, yazma becerisinde dil bilgisi doğruluğu üzerindeki etkisine ilişkin bir fark olmadığını göstermiştir.

Daneshfar, Aliasin ve Hashemi (2018) çalışmalarında dinamik değerlendirmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin gramer bilgisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadırlar. Bu çalışma, ortaokul üçüncü sınıf İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin dilbilgisi başarısının dinamik ve dinamik olmayan (statik) değerlendirmesinin uygulanması arasındaki farkı incelemektedir. Ön test- son test desenine göre oluşturulan deneysel çalışmanın sonucuna göre dinamik değerlendirme katılımcıların dilbilgisi başarısında önemli bir iyileşmeye neden olduğu ifade edilmiştir.

Petersen, Gragg ve Spencer'ın (2018) yaptıkları araştırmada anaokul ve 2., 3., 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin gelecekteki okuma zorluğunu, dinamik değerlendirme yönteminin ne kadar iyi tahmin ettiğini incelemişleridr. Yaklaşık 370 Kafkas ve İspanyol öğrenciye anaokulunun başlangıcında kod çözme ve statik harf tanımlama ve fonemik farkındalık ölçümlerinin 3 dakikalık dinamik bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, çok kısa bir dinamik değerlendirme ile, yaklaşık

%75 ila %80 oranında bir doğrulukla, hangi anaokulu öğrencilerinin 6 yıla kadar kod çözmeyi öğrenmekte zorlanacaklarını tahmin edilebileceğini göstermektedir.

Türkiye'de dinamik değerlendirmeyle ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte son dönemlerde bu konuya eğilim gösterilmeye başlandığı söylenebilir.

Yakışık'ın (2012) çalışmasının amacı, temeli Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine dayanan 'dinamik ölçme' yaklaşımının İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerine olan etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada, öğrencilerin sözlü anlatımda kullandığı dilbilimsel yapıların doğruluğu, dinamik ölçme uygulamalarında ihtiyaç duyulan geribildirim tekniklerinin miktarı, kalitesi ve kullanılan bu geribildirim tiplerine öğrencinin karşılık verebilme yetisi ve bunlara ek olarak, öğrencilerin söz konusu ölçme yaklaşımıyla ilgili görüşleri incelenmiştir (Yakışık, 2012).

Yavuz ve Zembat'ın (2016) dinamik değerlendirme yaklaşımı ve okul öncesi eğitimde kullanımı üzerine alan yazında bir çalışmaları yer almaktadır. Dinamik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen ölçme aracı ve Lidz tarafından geliştirilen "Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli" kullanılmıştır. Zihinsel işlevlerin nasıl değerlendirileceğini anlayabilmek amacıyla geliştirilen model Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeğini içermektedir. Üç ile sekiz yaş arası çocuklarla çalışmaya uygun olarak geliştirilmiş, ölçeğin okul öncesi dönem formu üç ile beş yaş aralıklarını kapsamaktadır.

Çalış (2018) çalışmasında, öğrencilerin sözdizimsel kabiliyetlerini ölçmede alternatif bir yöntem sunan dinamik değerlendirmenin öğrencilerin sözdizimsel farkındalığını arttırmada etkilerini gözlemlemeği amaçlamıştır. Veri toplamak için quizler, değerlendirme kâğıtları, yansıtma anketi, araştırmacı günlüğü ve puanların çizelgesi kullanılmıştır. Ayrıca dolayım süreçlerinin uyarlamaları da kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları dinamik değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sözdizimsel farkındalıklarını arttırma üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın tasarımına odaklanılmış ve çalışma sırasında yürütülen aşamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın modeli, konuların tanımı, öğretim materyalleri, veri toplama araçları, çalışma boyunca izlenen yol ve aşamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Eğitim araştırmacıları, politika yapıcılar ve uygulayıcılar, eğitim araştırmalarının genellikle günlük uygulamaların problemlerinden ayrı olduğu konusunda hemfikirdir. Fakat bu yaklaşım araştırmacılar arasında doğrudan uygulama sorunlarına hitap eden yeni araştırma yaklaşımlarına ihtiyaç yaratan bir bölünmeye neden olmuştur (Design Based Research Collective, 2003, s. 5). Zaman zaman araştırmacılar, araştırma problemlerini uygulama ile zayıf bağlantısı olan bir kuramı yeniden ispatlamaya çalışan konulardan seçebilirler; bu tip araştırmaların uygulamada önemi yok denecek kadar azdır. Bu durumda akademisyenlerin önceliklerinin ve kullandıkları araştırma yöntemlerinin uygulamaya ve sonuca odaklı olmamasının da önemli bir rolü vardır. Diğer araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda kullanılmak üzere ortaya çıkan tasarım tabanlı araştırma yönteminin getirdiği yenilikler; öğretme-öğrenme ile ilgili kuramların somutlaştırılmasına, kuram, tasarım ve uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Kuzu vd., 2011, s. 20).

Bu bağlamda araştırmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) **(**Design-Based Research**)** yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma Brown (1992, s. 141-144) ve Collins'in (1992, s.15-22) çalışmalarıyla tasarım deneyleri olarak kendini duyurmuş, zaman içinde tasarım deneyleri ifadesi tasarım tabanlı araştırma olarak bilim dünyasında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Design Based Research Collective, 2003, s. 5-8). Tasarım tabanlı araştırma, döngüsel olarak yapılan tasarım-analiz-yeniden tasarım süreçleri temelinde gerçekleşen, araştırmacı ve uygulayıcıları ile kuram ve uygulamayı bir araya getiren ve probleme yönelik çözümlerin sahada test edilmesine ve geliştirilmesine imkan sağlayan, eğitim öğretim çalışmalarının doğal ortamlarında izlenip, açıklanıp yine doğal ortamlarına uygun yaklaşımlar geliştirme temeline dayanan, esnek ve sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Kuzu vd., 2011; Shavelson vd., 2003; Wang ve Hannafin, 2005; Akt., Elçiçek, 2016).

Tasarım temelli araştırma yöntemleri, tasarlanan yeniliklerin tasarımını ve keşfedilmesine odaklanır. Daha da önemlisi, tasarım temelli araştırmalar belirli müdahaleleri tasarlamaktan ve test etmekten daha da öteye gider. Bu müdahaleler öğretim ve öğrenmeyle ilgili belirli teorik iddiaları somutlaştırmak ve teori ve uygulama arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik bir taahhüdü de yansıtmaktadır (Design Based Research Collective, 2003, s. 5-8). Görüldüğü gibi TTA ile araştırmalar hem doğal ortamda, pratik bağlamda olacak hem de deneysel donelerle de desenlenmiş olacaktır. Böylece, eğitim alanında yaşanan problemlere daha gerçekçi ve sahada uygulanabilir çözümler ve sonuçlar elde etme fırsatı doğacaktır.

Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile üç farklı türde tasarım yapmak ve ürün geliştirmek mümkündür (Design Based Research Collective, 2003, s. 8):

- Yenilikçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesi
- Yeni sınıf uygulamalarının geliştirilmesi
- Yeni öğrenme kuramlarının geliştirilmesi.

Eğitim araştırmalarında yenilikçi ortamlar sağlanması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi için önemli fırsatlar sunan TTA'nın, Tasarım Tabanlı Araştırma Birliği tarafından aşağıda belirtilen beş özelliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Design Based Research Collective, 2003, s. 5-8).

1. Öğrenme ortamları tasarlamak ve öğrenme kuramları geliştirmek için belirlenen amaçlar birbirleri ile örüntülüdür.
2. Geliştirme ve araştırma sürecinde; tasarım, karar alma, analiz ve tekrar tasarım eylemleri döngüsel olarak tekrarlanır.
3. Araştırmalar, diğer uygulayıcılar ya da tasarımcılar ile paylaşılabilecek sonuçlar, çıkarımlar veya kuramlar üreten tasarımlar üzerine odaklanır.
4. Araştırmada, tasarımın doğal ortamda nasıl çalıştığı değerlendirilir. Sadece başarıya veya başarısızlığa odaklanılmaz, aynı zamanda ortamda gerçekleşen öğrenme ile ilgili bilgimizi arttıran etkileşimler üzerine de odaklanılır.
5. Süreci belgelendirmeye ve sonuçlarla ilişkilendirebilmeye yarayan yöntemler tercih edilir.

Anderson ve Shattuk (2012, s. 16-18) da, iyi bir tasarım tabanlı araştırmanın aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir:

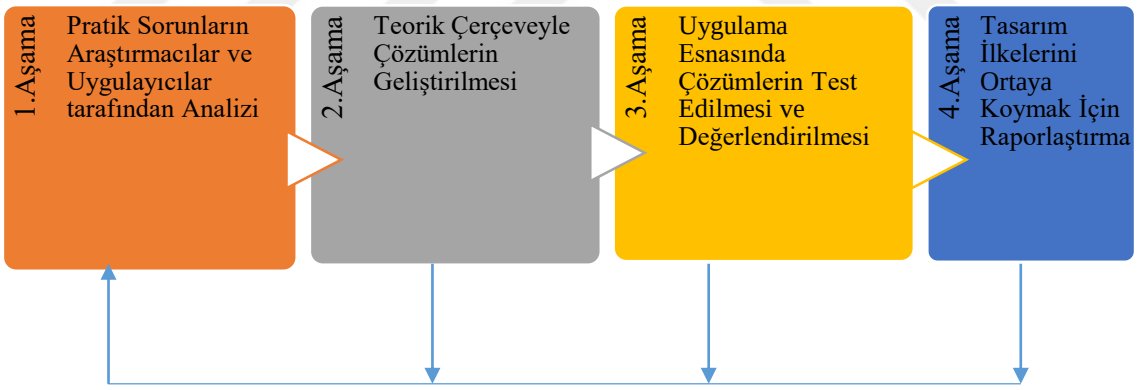
- *Gerçek bir eğitim bağlamındadır*: TTA çalışmaları, laboratuvarlar gibi yapay ortamlardan ziyade bir sınıf gibi gerçek dünya ortamlarında gerçekleşir. Bu, araştırmanın ekolojik geçerliliğine katkıda bulunur.
- *Önemli bir müdahalenin tasarımı ve test edilmesine odaklanır*: İlk müdahale tasarlanmış, dikkatle belgelenmiş ve çalışma boyunca sürekli rafine edilmiştir.
- *Karma yöntemler kullanır*: TTA yaklaşımı, araştırmacıların veri toplama veya değerlendirme yöntemlerinin seçimini kısıtlamamaktadır. Yöntemler, araştırma sorularına cevap verme yeteneklerine göre seçilir ve tasarımın ilerlemesine bağlı olarak gerektiği gibi değiştirilebilir.
- *Çoklu tekrarlar içerir*: Tasarlanan müdahale, çalışma boyunca sürekli rafine edilir ve araştırma programı tamamlanmadan önce birçok yineleme geçirebilir.
- *Araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında işbirlikçi bir ortam sunar*: Araştırmacılar ve uygulayıcılar, TTA çalışmasını tasarlamak ve uygulamak için birbirleriyle yakın işbirliği içinde çalışırlar. Çoğu durumda, araştırmacı ve uygulayıcı aynıdır.
- *Tasarım ilkelerinin gelişimi/evrimi*: Tasarımlar evrimleşir ve pratik tasarım ilkelerinin, modellerinin ve/veya temel teorinin geliştirilmesine yol açar.
- *Eylem araştırmasından farklıdır*: Teorik bilginin ilerletilmesi ve "gerçek işi" yapan teori üretme odak noktası olan TTA, sadece yerel ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlanmış olan eylem araştırmasından ayırır.
- *Uygulama üzerinde pratik bir etkisi vardır*: TTA çalışmalarının birincil odak noktası, sadece araştırma ortamı içinde değil, aynı zamanda daha genel olarak tasarlanmış uygulamalar için de eğitim uygulamaları geliştirmektir.

Wang ve Hannafin (2005, s. 2), TTA temellerini beş ana özelliğini şöyle nitelendirmişlerdir;

- *Faydacı hedefler*: TTA teori ile pratik arasında bir sinerji ortaya çıkararak araştırmacı ve uygulayıcıların birlikte ortaya çıkarabilecekleri ve sürdürebilecekleri fayda sağlayan sonuçların ortaya çıkmasını sağlar.

- *Kuram temelli*: Tasarımın ilk adımı kuramsal temellere dayandırılmış bir tasarım ortaya koymaktır. Tasarıma dayalı araştırma, sosyal yalıtımla laboratuvar ortamından çok sosyal etkileşim ile gerçek dünya bağlamlarında yürütülür.
- *Etkileşimli, tekrarlı ve esnek bir süreç*: TTA, tasarım-analiz-yeniden tasarım süreçleri içerisinde uygulayıcılarla ve uygulama ortamıyla etkileşimli olarak ilerleyen, süreç içerisinde müdahalelerin yapılabildiği ve tekrarlanan bir yapı arz etmektedir.
- *Bütünleştirici*: Araştırmacılar araştırmanın güvenirliğini arttırmak ve araştırma gereksinimleri doğrultusunda farklı araştırma yöntem ve tekniklerini bir arada kullanabilirler.
- *Bağlamsal sonuçlar*: Araştırma sonucunda, sonuçların teori ve uygulamada araştırmacılar ve uygulayıcılara nasıl yol göstereceği ve nasıl kullanılacağı konusunda rehberlik eder.

Reeves (2000, s. 9), Brown (1992, s. 141-144) ve Collins (1992, s. 15-22) tarafından ortaya konulan TTA modelini daha da açıklayıcı hale getirmek için dört aşamadan oluşan bir model oluşturmuştur. Bu modelin ayrıntıları Şekil 3.1'de verilmiştir.



Problemlerin, Çözümlerin ve Yöntemlerin Düzeltilmesi

Şekil 3.1. *Reeves'in (2000) Tasarım Tabanlı Araştırma Modelinin Aşamaları*

Kaynak: Reeves, T. (2000). Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and. *Paper presented at the Annual AERA Meeting*, http://it.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf

Wang ve Hannafin'e (2005, s. 6) göre tasarım tabanlı araştırma döngüsel olarak yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerinin gerçek uygulama ortamında yapıldığı, bağlama duyarlı tasarım ilkelerinin ve kuramlarının geliştirilmesi yönelik, eğitim uygulamalarını iyileştirme amacıyla yapılan sistematik ve esnek bir araştırma yöntemidir. Gerçekleştirilen çalışmada da Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımın bu üstün yönlerinden yararlanmak amacıyla, İngilizce öğretiminde dinamik değerlendirme süreçlerinin temel dil becerilerine uyarlanması tasarım tabanlı araştırma modeliyle geliştirilmiş ve uyarlanan model sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırma Ortamı

Bu araştırma, 2019 – 2020 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi hazırlık sınıfında gerçekleştirilmiştir. Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi bir proje okuludur. Proje okullarına öğretmenlerin ataması, MEB özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliğinde yer alan şartları taşıyan öğretmenler arasından eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün inhası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün teklifi ve Bakanın onayı ile dört yıllığına yapılır. Eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlükçe belirlenen ölçütlere göre görevinde başarı gösteren öğretmenlerin görev süresi ilk atamadaki usulle dört yıl daha uzatılabilir. Proje okullarına öğrenciler Liselere Geçiş Sistemi kapsamında yapılan sınav sonuçlarına göre yerleştirilmektedir. Sosyal Bilimler okulları sosyal bilimler alanında ihtiyaç duyulan seçkin bilim insanları yetiştirmeyi amaçlayan okullardır. Bu bağlamda, sosyal bilimler liseleri sosyal bilimler alanında ilgi ve yetenekleri olan öğrencileri yükseköğretim kurumlarına hazırlayan okul türlerindendir. Bu nedenle öğretim programında Türkçenin yanı sıra kültürel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek için iki yabancı dil, geçmiş metinleri okuyabilmek için de Osmanlıca dersleri verilmektedir. Bu da öğrencilerin farklı alanlarda proje yapmalarına imkân hazırlamaktadır. Bu nedenle okul 2015 yılında Eskişehir'de proje okuluna dönüştürülen iki okuldan biridir. Okul sahip olduğu bu özellikler dolayısı ile akademik çalışmalara açık ve katkı sağlamaya hazır, uygun okullardan biridir. Okul aynı zamanda araştırmacı/uygulayıcının öğretmenlik yaptığı bir okuldur. Bu nedenlerle okul, uygulama için uygulayıcının daha sağlıklı ve verimli çalışma yapabilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

3.3. Araştırma Süreci

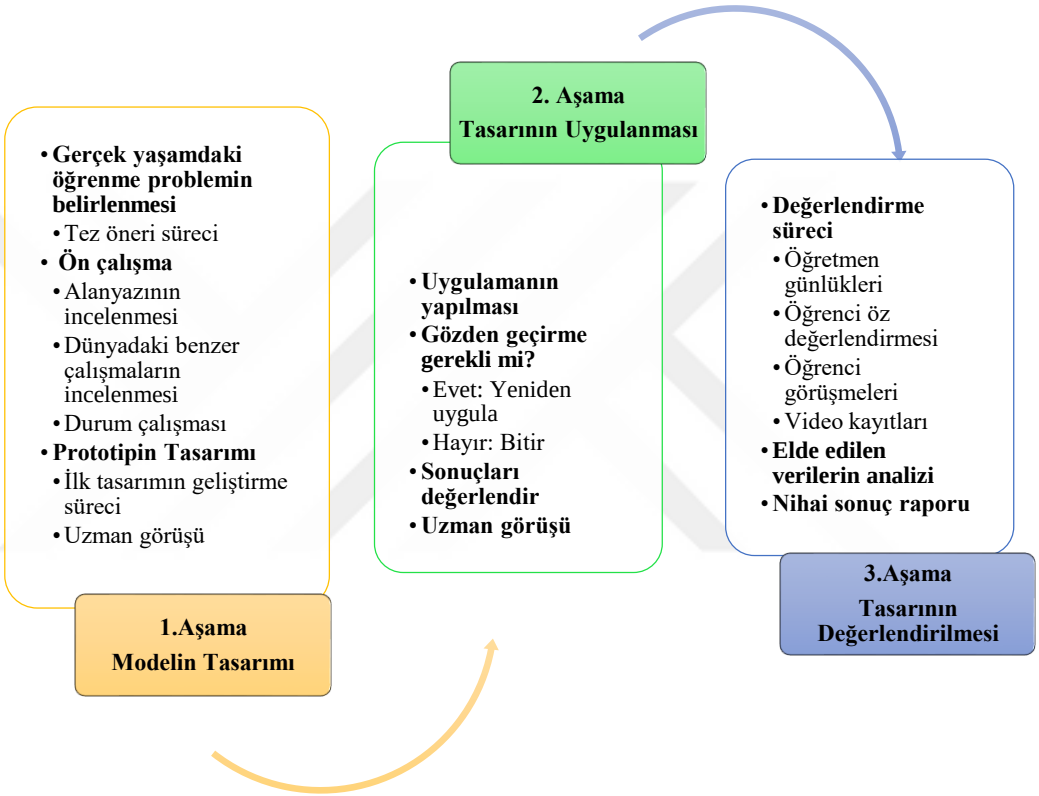
Tasarım Tabanlı Araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışma, Ortaöğretim İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bir model geliştirme sürecidir. Süreç araştırmacı tarafından problemli alanla ilgili sorunun algılanması ve problem alanıyla ilgili öğretmenlerinin görüş alma ve araştırmacının öğretmen olması sebebiyle kendi deneyimlerini gözlemleme yoluyla temellendirilmesiyle başlamıştır. Daha sonra konuyla ilgili alan yazın ve ilgili soruna eğilen çalışmalar incelenerek problem biraz daha somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede sorunun bizzat araştırmacı tarafından da tespit edilmesi adına hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla problem tespiti ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. Ekim 2018-Ocak 2019 arası aylarda 5 farklı okul türünden 10 farklı öğretmenle görüşme yoluyla ölçme ve değerlendirmeye ilişkin durum analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra mevcut Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme bileşeni incelenmiştir. Daha sonra tespit edilen problemle ilgili farklı ülkelerdeki mevcut çalışmalar incelenerek bir prototip tasarlanmış ve bu çalışma tez izleme komitesindeki uzmanlara sunulmuştur. Araştırma süreci Tablo 3. 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Araştırma Süreci

Tarih	Yapılan çalışmalar
Ekim 2018-Ocak 2019	• Alanyazın taraması • İngilizce öğretmenlerine yönelik görüşme formun hazırlanması • İngilizce Öğretmenleriyle görüşmelerin yapılması • Araştırma izinlerinin alınması
Şubat 2019–Mayıs 2019	• Öğrenci öz değerlendirme formunun oluşturulması • Öğrenci yazılı görüşme formunun oluşturulması • Modelin tasarlanması
Ekim 2019-Ocak 2020	• Tasarlanan modelin sınıfta uygulanması • Modelin gözden geçirilmesi • Sonuçların değerlendirilmesi

Uygulama için uygulayıcının daha sağlıklı ve verimli çalışma yapabilmesi için kendi çalıştığı okul seçilmiştir. Uygulama süreci tasarım tabanlı araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama kısmı 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için MEB'den gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Bu çalışmada Reeves (2000) tarafından oluşturulan aşamalar göz önünde bulundurarak araştırmanın bağlamına göre işletilen süreçler Şekil 3.2'de verilmiştir. Buna göre çalışmanın akış şeması şöyledir:



Şekil 3.2. *Tasarımın Tasarlama ve Uygulama Aşamaları*

3.3.1. Birinci aşama: Ön çalışma ve tasarım

Tasarım tabanlı araştırma modeliyle yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma modelinin ilk basamağında yapılması gereken "problemin belirlenmesi" aşamasında araştırmacılar uygulama süreçlerini gözlemlemiş ve katılımcılarla görüşmeler yaparak durum analizini yapmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda hem gözlem hem de görüşme tekniklerinden yararlanıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2016; Bulut, 2015; Day, 2015; Elçiçek, 2016; Gedik, 2010; Güler, 2010; Gottlieb, 2015; Jen, 2015; Kalaitzidis, 2015; Meyers, 2017; Okçu, 2016). Bunun yanı sıra ihtiyaç analizini

sadece görüşme yoluyla ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Argün, 2011; Coşkunserçe, 2014; Kulaksız, 2016; Karadeniz, 2016). Bunların dışında sadece gözleme dayalı çalışmaların da alanyazında yer aldığı görülmektedir (Gravel, 2017; Semiz, 2016). Daha sonra konuyla ilgili alanyazın ve ilgili soruna eğilen çalışmalar (Argün, 2011; Bozkurt, 2016; Bulut, 2015; Cantu, 2015; Coşkunserçe, 2014; Elçiçek, 2016; Güler, 2010; Karadeniz, 2016; Kulaksız, 2016; Lavoie, 2016; Li, 2015; Okcu, 2016; Semiz, 2016; Waddell, 2015; Yıldırım, 2014) incelenerek problem biraz daha somutlaştırılmış, elde edilen veriler analiz edilerek uzman görüşüne sunulmuş ve son olarak da bu aşamada prototip bir model ortaya konulmuştur.

Alan yazında yer alan tasarım tabanlı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, birinci aşamada yer alan problemin belirlenmesi için ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşme yapılarak saha içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme süreci ortaya konulmuştur. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinden ölçme ve değerlendirme ile ilgili kullandıkları dokümanlar istenmiş, böylece İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile kullandıkları dokümanlar karşılaştırılarak mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcılardan belirlenmiş bir konu hakkında derinlemesine bilgi alınması amaçlanmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 19). Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler şu aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir (Adıgüzel, 2016, s. 19);

1. Görüşme sorularının hazırlanması
2. Görüşme soruları uzman değerlendirme formunun hazırlanması
3. Katılımcı onam formunun hazırlanması
4. Katılımcı sayısının belirlenmesi
5. Görüşme talep formunun hazırlanması ve görüşme ortamının planlanması
6. Görüşme kayıt araç gereçlerinin hazırlanması
7. Pilot görüşmeler yapılması
8. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerinin gerçekleştirilmesi
9. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerinin analizi.

Öğretmenler için hazırlanmış olan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve onlardan alınan dönütler doğrultusunda yeniden yapılandırılarak uygulamaya konulmuştur. Ek 7'de öğretmen görüşme formunun son hali yer almaktadır.

Öte yandan araştırmada "niçin ve nasıl" sorularına cevap arandığından nitel yaklaşım ağırlıklıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bireysel görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından ve var olan durum güncel bağlamda ortaya konulmaya çalışıldığından çalışmanın birinci boyutunda durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. "Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir" (Yin, 1984, s. 23; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 77).

Ayrıca çalışma kapsamında alanyazın taranmış ve dinamik değerlendirme ile ilgili dünya genelinde yapılan çalışmalar incelenmiş ve sınıf ortamına uygun olarak uygulanabilecek dinamik değerlendirme modeli belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacının tez danışmanıyla hazırladığı taslak, tez izleme komitesine sunulmuş ve sınıf içinde uygulanacak olan modelin tasarım aşaması sonuçlandırılmıştır.

3.3.2. İkinci aşama: Uygulama süreci

Çalışmanın bir sonraki adımında İngilizce Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uyarlanan Dinamik Değerlendirme Modeli uygulanmış ve gözlemlenmiştir. Dinamik değerlendirme süreci Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Dinamik Değerlendirme Süreci

Ay	Hafta	Değerlendirme	Etkinlikler	Araç-gereç	Arabuluculuk etkinlikleri
Eylül	3.hafta	Tanılayıcı değerlendirme	Test Görüşme		
Ekim	4.hafta	Ön değerlendirme	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	5.hafta	Ön değerlendirme	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	6.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	7.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	8.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
Kasım	9.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikâye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları

Tablo 3.2 *(Devam)*

Dinamik Değerlendirme Süreci

Ay	Hafta	Değerlendirme	Etkinlikler	Araç-gereç	Arabuluculuk etkinlikleri
	10.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	11.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
Aralık	12.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	13.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	14.hafta	Zenginleştirilmiş Program	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları

Tablo 3.2 *(Devam)*

Dinamik Değerlendirme Süreci

Ay	Hafta	Değerlendirme	Etkinlikler	Araç-gereç	Arabuluculuk etkinlikleri
	15.hafta	Son değerlendirme	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
	16.hafta	Son değerlendirme	Bir hikaye anlatma, Rol yapma, Paragraf Okuma Yazma Dinleme	resimler, rol kartları, ses dosyaları, e-postalar okuma parçaları	Diyaloglar ve arabuluculuk araçları
Ocak	17.hafta	Düzey belirleyici	Sınav sonuçları		

Uygulama sürecinde nitel veriler kullanılmıştır. Ortaöğretim hazırlık sınıflarındaki öğrencilere ilk adım olarak bir görüş formu hazırlanıp verilmiştir. Bu form Ek 5'te sunulmuştur. Görüşme formunun uygulanmasının amacı, temel dil becerilerine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Daha sonra öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek için bir test uygulanmıştır. Bu test Oxford University Press tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan standart bir testtir. Bu tanılayıcı değerlendirmeden sonra ön değerlendirme sürecine geçilmiştir. Ön değerlendirme sürecinde öğrencilerle temel dört beceriye ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerin sonuçları zenginleştirme programını yapılandırmak için kullanılmıştır. Zenginleştirme programı, temel dil becerilerine ilişkin ilk değerlendirmelerde tespit edilen sorun alanlarına odaklanılarak tüm sınıfla bir dönem boyunca yürütülmüştür. Zenginleştirme programı sırasında öğrenciler gerçek yaşam bağlamlarını görme, bazı özel dilbilgisi yapılarını kullanma, yanlış telaffuzlarını düzeltme, akıcılık kazanma, kelime dağarcıklarını genişletme, kısa e-postalar yazma, okuduğunu anlama, hikâye anlatma ve rol yapma gibi görevleri yapma fırsatı

bulmuşlardır. Zenginleştirme çalışmalarının ardından öğrenciler son – değerlendirme çalışmalarına dâhil edilmiştir. Son olarak da temel dil becerilerini ölçen uygulama sınavına alınmışlardır.

Arabuluculuk çalışmaları görev öncesi (pre-task) ve görev sonrası (post-task) görevleri arasında yapılmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve yönelttikleri sorular doğrultusunda Feuerstein vd. (1988, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) Aracılı Öğrenme Deneyimlerinden *amaçlılık, karşılıklık* ve *aşkınlık* bileşenleri kullanılmıştır. Amaçlılık bileşeniyle aktivitelerin amaçları net bir şekilde açıklanmış ve aktivitelerin seviyesi öğrencilerin anlayabileceği duruma getirilmiştir. Örneğin yazma etkinliği öncesi örnek yazma etkinliği incelenmiştir. Karşılıklık bileşeniyle öğrencilerle karşılıklı diyaloglar gerçekleşmiştir. Öğrenen ve öğretmen arasındaki anlam etkileşimi ve müzakeresidir. Örneğin okuma-anlama çalışmalarında "*Paragrafı anlamada zorluk çektiğinizi görüyorum? Nerede zorlandınız?*" gibi sorularla okuma-anlama etkinliklerinde öğrencilerin potansiyel gelişim alanındaki zorluk alanına müdahale edildi. Aşkınlık bileşeniyle diyaloğun sonuna doğru, aktivitede nelere hakim olunması gerektiği yeniden ifade edildi ve özetlendi.

Ayrıca, dinamik değerlendirme sürecinde öğretmen Haywood ve Lidz (2007, s. 42) tarafından oluşturulan aşağıda Tablo 3.3'te yer alan arabuluculuk denetim listesini kullanmıştır.

Tablo 3.3

Arabuluculuk Denetim Listesi

	Arabuluculuk denetim listesi
Yapılacaklar	• Öğrencinin bu göreve devam etmek için temel bilgi ve beceri tabanına sahip olup olmadığını belirleyin. (Değilse, geri dönün ve neyin gerekli olduğunu öğretin veya öğrencinin gerçek gelişim bölgesini yansıtmak için görev düzeyini değiştirin.) • Görevi nasıl sunacağınıza karar verin. Yönlendirmeyi nasıl vereceksin, desteği nasıl sağlayacaksın (örneğin görsel yardımlar), görevi nasıl değiştireceksin (örneğin, basitleştir, parçala)? • Bu tür görevler için en umut verici müdahaleleri seçin. • Çözümünün temel ilkelerini ve stratejilerini tanımlayın.
Etkileşim sırasında dikkat edilmesi gerekenler	• Öğrenciyi neyin işe yarayıp yaramadığı hakkında bilgilendiren geri bildirim sağlayın • İşle ilgili olarak öğrenciyle aktif konuşma yaparak öğrenciden girdiyi (var olan durum) ortaya çıkarın. • Yeterlilikteki değişiklikleri göstermek ve belgelemek için veri toplayın ve çalışma örneklerini verin (bunları öğrenciye gösterin). • Ne düşündüğünüzü ve değerlendirme sırasında verdiğiniz kararları açıkça belirtin; Görevle ilgili kendi kendine konuşma yoluyla yansıtıcı düşünceyi modelleyin. • Yeni çalışmayı öğrencinin zaten bildiği şeylerle ilişkilendirmek için fırsatları araştırın ve öğrenciyi de bunu yapmaya teşvik edin. • Kendinizi öğrencinin temposuna ve tarzına uyacak şekilde ayarlayın ve ne yaptığınızı ve öğrencinin erişebileceği hale getirmek için söylediklerini ayarlamaya hazır olun. • Çalışmayı öğrencinin ulaşabileceği bir noktaya kadar götürün, ancak öğrencinin zaten bildiği veya yapabileceğinin ötesine ulaşması gerekir. • Başarılı bir çalışmayı olumlu bir not ile bitirin.

Kaynak: Haywood ve Lidz, *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educatıonal Applıcatıons, 2007, s.42*.

3.3.3. Üçüncü Aşama: Değerlendirme Süreci

Bu süreçte uygulamanın değerlendirilmesine yönelik öğrenci görüşleri, öğretmen notları ve İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler analiz edilerek sonuç değerlendirilmesi yapılmış ve raporlanmıştır.

Tasarım tabanlı araştırma modelinin bu araştırmada kullanılma nedenleri, Wang ve Hannafin'in (2005, s. 15-19) ifade ettiği gibi döngüsel olarak gerçekleşen analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerinin araştırmacılar ve katılımcılar ile işbirliği içinde ve gerçek uygulama ortamında yapılmasına olanak sağlaması ve eğitim uygulamalarını iyileştirmeye dönük olmasıdır.

3.4. Çalışma Grubu

Bu araştırmada hem öğretmenler hem de öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma kapsamında İngilizce öğretiminde sahada kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin İngilizce öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Dinamik Değerlendirme Modelinin işleyiş ve uygulama süreci araştırmacı tarafından Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan İngilizce öğretmenleri ile öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Öğretmenler

Eskişehir ilinde görev yapan İngilizce Öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Bunun için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli çalışma izinleri alınmıştır. Bu çalışmada ihtiyaç analizi için görüşme yapılacak öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 77).

Araştırmada maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi seçilerek çalışma grubunda maksimum farklılıklar elde edebilmek için a) cinsiyet, b) mezun olunan lisans türü, c) eğitim düzeyi, d) görev süresi, e) görev yapılan okullar gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Glaser ve Strauss'a (1967) göre araştırma sorusunun yanıtı tekrar etmeye başladığı (doyum noktası) aşamada veri toplama süreci sonlandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 107). Görüşmecilerin verdiği cevaplar

benzerlik göstermeye başlayınca görüşme çalaışmaları sonlandırılmıştır. Öğretmen grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.4'te gösterilmiştir:

Tablo 3.4

Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

No	Okul türü	Cinsiyet	Lisans türü	Eğitim düzeyi	Görev süresi
1.	İmam-hatip Lisesi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek lisans	13.yıl
2.	Fen Lisesi	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Lisans	18.yıl
3.	İmam-hatip Lisesi	Erkek	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Lisans	20.yıl
4.	Anadolu Lisesi	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek lisans	23.yıl
5.	Fen Lisesi	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	Lisans	18.yıl
6.	Anadolu Lisesi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Lisans	38.yıl
7.	Sosyal Bilimler Lisesi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek lisans	15.yıl
8.	Meslek Lisesi	Kadın	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Lisans	5.yıl
9.	Meslek Lisesi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek lisans	10.yıl
10.	Sosyal Bilimler Lisesi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Lisans	32.yıl

Tablo 3.4'te de görüldüğü gibi araştırmaya 10 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenlerin ikişer tanesinin imam hatip lisesi, fen lisesi, anadolu lisesi, meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesinde öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmelerin 6'sı kadın 4'ü erkek, 6'sı lisans mezunu 4'ü ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 5 ile 38 yıl arasında değişmekte olup ortalama deneyimleri yaklaşık 20 yıldır.

3.4.2. Öğrenciler

Araştırmada ölçme ve değerlendirmeye ilişkin modelin tasarımı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen uygulamaya hazırlık sınıfında öğrenim gören 19'u kız ve 8'i de erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf, uygulayıcının "main course" adı altında 16 saat yoğun olarak derse girdiği bir sınıftır. Araştırmada bu grupla çalışılmasının nedenlerinden biri de bu sınıfın haftalık İngilizce ders saatinin daha fazla olmasıdır.

3.4.3. Araştırmacı rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı doğrudan araştırma ortamında yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylasan kişi konumundadır. Bu nedenle araştırmacının yeterlikleri, kişisel değer ve yargıları, araştırmaya bakış açısı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açısından oldukça önemlidir. Araştırmacı 2009 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapmıştır. 2012 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora programında eğitimine devam etmiştir. Araştırmacı hem yüksek lisans hem doktora eğitimi sırasında nitel araştırma yöntemleri ile ilgili dersler almış ve bu desenle gerçekleştirilmiş araştırma süreçlerinde çalışmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı yirmi yıla aşkın MEB'e bağlı çeşitli öğretim kademelerinde çalışmakta olup araştırmanın gerçekleştiği uygulama ortamı hakkında da yeterli deneyime sahiptir. Bunların dışında araştırmacı yurt içi ve yurt dışı çeşitli projelerde yer almış, hem deneyim hem de araştırma konusunda yetkinlik kazanmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme ile ilgili çeşitli kurs ve seminerlere katılmıştır.

Etik ilkeler açısından araştırma ile ilgili tüm ham verileri saklayan araştırmacı, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin gerçek isimlerinde değişiklikler yapmıştır. Araştırmacı farklı veri toplama araçları kullanmış, veri analizinde birden fazla uzmandan görüş almış, böylece çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğine dikkat etmiştir. Araştırmacı tüm araştırma süreci kapsamında ve dışında etik ilkelere bağlı kalmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için öğretmen görüşlerinden, öğrenci öz değerlendirme formundan, öğretmen günlüğü ve temel dil becerileri değerlendirme formlarından elden edilen veriler kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler için MEB'den gerekli araştırma izni alınmıştır (Ek 2).

Çalışmada yer alan alt problemleri yanıtlamak için ihtiyaç duyulan veriler, şu veri toplama araçlarıyla toplanmıştır:

1. Tanılayıcı test
2. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu
3. Dokümanlar
4. Öğrenci öz değerlendirme formu
5. Öğrenci yazılı görüşme formu
6. Araştırmacı günlüğü
7. Video kayıtları.

Araştırma soruları ve bu sorulara yanıt bulmak amacıyla işe koşulan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılar Tablo 3.5'te verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntı bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Tablo 3.5

Araştırma Sorularının Cevaplandırılmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları	Veri toplama araçları
1.Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci nasıldır?	• yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu • dokümanlar
2.Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürleri a) ölçme ve değerlendirmeye uyarlanmasında nasıl olmuştur? b) yazma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? **c)** konuşma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? d) okuma-anlama becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? e) dinleme becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? f) ile ilgili araştırmacı gözlem ve görüşleri nelerdir?	• tanılayıcı test • öğrenci öz-değerlendirme formu • öğrenci günlüğü • video kayıtları • araştırmacı günlüğü
3.Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin öğrencilerin a) yazma sürecine b) konuşma sürecine c) okuma - anlama sürecine d) dinleme süreçlerine e) modelin geneline yönelik görüşleri nelerdir?	• öğrenci yazılı görüşme formu • video kayıtları

3.5.1. Tanılayıcı test

Dinamik değerlendirme modelini sınıf içinde uygulamadan öncede öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel durumlarını belirlemek için tanılayıcı test uygulanmıştır. Tanılayıcı test Oxford University Press tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan bir testtir. Oxford University Press tarafından geliştirilen bu

tanılayıcı test öğrencilerin Avrupa Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde hangi dil seviyesinde olduklarını ortaya koymak için oluşturulmuş standart bir testtir. Bu test, İngilizce öğretmenleri zümre kararıyla okuldaki tüm hazırlık sınıflarında her yıl uygulanmaktadır ve 50 sorudan oluşmaktadır.

3.5.2. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Araştırmada öğretmen görüşleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken ilgili yurtiçi ve yurtdışı literatür taranmış, çok sayıda makale ve tez incelenip görüşme formu buna göre hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunun geçerliği ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü konu ve alan hakkında uzman kişilerin araştırmayı farklı yönleriyle incelenmesini kapsar. Araştırma sürecine eleştirel bir görüşte bakılarak araştırmacıya geri bildirimde bulunulur ve bu da araştırmanın niteliğini arttırır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 302). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların konuya uygunluğu açısından bir alan uzmanından ve dil uygunluğu için ise bir dil uzmanından görüşler alınmıştır. Görüş ve öneriler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde yer alan soruların bazıları değiştirilmiş ve bazıları da yeniden düzenlenmiştir. Böylece yarı yapılandırılmış görüme formu son halini almıştır. Soruların anlaşılır ve açıklığının teyit edilebilmesi için 1 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda bazı düzeltmeler yapılmış ve forma nihai şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 10 öğretmene uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu Ek 7'de yer almaktadır.

3.5.3. Dokümanlar

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla; 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacıyla süreç içinde kullandıkları ölçekler, formlar, testler ve yazılı sınav kâğıtları gibi dokümanlardan yararlanılmıştır

3.5.4. Öğrenci öz-değerlendirme formu

Dinamik değerlendirme modelinin sınıf içinde araştırmacı tarafından uygulanmasında her bir öğrencinin görüşlerine ihtiyaç duyulduğu için öğrenci öz-değerlendirme formu ders sonunda öğrencilere yazılı olarak verilmiştir. Öğrenci öz-değerlendirme formunda yer alan sorular araştırma soruları göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Danışmanla ve tez izleme komitesi üyeleriyle yapılan değerlendirmeler sonunda öğrenci öz-değerlendirme formu hazır hale gelmiş ve süreç içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci öz-değerlendirme formu örneği Ek 9'da verilmiştir.

3.5.5. Öğrenci yazılı görüşme formu

Dinamik değerlendirme modelinin sınıf içinde araştırmacı tarafından uygulanmasında her bir öğrencinin görüşlerine ihtiyaç duyulduğu için görüşme soruları dönem sonunda öğrencilere yazılı olarak verilmiştir. Yazılı görüşme formunda yer alan sorular araştırma soruları göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Danışmanla ve tez izleme komitesi üyeleriyle yapılan değerlendirmeler sonucunda görüşme formu hazır hale gelmiş ve süreç içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci yazılı görüşme formu örneği Ek 4'te verilmiştir.

3.5.6. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, öğretmen olarak dinamik değerlendirme modelinin sınıf içi uygulanmamasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle dinamik değerlendirme modelinin sınıf ortamında uygulanmasıyla ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Bundan dolayı araştırmacı öğretmen, araştırmanın başından itibaren süreç boyunca düzenli olarak günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır. Araştırmacı günlüğü ile ilgili örnek Ek 13'te yer almaktadır.

3.5.7. Video Kayıtları

Öğretmenlerle ilgili ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yapılan görüşmeler ve dinamik değerlendirme modelinin sınıf içi her uygulanışı, video çekimi ile kayıt altına alınmış ve videolar araştırmacı tarafından dökümü ham veri haline getirilmiştir. İngilizce öğretmenleriyle toplamda 525 dakika görüşme kaydı ve sınıf içi gözlem için 1072 dakika kayıt yapılmıştır.

Araştırma sürecinde çalışmanın geçerliliğinin artırılmasında kullanılan video kayıtlarına ilişkin örnek video kayıt dökümü Ek 15'te yer almaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen veriler içerik analizi doğrultusunda çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, video kayıtları ve günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle ortak temalara ayrılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler nitel araştırmalarda içerik analizi tekniklerinden olan "sürekli karşılaştırmalı analiz" tekniği ile analiz edilmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz yönteminde veriler elde edilir ve daha sonra kategorilere ayrılır. Elde edilen veriler tümevarıma uygun bir kategoriye göre düzenlenir ve bu veriler sürekli karşılaştırılır (Ekiz, 2013, s. 101). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde video kayıt cihazı ile elde edilen veriler düz bir metin haline getirilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgular cevaplarla alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Öğretmenlerin isimleri etik kurallar gereği kullanılmamış olup, başka kod isimler verilmiştir.

Öğretmen günlükleri, öğrenci öz değerlendirmeleri, öğrenci yazılı formu ve sınıf içi video dökümleri de içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Dinamik değerlendirme prosedürleri sırasında kullanılan farklı arabuluculuk teknikleri de analiz edilmiştir. Buna ek olarak, tüm süreçteki öğretim uygulamaları hakkında nitel geri bildirim almak için öğrencilere öğrenci öz değerlendirme formu dağıtılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Tablo 3.6'da araştırma soruları ve bu sorulara ilişkin hangi veri analizlerinin yapıldığı ile ilgili teknikler verilmiştir.

Tablo 3.6

Araştırma Sorularının Cevaplandırılmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları Ve Analiz Teknikleri

Araştırma soruları	Veri toplama araçları	Veri analiz tekniği
1.Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci nasıldır?	• dokümanlar	İçerik analizi
2.Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürleri a) ölçme ve değerlendirmeye uyarlanmasında nasıl olmuştur? b) yazma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? c) konuşma becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? d) okuma-anlama becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? e) dinleme becerisinin değerlendirilmesinde nasıldır? f) ile ilgili araştırmacı gözlem ve görüşleri nelerdir?	• yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu • dokümanlar • video kayıtları • araştırmacı günlüğü	İçerik analizi
3.Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin öğrencilerin g) yazma sürecine h) konuşma sürecine i) okuma - anlama sürecine j) dinleme süreçlerine k) modelin geneline yönelik görüşleri nelerdir?	• öğrenci yazılı görüşme formu • video kayıtları	İçerik analizi

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın durum çalışmasında iç geçerlik, yapı geçerliği ve güvenirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Geçerlik boyutunu artırmak amacıyla; yansız tutum sergilenmesi, uzman görüşlerinin alınması, yüz yüze görüşmelere yer verilmesi, amaca uygun çalışma grubuyla sürecin yürütülmesi (Creswell, 2016, s. 251) gibi yöntemler kullanılmıştır. Güvenirliğin artırılmasında ise; veri analizinde yansız olunması ve veri toplama ile analiz sürecinin detaylı betimlenmesiyle doğrudan alıntılar yapılarak açıklanması yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen gözlemleri ve öğrenci öz değerlendirmeleri ile veriler elde edilerek veri çeşitlemesi yapılmıştır. Verilerin güvenirliğini artırmak için birden fazla uzmana danışılmıştır. Bu kapsamda modelin tasarım sürecinde İngilizce öğretimi alanında doktor öğretim üyesi, eğitim programları ve öğretim alanında bir profesör ve bir doktor öğretim üyesi ile temel eğitim alanında bir doçent öğretim üyesi katkı sunmuşlardır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ile yazılı öğrenci formunun içerik analizinde eğitim programları ve öğretim alanında bir doktor öğretim üyesi, Türk dili ve edebiyat alanında bir doktor öğretim üyesi ile eğitim yönetiminde nitel çalışmalar yapan bir doktor öğretim üyesi çalışmaya katılmışlardır. Ayrıca araştırma süresince sürekli olarak tez danışmanının ve belirli aralıklarla da tez izleme komitesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3.8. Etik Önlemler

Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Konseyinin yayınladığı *Araştırma Etiği Çerçevesi*ne göre etik ilkeler şu şekildedir (Hammersley ve Traianou, 2017, s. 9);

1. Araştırma, bütünlüğü, kaliteyi ve şeffaflığı sağlayacak biçimde dizayn edilmeli, denetlenmeli ve yürütülmelidir.
2. Araştırma personeli ve katılımcılar, araştırmanın amacı, metotları ve niyet edilen olası kullanımları, araştırmaya katılmaları sırasında karşılaşabilecekleri riskler hakkında tam olarak bilgilendirilmelidirler. Çok özel araştırma bağlamlarında bazı değişikliklere izin verilebilir […].
3. Araştırma katılımcıları tarafından sağlanan bilgilerin gizliliği ve katılımcıların isimlerinin gizli tutulması gözetilmelidir.
4. Araştırma katılımcıları, gönüllü olarak, hiçbir zorlamaya maruz kalmadan katılmalıdır.
5. Her durumda, araştırma katılımcılarının zarar görmesi engellenmelidir.

6. Araştırmanın bağımsızlığı net ve açık olmalıdır ve her türlü çıkar çatışması ve tarafgirlik açık olmalıdır.

Araştırma kapsamında yukarıda belirtilen ilkelere titizlikle uyulmuştur. Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük ölçütü esas alınmıştır. Çalışmanın amacı ve içeriği tüm katılımcılara detaylarıyla açıklanmıştır. Verilerin toplanmasında Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, katılımcı öğretmen ve öğrencilere araştırma için onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların kimlikleri katılımcıların herhangi bir açıdan zarar görmemesi için gizlenmiş ve elde edilen veriler sadece akademik çalışma ölçüsünde paylaşılmıştır. Araştırmada katılımcı alıntılarına yer verilirken her katılımcının ismi değiştirilerek katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Bu anlamda çalışmanın etik ilkelere uygun yürütüldüğü söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin araştırma soruları bağlamında incelenmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci

Öğrenciler hakkında doğru bilgi veren ve adil olan sınıf içi ölçme ve değerlendirme eğitim/öğretim, program geliştirme, öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmada etkili rol oynamaktadır. Etkili değerlendirme, öğrencilerin her öğretim sürecinden sonra öğrenimlerinin bir sonucu olarak göstermeleri beklenen bilgi ve becerilerin net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu bölümde MEB 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme nasıldır ve İngilizce öğretmenlerinin öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmalarını nasıl yaptıklarına ilişkin bilgi verilmeye çalışılmıştır.

4.1.1. MEB 2016 hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı

MEB 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme bölümü incelendiğinde alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımından söz edildiği görülmektedir. Öğrencilerin dil çıktılarının karmaşık doğasını değerlendirmek için, değerlendirme türleri de programda çeşitlilik göstermektedir. Her türlü öğrenci çıktıları dil sınıflarında değerlendirilebilir ancak programda önerilen temel değerlendirme dinleme / konuşma becerilerini Tartışma Saati aktiviteleri ve / veya Video Blogları (V günlükleri) gibi değerlendirme araçlarıyla ve dört dil becerisinin tümünün Tech Pack, kalem kâğıt sınavları veya E-portföyleri gibi ölçme araçlarının kullanarak ölçülmesi (MEB, 2016) beklenmektedir.

Hangi değerlendirme araçları kullanılırsa kullanılsın, iletişimsel değerlendirme etkinliklerine önem verilmesi ve dil çıktılarının değerlendirilmesi önemle tavsiye edilir. İngilizce öğretim programı işlev ve beceri temelli olduğundan, becerilerin ölçülmesinde bütünleşik beceri ölçme etkinliklerinin yapılması önemlidir (MEB, 2016).

Buna ek olarak, bir değerlendirme türü ve/veya görevi İngilizce çoklu/entegre becerileri ele almak ve değerlendirmek için kullanılabilir. Örneğin, İngilizce öğrenenlerin entegre becerilerini değerlendirmek, mevcut bir konu hakkında kısa bir pasaj okuyabilir ve/veya kısa bir dinleme pasajını dinleyebilir (ya da kısa bir klibi izleyebilir) ve daha sonra konuyla ilgili düşüncelerini savunmak için kısa tartışmalı paragraf yazabilir ya da örneğin, görüşlerini üç dakika içinde savunabilir (MEB, 2016).

Görüldüğü gibi MEB Ortaöğretim İngilizce Programında ölçme ve değerlendirme farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcıların kullanımına imkân tanır.

4.1.2. Öğretmenlerin İngilizce dersinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk adımlarından biri olarak öğretmenlerin İngilizce dersinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerine ilişkin veriler toplanmıştır. İngilizce öğretmenlerine "İngilizce eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi nerelerde (hangi amaçlarla) kullanıyorsunuz?" sorusu yönlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan temalar ve temalara ait alt temalar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmen Görüşlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Temaları ve Alt Temalar

Tema	Alt tema
Dönem/yıl sonu değerlendirme	• Yazılı sınav • Ara sınav • Uygulama sınavı • Öğrenciye not verme • Sınıf geçme • Portfolyo
Dönem Boyu Değerlendirme	• Öğrencilerdeki ilerleme • Öğrenci performansını değerlendirme • Öğrenci ürünleri • Ünite sonu değerlendirme • Quiz • Güdüleme • Rekabet • Öğrenme güçlüklerini belirleme
Ders Başı Değerlendirme	• Bilgi düzeyini görme • Konu eksikliğini belirleme
Dönem/sene başı değerlendirme	• Sene başı hazırbulunuşlukları
Öğretim materyali değerlendirme	• Kullanılan materyallerin etkililiğini gözlemleme
Öğretmen performansı değerlendirme	• Kendi başarısını görme
Ders Esnasında Değerlendirme	• Ders esnasında konuyla ilgili soru sorarak değerlendirme • Ders içindeki etkinlikleri değerlendirme • Ön aktiviteler • Ödev kontrolü • Dil becerilerini ölçmede • Sınıf içindeki davranışları • Ders içi motivasyon

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinden yedi tema ve bu temalara ait yirmi yedi alt temaya ulaşılmıştır. Temalar "Dönem/Yılsonu değerlendirme", "Dönem boyu değrlendirme", "Ders başı değerlendirme", "Dönem/Sene başı değerlendirme", "Öğretim materyali değerlendirme", "Öğretmen performansı değerlendirme" ve "Ders esnasında değerlendirme" olmuştur. Elde edilen tema ve alt temalar sırasıyla sunulmuştur.

Okullarda ölçme ve değerlendirmelere ilişkin İngilizce öğretmenleriyle yapılan

görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden elde edilen ilk tema "*dönem/yılsonu değerlendirme*" olmuştur. Tablo 4.2' de "*dönem/ yıl sonu değerlendirme*" teması ve bu temaya ait alt temalar verilmiştir.

Tablo 4.2

Dönem/Yılsonu Değerlendirme Temasına İlişkin Tema ve Alt Temalar

1. Tema	Alt tema
Dönem/Yılsonu değerlendirme	1.Yazılı sınav
	2.Ara sınav
	3.Uygulama sınavı
	4.Öğrenciye not verme
	5.Sınıf geçme
	6.Portfolyo

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi İngilizce Öğretmenleri "*dönem/yılsonu değerlendirme*" yaparak öğrencilerin sonuç odaklı başarılarını ortaya koymak için ölçme ve değerlendirme yapmakta oldukları söylenebilir. İngilizce öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin verdiği cevaplar "*yazılı sınav*", "*ara sınav* ", "*uygulama sınavı*", "*öğrenciye not verme*", "*sınıf geçme*" ve "*portfolyo*" olarak kodlanmıştır. Merve Öğretmen: *"…Ölçme ve değerlendirmeyi tamamen öğrenciye puan verme amacıyla kullanıyoruz. Bizim başka bir amacımız yok burada… uygulama sınavları yapıyoruz… Yani sonuç değerlendirmesi yapıyoruz…"*, Gizem Öğretmen: *"..onu bir karne notu verme amaçlı kullanıyoruz. Yani karne notu oluşturmak temel amacımız başka bir amacımız olmuyor genelde…"*, Cihan Öğretmen: *"…Dönem sonundaki değerlendirmeyi şöyle bir şey benim bütün ölçme değerlendirmeleri notlarını aldığım bir çizelgem var. Hepsini toplu olarak görüp öğrencilerin ilerleme mi kaybettiklerini işte yapılan uygulama sonuçlarında ya da her ölçme değerlendirme bareminde ne kadar artış olmuş mu düzelmiş mi hangi konuda eksiği var hepsini bir bütün halinde görüp bireysel gelişmelerini takip edebiliyorum…"*, Bekir Öğretmen: *"…Yazılı ve sözlü sınavlar, uygulamalı sınavlar ve quizlerden alınan puanlar ve ders içi performans ölçeğindeki kriterlere göre hazırladığım değerlendirme ölçeğini kullanarak bu işleme son halini veriyorum. Böylece genel değerlendirme yapmış oluyorum…"*, Birsen Öğretmen: *"…öğrenme düzeyini belirleme not verme şeklinde …"* , Selim Öğretmen: *"…milli eğitimin yönetmelikleri doğrultusunda değerlendirmeler*

yapıyoruz… sınıf içi değerlendirmeler ve performans değerlendirmeleri… öğrencilerin ders içinde, ders dışı performanslarının toplamından ortaya çıkan ürüne göre genel değerlendirme yapmış oluyoruz" ve Tülin Öğretmen: *"…öğrencinin dört temel beceriye sahip olup olmadığını ölçen performans, proje ve ders içi performanslılarını değerlendirerek genel bir sonuca varırım…"* şeklinde ifade etmişlerdir.

İngilizce Öğretmenleriyle dönem içi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılan görüşmede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi "*dönem boyu değerlendirme*" öğrencilerin süreç içinde ilerlemelerini ve performanslarını ortaya koymak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 4.3'te "*Dönem boyu*" tema ve bu temaya ait kodlar verilmiştir.

Tablo 4.3

Dönem Boyu Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Temalar

2. Tema	Alt tema
Dönem boyunca	1.Öğrencilerdeki ilerleme
	2.Öğrenci performansını değerlendirme
	3.Öğrenci ürünleri
	4.Ünite sonu değerlendirme
	5.Quiz
	6.Motivasyon
	7.Rekabet
	8.Öğrenme güçlüklerini belirleme

Tabloda da görüldüğü gibi İngilizce Öğretmenleri dönem içinde öğrencilerin yabancı dilde ilerlemelerini ve performanslarını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kader Öğretmen: *"…öğretimde kullandığım etkinlikler, materyallerin öğrencilerin İngilizce bilgisini belirli düzeyde ileriye taşıyor. Yani öğrencilerdeki ilerlemeyi anlayabilme…",* Selim Öğretmen: *"…öğrenci performansını değerlendirmek..."* ve Birsen Öğretmen: *"...ölçme ve değerlendirmeyi kullanma amacım öğrenmede ki zamanla oluşan gelişmeyi ölçme ..."* şeklinde belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmede İngilizce öğretmenleri öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Kader Öğretmen: *"…çocukların kendi ürünlerini yazdıklarını çalışma olarak işte bu sene başında çok kısa bir paragrafla veya birkaç*

cümle ile başlıyor ilerleyen zamanda uzun yazmalara dönüşüyor bunları kendi portfoyoların da mutlaka tutmalarını sağlıyorum…" ve Tülin Öğretmen: *"…ayrıca performans ödevi veriyorum değerlendirebilmek için…"* öğrencilerin ürünlerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını ünite/tema sonunda öğrencilerin tema doğrultusunda verilmek istenen kazanımların kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemek için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Gizem Öğretmen: *"..Süreç içinde ünite sonu yani ben şu anda ünite sonu olarak kahootu kullanmaya başladım bu yıl…"* ve *"... İki ünite bitişi sınavdan önce de quiz yapıyorum…"* şeklinde dile getirmiştir.

Ayrıca, İngilizce öğretmenleri öğrenciler arasında güdüleme sağlamak ve rekabet oluşturmak için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını söylemiştir. Cihan Öğretmen: *"…Quiz yaparsak yazılılar haricinde normal sene içerisinde yaptığımız sınavlar haricinde quiz yaparsak o da öğrenciler arasında bir motivasyon yaratmak… bir rekabet yaratmak amacıyla kullanıyoruz…*" olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan ölçme ve değerlendirme öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ve başarısızlıklarını belirlemek için yapıldığı ifade edilmiştir. Bunu Birsen Öğretmen: *"…öğrenme güçlüklerini belirleme …*" ve *"… ve başarının ya da başarısızlığın ölçülmesi konusunda geri bildirimler alma …"* şeklinde belirtmiştir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin elde edilen bir diğer tema "*ders başı değerlendirme*" olarak belirlenmiştir. "Ders başı" teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Ders Başı Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Temalar

3. Tema	Alt tema
Dersin başında	1.Bilgi düzeyini görme
	2.Konu eksikliğini belirleme

İngilizce öğretmenleri öğrencilerin dersin başlangıcında bilgi düzeyini görme, derse hazır olup olmadıklarını tespit etme ve konu eksikliğini belirlemek için dersin başında ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Sadık

Öğretmen: *"…öğrencinin bilgi düzeyinin ne durumda olduğunu görmek istiyoruz…derse girdiğimde"* ve *"…Yani derse girdiğimde. Ya soru sorarım veya deftere ne yazmıştık bir okuyun diyorum. Yani çocuklar bilinç olarak ne kadar hazırlar psikolojik olarak…"…ondan sonra bilgi düzeyi ne durumda mesela son verdiğim konuyu çalışmış mı çalışmamış mı sınıfa soruyorum mesela ne anlatmıştık geçen derste…",* Cihan Öğretmen: *"…eğitimde öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için … ihtiyaç analizi, öğrencilerin eksik yönleri neler, hangi konularda geri kalmışlar bunları tespit etmek amacıyla kullanıyoruz…",* Buket Öğretmen: *"…eksikleri tamamlamak hangi konular üzerinden geçtiğimi tespit etmek için…" ve* Selim Öğretmen: *"..öğrencilerin derse hazır olunuşlarını…"* şeklinde belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin elde edilen bir diğer tema "*dönem/sene başı değerlendirme*" olarak belirlenmiştir. "Dönem/sene başı" teması ve bu temaya ait alt tema Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Dönem/Sene Başı Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Tema

7. Tema	Alt tema
Dönem /sene başı	1.Sene başı hazırbulunuşlukları

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri eğitim öğretim yılının başında yani birinci dönemin başında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunu durumu Merve Öğretmen: *"…Aslında normal şartlarda ilk geldiklerinde hazırbulunuşluklarıyla ilgili test uyguluyorduk, Bu yıla kadar yaptığımız şey otomatik bir sınav yapıyorduk. Beceri sınavı. Ama bu yıl bunu yapmamaya karar verdik, ders saatlerimizi düşürdüğü için…",* Cihan Öğretmen: *"…hangi seviyede olduklarını tespit etmek için…"* ve Tülin Öğretmen: *"…seviye belirleme sınavları için kullanıyorum…"* şeklinde ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin elde edilen bir diğer tema "*öğretim materyali değerlendirme*" olarak belirlenmiştir. "Öğretim materyali" teması ve bu temaya ait alt tema Tablo 4.6' da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretim Materyali Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Tema

6.Tema	Alt tema
Öğretim materyali	1.Kullanılan materyallerin etkililiğini gözlemleme

Kader Öğretmen: *"…Ayrıca kullandığım materyaller ne kadar veya etkinlikler ne kadar işe yarıyor bunları gözlemlemek için…"* şeklinde ifade ederek derslerde kullandığı materyallerinin etkililiğini gözlemlemek için ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

Diğer taraftan İngilizce öğretmenleri kendi performanslarını değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 4.7'de İngilizce öğretmenlerinin "*öğretmen performansını değerlendirme*" temasına ilişkin alt tema yer almaktadır.

Tablo 4.7

Öğretmen Performansını Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Tema

7.Tema	Alt tema
Öğretmen performansı	1.Kendi başarısını görme

Kader Öğretmen: *"…İkincisi kendim öğretmen olarak ne kadar başarılıyım ne kadar verilmesi gerekenleri öğrencilere aktarabiliyorum, kazanımlara ne kadar ulaştırabiliyorum…" ve* Buket Öğretmen: *"...kontrol için, neyi ne kadar öğrettiğimi sonucuna ulaşmak için ölçme değerlendirme kullanıyorum..."* şeklinde ifade ederek kendilerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişleridir.

İngilizce öğretmenleri ölçme ve değerlendirme çalışmalarını ders sürecinde de devam ettiklerini belirtmişlerdir. Tablo 4.8'de "*ders esnasında değerlendirme*" tema altında öğretmenlerin verdiği ifadeler alt tema olarak verilmiştir.

Tablo 4.8

Ders Esnasında Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Temalar

8.Tema	Alt tema
Ders esnasında	1.Konuyu değerlendirme
	2.Ders içindeki etkinlikleri değerlendirme
	3.Ön aktiviteler
	4.Ödev kontrolü
	5.Dil becerilerini ölçmede
	6.Sınıf içindeki davranışları
	7.Ders içi güdüleme

Tablo incelendiğinde İngilizce öğretmenleri ders sürecinde konuyu değerlendirme, ders içindeki etkinlikleri değerlendirme, ön aktiviteler, ödev kontrolü, dil becerilerini ölçme, sınıf içindeki davranışları ve ders içi güdüleme için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu, Sadık Öğretmen: *"…Ama özelikle onu sınıfı esnasında diyelim ki konuyu işledikten sonra akıllı tahtada internete bağlanarak onun üzerinde sorular çözüyoruz. Ama ayrıca şöyle bir kâğıda dökerekten bir materyal hazırlama filan ben yapmıyorum. Öğrenci sayım fazla. Süreci böyle değerlendiriyoruz. Süreç içerisinde o tahtaların üzerinden…speaking aktivitelerinin bol olduğu bir müfredat….Ders esnasında öğrencilerin bir takım sorular sormada…"* ifade ederek ders sırasında konu değerlendirmesi için ölçme değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.Kader Öğretmen: *"….her derste kısa öğrencilere bir iki why gibi bu soru yani bunu niye böyle düşünüyorsunuz, buradaki çıkarımınız nedir veya bir şeyi anlattıktan sonra diyelim yeni bir gramer yapısındır, yeni bir kelimedir her zaman ccq dediğimiz consept checking questionlarla onlardan elde etmeye ya da onlardan cevap vermelerini bekleyerek her zaman onları merkezde tutarak dersin özelliğine göre değişen küçük küçük değerlendirme…"*şeklinde ifade ederek ders esnasında ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Buket Öğretmen: *"…ölçme ve değerlendirme sadece sınav baz alarak düşünülmemeli ders içerisindeki bire bir diyaloglarla bir ölçme değerlendirmedir an içerisinde yaparım…",* Cihan Öğretmen: *"…an içerisinde yaparım bunu yanı bire bir ders içerisindeki eliciting teknikleri bile aslında orda sorduğum soruya cevap alabiliyorsam …"* ve Tülin Öğretmen*:"…konu sonunda ne kadar anladıklarını….bu amaçla kullanıyorum…"* ifade ederek derste işlenen konuyla ilgili ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin ders içi etkinliklerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıkları ifade edilebilir. Bunu Bekir Öğretmen: *"…Ders içi soru-cevap, etkileşimli ders içi etkinlikler, beyin fırtınası vb. çalışmalarla öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmeye çalışıyorum… Öğrencilere grup halinde veya bireysel düzeyde dönütler vermeye, sık sık onlarla eksikleri hakkında konuşarak onları değerlendiriyorum…"* şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin ön aktiviteleri değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bunu Kader Öğretmen "*…pre dediğimiz ön aktivitelerde diyelim bir okuma parçası okuma parçasıyla ilgili, işte resimle ilgili veya üç beş oradaki anahtar kelime ile ilgili bazen resim çizerek bazen anlamını vererek ya da kelimenin kendini sorarak veya bir örnek cümlede orayı boş bırakarak bu kelimeyi biliyorlar mı?"* şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin ödev kontrolü yapmak için ölçme ve değerlendirme yaptıkları anlaşılmıştır. Bunu Kader Öğretmen *"Yıl boyunca sadece verilen kâğıtları yazdıklarını kontrol edip onları geri vermek bunun takibinin dışında ödev kontrolü yapıyoruz… " ve* Birsen Öğretmen: *"...aldığı sorumlulukları yerine getirip getirmediğine örneğin verilen çalışmaların evde tamamlanıp tamamlanmaması gibi şeylere bakarak hazır bulunuşlarını belirliyorum…"* şeklinde dile getirmişlerdir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerini ölçmede ölçme ve değerlendirme yaptıkları ifade edilebilir. Bunu Cihan Öğretmen: *"…örneğin sınıf içerisinde sürekli değerlendirme yapıyorsak buna da İngilizcede pronunciation assessment derler. Sürekli değerlendirme göz önünde bulundurulursa sınıfta özellikle öğrencilerin okumalarının gelişip gelişmediği telaffuzlarında belli oluyor… Video seyrettiriyoruz mesela video ile ilgili çocuklara soru soruyoruz orda da listening comprehension gibi bir sınav yapmış oluyoruz…"* ve Tülin Öğretmen: *"...ders sırasında konuşma yaptırarak onları değerlendiriyorum…"* şeklinde ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışları değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıkları ifade edilebilir. Bunu Cihan Öğretmen *"...sürekli değerlendirmede öğrenciler sınıf içerisindeki davranışlarını araç olarak kullanıyoruz.*

Eğer davranışları düzelmeye başlamışsa onlarda öğrendiğini gösteriyor… Öğrencileri sürekli değerlendirme taraftarıyım ben. Yıl boyunca, dönem boyunca yaptıkları sınıf içi davranışları bilhassa ders çalışmaları verilen ödevleri yerine getirmeleri, derste kitaplarını ve defterlerini bile yanlarında getirmeleri…" şeklinde belirtmiştir.

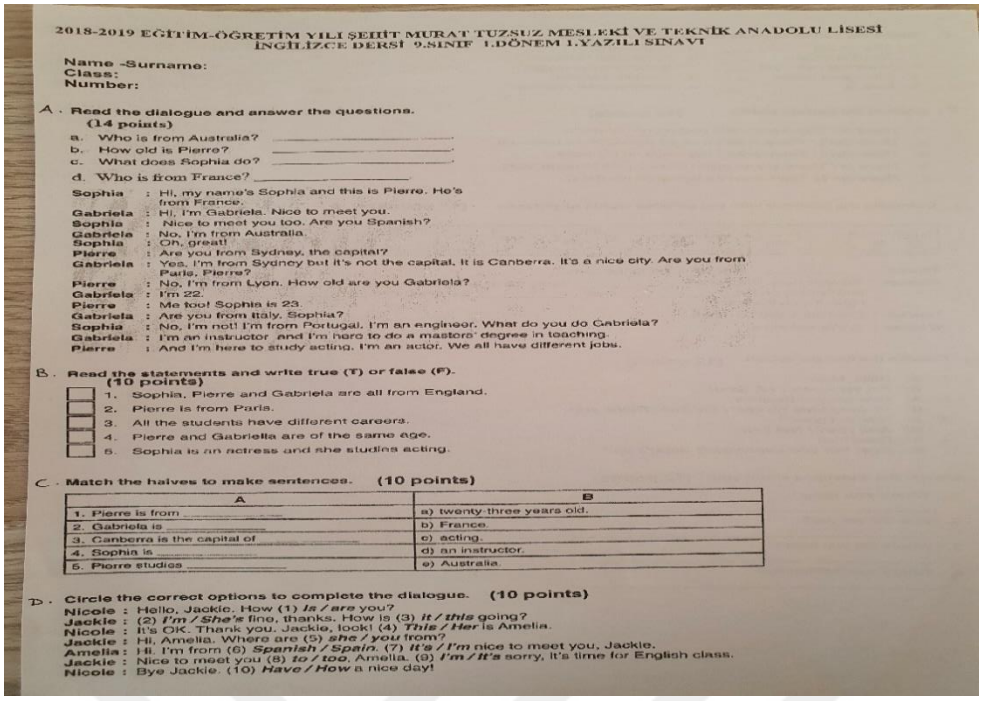
İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin ders içi güdüleme sağlamak için ölçme ve değerlendirme yaptıkları ifade edilebilir. Bunu Cihan Öğretmen: *"…Bu şekilde farkındalık düzeylerini ölçerim dersteler mi benimleler mi yorgunlar mı yeni bir konuya hazırlar mı en başta bu şekilde ölçüp devam edebilirim…"* şeklinde belirtmiştir.

4.1.3. İngilizce öğretmenlerinin sınav kâğıtlarından elde edilen bulgular

Ortaöğretim düzeyindeki okullar, türleri bakımından ortaöğretim genel müdürlüğü sosyal bilimler liseleri, fen ve Anadolu liseleri, din öğretimi genel müdürlüğü Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı Anadolu liseleri, olmak üzere beş alt gruptan oluşmaktadır. Araştırmaya her bir alt grubu temsilen beş farklı okul türünden katılan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları yazılı kâğıtları incelenmiştir. İncelenen sınav kâğıdındaki sorular, soruların türü ve dört dil becerilerini içerip içermediğine ilişkin bulgular detaylı olarak verilmiştir.

4.1.3.1. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi okul türünde görev yapan öğretmenden alınan sınav kâğıdında, kelime ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temele alındığı Şekil 4.1 ve Şekil 4.2'de yansıtılmıştır.



2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ŞEHİT MURAT TUZSUZ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
İNGİLİZCE DERSİ 9.SINIF 1.DÖNEM 1.YAZILI SINAVI

Name -Surname:
Class:
Number:

A. Read the dialogue and answer the questions. (14 points)

a. Who is from Australia? _____.
b. How old is Pierre? _____.
c. What does Sophia do? _____.
d. Who is from France? _____.

Sophia : Hi, my name's Sophia and this is Pierre. He's from France.
Gabriela : Hi, I'm Gabriela. Nice to meet you.
Sophia : Nice to meet you too. Are you Spanish?
Gabriela : No, I'm from Australia.
Sophia : Oh, great!
Pierre : Are you from Sydney, the capital?
Gabriela : Yes, I'm from Sydney but it's not the capital. It is Canberra. It's a nice city. Are you from Paris, Pierre?
Pierre : No, I'm from Lyon. How old are you Gabriela?
Gabriela : I'm 22.
Pierre : Me too! Sophia is 23.
Gabriela : Are you from Italy, Sophia?
Sophia : No, I'm not! I'm from Portugal. I'm an engineer. What do you do Gabriela?
Gabriela : I'm an instructor and I'm here to do a masters' degree in teaching.
Pierre : And I'm here to study acting. I'm an actor. We all have different jobs.

B. Read the statements and write true (T) or false (F). (10 points)

1. Sophia, Pierre and Gabriela are all from England.
2. Pierre is from Paris.
3. All the students have different careers.
4. Pierre and Gabriella are of the same age.
5. Sophia is an actress and she studies acting.

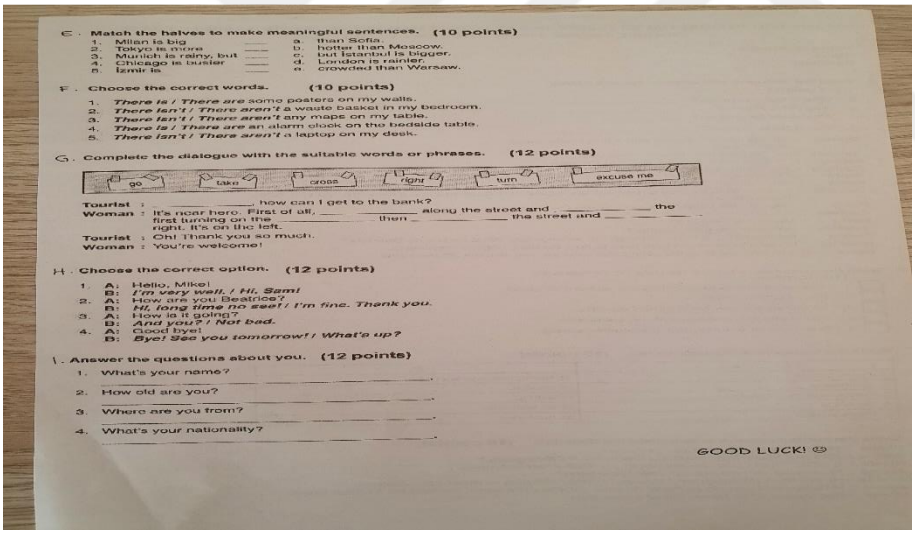
C. Match the halves to make sentences. (10 points)

A	B
1. Pierre is from _____	a) twenty-three years old.
2. Gabriela is _____	b) France.
3. Canberra is the capital of _____	c) acting.
4. Sophia is _____	d) an instructor.
5. Pierre studies _____	e) Australia.

D. Circle the correct options to complete the dialogue. (10 points)

Nicole : Hello, Jackie. How (1) ***Is / are*** you?
Jackie : (2) ***I'm / She's*** fine, thanks. How is (3) ***It / this*** going?
Nicole : It's OK. Thank you. Jackie, look! (4) ***This / Her*** is Amelia.
Jackie : Hi, Amelia. Where are (5) ***she / you*** from?
Amelia : Hi. I'm from (6) ***Spanish / Spain***. (7) ***It's / I'm*** nice to meet you, Jackie.
Jackie : Nice to meet you (8) ***to / too***, Amelia. (9) ***I'm / It's*** sorry, It's time for English class.
Nicole : Bye Jackie. (10) ***Have / How*** a nice day!

Şekil 4.1. *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı* Örneği



E. Match the halves to make meaningful sentences. (10 points)

1. Milan is big ___ a. than Sofia.
2. Tokyo is more ___ b. hotter than Moscow.
3. Munich is rainy, but ___ c. but Istanbul is bigger.
4. Chicago is busier ___ d. London is rainier.
5. İzmir is ___ e. crowded than Warsaw.

F. Choose the correct words. (10 points)

1. ***There is / There are*** some posters on my walls.
2. ***There isn't / There aren't*** a waste basket in my bedroom.
3. ***There isn't / There aren't*** any maps on my table.
4. ***There is / There are*** an alarm clock on the bedside table.
5. ***There isn't / There aren't*** a laptop on my desk.

G. Complete the dialogue with the suitable words or phrases. (12 points)

go | take | cross | right | turn | excuse me

Tourist : _____, how can I get to the bank?
Woman : It's near here. First of all, _____ along the street and _____ the first turning on the _____ then _____ the street and _____ right. It's on the left.
Tourist : Oh! Thank you so much.
Woman : You're welcome!

H. Choose the correct option. (12 points)

1. A: Hello, Mike!
   B: *I'm very well. / Hi, Sam!*
2. A: How are you Beatrice?
   B: *Hi, long time no see! / I'm fine. Thank you.*
3. A: How is it going?
   B: *And you? / Not bad.*
4. A: Good bye!
   B: *Bye! See you tomorrow! / What's up?*

I. Answer the questions about you. (12 points)

1. What's your name? _____.
2. How old are you? _____.
3. Where are you from? _____.
4. What's your nationality? _____.

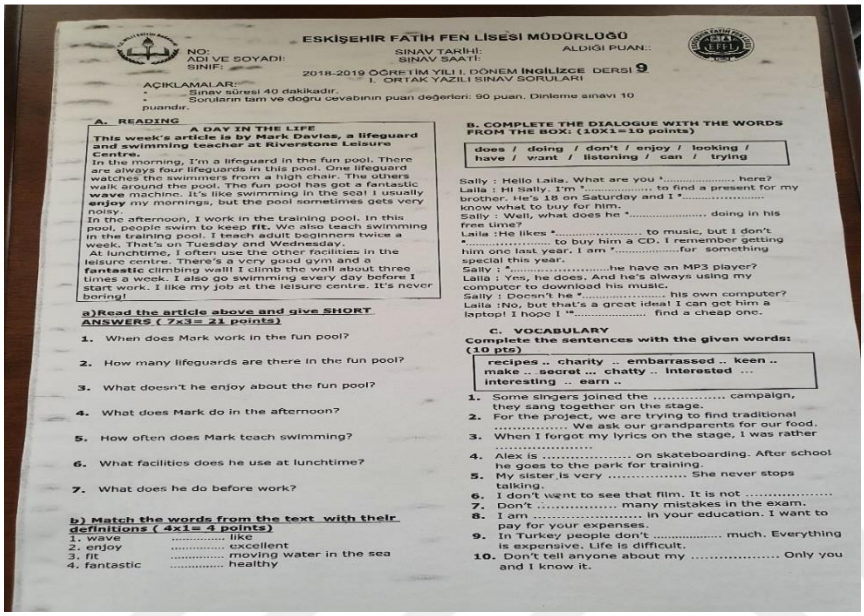
GOOD LUCK! ☺

Şekil 4.2. *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı*

Şekil 4.1 ve 4.2 incelendiğinde okuma becerisiyle ilgili üç bölümden oluşan sorular yer almaktadır. Bunun yanı sıra dil bilgisi sorularını içeren bölümlere de yer verilmiştir. Ayrıca kelime yerleştirme ve uygun ifadeyi seçme sorularının olduğu görülmektedir. Yazılı kâğıdı incelendiğinde kendini tanıtma soruları içeren yazma becerisiyle ilgili bir soru bölümü içerdiği belirtilebilir.

4.1.3.2. Fen lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği

Fen lisesi okul türünde görev yapan öğretmenden alınan sınav kâğıdında, kelime, yazma, günlük dil, okuma ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temel alındığı Şekil 4.3 ve 4.4'te yansıtılmıştır.



ESKİŞEHİR FATİH FEN LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜ

NO:
ADI VE SOYADI:
SINIF:
SINAV TARİHİ:
SINAV SAATİ:
ALDIĞI PUAN:

2018-2019 ÖĞRETİM YILI I. DÖNEM İNGİLİZCE DERSİ 9
I. ORTAK YAZILI SINAV SORULARI

AÇIKLAMALAR:
- Sınav süresi 40 dakikadır.
- Soruların tam ve doğru cevabının puan değerleri: 90 puan, Dinleme sınavı 10 puandır.

A. READING

A DAY IN THE LIFE

This week's article is by Mark Davies, a lifeguard and swimming teacher at Riverstone Leisure Centre.

In the morning, I'm a lifeguard in the fun pool. There are always four lifeguards in this pool. One lifeguard watches the swimmers from a high chair. The others walk around the pool. The fun pool has got a fantastic **wave** machine. It's like swimming in the sea! I usually **enjoy** my mornings, but the pool sometimes gets very noisy.

In the afternoon, I work in the training pool. In this pool, people swim to keep **fit**. We also teach swimming in the training pool. I teach adult beginners twice a week. That's on Tuesday and Wednesday.

At lunchtime, I often use the other facilities in the leisure centre. There's a very good gym and a **fantastic** climbing wall! I climb the wall about three times a week. I also go swimming every day before I start work. I like my job at the leisure centre. It's never boring!

a) Read the article above and give SHORT ANSWERS (7x3= 21 points)

1. When does Mark work in the fun pool?
2. How many lifeguards are there in the fun pool?
3. What doesn't he enjoy about the fun pool?
4. What does Mark do in the afternoon?
5. How often does Mark teach swimming?
6. What facilities does he use at lunchtime?
7. What does he do before work?

b) Match the words from the text with their definitions (4x1= 4 points)

1. wave ..... like
2. enjoy ..... excellent
3. fit ..... moving water in the sea
4. fantastic ..... healthy

B. COMPLETE THE DIALOGUE WITH THE WORDS FROM THE BOX: (10X1=10 points)

does / doing / don't / enjoy / looking / have / want / listening / can / trying

Sally : Hello Laila. What are you *..... here?
Laila : Hi Sally. I'm *..... to find a present for my brother. He's 18 on Saturday and I *..... know what to buy for him.
Sally : Well, what does he *..... doing in his free time?
Laila :He likes *..... to music, but I don't *..... to buy him a CD. I remember getting him one last year. I am *.....for something special this year.
Sally : *.....he have an MP3 player?
Laila : Yes, he does. And he's always using my computer to download his music.
Sally : Doesn't he *..... his own computer?
Laila :No, but that's a great idea! I can get him a laptop! I hope I *..... find a cheap one.

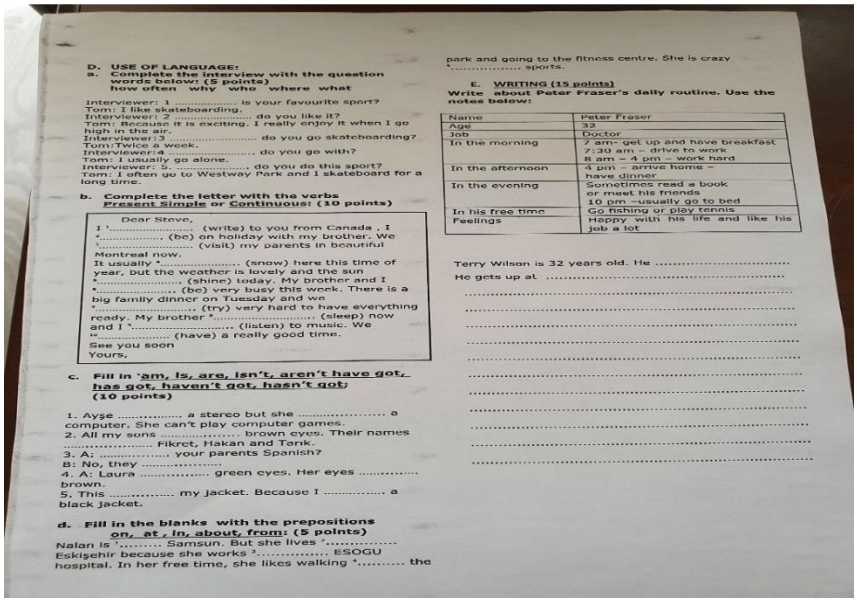
C. VOCABULARY

Complete the sentences with the given words: (10 pts)

recipes .. charity .. embarrassed .. keen .. make .. secret ... chatty .. interested ... interesting .. earn ..

1. Some singers joined the ..... campaign, they sang together on the stage.
2. For the project, we are trying to find traditional ..... We ask our grandparents for our food.
3. When I forgot my lyrics on the stage, I was rather .....
4. Alex is ..... on skateboarding. After school he goes to the park for training.
5. My sister is very ..... She never stops talking.
6. I don't want to see that film. It is not .....
7. Don't ..... many mistakes in the exam.
8. I am ..... in your education. I want to pay for your expenses.
9. In Turkey people don't ..... much. Everything is expensive. Life is difficult.
10. Don't tell anyone about my ..... Only you and I know it.

Şekil 4.3. *Fen Lisesi Sınav Kâğıdı*



D. USE OF LANGUAGE:

a. Complete the interview with the question words below: (5 points)
how often why who where what

Interviewer: 1 ..... is your favourite sport?
Tom: I like skateboarding.
Interviewer: 2 ..... do you like it?
Tom: Because it is exciting. I really enjoy it when I go high in the air.
Interviewer:3 ..... do you go skateboarding?
Tom:Twice a week.
Interviewer:4 ..... do you go with?
Tom: I usually go alone.
Interviewer: 5 ..... do you do this sport?
Tom: I often go to Westway Park and I skateboard for a long time.

b. Complete the letter with the verbs Present Simple or Continuous: (10 points)

Dear Steve,
I *..... (write) to you from Canada , I *..... (be) on holiday with my brother. We *..... (visit) my parents in beautiful Montreal now.
It usually *..... (snow) here this time of year, but the weather is lovely and the sun *..... (shine) today. My brother and I *..... (be) very busy this week. There is a big family dinner on Tuesday and we *..... (try) very hard to have everything ready. My brother *..... (sleep) now and I *..... (listen) to music. We *..... (have) a really good time.
See you soon
Yours,

c. Fill in 'am, is, are, isn't, aren't have got, has got, haven't got, hasn't got: (10 points)

1. Ayse ..... a stereo but she ..... a computer. She can't play computer games.
2. All my sons ..... brown eyes. Their names ..... Fikret, Hakan and Tarık.
3. A: ..... your parents Spanish?
B: No, they .....
4. A: Laura ..... green eyes. Her eyes ..... brown.
5. This ..... my jacket. Because I ..... a black jacket.

d. Fill in the blanks with the prepositions on, at , in, about, from: (5 points)

Nalan is *..... Samsun. But she lives *..... Eskişehir because she works *..... ESOGU hospital. In her free time, she likes walking *..... the park and going to the fitness centre. She is crazy *..... sports.

E. WRITING (15 points)

Write about Peter Fraser's daily routine. Use the notes below:

Name	Peter Fraser
Age	32
Job	Doctor
In the morning	7 am- get up and have breakfast 7:30 am – drive to work 8 am – 4 pm – work hard
In the afternoon	4 pm – arrive home – have dinner
In the evening	Sometimes read a book or meet his friends 10 pm –usually go to bed
In his free time	Go fishing or play tennis
Feelings	Happy with his life and like his job a lot

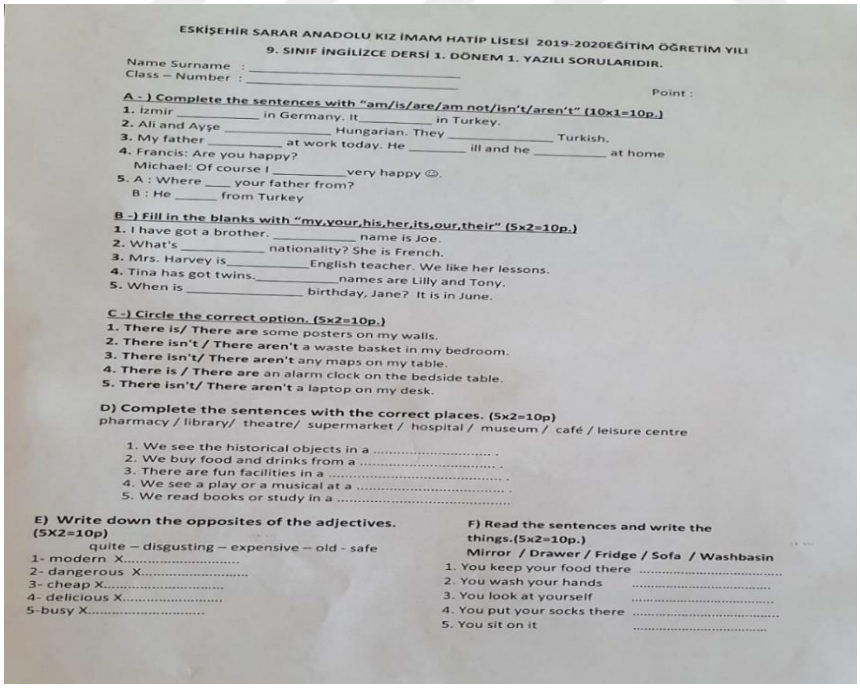
Terry Wilson is 32 years old. He .....
He gets up at .....

Fotoğraf 4.4. *Fen Lisesi Sınav Kâğıdı*

Şekil 4.3 ve 4.4 incelendiğinde okuma parçası olarak hayatta bir gün ile ilgili bir metin verilmiş ve metinle ilgili yapılandırılmış sorular yer almaktadır. Ayrıca metinde geçen kelimelerle ilgili bir soru bölümü vardır. Kelime bilgisini ölçmek için de bir bölümde diyalogdaki boşluklara diğer bir bölümde ise cümlede verilen boşluklara uygun kelimeleri yerleştirme şeklinde iki tür soru bölümü yer almaktadır. Dil bilgisi ile ilgili ise fiil çekimleri ile ilgili ve uygun yardımcı fiillerin yerleştirilmesi şeklinde iki bölüm vardır. Yazma çalışması olarak da bir kişinin bir gününü anlatan yarı yapılandırılmış bir yazma etkinliği yer almaktadır. Yazılı kâğıdı incelediğinde günlük dil kalıplarını ölçen bir bölümün yer aldığı söylenebilir.

4.1.3.3. Anadolu imam hatip lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği

Anadolu imam hatip lisesi okul türünde görev yapan öğretmenden alınan sınav kâğıdında, kelime, okuma ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temele alındığı Şekil 4.5 ve 4.6'da yansıtılmıştır.



ESKİŞEHİR SARAR ANADOLU KIZ İMAM HATİP LİSESİ 2019-2020EĞİTİM ÖĞRETİM YILI
9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ 1. DÖNEM 1. YAZILI SORULARIDIR.

Name Surname : _____
Class – Number : _____

Point :

A -) Complete the sentences with "am/is/are/am not/isn't/aren't" (10x1=10p.)

1. İzmir _____ in Germany. It_____ in Turkey.
2. Ali and Ayşe _____ Hungarian. They _____ Turkish.
3. My father _____ at work today. He _____ ill and he _____ at home
4. Francis: Are you happy?
   Michael: Of course I _____very happy ☺.
5. A : Where ____ your father from?
   B : He _____ from Turkey

B -) Fill in the blanks with "my,your,his,her,its,our,their" (5x2=10p.)

1. I have got a brother. _____ name is Joe.
2. What's _____ nationality? She is French.
3. Mrs. Harvey is_____English teacher. We like her lessons.
4. Tina has got twins._____names are Lilly and Tony.
5. When is _____ birthday, Jane? It is in June.

C -) Circle the correct option. (5x2=10p.)

1. **There is/ There are** some posters on my walls.
2. **There isn't / There aren't** a waste basket in my bedroom.
3. **There isn't/ There aren't** any maps on my table.
4. **There is / There are** an alarm clock on the bedside table.
5. **There isn't/ There aren't** a laptop on my desk.

D) Complete the sentences with the correct places. (5x2=10p)
pharmacy / library/ theatre/ supermarket / hospital / museum / café / leisure centre

1. We see the historical objects in a ..... .
2. We buy food and drinks from a ..... .
3. There are fun facilities in a ..... .
4. We see a play or a musical at a ..... .
5. We read books or study in a .....

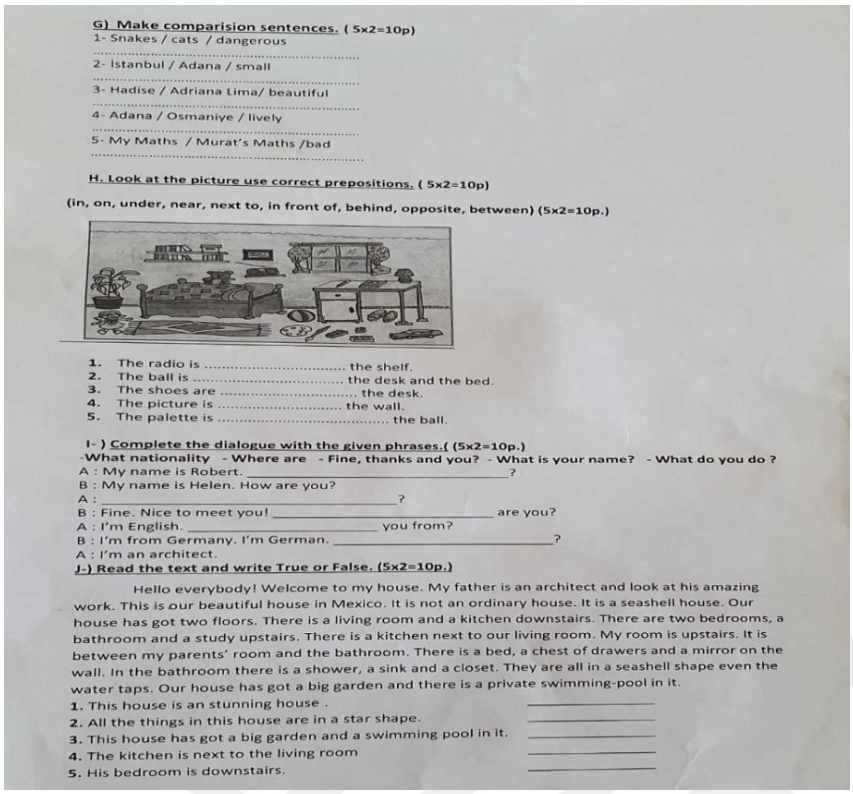
E) Write down the opposites of the adjectives. (5X2=10p)
quite – disgusting – expensive – old - safe

1- modern X.....
2- dangerous X.....
3- cheap X.....
4- delicious X.....
5-busy X.....

F) Read the sentences and write the things.(5x2=10p.)
Mirror / Drawer / Fridge / Sofa / Washbasin

1. You keep your food there .....
2. You wash your hands .....
3. You look at yourself .....
4. You put your socks there .....
5. You sit on it .....

Şekil 4.5. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Sınav Kağıdı*



G) Make comparision sentences. (5x2=10p)

1- Snakes / cats / dangerous

.....

2- İstanbul / Adana / small

.....

3- Hadise / Adriana Lima/ beautiful

.....

4- Adana / Osmaniye / lively

.....

5- My Maths / Murat's Maths /bad

.....

H. Look at the picture use correct prepositions. (5x2=10p)

(in, on, under, near, next to, in front of, behind, opposite, between) (5x2=10p.)

1. The radio is ..... the shelf.
2. The ball is ..... the desk and the bed.
3. The shoes are ..... the desk.
4. The picture is ..... the wall.
5. The palette is ..... the ball.

I-) Complete the dialogue with the given phrases.((5x2=10p.)

-What nationality - Where are - Fine, thanks and you? - What is your name? - What do you do ?

A : My name is Robert. _____?

B : My name is Helen. How are you?

A : _____?

B : Fine. Nice to meet you! _____ are you?

A : I'm English. _____ you from?

B : I'm from Germany. I'm German. _____?

A : I'm an architect.

J-) Read the text and write True or False. (5x2=10p.)

Hello everybody! Welcome to my house. My father is an architect and look at his amazing work. This is our beautiful house in Mexico. It is not an ordinary house. It is a seashell house. Our house has got two floors. There is a living room and a kitchen downstairs. There are two bedrooms, a bathroom and a study upstairs. There is a kitchen next to our living room. My room is upstairs. It is between my parents' room and the bathroom. There is a bed, a chest of drawers and a mirror on the wall. In the bathroom there is a shower, a sink and a closet. They are all in a seashell shape even the water taps. Our house has got a big garden and there is a private swimming-pool in it.

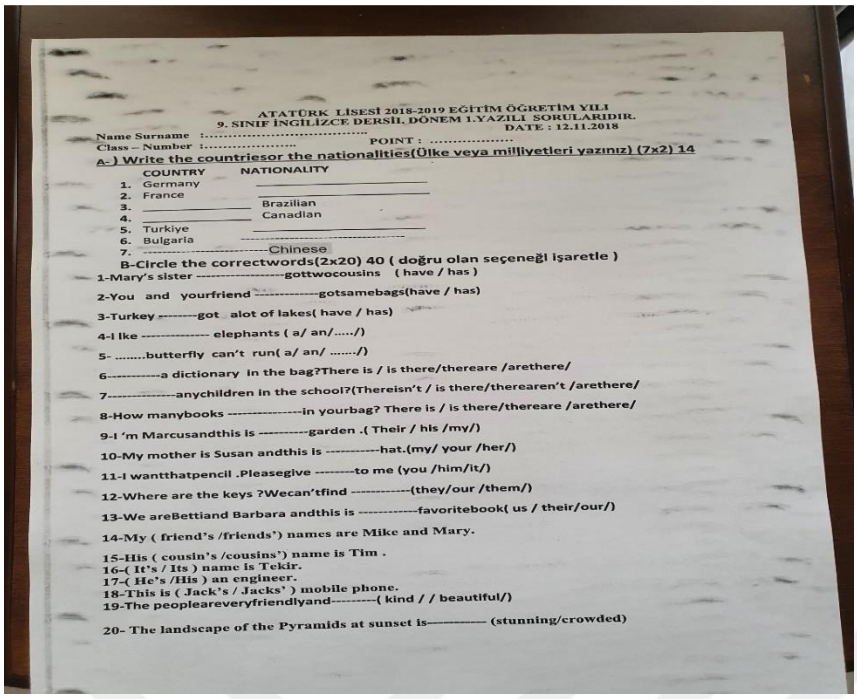
1. This house is an stunning house . _____
2. All the things in this house are in a star shape. _____
3. This house has got a big garden and a swimming pool in it. _____
4. The kitchen is next to the living room _____
5. His bedroom is downstairs. _____

Şekil 4.6. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Sınav Kâğıdı*

Şekil 4.5 ve 4.6 incelendiğinde dokuzuncu sınıf İngilizce dersi kazanımlarını içeren dil bilgisi ile ilgili soru bölümlerinin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra evin bölümlerini tanıtan bir paragraf sorusuna da yer verilmiştir.

4.1.3.4. Anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği

Anadolu lisesi okul türünde görev yapan öğretmenden alınan sınav kâğıdında, kelime, okuma, yazma ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temele alındığı Şekil 4.7 ve 4. 8'de yansıtılmıştır.



ATATÜRK LİSESİ 2018-2019 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI
9. SINIF İNGİLİZCE DERSİL DÖNEM 1.YAZILI SORULARIDIR.
DATE : 12.11.2018

Name Surname :.....
Class – Number :.....
POINT : .....

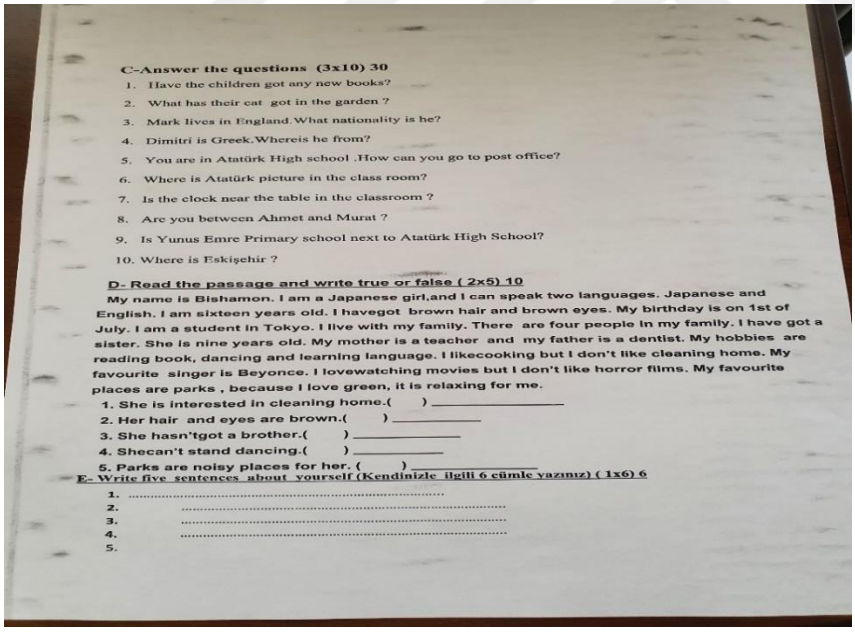
A-) Write the countriesor the nationalities(Ülke veya milliyetleri yazınız) (7x2) 14

COUNTRY	NATIONALITY
1. Germany	_____
2. France	_____
3. _____	Brazilian
4. _____	Canadian
5. Turkiye	_____
6. Bulgaria	_____
7. _____	Chinese

B-Circle the correctwords(2x20) 40 (doğru olan seçeneği işaretle)

1-Mary's sister ----------gottwocousins (have / has)
2-You and yourfriend ----------gotsamebags(have / has)
3-Turkey ---------got alot of lakes(have / has)
4-I lke ---------- elephants (a/ an/...../)
5- .....butterfly can't run(a/ an/ .....-/)
6----------a dictionary in the bag?There is / is there/thereare /arethere/
7----------anychildren in the school?(Thereisn't / is there/therearen't /arethere/
8-How manybooks ----------in yourbag? There is / is there/thereare /arethere/
9-I 'm Marcusandthis is ----------garden .(Their / his /my/)
10-My mother is Susan andthis is ----------hat.(my/ your /her/)
11-I wantthatpencil .Pleasegive ---------to me (you /him/it/)
12-Where are the keys ?Wecan'tfind ----------(they/our /them/)
13-We areBettiand Barbara andthis is ----------favoritebook(us / their/our/)
14-My (friend's /friends') names are Mike and Mary.
15-His (cousin's /cousins') name is Tim .
16-(It's / Its) name is Tekir.
17-(He's /His) an engineer.
18-This is (Jack's / Jacks') mobile phone.
19-The peopleareveryfriendlyand---------(kind / / beautiful/)
20- The landscape of the Pyramids at sunset is---------- (stunning/crowded)

Şekil 4.7. *Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı*



C-Answer the questions (3x10) 30

1. Have the children got any new books?
2. What has their cat got in the garden ?
3. Mark lives in England.What nationality is he?
4. Dimitri is Greek.Whereis he from?
5. You are in Atatürk High school .How can you go to post office?
6. Where is Atatürk picture in the class room?
7. Is the clock near the table in the classroom ?
8. Are you between Ahmet and Murat ?
9. Is Yunus Emre Primary school next to Atatürk High School?
10. Where is Eskişehir ?

D- Read the passage and write true or false (2x5) 10

My name is Bishamon. I am a Japanese girl,and I can speak two languages. Japanese and English. I am sixteen years old. I havegot brown hair and brown eyes. My birthday is on 1st of July. I am a student in Tokyo. I live with my family. There are four people in my family. I have got a sister. She is nine years old. My mother is a teacher and my father is a dentist. My hobbies are reading book, dancing and learning language. I likecooking but I don't like cleaning home. My favourite singer is Beyonce. I lovewatching movies but I don't like horror films. My favourite places are parks , because I love green, it is relaxing for me.

1. She is interested in cleaning home.( ) _____
2. Her hair and eyes are brown.( ) _____
3. She hasn'tgot a brother.( ) _____
4. Shecan't stand dancing.( ) _____
5. Parks are noisy places for her. ( ) _____

E- Write five sentences about yourself (Kendinizle ilgili 6 cümle yazınız) (1x6) 6

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

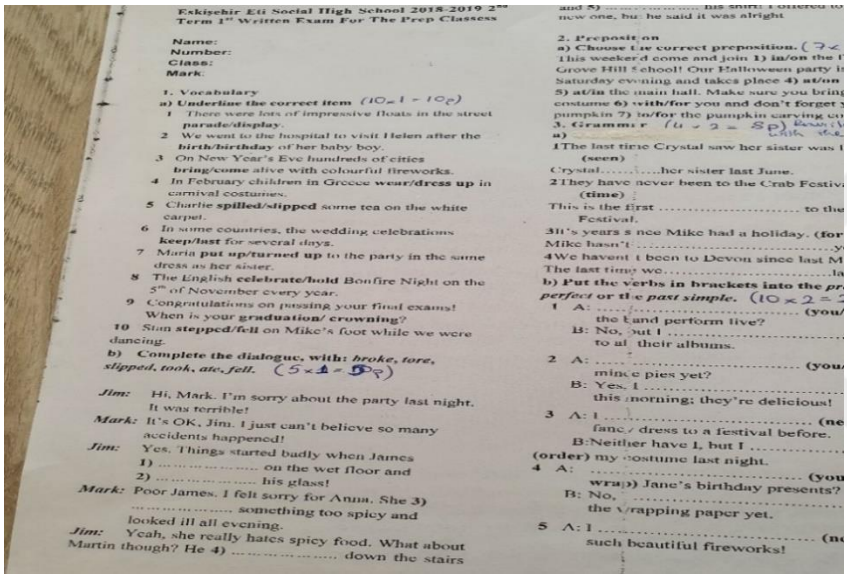
Şekil 4. 8. *Anadolu Lisesi Sınav Kâğıdı*

Şekil 4.7 ve Şekil 4. 8'e bakıldığında ülkeler ve milliyetler ile ilgili kelime ölçen bir soru bölümü yer almaktadır. Dil bilgisi ile ilgili doğru ifadeyi seçme şeklinde yirmi tane cümle verilmiştir. Okuma parçası olarak bir kişinin kendini ve ilgi alanlarını tanıta bir paragraf verilmiş ve paragrafla ilgili doğru/yanlış soruları sorulmuştur. Yazma

becerisiyle ilgili ise kendilerini tanıtan beş cümle yazmaları istenmiş.

4.1.3.5. Sosyal bilimler lisesi okul türünün sınav kâğıdı örneği

Sosyal bilimler lisesi okul türünde görev yapan öğretmenden alınan sınav kâğıdında, kelime, okuma ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temele alındığı Şekil 4.9, 4.10 ve 4.11'de yansıtılmıştır.



Eskişehir Eti Social High School 2018-2019 2nd Term 1st Written Exam For The Prep Classes

Name:
Number:
Class:
Mark:

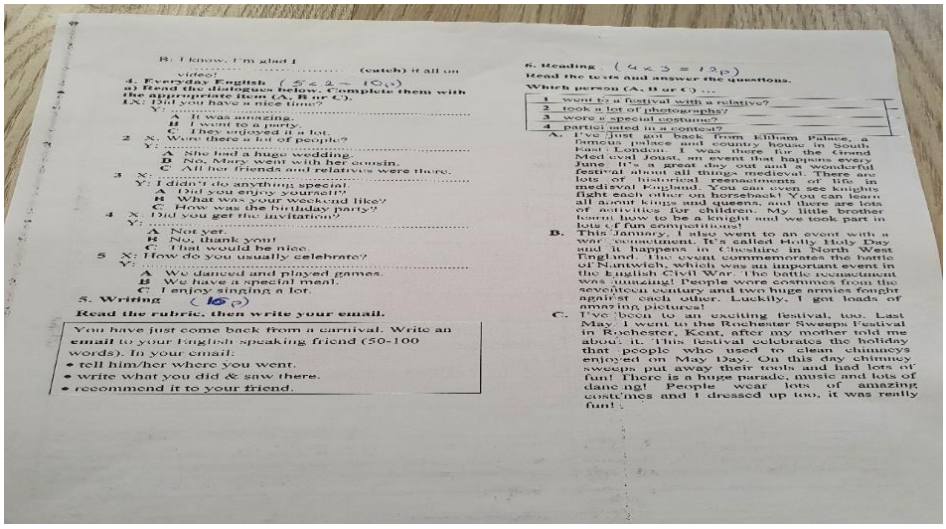
1. Vocabulary
a) Underline the correct item (10×1=10p)
1 There were lots of impressive floats in the street parade/display.
2 We went to the hospital to visit Helen after the birth/birthday of her baby boy.
3 On New Year's Eve hundreds of cities bring/come alive with colourful fireworks.
4 In February children in Greece wear/dress up in carnival costumes.
5 Charlie spilled/slipped some tea on the white carpet.
6 In some countries, the wedding celebrations keep/last for several days.
7 Maria put up/turned up to the party in the same dress as her sister.
8 The English celebrate/hold Bonfire Night on the 5th of November every year.
9 Congratulations on passing your final exams! When is your graduation/ crowning?
10 Stan steppcd/fell on Mike's foot while we were dancing.

b) Complete the dialogue, with: *broke, tore, slipped, took, ate, fell.* (5×1=5p)

Jim: Hi, Mark. I'm sorry about the party last night. It was terrible!
Mark: It's OK, Jim. I just can't believe so many accidents happened!
Jim: Yes. Things started badly when James 1) ..... on the wet floor and 2) ..... his glass!
Mark: Poor James. I felt sorry for Anna. She 3) ..... something too spicy and looked ill all evening.
Jim: Yeah, she really hates spicy food. What about Martin though? He 4) ..... down the stairs and 5) ..... his shirt. I offered to ... new one, but he said it was alright

2. Preposition
a) Choose the correct preposition. (7×
This weekend come and join 1) in/on the ... Grove Hill School! Our Halloween party is ... Saturday evening and takes place 4) at/on ... 5) at/in the main hall. Make sure you bring ... costume 6) with/for you and don't forget ... pumpkin 7) to/for the pumpkin carving ...
3. Grammar (6×2=8p)
a) ...
1 The last time Crystal saw her sister was ... (seen)
Crystal ..... her sister last June.
2 They have never been to the Crab Festival ... (time)
This is the first ..... to the Festival.
3 It's years since Mike had a holiday. (for)
Mike hasn't ....
4 We haven't been to Devon since last M...
The last time we ....
b) Put the verbs in brackets into the *present perfect* or the *past simple*. (10×2=...)
1 A: ..... (you/...) the band perform live?
B: No, but I ..... to all their albums.
2 A: ..... (you/...) mince pies yet?
B: Yes, I ..... this morning; they're delicious!
3 A: I ..... (ne...) fancy dress to a festival before.
B: Neither have I, but I ..... (order) my costume last night.
4 A: ..... (you/...) wrap) Jane's birthday presents?
B: No, ... the wrapping paper yet.
5 A: I ..... (n...) such beautiful fireworks!

Şekil 4. 9. *Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı*



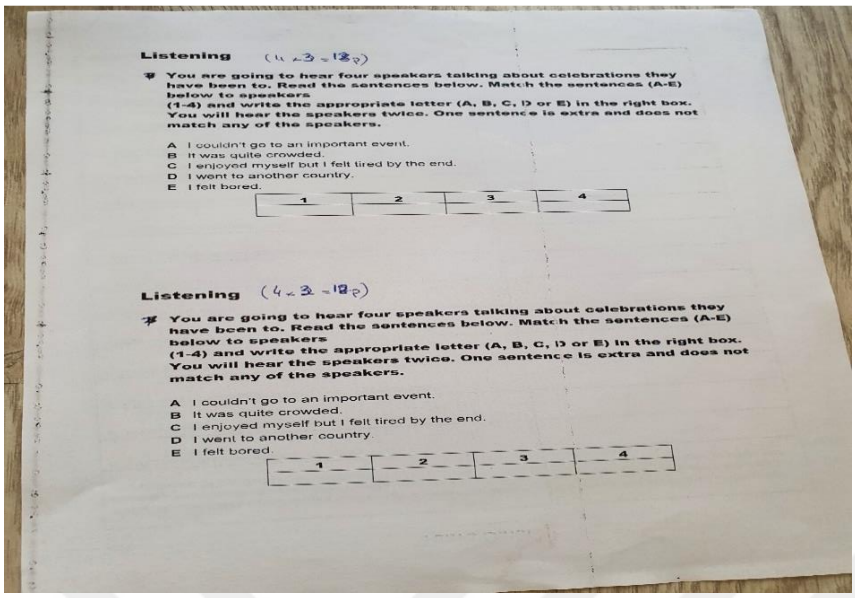
B: I know. I'm glad I ..... (catch) it all on video!
4. Everyday English (5×2=10p)
a) Read the dialogues below. Complete them with the appropriate item (A, B or C).
1 X: Did you have a nice time?
Y: .....
A It was amazing.
B I went to a party.
C They enjoyed it a lot.
2 X: Were there a lot of people?
Y: .....
A She had a huge wedding.
B No, Mary went with her cousin.
C All her friends and relatives were there.
3 X: .....
Y: I didn't do anything special.
A Did you enjoy yourself?
B What was your weekend like?
C How was the birthday party?
4 X: Did you get the invitation?
Y: .....
A Not yet.
B No, thank you!
C That would be nice.
5 X: How do you usually celebrate?
Y: .....
A We danced and played games.
B We have a special meal.
C I enjoy singing a lot.
5. Writing (15p)
Read the rubric, then write your email.

You have just come back from a carnival. Write an email to your English speaking friend (50-100 words). In your email:
- tell him/her where you went.
- write what you did & saw there.
- recommend it to your friend.

6. Reading (4×3=12p)
Read the text and answer the questions.
Which person (A, B or C) ...
1 went to a festival with a relative? ____
2 took a lot of photographs? ____
3 wore a special costume? ____
4 participated in a contest? ____

A. I've just got back from Eltham Palace, a famous palace and county house in South East London. I was there for the Good Medieval Joust, an event that happens every June. It's a great day out and a wonderful festival about all things medieval. There are lots of historical reenactments of life in medieval England. You can even see knights fight each other on horseback! You can learn all about kings and queens, and there are lots of activities for children. My little brother learnt how to be a knight and we took part in lots of fun competitions!
B. This January, I also went to an event with a war reenactment. It's called Holly Holy Day and it happens in Cheshire in North West England. The event commemorates the battle of Nantwich, which was an important event in the English Civil War. The battle reenactment was amazing! People wore costumes from the seventeen century and two huge armies fought against each other. Luckily, I got loads of amazing pictures!
C. I've been to an exciting festival, too. Last May, I went to the Rochester Sweeps Festival in Rochester, Kent, after my mother told me about it. This festival celebrates the holiday that people who used to clean chimneys enjoyed on May Day. On this day chimney sweeps put away their tools and had lots of fun! There is a huge parade, music and lots of dancing! People wear lots of amazing costumes and I dressed up too, it was really fun!

Şekil 4.10. *Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı*



Listening (4 x 3 = 12p)

You are going to hear four speakers talking about celebrations they have been to. Read the sentences below. Match the sentences (A-E) below to speakers (1-4) and write the appropriate letter (A, B, C, D or E) in the right box. You will hear the speakers twice. One sentence is extra and does not match any of the speakers.

A I couldn't go to an important event.
B It was quite crowded.
C I enjoyed myself but I felt tired by the end.
D I went to another country.
E I felt bored.

1	2	3	4

Listening (4 x 3 = 12p)

You are going to hear four speakers talking about celebrations they have been to. Read the sentences below. Match the sentences (A-E) below to speakers (1-4) and write the appropriate letter (A, B, C, D or E) in the right box. You will hear the speakers twice. One sentence is extra and does not match any of the speakers.

A I couldn't go to an important event.
B It was quite crowded.
C I enjoyed myself but I felt tired by the end.
D I went to another country.
E I felt bored.

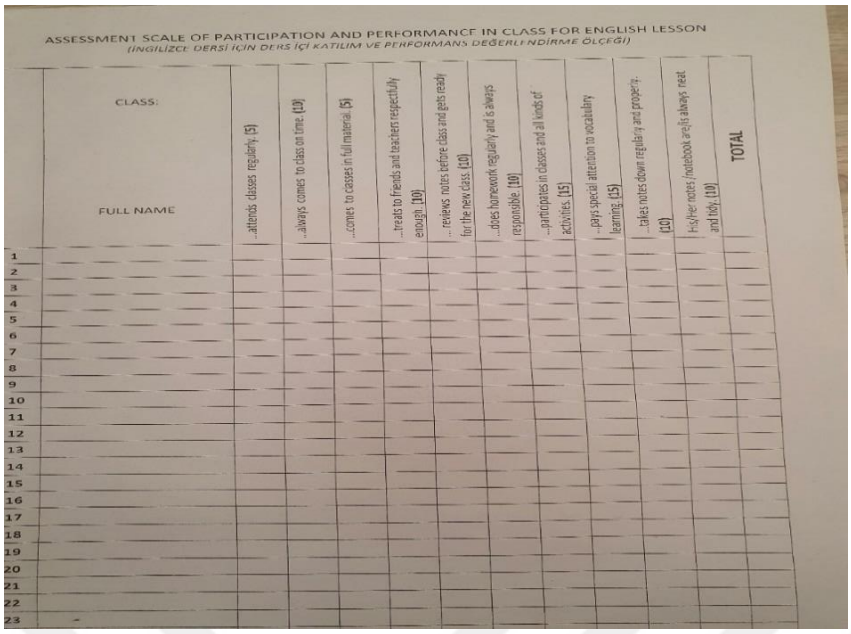
1	2	3	4

Şekil 4.11. *Sosyal Bilimler Lisesi Sınav Kâğıdı*

Şekil 4.9, 4.10 ve 4. 11'de görüldüğü gibi yazılı kâğıdında kelime, dil bilgisi günlük konuşma, yazma ve okuma bilgisini ölçen sorulan yer almaktadır.

4.1.4. İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları ölçeklerle ilgili bulgular

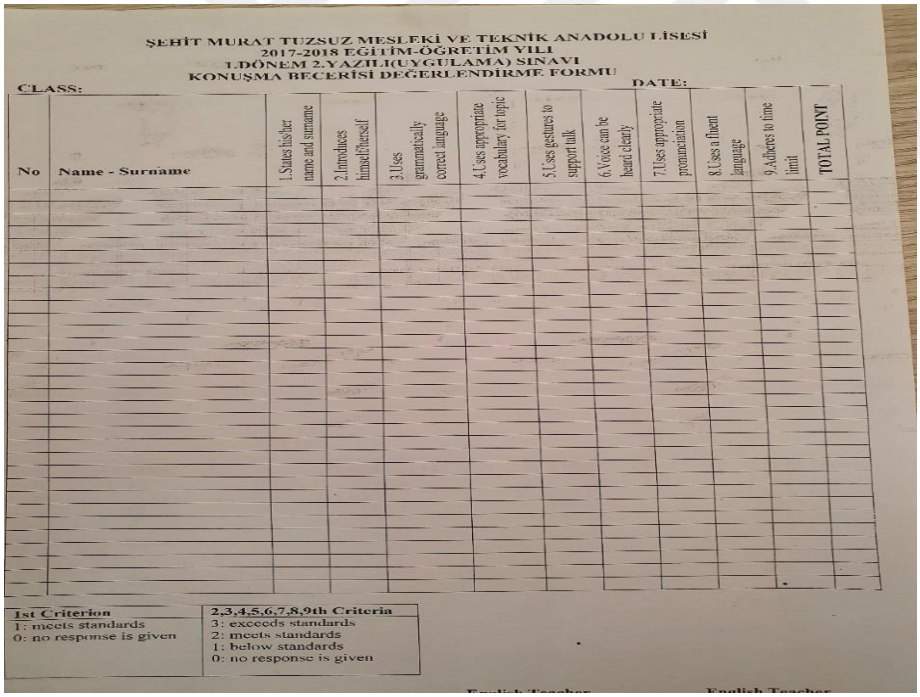
İngilizce öğretmenlerinden temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirilmede kullandıkları ölçekler incelendiğinde puanlama ölçeklerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda İngilizce öğretmenlerinin ölçeklendirme araçlarını kullandıkları söylenebilir. Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapmak için kullandıkları örnek ölçeklere yer verilmiştir.



ASSESSMENT SCALE OF PARTICIPATION AND PERFORMANCE IN CLASS FOR ENGLISH LESSON
(İNGİLİZCE DERSİ İÇİN DERS İÇİ KATILIM VE PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ)

	CLASS: FULL NAME	...attends classes regularly. (5)	...always comes to class on time. (10)	...comes to classes in full material. (5)	...treats to friends and teachers respectfully enough. (10)	...reviews notes before class and gets ready for the new class. (10)	...does homework regularly and is always responsible. (10)	...participates in classes and all kinds of activities. (15)	...pays special attention to vocabulary learning. (15)	...takes notes down regularly and properly. (10)	His/her notes /notebook are is always neat and tidy. (10)	TOTAL
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												

Şekil 4.12. *Sınıf İçi Performans Değerlendirme Ölçeği*



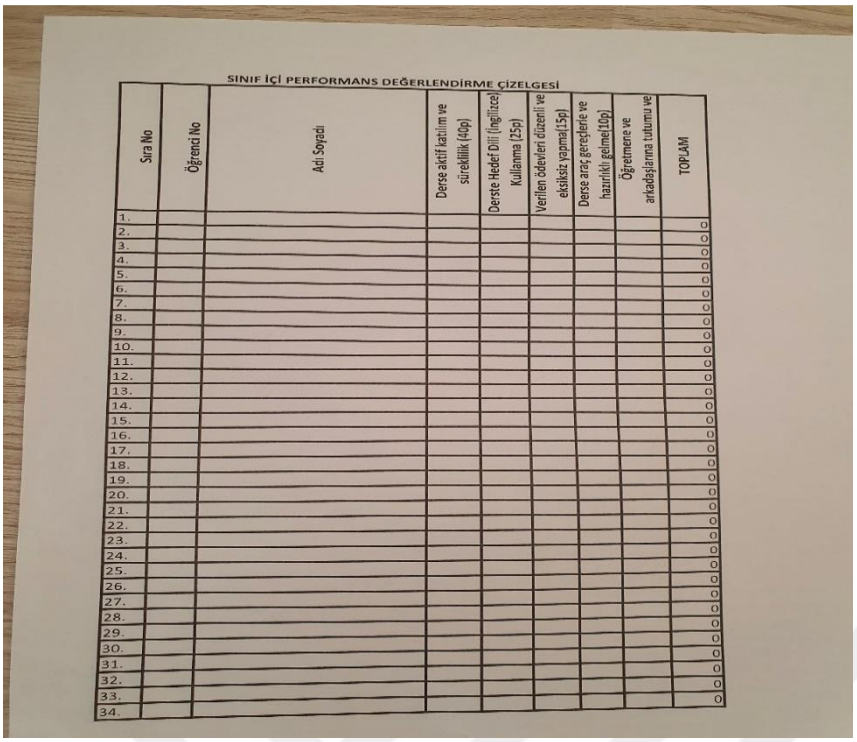
ŞEHİT MURAT TUZSUZ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
2017-2018 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI
1.DÖNEM 2.YAZILI(UYGULAMA) SINAVI
KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

CLASS: DATE:

No	Name - Surname	1.States his/her name and surname	2.Introduces himself/herself	3.Uses grammatically correct language	4.Uses appropriate vocabulary for topic	5.Uses gestures to support talk	6.Voice can be heard clearly	7.Uses appropriate pronunciation	8.Uses a fluent language	9.Adheres to time limit	TOTAL POINT

1st Criterion	2,3,4,5,6,7,8,9th Criteria
1: meets standards	3: exceeds standards
0: no response is given	2: meets standards
	1: below standards
	0: no response is given

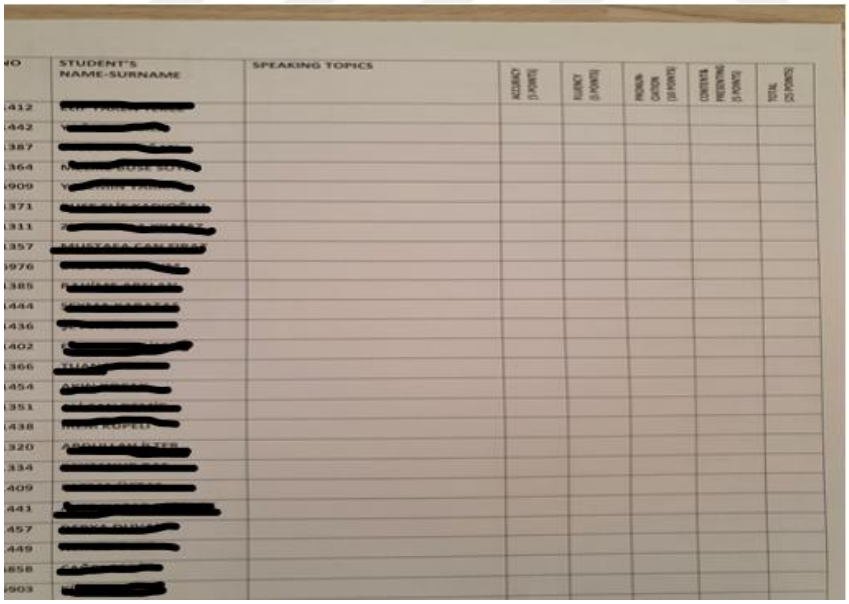
Şekil 4.13. *Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Örneği*



SINIF İÇİ PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

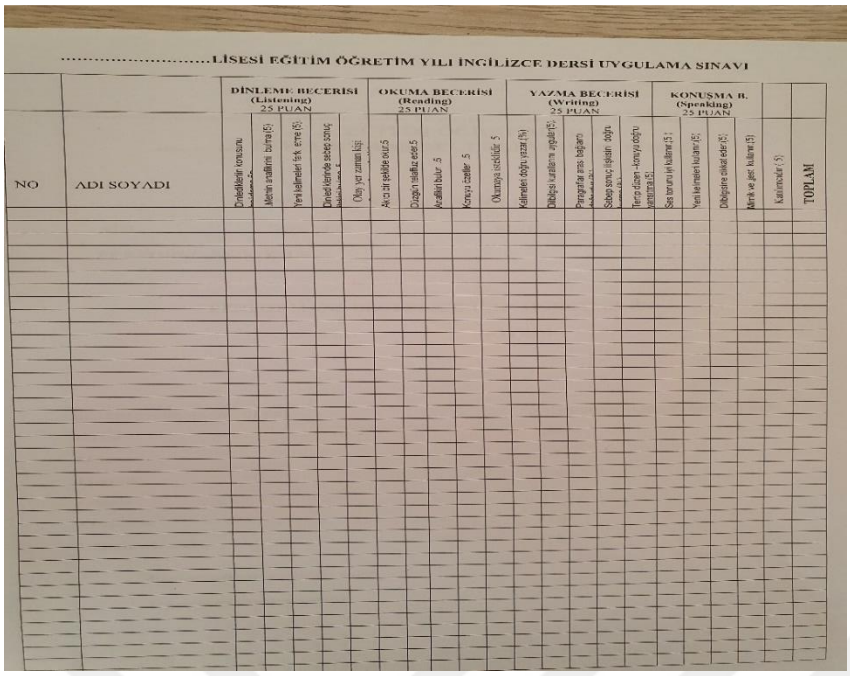
Sıra No	Öğrenci No	Adı Soyadı	Derse aktif katılım ve süreklilik (40p)	Derste Hedef Dili (İngilizce) Kullanma (25p)	Verilen ödevleri düzenli ve eksiksiz yapma(15p)	Derse araç gereçlerle ve hazırlıklı gelme(10p)	Öğretmene ve arkadaşlarına tutumu ve	TOPLAM
1.								0
2.								0
3.								0
4.								0
5.								0
6.								0
7.								0
8.								0
9.								0
10.								0
11.								0
12.								0
13.								0
14.								0
15.								0
16.								0
17.								0
18.								0
19.								0
20.								0
21.								0
22.								0
23.								0
24.								0
25.								0
26.								0
27.								0
28.								0
29.								0
30.								0
31.								0
32.								0
33.								0
34.								0

Şekil 4.14. *Sınıf İçi Performans Değerlendirme Örneği*



NO	STUDENT'S NAME-SURNAME	SPEAKING TOPICS	ACCURACY (5 POINTS)	FLUENCY (5 POINTS)	PRONUN-CIATION (10 POINTS)	CONTENT & PRESENTING (5 POINTS)	TOTAL (25 POINTS)
412	[redacted]						
442	[redacted]						
387	[redacted]						
364	[redacted]						
909	[redacted]						
371	[redacted]						
311	[redacted]						
357	[redacted]						
976	[redacted]						
385	[redacted]						
444	[redacted]						
436	[redacted]						
402	[redacted]						
366	[redacted]						
454	[redacted]						
351	[redacted]						
438	[redacted]						
320	[redacted]						
334	[redacted]						
409	[redacted]						
441	[redacted]						
457	[redacted]						
449	[redacted]						
858	[redacted]						
903	[redacted]						

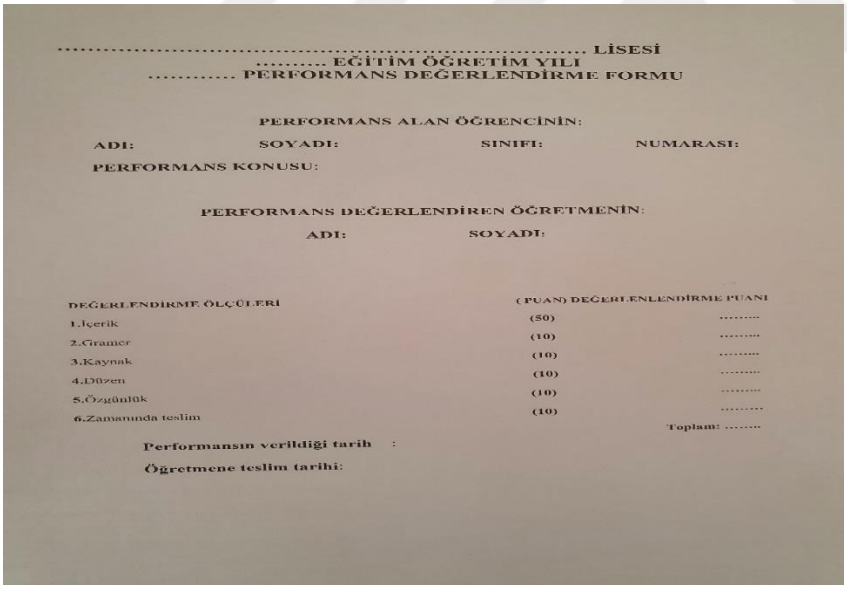
Şekil 4. 15. *Konuşma Performans Ölçeği Örneği*



.....LİSESİ EĞİTİM ÖĞRETİM YILI İNGİLİZCE DERSİ UYGULAMA SINAVI

NO	ADI SOYADI	DİNLEME BECERİSİ (Listening) 25 PUAN					OKUMA BECERİSİ (Reading) 25 PUAN					YAZMA BECERİSİ (Writing) 25 PUAN					KONUŞMA B. (Speaking) 25 PUAN						
		Dinlediklerin konusunu belirleme 5	Metnin ana fikrini bulma (5)	Yeni kelimeleri tanımlama (5)	Dinledikleriyle ilgili sorulara cevap verme 5	Diğer yer zaman ilişkisi	Ana bilgiyi bulma 5	Dizeyin özellikleri 5	Anahtar kelime 5	Konuyu özetler 5	Okumuşu sınıflıdır 5	Kelimeleri doğru yazar (%)	Dilbilgisi kurallarına uygular (%)	Paragrafa anlamlı bağlayan	Sözleşmeyi kişisel doğru	Temel düşünce konuyla doğru yerleştirir (%)	Ses tonunu iyi kullanır (5)	Yeni kelimeleri kullanır (5)	Dilbilgisine dikkat eder (5)	Akıcılık ve jest kullanır (5)	Kalıcılıklar (5)	TOPLAM

Şekil 4.16. *Uygulama Sınavı Ölçeği Örneği*



..... LİSESİ
..... EĞİTİM ÖĞRETİM YILI
..... PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

PERFORMANS ALAN ÖĞRENCİNİN:

ADI: SOYADI: SINIFI: NUMARASI:

PERFORMANS KONUSU:

PERFORMANS DEĞERLENDİREN ÖĞRETMENİN:

ADI: SOYADI:

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜLERİ	(PUAN)	DEĞERLENLENDİRME PUANI
1.İçerik	(50)	.....
2.Gramer	(10)	.....
3.Kaynak	(10)	.....
4.Düzen	(10)	.....
5.Özgünlük	(10)	.....
6.Zamanında teslim	(10)	.....
		Toplam: .....

Performansın verildiği tarih :

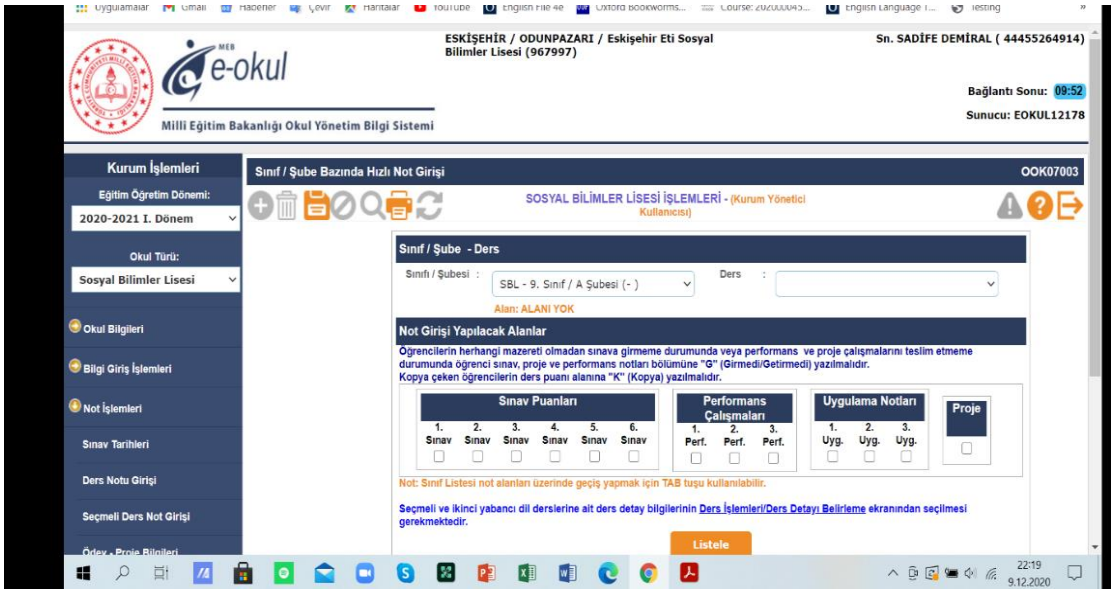
Öğretmene teslim tarihi:

Şekil 4.17. *Performans Değerlendirme Ölçeği Örneği*

Görüldüğü gibi İngilizce öğretmenleri ölçme ve değerlendirme süreci içiresinde sınıf içi performans, konuşma becerisi, uygulama sınavı ve performans ödevi değerlendirmelerinde değerlendirme ölçekleri kullanmaktadır. İngilizce öğretmenlerin kullandıkları ölçekler İngilizce öğretmenleri zümre kararıyla oluşturulan ölçeklerdir.

4.1.5. MEB e-okul ders notu giriş modülü

MEB E-okul ders notu girişi modülü incelendiğinde öğretmenlerin dönem içinde yazılı sınav, performans, uygulama ve proje notu vermeleri gerektiği görülmektedir. Bu durumda İngilizce öğretmenlerinin yazılı sınav, performans, uygulama ve proje notu verebilmeleri için öğrencileri sonuç odaklı değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

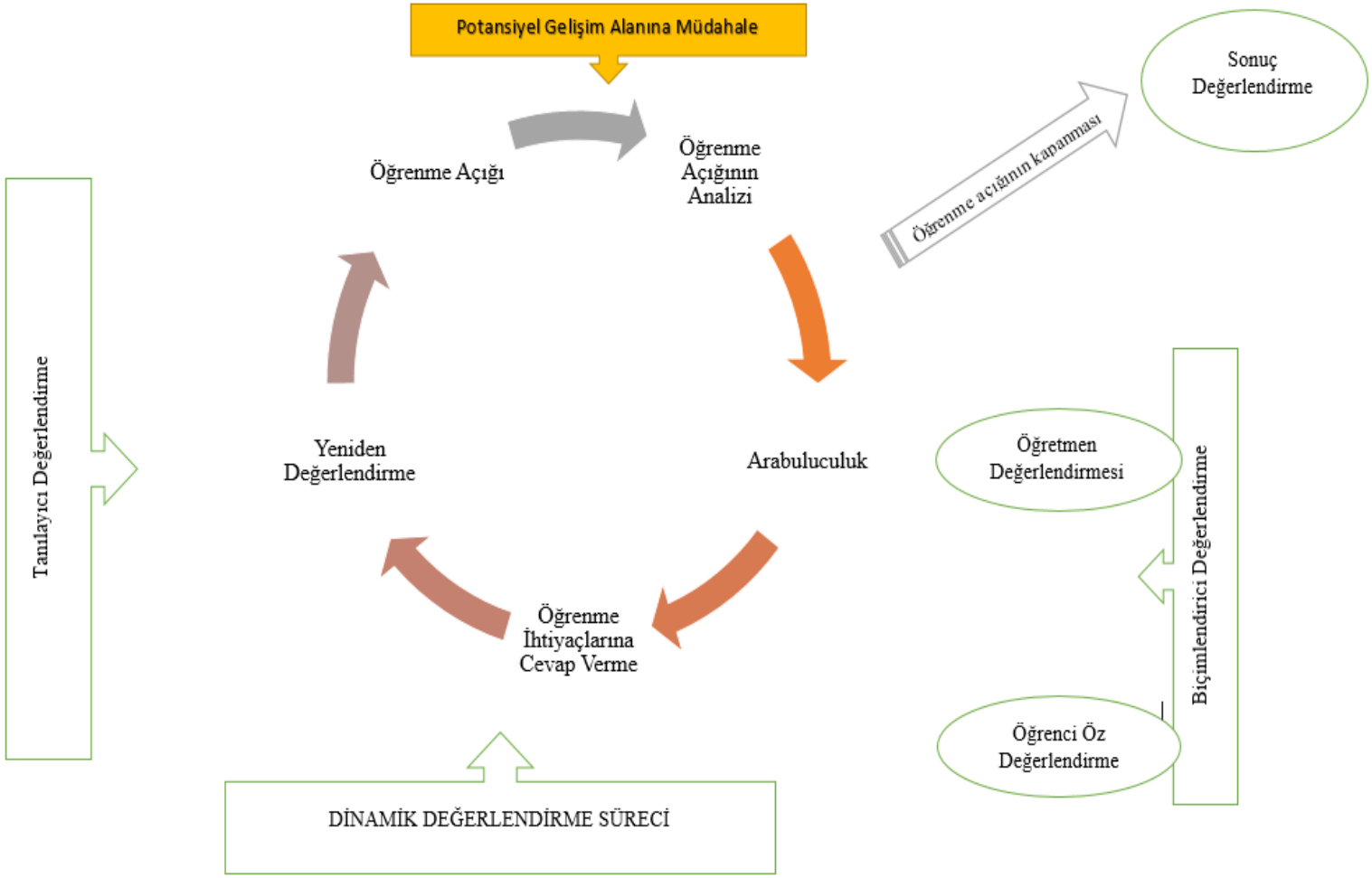


Şekil 4.18. *MEB Ekran Görüntüsü*

4.2. Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Prosedürlerin Ölçme Değerlendirmeye Uyarlanması

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yıl/dönem boyunca ve yılsonu ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapmış oldukları tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç değerlendirmeye dinamik değerlendirmenin adapte edilmesiyle İngilizce öğretiminde temel dil becerililerinde istenilen başarının yakalanacağı düşünülmektedir. Vygotsky'nin (1987, s. 197) görüşüne göre, çoğu değerlendirmen, işlem sırasında dışsal arabuluculuk biçimlerine izin vermedikleri için, yalnızca Gerçek Gelişim Alanını ortaya çıkarması beklenebilir, ancak Potansiyel Gelişim Alanını ortaya çıkaramaz. Vygotsky (1987, s. 198) bu durumu şöyle açıklar: yaş düzeyinde görevlerin bağımsız performansı aynı olan çocuklara değerlendirici daha ileri problemleri denemek için onları zorladığında çok farklı yanıtlar verir. Yönlendirici sorular, modeller ve geri bildirimler sayesinde, bir çocuk şu anki yaş seviyesinin yarısından daha yüksek bir

seviyedeki görevlere ilerlerken diğeri kendi yaşından tam iki yıl öncesindeki görevlerini tamamlayabilir. Vygotsky'nin (1978, s. 85) yaptığı testlerle, iki çocuk, bu testte ölçülen yetenekler bakımından aynı gerçek gelişim alanına sahipken farklı potansiyel gelişim alanına sahipler. Farklı potansiyel gelişim alanına sahip öğrenciler dış arabuluculuk değerlendirme prosedürüne dâhil edildiğinde diğerlerinden çok daha etkileyici kazançlar elde etmektedir. Tüm bu dörtlü saç ayağı (tanılayıcı değerlendirme - dinamik değerlendirme - biçimlendirici değerlendirme - sonuç değerlendirme) uygulandığında kaliteli değerlendirmeyle birlikte öğretim kararlarının kalitesinin artacağı umulmaktadır. Değerlendirme görevleri dikkatli bir şekilde uygulandığında öğrenmenin gerçekleşmesi beklenilmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki model kurgulanmış, öğretim hedefleri değiştirmeden dinamik değerlendirme modelini günlük derslere adapte edilmiş ve hazırlık sınıfına 2019-2020 eğitim öğretim yılı I. dönem uygulanmıştır.



Şekil 4.19. *Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Modeli*

4.2.1. Tanılayıcı değerlendirme süreci

Tanılayıcı değerlendirme sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan ön koşulları belirlenmiştir. Öğrencilere dinamik olmayan "Oxford placement grammer/vocabulary test" uygulayarak onların ön öğrenmeleri hakkında bilgi edinilmiştir. Öğrencilerin giriş düzeylerinin bilinmesi gelişimlerinin değerlendirilmesi açısından gereksinimdir. Bu test öğrencilerin başlangıç seviyesinden orta seviyeye kadar temel dilbilgisi ve kelime bilgisi bilgilerini ölçen çoktan seçmeli 50 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin testten aldıkları puanların yorumu aşağıdaki gibidir;

Tablo 4.9

Test Puan Yorumu

	Toplam	Temel	Orta seviye öncesi	Orta seviye
Dilbilgisi ve Kelime bilgisi	50	0-20	21-30	31+

Öğrencilerin dönem başında uygulanan tanılayıcı testin sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

Öğrenci Test Puanları

Öğrenciler	Puan	Seviye
Lina	25	Orta seviye öncesi
Yeliz	32	Orta seviye
Efe	20	Temel
Eylül	19	Temel
Hasan	31	Orta Seviye
Ece	19	Temel
Ebru	22	Orta seviye öncesi
Alp	21	Orta seviye öncesi
Mine	22	Orta seviye öncesi
Zümrüt	15	Temel
Doruk	28	Orta seviye öncesi
Nazlı	20	Temel
Berk	31	Orta seviye
Ahsen	26	Orta seviye öncesi
Canan	24	Orta seviye öncesi
Baki	19	Temel
Buse	15	Temel
Petek	20	Temel
Melih	24	Orta seviye öncesi
Gaye	25	Orta seviye öncesi
Melodi	20	Temel
İdil	32	Orta seviye
Ilgın	16	Temel
Defne	24	Orta seviye öncesi
Aslan	23	Orta seviye öncesi
Tane	28	Orta seviye öncesi
Ahu	26	Orta seviye öncesi

Tablo 4.10 incelendiğinde 27 öğrenciden 10 öğrencinin temel seviye, 13 öğrencinin orta seviye öncesi ve 4 öğrencinin de orta seviye olduğu belirtilebilir.

Sonrasında ise öğrencilerle yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine ilişkin görüşme (dinamik) yapılmıştır. Öğrencilere temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile ilgili ne gibi zorluklar yaşadıklarına dair sorular yönetilmiştir. Ek 5'te temel dil becerileriyle ilgili görüşme soruları yer almaktadır. Öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili verilen cevaplar analiz edilmiştir. Böylece dönem başında öğrencilerin temel dil becerilerine dönük yaşadıkları zorlukların ön kabulleri belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 4.11'de öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili yaşadıkları zorluklar yer almaktadır.

Tablo 4.11

Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine İlişkin Yaşanan Zorluklar

Temel dil becerileri	Zorluk alanları
Konuşma	Dil bilgisi
	Akıcı konuşma
	Telaffuz
	Öz-güven
Yazma	Dil bilgisi
	Kelime bilgisi
	Kelime yazımı
	Metni yazma
Okuma -Anlama	Kelime bilgisi
	Telaffuz
	Metni anlama
Dinleme	Kelime
	Konuşma hızı
	Otantik dinleme

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin "*konuşma*" becerisiyle ilgili "*dil bilgisi*", "*akıcı konuşma*", "*telaffuz*" ve "*öz-güven*" alanlarında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dönem başında öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin konuşma becerisinde *dil bilgisi* ile ilgili yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu

Lina "*Gramer kurallarına göre konuşamadığını düşünüyorum*." ve Eylül "*Gramer ve kelime bilgimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Konuşurken kelimeler aklıma gelmiyor ve çok zorlanıyorum*." şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler, İngilizce konuşma becerisinde diğer bir sorun olarak *akıcı konuşama* olduğunu söylemişlerdir. Eylül "*Konuşacak ve yazacak konu bulabiliyorum ama bazen akıcı konuşamıyorum. Biraz daha hızlı konuşmak isterim*." ve Berk "*Konuşmam çok akıcı değil ve kelime telaffuzlarım yanlış oluyor*." şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrenciler diğer bir sorun olarak kelimelerin *telaffu*zunu işaret etmişlerdir. Bu durumu Berk "*Konuşmam çok akıcı değil ve kelime telaffuzlarım yanlış oluyor*." ve Aslan "*Telaffuzum iyi değil bunu problem yapıyorum bazen*." olarak belirtmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen verilen incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili en çok üzerinde durdukları sorun *öz-güven* olmuştur. Öğrenciler İngilizce konuşma becerisinde kendilerini yeterli bulmadıklarından konuşmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Lina "*Önceki yıllarda konuşma etkinliği yapmadığım için konuşma etkinliğine nasıl başlayabileceğim konusunda bir fikrim yok*.", Efe "*Özgüven eksikliğim var*.", Hasan "*Kelime veya gramerde sorun yaşamıyorum ama konuşurken stres oluyorum, gereksiz heyecanlanıyorum*.", Nazlı " *Hazırlık öncesinde yani ortaokulda herhangi bir konuşma etkinliği yapılmadığı için konuşmada eksiğim. Önceden bir hazırlık yaparsam konuşabilirim sanırım. Fakat konuşma konusunda biraz çekingen olduğum için konuşma etkinliğine katılmak istemiyorum.* ", Ahsen "*Konuşmaya çok zor giriyorum ve doğaçlamaya gelince tıkanıp kalıyorum. Aklıma gelen cümleyi söylemekten çekiniyorum. Aklımda kolayca cümle kuruyorum ama konuşmaya gelince hiçbir şey diyemiyorum*.", Canan "*Konuşmada birçok zayıf yönüm var. Özgüven eksikliği gibi*.", Baki "*Konuşurken stres yapmam zayıf yönüm*.", Gaye "*Konuşma etkinliğine başlarken kafamda cümleler kurup başlıyorum ama telaffuzda kendimi iyi görmeme rağmen hata yapma kaygım ve aklımda kurduğum cümleleri aktarma aşamasında kaygım var*." ve Melodi "*Aklıma ne gelirse onları söylerim. Konuşma konusunda fazla iyi değilim. Çünkü ortaokulda çok nadir konuşma etkinliği yapıyorduk. Bu nedenle özgüveninim yok.*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere öğrencilerle yapılan görüşme verileri analiz edildiğinde öğrencilerin İngilizce "*yazma*" becerisiyle ilgili "*dil bilgisi*", "*kelime bilgisi*", "*kelime yazımı*" ve "*metni yazma*" alanlarında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dönem başında yapılan görüşmede öğrenciler, yazma becerisinde *dil bilgisi* bağlamında zamana uygun fiil çekimi ile zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Canan "*Yazmada dil bilgisi*

yetersiz olduğundan cümle kurmamda zorluk çekiyorum. Gramer olarak doğru yazmakta zorlanıyorum." ve Tane "*Bir cümle yazacağım zaman o cümleyi belirlenen zamana çekimlemekte zorlanıyorum."* bu durumu ifade etmişlerdir.

Yazma becerisinde zorlandıkları diğer bir alan *kelime bilgisi* olmuştur. Bunu Eylül "*Kelime konusunda yetersizim*.", Gaye "*Aklıma kelimeler gelmiyor bazen yazarken*." ve Ahu "*Bazen aklımdaki kelimenin İngilizce karşılığını bulmakta zorlanıyorum*." şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşme verilerinde elde edilen diğer bir tema *kelime yazımı* olmuştur. Bunu, Eylül "*İngilizce yazıldığı gibi okunan bir dil olmadığı için daha önce hiç duymadığım ve uzun kelimeleri yazarken zorlanıyorum*.", Zümrüt "*Genelde bir iki harfi eksik ya da fazla yazıyorum*.", Berk "*Kelimeleri yanlış yazabiliyorum*.", Petek "*Kelimelerin yazımını karıştırıyorum*.", Melodi "*Bazen kelimelerinin yazımını ve nereye gelmesi gerektiğini karıştırıyorum*." ve İdil "*Okunduğun gibi yazılmayan bir dil olduğu için bir metini dinleyip yazma çalışması yapıyorsam kelimeleri yazamıyor ya da yanlış yazıyorum*." olarak belirtmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde yazma becerisi ile ilgili bir diğer tema *metni yazma* olmuştur. Bunu Lina "*Yazacağım şeyi düşünmeden o an aklıma ne gelirse yazıyorum*.", Mine "*Direkt yazmaya başlarım. Aklıma ne gelirse bir olay akışı düşünmeden yazarım ve yazılarım kısa oluyor*.", Ahsen "*Yazacağım cümle aklıma geldiğinde, cümle kısa ise direkt yazıyorum ama uzunsa çok fazla hata ile cümleyi yazmaya çalışıyorum*.", Baki "*Yazıları akıcı şekilde yazamamak en zorlandığım konu*.", Gaye "*Cümle kurma aşamasında güçlü olduğumu, hazırlık yapmadığım için düzenli bir yazı yazma aşamasında daha zayıf olduğumu düşünüyorum*.", Aslan "*Metni yazarken sıfat ve bağlaç çok kullandığım için kısa oluyor*." ve Tane "*Yazı yazmak konusunda kendimi çok eksik görmüyorum ama yazacaklarımı sıraya dizmediğim için yazım çok karışık oluyor*." şeklinde söylemişlerdir.

Yine Tablo 4.11'de görüldüğü üzere öğrencilerin "*okuma-anlama*" becerisiyle ilgili "*kelime bilgisi*", "*telaffuz*" ve "*metni anlama*" alanlarında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dönem başında öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin okuma anlama becerisinde elde edilen ilk tema *kelime bilgisi* olmuştur. Bunu Lina "*Telaffuz ve kelime bilgisi eksikliği hissediyorum*.", Nazlı "*Bazı kelimeleri bilmeyince cümleyi anlamam zor oluyor*." ve İdil "*Çok fazla kelime eksiğim var ve bu yüzden metni anlamam zor oluyor*." şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşme sonuçlarından elden edilen diğer bir alan *telaffuz* olmuştur. Bu durumu Ece "*Sessiz harflerin çoğunlukta olduğu uzun kelimeleri okuyamamak*.", Berk "*Kelimelerin telaffuzunu yaparken sıkıntı çekiyorum*." ve Baki "*Okurken telaffuz sorunuyla karşılaşıyorum*." şeklinde ifade ederek okuma esnasında kelimelerin telaffuzunda zorlandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde okuma anlama becerisi ile ilgili bir diğer tema *metni anlama* olmuştur. Bu durumu, Mine "*Metni Türkçeye çevirmeye çalışıyorum. Bu da metni anlamamı yavaşlatıyor*.", Doruk "*Bazı cümleleri kelime kelime dönüştürdüğüm için yanlış anlamlar çıkarabiliyorum*.", Berk "*Metni tek okumada anlayamıyorum.*", Ahsen " *Basit bir cümleyi zorlanmadan çeviriyorum ama uzun ve karmaşık bir cümleyle karşılaşınca çeviremeyeceğimi bildiğim için çevirmeye çalışmıyorum*.", Baki " *Okuduğumu anlamada kendimi güçlü hissediyorum ama metinle ilgili sorularda kendimi geliştirmeliyim*.", Gaye "*Kelime bilgimi güçlü görüyorum ama okuduğumu anlamamı zayıf görüyorum. Bazı cümleleri anlayabilmek için tekrar tekrar okumam gerekebiliyor*." ve Melodi "*Okurken sadece soruların cevaplarına odaklandığım için ayrıntılara dikkat etmeyip metni tam olarak anlamıyorum*." olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin "*dinleme*" becerisiyle ilgili "*kelime*", "*konuşma hızı*" ve "*otantik dinleme*" alanlarında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dönem başında öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili ilk belirlenen tema *kelime* olmuştur. Öğrenciler dinleme etkinliklerinde kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde dinleme becerisinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunu Efe "*Kelimeleri yanlış anlayabiliyorum*.", Zümrüt "*Çoğu kelimenin yazılışını bilip okunuşunu bilmediğim için anlayamıyorum*.", Ahsen" *Kelimeyi anlamakta çok zorluk çekiyorum. Telaffuzları benzer iki ayrı kelimeden, yanlış olanı anlayabiliyorum.*", Melodi "*Kelime bilgim olmadığı için dinlediğimi tam anlamıyorum*." ve İdil "*Bazı kelimelerin anlamlarını bilmediğim için dinlerken ne anlatmak istediğini anlamıyor bu yüzden de dinleme metinlerinden sıkılıyorum*." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinden elde edilen diğer bir tema *konuşma hızı* olmuştur. Bunu Yeliz "*Bazen hızlı konuşulunca aradaki bazı kelimeleri kaçırıyorum ama 2.dönem bunda zorlanmam diye düşünüyorum*.", Ece " *Kişi eğer çok hızlı ya da yuvarlayarak konuşuyorsa algılayamıyorum*.", Ebru "*Fazla hızlı konuşulduğunda bazı noktaları karıştırıyorum. Fakat duyduğum şeyleri anlıyorum.*", Doruk "*Bazen çok hızlı konuşuyorlar ve anlaşılmıyor veya takip edilmiyor*.", Baki "*İngilizler çok hızlı*

konuştukları için kelimeleri tam anlayamama sorunu yaşıyorum.", Petek "*Kelimeleri yuttukları için bazı kelimeleri anlayamıyorum. Çok hızlı konuşuyorlar*.", Tane "*Dinleme metinlerinde genelde çok hızlı konuşulduğu için çoğu kelimeyi kaçırıyorum ve bu yüzden de cümleyi anlayamıyorum*." olarak ifade etmişlerdir.

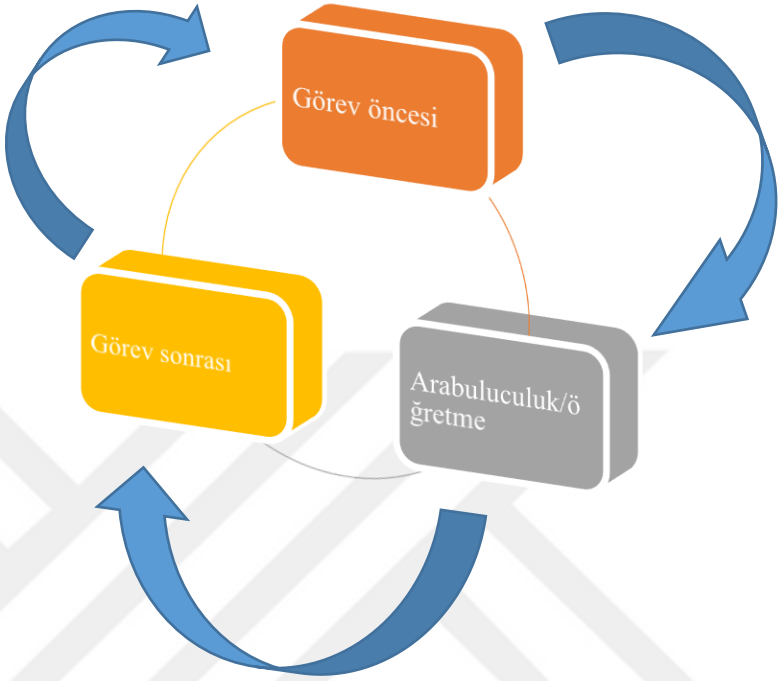
Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinden elde edilen başka bir tema *otantik dinleme* olmuştur. Eylül "*Aksan olmadığı ve çok uzun cümleler kurulmadığı sürece sadece anlayabiliyorum.*", Canan "*Dinlemede sadece robot konuştuğu zaman anlayabiliyorum*." ve Baki " *Bir de kültürden dolayı bir zorluk yaşıyorum. Mesela '–r' leri yutarak konuşmaları. Yabancıların aksanını anlayamamam benim zayıf yönüm*." ifadeleriyle bu durumu anlatmaktadır.

Öğrencilere birinci dönem uygulanan dilbilgisi ve kelime testi ile öğrencilerle temel dil becerileriyle ilgili yapılan dinamik görüşmelerin analizi sonucunda okula yeni başlayan öğrenciler hakkında yabancı dil durumlarıyla ilgili bilişsel ve duyuşsal alanlarda ön bilgileri elde edilmiştir.

Biçimlendirici değerlendirme, ürün odaklı sonuç değerlendirmenin aksine, öğrencilere gelişimsel geri bildirim sağlamak amacıyla sınıfta yapılır. Eğitimle yakından ilgili olan biçimlendirici değerlendirme, hem öğrenme hedeflerini hem de ilgili öğretim süreçlerini analiz etmek için yapılır. Bu tür bir sınıf temelli değerlendirme, öğrencilerin dil içeriği ve ders hedefleri hakkındaki farkındalığını artırmak için kullanılabilir (Rea-Dickins, 2001; Rea-Dickins, 2006; Rea- Dickins ve Gardner, 2000; Vafaee, 2011). Rea-Dickens'a (2006) göre, iyi biçimlendirici değerlendirme uygulamaları öğrencilere işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katılarak ve onlara öz ve akran değerlendirme fırsatları sunarak dil uygulamaları için geniş fırsatlar sunmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada yabancı dil öğretimde temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmen ara sınavlar (quiz) yaparak süreç içerisinde dinamik olmayan değerlendirme yapmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerden her etkinlik sonrası temel dil becerileriyle ilgili öz değerlendirme yapmaları istenmiştir.

İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin sınıf içi uygulamaları ve her hafta kazandırılması gereken öğretim hedefleri göz önünde bulduğunda her bir beceri öncesi ve sonrası test yapmak süreci zorlaştıracaktır. Bu durumu daha işlevsel hale getirmek için ön test –arabuluculuk/öğretme – son test aşamaları görev öncesi (pre-task) – arabuluculuk/öğrenme – görev sonrası (post-task) olarak düzenlenmiştir. Tasarımın amacı sadece öğrencilerin çalışmalarından geri bildirim almak değil; daha da önemlisi, geri bildirimler yoluyla öğrencilerin İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini

geliştirmektir. Bu bağlamda, önerilen çerçeve İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini değerlendirmesinin yanı sıra, temel olarak yazma, okuma, konuşma ve dinleme öğretimine katkıda bulunmaktadır. İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini değerlendirmesi için mikro düzeyde önerilen döngü aşağıdaki şekilde gösterilmiştir;



Şekil 4.20. *Temel Dil Becerilerinin Değerlendirmesi İçin Mikro Düzeyde Önerilen Döngü*

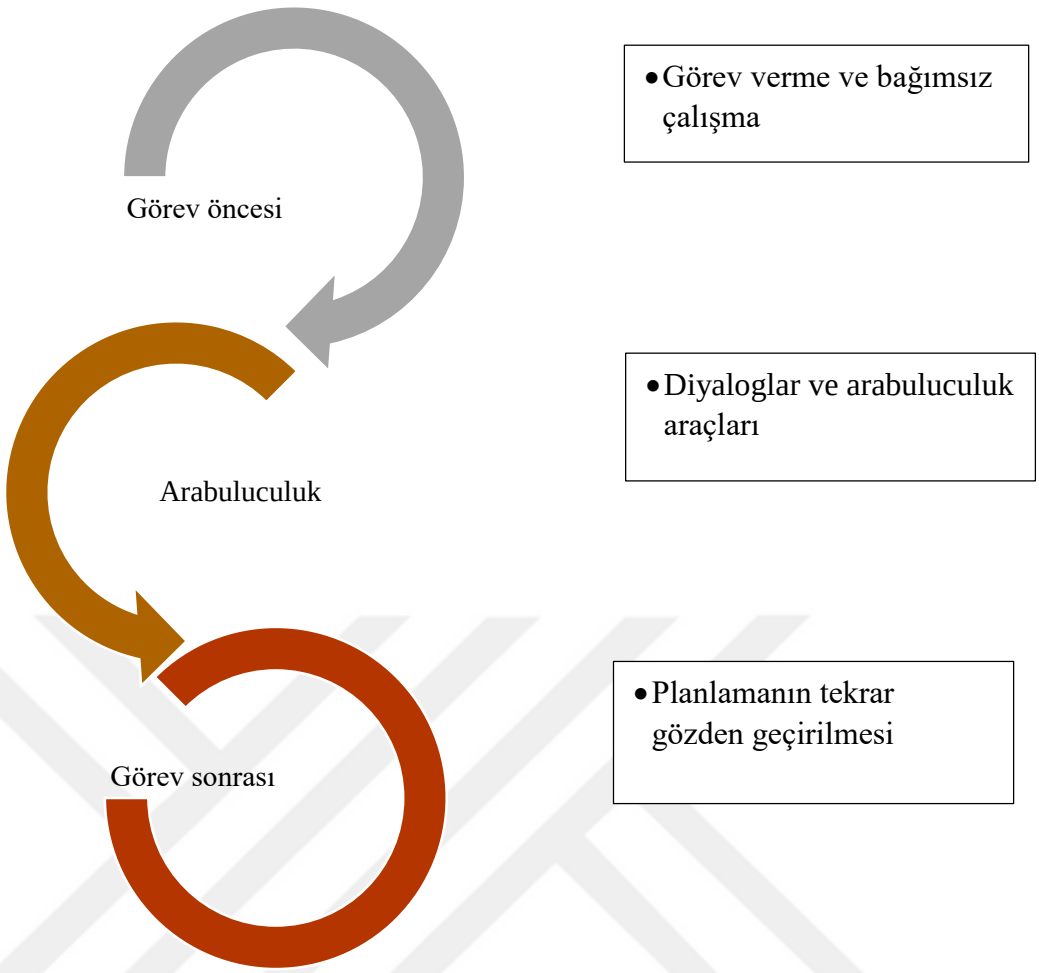
Arabuluculuk aşamasından önce yapılan "*görev öncesi*" sürecinde öğrencilerle temel dil becerisiyle ilgili ön görüşmeler yapılarak öğrencilerin "Potansiyel Gelişim Alanına" müdahale ederek onların yardıma olan duyarlılıklarını ve yardım alma istekliliğini artırma çabası gerçekleşir. Öğrencilere, öğretmen tarafından diyalog çalışmaları yapma, dil becerileriyle ilgili kılavuzluk etme, örnekler verme, ilgili materyal sağlama gibi "*arabuluculuk*" vererek öğrencilerin içsel gelişim süreçleri sağlanır. "*Görev sonrası*" süreci -arabuluculuk vasıtasıyla dışarıdan edinilen bilgi ve becerilerin taklidi ile- daha sonra öğrencilerin çalışmalarında öğrencilerin bağımsız gelişim yeteneklerinin bir parçası haline gelecek olan bariz bir iyileşmeye katkıda bulunmaktadır.

Temel dil becerilerini değerlendirmesi için mikro düzeyde önerilen döngü bir dönem boyunca okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine de uygulanmıştır.

4.2.2. Ortaöğretim İngilizce dersinde yazma becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri

Yazma becerisi ile ilgili yapılan dinamik değerlendirme araştırmaları incelendiğinde dinamik değerlendirmenin prosedürel çerçevesi bir ön test –öğret- son test zinciri olduğu görülmektedir. Ön test aşaması öğrencilerin verilen görevi bitirmeye çalıştığı ve öğretmenin dikkatlice gözlemlediği ve problemler bulduğu süreçtir. İkinci aşama öğretmenin öğrencilerin performansındaki mevcut sorunları çözmeyi amaçlayan bazı arabuluculuk faaliyetleri tasarladığı süreçtir. Sonuncusu, öğrencilerin öğretmenin müdahalesine göre görevi tekrar denemelerinin istendiği ve öğretmenin öğrencilerin performansını değerlendirmek için uygun yöntemi benimsediği son testtir. Ön test ve son test sonuçları niceliksel olarak verilmektedir.

Yabancı dilde yazma becerisi ile ilgili bu çalışmada ise öğrencilerin yazma çalışmalarından geri bildirimler alarak öğrencilerin yazma becerilerini niteliksel olarak geliştirmektir. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf içi yazma becerisinin değerlendirilmesi *görev öncesi –arabuluculuk- görev sonrası* olarak üç aşamalı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu anlamda, önerilen çerçeve yazma değerlendirmesinin yanı sıra, temel olarak yazma öğretimine de katkıda bulunacağı ön görülmektedir. Öğrencilerden "Describing daily routine" kazanım doğrultusunda bir eposta yazmaları istenmiştir. Şekil 4.3 yazma becerisi ile ilgili süreç ayrıntılı olarak verilmiştir.

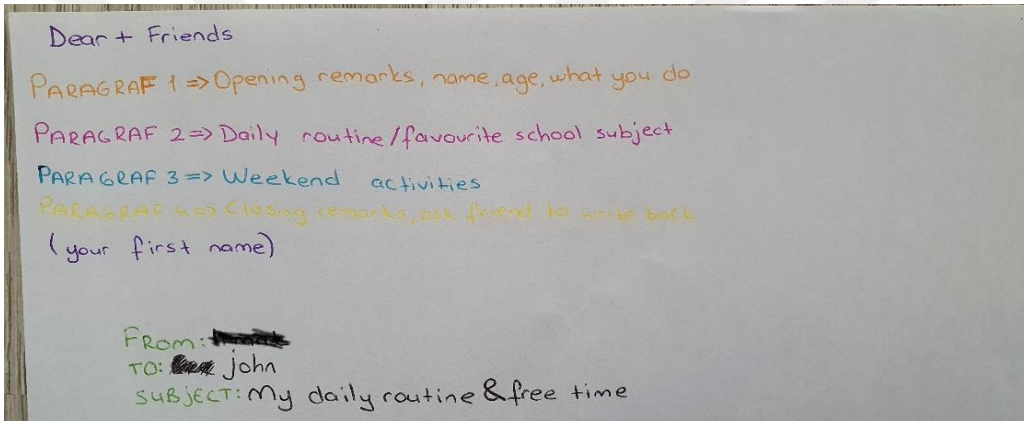


Şekil 4.21. *Yazma Becerisi İle İlgili Süreç*

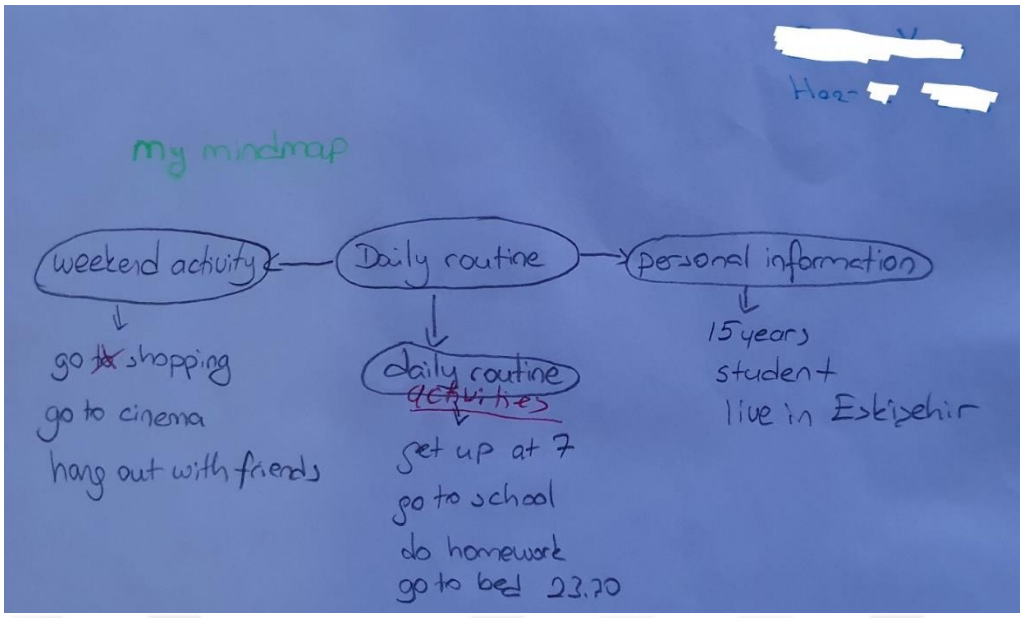
Birinci aşamada öğrencilerden eposta yazma etkinliğinde ne yazmaları gerektiği ile ilgili verilen açıklamaların okunması ve anahtar kelimelerin altının çizilmesi ve öğrencilere ne yazmaları gerektiği ile ilgili bir planlama yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden birçoğu ne yazacağını bilemediğinden bu aşamayı yapmadan geçmişlerdir. Bundan dolayı planlama aşamaları öğrencilere arabuluculuk aracı olarak verilmiştir. Verilen plan doğrultusunda öğrenciler yazma planını oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrenciler kendi başına kavram haritası kullanarak ne yazmaları gerektiği ile ilgili çalışma yapmışlardır.

Öğrencilerden İstenen Plan Örneği:

Dear + (friend's name)
(Para1) opening remarks, present yourself
(Para 2) daily routine
(Para 3) weekend activities
(para 4) closing remarks

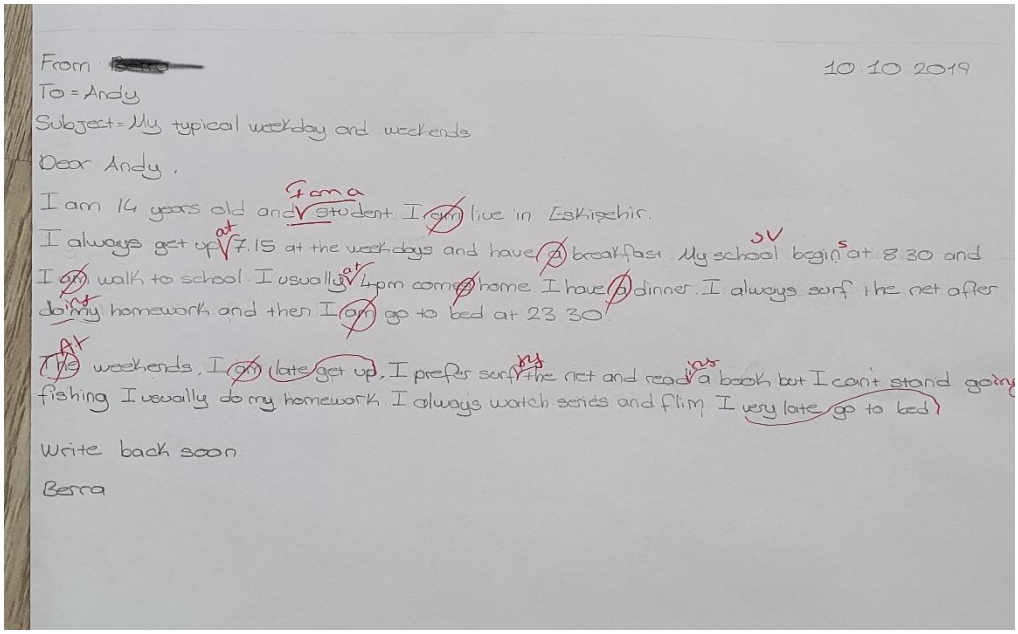


Şekil 4.22. *Öğrenci Plan Örneği*



Şekil 4.23. *Öğrenci Kavram Haritası Örneği*

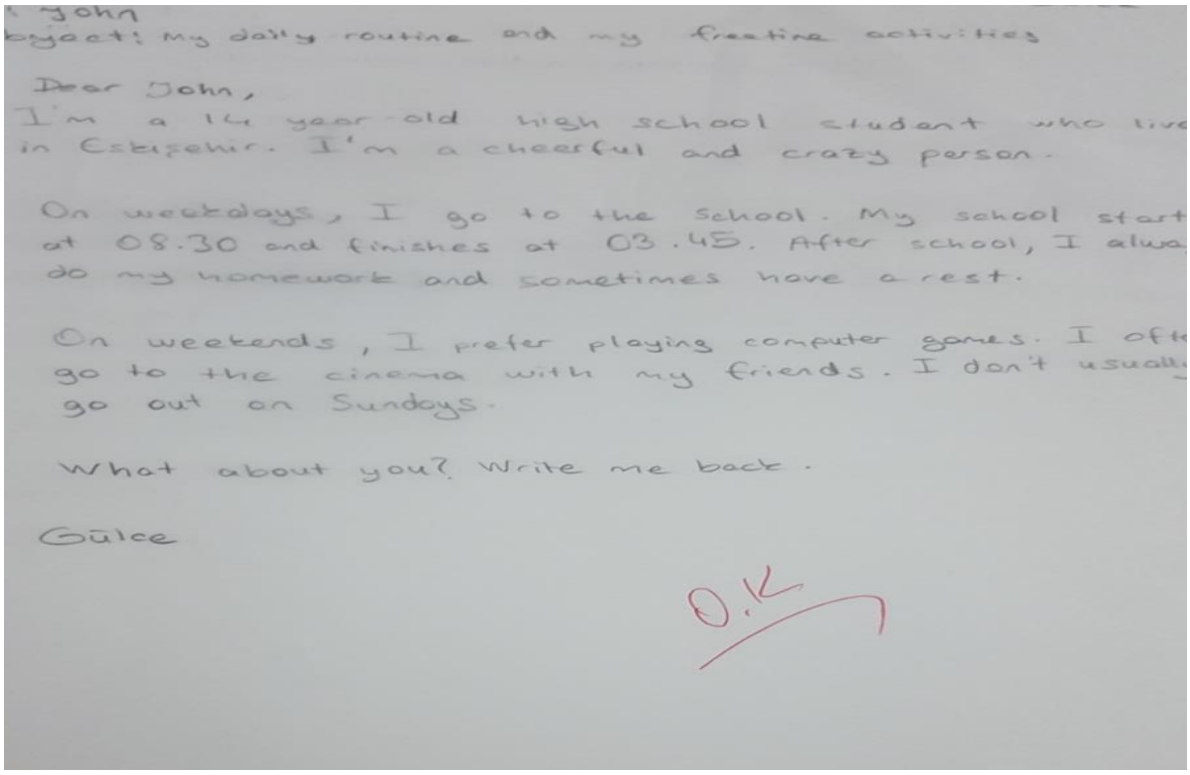
İkinci aşamada yazma sürecinde öğrenciler yaptıkları plan ve oluşturdukları kavram haritalarını kullanarak eposta yazma sürecine geçmişlerdir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak yazma aşamasında gerekli düzeltmeleri ve yardımları yapmıştır.


From [redacted] 10.10.2019
To = Andy
Subject = My typical weekday and weekends
Dear Andy,
I am 14 years old and student. I am live in Eskişehir.
I always get up 7.15 at the weekdays and have breakfast. My school begin at 8.30 and I walk to school. I usually 4pm come home. I have dinner. I always surf the net after do my homework and then I go to bed at 23.30.
The weekends, I late get up. I prefer surf the net and read a book but I can't stand going fishing. I usually do my homework. I always watch series and film. I very late go to bed.
Write back soon.
Berra

Şekil 4.24. *Öğrenci Yazma Etkinliği Örneği*

Bu aşamada yapılan kontrollerde öğrencilerin yazım hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin geniş zaman fiil çekimlerine ve saat ifadelerinin önünde kullanılan ilgeçlere (prepositions) dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Bu hataların düzeltilmesi için arabulucu aracı olarak gerekli olan dil bilgisi etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin kendi yazma etkinliklerini kendi başlarına kontrol etmeleri için bir "kontrol listesi" verilmiştir.

Bunun yanı sıra hatasız yazan öğrenciler de tespit edilmiş, bu öğrencilerden arkadaşlarına yazılarını düzeltmeleri konusunda yardım alınmıştır.


John
Project: My daily routine and my freetime activities

Dear John,
I'm a 14 year-old high school student who live
in Eskişehir. I'm a cheerful and crazy person.

On weekdays, I go to the school. My school start
at 08.30 and finishes at 03.45. After school, I alwa
do my homework and sometimes have a rest.

On weekends, I prefer playing computer games. I oft
go to the cinema with my friends. I don't usually
go out on Sundays.

What about you? Write me back.

Gülce

O.K

Şekil 4.25. *Yazma Aşamasında Hatasız Yazan Öğrenci Yazma Etkinliği Örneği*

Üçüncü aşamada, yazılanlar makro düzeyde gözden geçirilerek konu, okuyucu kitlesi ve amaç gibi belirleyici faktörler açısından tüm yazma etkinliğini gözden geçirmeyi, büyük problemleri tanımlamayı ve gelişme sağlayacak şekilde düzeltmeyi içerir. Bu konuda öğrencilere yardımcı olmanın birçok yolu vardır. Bu kapsamda Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) önerdiği "Aracılı Öğrenme Deneyimi (*Mediated Learning Experience*)" bileşenlerinden "amaçlılık (intentionality)" bileşeni kullanılmıştır. Bu bileşenin özelliği, arabulucunun (buradaki öğretmenin) etkinliğin net bir amacına sahip olması ve etkinlik düzeyini öğrencilerin potansiyel gelişim alanına

uyarlamasıdır. Ayrıntılı olarak izlenecek yol öğretmen rehberliğinde örnek analizidir. Buradaki amaç öğrencilerin içerik ve organizasyon açısından iyi bir yazma örneğinin kriterlerini anlamalarını sağlamak ve taslaklarını içerik bakımından zenginleştirebilmelerini ve organizasyonda daha iyi geliştirebilmelerini sağlamaktır. Öğrencileri etkili yazarlar ve değerlendiriciler olmak üzere eğitmek için öğretmen, örnek bir eposta yazımını tüm sınıfla paylaşarak iyi sunum kriterlerini (makro bir şekilde) gösterir ve bu epostanın içerik ve organizasyon açısından neden güzel olduğunu açıklar.

Örnek eposta modeli şöyledir:

"From: Andy
To: Peter
Subject: My Daily routine&free time

Dear Peter,

I am a 15-year-old student in secondary school. I live in London, England

My day starts very early because lesson begin at 8:00. I get up at 6:30 ant at 7:45 I walk to school. I like History and Geography, but I hate Maths! In the afternoons, I do my homework and help with the chores. In the evenings, I surf the Net and sometimes watch TV. I go to the bed at about 10:00.

On Sundays I often go to the cinema. I love doing sports, too. I like ice-skating and cycling. My favourite sport is swimming.

What about you? Write back.

Andy"

Örnek metin incelendikten sonra öğrencilerle Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapılmıştır. "Karşılıklık" bileşeni öğrenen ile arabulucu arasındaki etkileşim ve anlamın müzakere edildiği bir süreçtir. Aşağıdakiler öğretmenin bu durumda arabuluculukta kullandığı sorulardan bazılarıdır.

1. *Örnek epostayı okumayı bitirdiğinizde, örnek çalışmayla ilgili genel izleniminiz nedir?*
2. *Organizasyonu hakkında ne düşünüyorsun?*
3. *Paragraflar en mantıklı sırada mı düzenlenmiş?*

Öğrencilerle yapılan bu diyaloğun sonuna doğru bu faaliyetin etkisini şimdiden geleceğe taşımak için Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) önerdiği "aşkınlık (transcendence)" bileşeni göz önünde bulundurarak aktivitede neyin hâkim olması gerektiği yeniden ele alınmıştır, özet olarak neler yapıldığı yeniden ifade edilmiştir. Çünkü öğretmenin en önemli sorumluluğu, öğrencilerin gelecekte bağımsız olarak iyi organize edilmiş ve zengin içerikli bir yazma becerisini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencilere yazdıklarının içeriğini kontrol etmeleri için bir liste verilmiştir. Bu rehber listesi ile ikinci bir adım olarak, öğrenciler bireysel veya eşleştikleri arkadaşlarıyla eşler arası revizyona başlamışlardır ve öğretmen rehberliğinde arabuluculuk ile öğrencilerin sadece iyi bir eposta kriterlerini anlamaları değil, aynı zamanda örnek okumada ve karşılıklı müzakere yoluyla kendi yazılarına ve daha sonraki akran gözden geçirmelerine çıkarılanları deneyimlemişlerdir. Öğretmen ve öğrenci arasında yazma etkinliği ile ilgili geçen karşılıklı diyaloglar şöyledir;

Ö: *Ne gibi zorluklar yaşadınız ve neleri daha iyi yapabilirsiniz?*

Petek: *Metni daha düzenli yazabiliyorum… zihin haritası oluşturmam gerekiyormuş….sizin gösterdiğiniz gibi…*

Ilgın: *Açıklama bölümünde anahtar kelimelere dikkat etmem lazımmış. Anahtar kelimelere göre hareket ediyorum…*

Nazlı: *Verilen yazma planı. Ona göre yazımı düzenliyorum* (10.10.2019/sınıf videosu)

4.2.2.1. Öğrencilerle yapılan arabuluculuk çalışmalarının sonuçları

Yazma becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesi ön değerlendirme sürecinde Tablo 4.12'de de yer alan sorunlu alanlar tespit edilmiştir.

Tablo 4.12

Yazma Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Dil bilgisi	Metni oluşturma	Noktalama işaretleri	Cümle oluşturma
Lina	*		*		
Yeliz			*		
Efe	*		*		*
Eylül	*	*			
Hasan					*
Ece		*	*	*	
Ebru	*	*	*		
Alp	*	*			
Mine	*	*	*		
Zümrüt	*		*		*
Doruk			*		*
Nazlı	*				*
Berk	*	*	*		*
Ahsen					*
Canan	*		*		*
Baki	*		*		
Buse	*		*		*
Petek	*	*			*
Melih	*		*		
Gaye	*				
Melodi	*		*		
İdil		*	*		*
Ilgın	*	*	*		*
Defne	*		*		*
Aslan		*			*
Tane	*		*		
Ahu	*		*		*
	20	10	19	1	15

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde en çok kelime bilgisinde (20) eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler kelime bilgisinden sonra metin oluşturma (19) ve cümle kurma (15) konusunda yardıma ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili en az dil bilgisi (10) ve noktalama işaretleri (1) ile ilgili yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Tablo 4.13'te öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda elde edilen yardıma ihtiyaç duydukları alanlar yer almaktadır.

Tablo 4.13

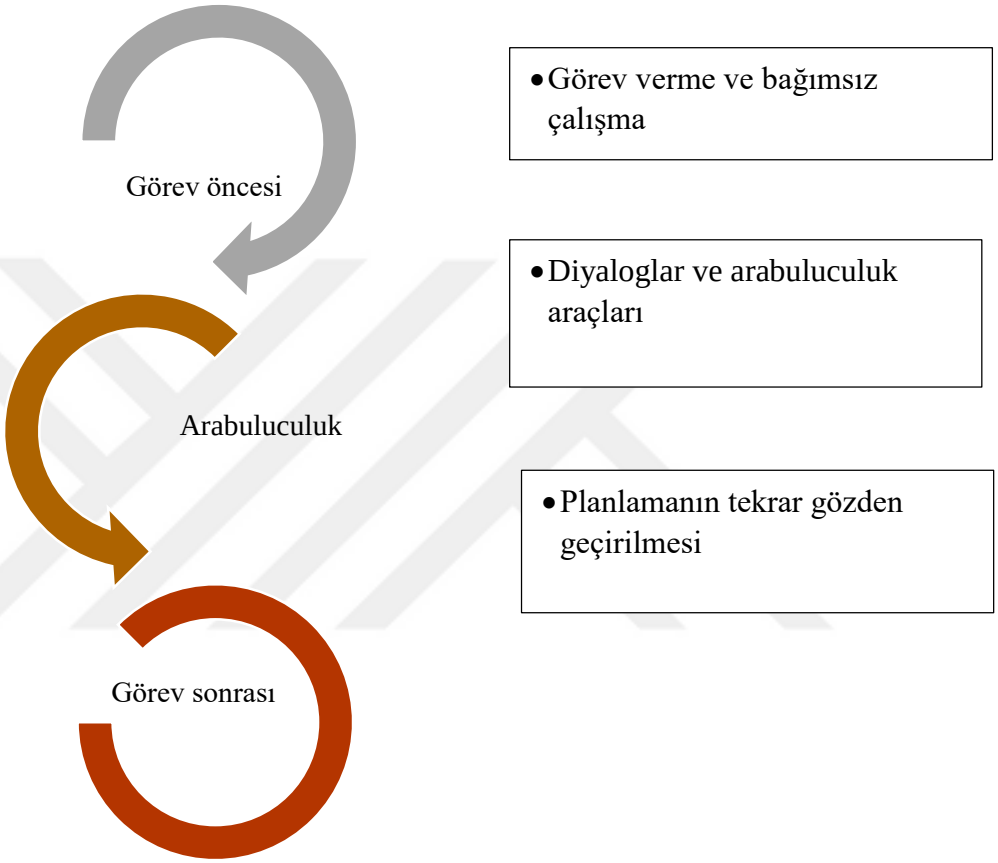
Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Yazma Becerisine İlişkin Yardım Alanları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Dil bilgisi	Metni oluşturma	Noktalama işaretleri	Cümle oluşturma
Lina	*		*		
Yeliz					
Efe	*	*			
Eylül		*			*
Hasan		*			*
Ece					*
Ebru	*				
Alp	*				
Mine	*	*			*
Zümrüt	*		*		*
Doruk	*		*		
Nazlı	*				*
Berk	*				
Ahsen		*	*		
Canan	*				
Baki	*				
Buse	*				*
Petek	*	*	*		
Melih	*				
Gaye					*
Melodi		*			
İdil	*				
Ilgın	*				
Defne	*	*	*		
Aslan	*				
Tane	*		*		
Ahu					
	19	8	7	0	8

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde en çok kelime bilgisinde (19) eksiklikleri olduğu görülmüştür. Kelime bilgisinden sonra dil bilgisi (8) ve cümle kurma (8) konusunda da yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin

yazma becerisiyle ilgili en az metin oluşturma (7) ile ilgili yardıma ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

4.2.3. Ortaöğretim İngilizce dersinde konuşma becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri



Şekil 4.26. *Konuşma Becerisiyle İlgili Süreç*

Ortaöğretim İngilizce öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisindeki performanslarını uygun şekillerde gözden geçirme fırsatı vermek ve gerektiğinde ipuçları ve rehberlik sağlamak için konuşmaları keserek etkileşimci (interactionasit) yaklaşım uygulanmıştır. Konuşma etkinliklerinde öğretmen öğrencilerin etkinlik sırasındaki performanslarını ve arabuluculuğa verdikleri yanıtı içeren bir çizelge kullanmıştır. Buna göre, arabuluculuk istemlerini her birine sayısal bir değer atfederek en örtük olandan en açık olana doğru düzenlenmiştir. Örtük istemler, öğrencilerin bir sorun olduğuna dikkat çekmesini amaçlarken, açık istemler öğrencilerin hatalarını düzeltmeye yönlendirmesi beklenmektedir. Öğrencilerle konuşma etkinliklerinde gerek duyulan aracılık istemleri

için Poehner (2011) tarafından oluşturulan arabulucu istemleri kullanılmıştır. Bu istemler şöyledir:

1. Durakla
2. Tüm ifadeyi soru sorarcasına tekrarla
3. Cümlelerin sadece hatalı kısmını tekrarla
4. Bir şeyin yanlış olduğunu göster
5. Seçenekli soru sor
6. Doğru cevabı tanımla

Yukarıdaki arabuluculuk ölçeği kullanılarak, öğrencilere kendileri için yararlı, gerekli ve yeterli destek öğretmen tarafından verilmiştir. Zaman zaman Poehner'ın (2011) ifade ettiği gibi, dinamik değerlendirmede öğrencilerin mücadele etmeleri için fırsat verilmiştir. Çünkü henüz bağımsız olarak yapamadıkları şeyi, ancak destekle yapabileceklerini yapmaya teşvik edilmeleri için bu gerekli görülmüştür.

Öğrencilerden "Describing daily routine" kazanım doğrultusunda verilen resimler hakkında cümle kurmaları istenmiştir. Her öğrenciden resimler hakkında konuşması istenmiştir. Aşağıda verilen diyalogların her biri, konuşma esnasında bir öğrenci ve öğretmen arasında geçen etkileşimli arabuluculuk çalışmalarıdır.

Örnek 1: Öğretmen-öğrenci etkileşimi;

1. Ö: *What does he do in picture 1*?
2. Ahsen: *He is get up*.
3. Ö: (pause)
4. Ahsen: *He is* (pause) *get up*?
5. Ö: (0.4)

Öğretmenin yaptığı ilk şey duraklamaktı, çünkü bu en örtük arabuluculuk şeklidir ve öğrencinin bir hata yaptığını fark etmesine izin verir. Ancak öğrenci bunun farkında değildir ve bu nedenle öğretmen ikinci arabulucuk istemini kullanır. Bu arabuluculuk, tüm yapıyı sorgulayıcı bir şekilde tekrarlayarak "söylemek istediğiniz şeyin bu olduğundan emin misiniz? Öğrenci bir hata yaptığını fark etse bile, dilbilgisel özelliğe değil, yapının sözcüksel içeriğine odaklandığı için başka bir örtük istem onun kendini düzeltmesini sağlamaz. Öğrenci, öğretmenin onu daha açık bir şekilde tekrar istemesini bekler. Buna göre öğretmen, öğrenciye bir alternatif vererek istem 5'i kullanır; bu, çok açık olan ancak öğrencinin doğru seçeneği seçmesini sağlayan bir istemdir.

6. Ö: "*Is get up or gets up*?"

7. Ahsen: *gets up*

8. Ö: *Well-done Ahsen*!

9. Ahsen: (smile)

Bir başka öğrenciyle resim üzerine konuşulmaya devam edilmiştir.

Örnek 2: Öğretmen-öğrenci etkileşimi

Doruk: *He is make the bed.*

Ö: *Hangisi doğu, is make the bed ya da makes the bed?*

Sınıf: *makes the bed*

Ö: *Well done*!

Bu diyalogda tekrardan bir önceki öğrencinin hatasına benzer bir hata yapılınca öğretmen sınıftaki diğer öğrencileri bu arabuluculuk konuşmasına dahil eder. Buradaki amaç daha önceki öğrenciye verilen arabuluculuk istemin sınıfın bu durumdan yararlanıp yaralanmadığını tespit etmektir.

Etkinlik sonunda öğrencilerle Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı. "Karşılıklık" bileşeni öğrenen ile arabulucu arasındaki etkileşim ve anlamın müzakere edildiği bir süreçtir. Aşağıdakiler öğretmenin bu durumda arabuluculukta kullandığı sorulardan bazılarıdır.

1. *Konuşma etkinliklerini bitirdiğinizde, yaptığınız konuşma becerisiyle ilgili genel izleniminiz nedir? Eğer iyiyse, neden böyle düşünüyorsun? Ve hangi yönlerden iyi?*
2. *Zayıf yönleriniz hakkında ne düşünüyorsun?*

Öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyalog örnekleri şöyledir;

Ö: *Peki konuşma becerimizi değerlendirelim mi? Nasıldı*?

Canan: *Bir süre düşünmeden İngilizce kelimeler hemen aklıma gelmiyor*.

Ö: *Anladım. Konuşma öncesi sanırım hazırlık yapman gerekecek. Konuşmak istediğin konuyla ilgili anahtar kelimeleri not edebilirsin mesela*.

Ahsen: *Türkçeye göre kurduğum cümleleri çevirmeye çalışıyorum…*

Ö: *Onun yerine öğrendiğimiz İngilizce kalıplar var. Bence onları kullanmayı dene konuşurken*.

Hasan: *Konuşurken heyecanlandım. Sonra her şey karıştı. Kendime bazen güvenemiyorum*.

Ö: *Sen gayet iyi konuşuyorsun başlangıç düzeyde. Kendine güvenmelisin*. (3.10.2019/sınıf videoları)

4.2.3.1. Öğrencilerle yapılan arabuluculuk çalışmalarının sonuçları

Konuşma becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde aşağıdaki Tablo 4.14'te yer alan konuşma becerisiyle ilgili sorunlu alanlar tespit edilmiştir.

Tablo 4.14

Konuşma Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları

Öğrenciler	Dil bilgisi	Telaffuz	Öz güven
Lina	*		*
Yeliz	*		
Efe		*	*
Eylül	*		
Hasan			
Ece			*
Ebru			
Alp			
Mine	*		
Zümrüt	*		*
Doruk	*		
Nazlı	*		
Berk	*	*	
Ahsen	*	*	
Canan	*		
Baki	*		*
Buse	*	*	*
Petek	*	*	
Melih	*		*
Gaye		*	
Melodi			*
İdil	*		*
Ilgın	*		*
Defne			*
Aslan	*	*	
Tane	*		*
Ahu	*		
	19	7	12

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrencilerin konuşma etkinliklerinde en çok dil bilgisinde (19) eksiklikleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisinden sonra en fazla öz-güven (12) konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili en az telaffuz (7) ve kelime bilgisi (4) ile ilgili yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Tablo 4.15'te öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda elde edilen yardıma ihtiyaç duydukları alanlar yer almaktadır.

Tablo 4.15

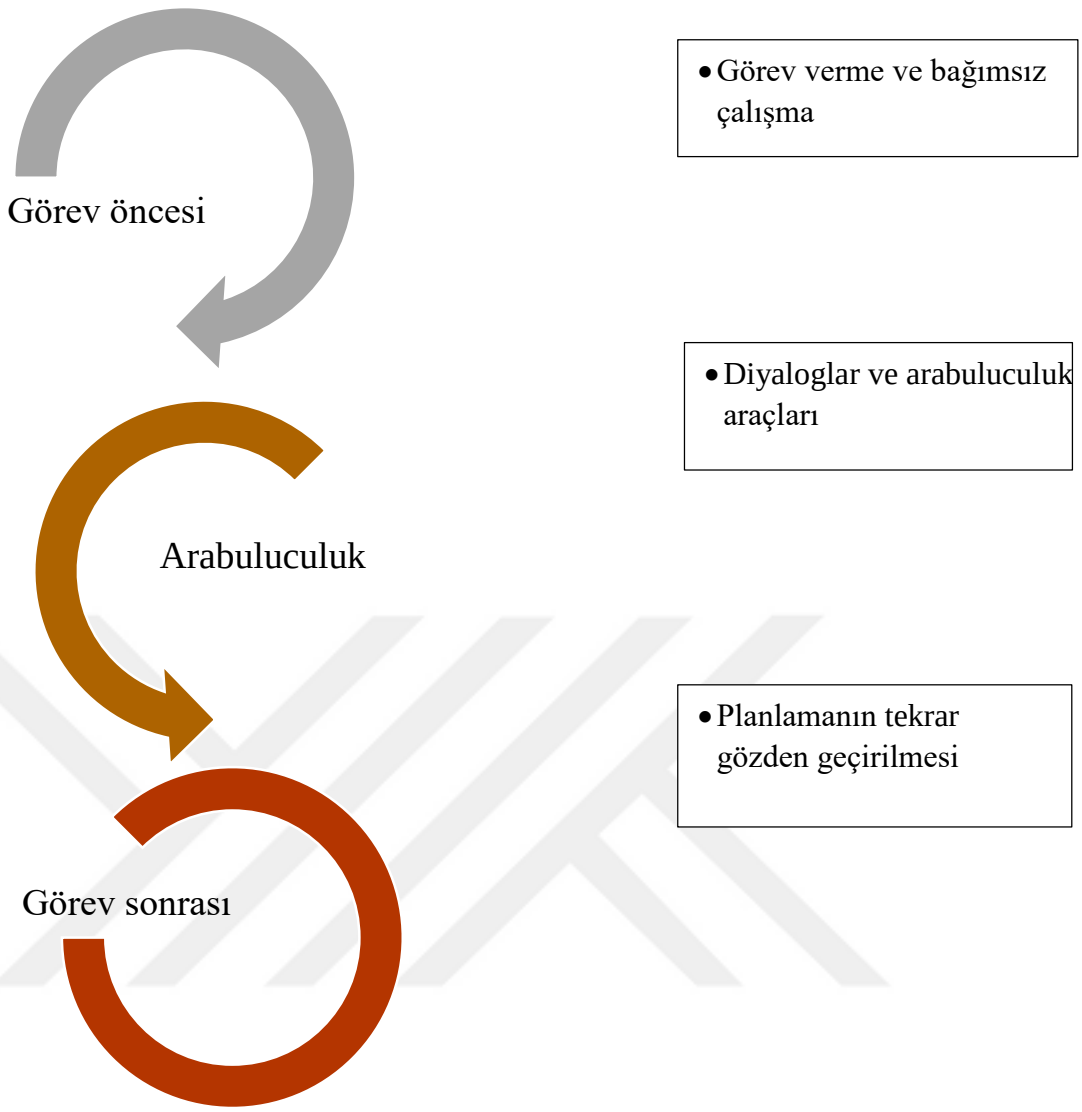
Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Konuşma Becerisine İlişkin Yardım Alanları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Dil bilgisi	Telaffuz	Öz güven
Lina			*	
Yeliz				
Efe		*	*	
Eylül	*			
Hasan				
Ece				
Ebru	*	*		
Alp		*		
Mine	*			*
Zümrüt				*
Doruk	*			
Nazlı				
Berk				
Ahsen		*		*
Canan	*			
Baki				
Buse				
Petek	*			
Melih				
Gaye	*			
Melodi				
İdil				*
Ilgın				
Defne				
Aslan	*			
Tane	*	*		
Ahu				
	9	5	2	4

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin konuşma etkinliklerinde en çok kelime bilgisi (9) eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Kelime bilgisinden sonra dil bilgisi (5) konusunda da yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili en az öz güven (4) ve telaffuz (2) konusunda yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

4.2.4. Ortaöğretim İngilizce dersinde okuma – anlama becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri

Okuma- anlama becerisi ile ilgili yapılan dinamik değerlendirme araştırmaları incelendiğinde dinamik değerlendirmenin prosedürel çerçevesi bir ön test –öğret- son test zinciri şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada amaç yabancı dilde okuma-anlama becerisi ile ilgili öğrencilerin okuma-anlama çalışmalarından geri bildirimler alarak öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf içi okuma-anlama becerisinin değerlendirilmesi *görev öncesi –arabuluculuk- görev sonrası* olarak üç aşamalı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu anlamda, önerilen çerçevenin okuma-anlama becerisinin değerlendirmesinin yanı sıra, temel olarak okuma-anlama öğretimine de katkıda bulunacağı ön görülmektedir. Şekil 4.5'te okuma-anlama becerisiyle ilgili süreç ayrıntılı olarak verilmiştir.



Şekil 4.27. *Okuma-Anlama Becerisiyle İlgili Süreç*

İngilizce öğretiminde okuma becerisinin değerlendirilme aşamasında öğrencilerin duygularını ve okuma anlayışlarını keşfetmek için, araştırmacı tarafından üretilen sorular kullanılarak sınıf genelinde tartışma ortamında öğrencilerle grup olarak görüşülmüştür. Öğrencilerin okuma anlayışları ve okuma süreci hakkındaki farkındalıkları ile ilgili sorular aşağıdaki gibidir;

1. *Bir okuma etkinliğine nasıl başlarsınız?*
2. *Bir metni anlamada iyi bir okuyucu olduğunuzu düşünüyor musunuz?*
3. *Kendinizde hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?*

Birinci aşamada okuma- anlama çalışmasıyla ilgili öğrencilerle yapılan görüşmeden sonra öğrencilerden "Describing daily routine" kazanım doğrultusunda "The Real – Life Superheroes" okuma parçasını tek başına okuyup anlamaları istenmiştir. Daha

sonra okuma-anlama etkinliğiyle ilgili ne gibi sorunlar yaşadıkları sorulmuştur. Okuma çalışması sonrası öğrencilerden okuma metni ile ilgili verilen okuma- anlama sorularını cevaplandırmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerle bu soruları cevaplandırırken ne tür sorunlarla karşılaştıkları üzerine karşılıklı konuşarak öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarının aktif hale gelmesi sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen arasında geçen karşılıklı arabuluculuk diyaloğu:

Ö: *Okumanız uzun sürdü. Neden oldu bu?*

Tane: *Konu içeriği bana yabancı geldi….ne olduğunu tam anlayamadım*

Ö: *Hım … Avustralya'da kovboy yaşamı hakkında daha önce herhangi bir şey okudun ya da izledin mi?*

Tane: *Hayır*

Ö: *O zaman onların hayatıyla ilgili kısa bir video izleyelim.* (3.10.2019/ders videosu)

İkinci aşamada öğrencilerin okuma-anlama becerisiyle ilgili görev-öncesi sürecinde tespit edilen sorunları gidermek için arabuluculuk aşamasına geçilmiştir. Öğrencilere çeşitli anlama sorularını cevaplamak için farklı stratejilerin nasıl uygulanacağını ve bu stratejilerin diğer benzer görevlere nasıl aktarılacağını açıklamak için gerekli ipuçları, kılavuzlar ve öneriler sunulmuştur. Ön çalışma sonuçları, çoğu öğrencinin bir metnin ana fikrini bulmakta, bilinmeyen kelimelerin anlamını keşfetmekte ve metinde neyin ima edilebileceğini belirlemekte zorlandığını göstermiştir. Arabuluculuk süreci ile öğrencilerin stratejileri daha uygun kullanmalarına yardımcı olacak kavramsal okuma anlayışlarını geliştirmelerine destek olunması amaçlanmıştır. Ayrıca bu süreçte arabuluculuk aracı olarak karşılıklı öğretmen-öğrenci diyalogları gerçekleşmiştir.

Örneğin;

Ö: *Okuduğunu anlamada nerede zorlandınız?*

Melodi: *...ne anladığım…hım…zor kelimeler yani anlamını bilmediğim kelimeler olunca anlayamıyorum..*

Ö: *...kelimeleri atlamaya çalışmıyor musun?*

Melodi: *...yapamıyorum..*

Ö: *Kullanabileceğiniz bazı stratejiler var*

Melodi: ….. (3.10.2019/ders videosu)

Üçüncü aşama okuma etkinliği makro düzeyde gözden geçirilerek konu, okuyucu kitlesi ve amaç gibi belirleyici faktörler açısından tüm okuma etkinliğini gözden

geçirmeyi, büyük problemleri tanımlamayı içerir. Okuma metni incelendikten sonra öğrencilerle Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s.179)) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapılmıştır. "Karşılıklık" bileşeni öğrenen ile arabulucu arasındaki etkileşim ve anlamın müzakere edildiği bir süreçtir. Öğrencilerle yeniden okuma-anlama becerisi ile ilgili karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyaloglar;

Ö*: Bugün sizinle okuma etkinliği yaptık. Şimdi, etkinlik sonunda okuma-anlama becerisiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerinizi konuşalım mı?*

Tane*: Konuyla ilgili video izleyince metni daha rahat anladım… özellikle Jillaroo filan ne olduğunu gördüm….*

Melodi: *Kelimeleri cümle içerisinden çıkartmaya çalışıyorum ama yine de illa tam Türkçe karşılığını bilmem gerekiyor gibi* ...(3.10.2019/ders videosu)

4.2.4.1. Öğrencilerle yapılan arabuluculuk çalışmalarının sonuçları

Okuma-anlama becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde aşağıdaki Tablo 4.16'da yer alan okuma becerisiyle ilgili sorunlu alanlar tespit edilmiştir.

Tablo 4.16

Okuma-Anlama Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Telaffuz	Cümlede anlam	Türkçe çeviri	Çoklu okuma	Soruları anlamama	Konu hakkında bilgi
Lina	*						
Yeliz							
Efe	*	*					
Eylül		*					
Hasan							
Ece							
Ebru	*	*				*	
Alp							
Mine				*			
Zümrüt		*				*	
Doruk		*					
Nazlı	*	*					
Berk						*	
Ahsen			*				
Canan		*					*
Baki		*					
Buse			*				
Petek							
Melih		*					
Gaye	*	*					
Melodi		*					
İdil		*					
Ilgın	*	*					
Defne		*			*		
Aslan		*					
Tane	*				*		
Ahu							
	5	15	2	1	2	3	1

Tablo 4.16 incelendiğinde öğrencilerin okuma becerisinde en çok kelimeyi okuyamama yani telaffuz etme (15) sorunları olduğu görülmüştür. Kelimeyi doğru telaffuz etmeden sonra sorun yaşanan bir diğer alanın da bilinmeyen kelimeler (5) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili en az cümleyi anlamamak (2), metni

birden fazla okuma (2), okurken sürekli Türkçeye çevirme (1), soruları anlamama (3) ve konu hakkında bilgi (1) ile ilgili sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin okuma-anlama becerileriyle ilgili eksik alanlar belirlenmeye devam edilmiştir. Tablo 4.17'de öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda elde edilen yardıma ihtiyaç duydukları alanlar yer almaktadır.

Tablo 4.17

Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Okuma Becerisine İlişkin Yardım Alanları

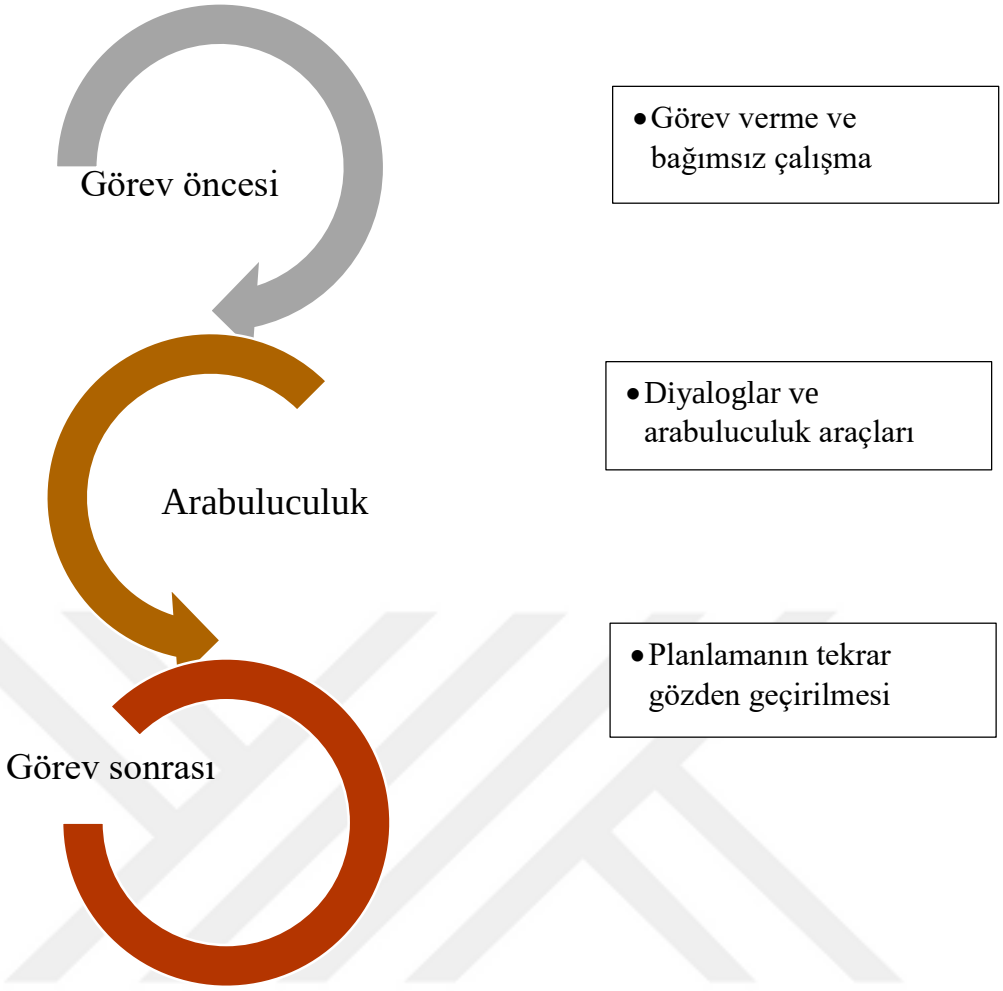
Öğrenciler	Kelime bilgisi	Telaffuz	Cümlede anlam	Türkçe çeviri	Çoklu okuma	Soruları anlamama	Konu hakkında bilgi
Lina	*						
Yeliz							
Efe	*						
Eylül							
Hasan							
Ece							
Ebru	*						
Alp							
Mine				*			
Zümrüt							
Doruk							
Nazlı	*						
Berk							
Ahsen							
Canan							
Baki							
Buse							
Petek							
Melih							
Gaye	*						
Melodi							
İdil							
Ilgın	*						
Defne							
Aslan							
Tane	*						
Ahu							
	8	0	0	1	0	0	0

Tablo 4.17 incelendiğinde öğrencilerin en çok yardıma ihtiyaç duydukları alanın kelime bilgisi (8) olduğu görülmektedir.

4.2.5. Ortaöğretim İngilizce dersinde dinleme becerisiyle ilgili dinamik değerlendirme prosedürleri

Dinleme, dil öğrenimi için en kritik dil becerisidir ve diğer becerilerin gelişmesi için bir ön koşul olarak kabul edilir. Dinleme bir anlama becerisidir. Anlama becerilerin manipülasyonunun başarılması zordur ve hem öğretmenlerin hem de öğrenicilerin çok fazla sabra ihtiyacı vardır. Fakat öğretmenler dinleme sürecini manipüle ederek öğrencilerin doğru cevaplara nasıl ulaşacaklarına yardımcı olmalıdır. Bu çalışmada, bireysel öğrenenler için bağlama duyarlı geri bildirim sağlanırken, aynı anda bireysel dönütlerin sınıf içi tüm öğrencilere de verilmesiyle dinleme-anlama becerisinde dinamik tabanlı bir öğretim uygulanarak öğrencilere yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Yabancı dilde dinleme becerisi ile ilgili bu çalışmada amaçlanan öğrencilerin dinleme çalışmalarından geri bildirimler alınarak onların dinleme becerilerini geliştirmektir. Dönem başında *ön değerlendirme aşaması* öğrencilere uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin dinleme anlama becerisine ilişkin karşılaştıkları problemler belirlenmiştir. Daha sonra dönem içinde yapılan *zenginleştirilmiş etkinliklerle* (enrichment) öğrencilerin potansiyel gelişim alanına arabuluculuk çalışmalarıyla müdahale edilerek öğrencilerin dinleme anlama becerisiyle ilgili aşamadıkları problemleri aşabilmeleri için yardımcı olunmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf içi yapılan her dinleme becerisinin değerlendirilmesi *görev öncesi –arabuluculuk- görev sonrası* olarak üç aşamalı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Son olarak dönem sonunda *son değerlendirme* aşamasında öğrencilerin dinleme- anlama becerisine ilişkin son değerlendirme yapılmıştır. Şekil 4.6'da dinleme becerisiyle ilgili süreç ayrıntılı olarak verilmiştir.



Şekil 4.28. *Dinleme Becerisiyle İlgili Süreç*

Birinci aşama öğrencinin dinlediklerini anlamalarını engelleyen hatalarının kaynağını analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrenciler genel temayı ve bağlamı tanımak için ilk önce sonuna kadar dinleme parçasını dinlerler. Sonrasında, öğretmen (arabulucu) tekrar dinleme parçasını dinletir. Dinleme parçasını kısım kısım duraklatır ve herhangi bir öğrenciden tekrar etmesini ister. Son olarak her öğrenci tekrarlamaya ve tahmin yapmaya çalışırken, arabulucu, öğrencinin cevabına göre geri bildirim sağlar. Daha sonra öğrencilerle dinleme becerisiyle ilgili problemler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlarla sorunlu alanları tanımlanmıştır.

İkinci aşamada öğrencilerle sorunlu alanlarla ilgili arabuluculuk çalışmaları yapılır. Bilinmeyen kelimler üzerinde durulur, dil bilgisel yapıları hatırlatıcı etkinlikler ile ihtiyaç duyulan kelimelerin telaffuzuyla ilgili çalışmalar yapılır. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilir ve dinleme anlama ile ilgili sorular cevaplanır.

Üçüncü aşmada dinleme metni yeniden dinlenir ve metnin transkibi incelendikten sonra öğrencilerle Feuerstein (1986, Akt., Vigoya, 2005, s. 179) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapılır. "Karşılıklık" bileşeni öğrenen ile arabulucu arasındaki etkileşim ve anlamın müzakere edildiği bir süreçtir. Aşağıdakiler öğretmenin bu durumda arabuluculukta kullandığı sorulardan bazıları şöyledir;

1. *Dinlemeyi bitirdiğinizde, dinlemeyle ilgili genel izleniminiz nedir? Eğer iyiyse, neden böyle düşünüyorsun? Ve hangi yönlerden iyi?*
2. *Zayıf yönleriniz hakkında ne düşünüyorsun?*

Öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyalog örnekleri;

Ö: *Dinleme etkinliğini tamamladık. Biraz üzerine konuşalım mı? Ne söylemek istersiniz?*

Zümrüt: *Cümleler çok hızlı geçiyor bana göre…*

Ö: *Dinlerken her şeyi anlamaya çalışmayın. Soruda istenene odaklanın. Anahtar kelimeler önemli demiştik…*

Aslan: *Zaman kalıplarına dikkat edince daha kolay anladım.*

Ö*: Evet eylemin geçtiği zamana dikkat etmek önemli*

Gaye: *Dinleme esnasında kişinin telaffuzundan kaçırdığım kelimeler oldu.*

Ö: *Daha çok dinleme etkinliği yaptıkça farklı telaffuzlara alışacağınızı düşünüyorum*…(7.10.2019/ sınıf videosu)

4.2.5.1. Dinleme Becerisine İlişkin Öğrencilerle Yapılan Arabuluculuk Çalışmalarının Sonuçları

Dinleme becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme aşamasında Tablo 4.18'de yer alan dinleme anlama becerisiyle ilgili sorunlu alanlar tespit edilmiştir.

Tablo 4.18

Dinleme Anlama Becerisine İlişkin Arabuluculuk Ön-Değerlendirme Sonuçları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Dil bilgisi	Otantik konuşma
Lina		*	*
Yeliz			*
Efe			*
Eylül			*
Hasan			*
Ece			*
Ebru			*
Alp			*
Mine			*
Zümrüt			*
Doruk			*
Nazlı			*
Berk	*		*
Ahsen			*
Canan			*
Baki			*
Buse			*
Petek			*
Melih			*
Gaye			*
Melodi	*		*
İdil			*
Ilgın	*		*
Defne			*
Aslan			*
Tane			*
Ahu			*
	3	1	27

Tablo 4.18 incelendiğinde öğrencilerin dinleme anlama etkinliklerinde en çok *otantik dinleme* (27) anlamada sorunları olduğu anlaşılmıştır. Kelime bilgisi (3) yardıma ihtiyaç duyulan diğer bir alan olmuştur. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisiyle ilgili en az dil bilgisi (1) yardımına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin dinlediğini anlama becerisiyle ilgili

eksik alanlar belirlenmeye devam edilmiştir. Tablo 4.19'de öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda elde edilen yardıma ihtiyaç duyulan alanlar yer almaktadır.

Tablo 4.19

Arabuluculuk Çalışmaları Sonrası Dinleme Becerisine İlişkin Yardım Alanları

Öğrenciler	Kelime bilgisi	Dil bilgisi	Otantik konuşma
Lina			
Yeliz			
Efe	*		
Eylül			
Hasan			
Ece			
Ebru			
Alp			
Mine			
Zümrüt			
Doruk			
Nazlı	*		
Berk			*
Ahsen	*		*
Canan	*		*
Baki			
Buse			*
Petek			*
Melih			*
Gaye			*
Melodi			*
İdil			
Ilgın	*		*
Defne	*		*
Aslan			*
Tane			
Ahu			
	6		11

Tablo 4.19 incelendiğinde öğrencilerin dinleme anlama etkinliklerinde en çok *otantik dinleme* (11) alanında sorunları olduğu görülmektedir. Kelime bilgisi (6) alanında da sorunlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda ön-değerlendirmeden sonra yapılan arabuluculuk etkinlikleri ile diyalogların öğrencilerin dinleme anlama becerisiyle ilgili sorunlu alanları göreceli olarak iyileştirdiği söylenebilir.

4.2.6. Sonuç değerlendirme

Dinamik değerlendirme süreci devam ederken öğrencilere biçimlendirici ve sonuç değerlendirme yapılmıştır. Sene başında İngilizce öğretmenleri zümre kararıyla üç ara sınav ve üç yazılı sınav yapılması kararı alınmış ve dönem içinde uygulanmıştır. Tablo 4.20'de görüldüğü gibi öğrencilerin birinci yazılı sınav ortalaması 75,14, ikinci yazılı sınav ortalaması 83,22, üçüncü yazılı sınav ortalaması ise 78,22'dir. Dönem içinde yapılan ara sınav ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin birinci ara sınav ortalaması 80,29, ikinci ara sınav ortalaması 81,33 ve üçüncü ara sınav ortalaması 84,66'dır.

Tablo 4.20

Öğrenci Yazılı Sınav ve Ara Sınav Ortalamaları

Sınav	*n*	*X*	*SS*
1.Sınav	27	75,14	14,298
2.Sınav	27	83,22	7,474
3.Sınav	27	78,22	11,466
1.Ara sınav	27	80,29	10,182
2.Ara sınav	27	81,33	10,129
3.Ara sınav	27	84,66	8,801

Dönem sonunda öğrencilerle yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine ilişkin yeniden görüşme (dinamik değerlendirme) yapılmıştır. Öğrencilere yeniden temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile ilgili ne gibi zorluklar yaşadıkları ya da yaşamadıklarına dair sorular yönetilmiştir. Öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili verilen cevaplar analiz edilmiştir. Böylece dönem sonunda, dönem başında öğrencilerin temel dil becerilerine dönük sahip oldukları ön kabulleri yeniden değerlendirilmiştir. Buna göre Tablo 4.21'de öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili iyileşme alanları yer almaktadır.

Tablo 4.21

Dönem Sonu Temel Dil Becerili İle İlgili Öğrenci İyileşme Alanları

Temel dil becerileri	İyileşme alanları
Konuşma	Dil bilgisi
	Akıcı konuşma
	Telaffuz
	Öz-güven
Yazma	Dil bilgisi
	Kelime bilgisi
	Kelime yazımı
	Metin yazma
Okuma -Anlama	Kelime bilgisi
	Metni anlama
Dinleme	Otantik dinleme

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce "*konuşma*" becerisiyle ilgili "*dil bilgisi*", "*akıcı konuşma*", "*telaffuz*" ve "*öz güven*" alanlarında iyileşme tespit edilmiştir. Dönem sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrenciler konuşma becerisinde *dil bilgisi* ile ilgili uygun zaman kullanımı bağlamında iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bunu Alp "*Hangi zamanı kullanacağımı kolayca bulabiliyorum*." şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler aynı zamanda *akıcı konuşma* alanında ilerleme kat ettiklerini söylemişlerdir. Bunu Yeliz "*Speaking yapabiliyorum. Telaffuzum düzgün ve ne konuşacağımı biliyorum*.", "*Konuşmamı aklımda kuruyorum. Ders içinde çoğunlukla akıcı bir şekilde konuşabiliyorum*." ve Berk "*Sene başından beri konuşmamın daha akıcı bir hal aldığını düşünüyorum.*" olarak belirtmiştir. Bunun yanı sıra konuşma becerisi ile ilgili öğrencilerin görüşme formundan elde edilen veri analizi göre iyileşme alanında diğer bir tema *telaffuz* olmuştur. Bunu Yeliz "*Telaffuzum düzgün ve ne konuşacağımı biliyorum*." ve İdil "*Telaffuzda çok zorlanmam*." olarak söylemiştir. Dönem sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden iyileşme alanında elden edilen diğer bir tema *öz güven* olmuştur. Bunu Mine "*Hala kelime aklıma gelmeyecek diye bir korkum var ama parmak kaldırıp konuşmaya başladım.*", Defne "*Artık daha öz güvenliyim ve kurduğum ve söylediğim cümlelerim daha az yanlış çıkıyor. Konuşurken daha öz güvenli konuşuyorum*.", Baki "*Yabancı biri olsa bile onunla konuşabilecek durumdayım*.", Ahu "*Söyleyeceğim şeyleri kafamda düşünüp İngilizce düşünmeye çalışırım. Takıldığım yerler*

oluyor fakat konuşabiliyorum.", Petek "*Gramer bilgim arttı ve kelimeleri doğru yerde kullanıyorum, yapabildiğimi fark ettiğimden ve öğretmenim beni destekleyip yardımcı olduğunda özgüvenim arttı*." ve Canan "*Artık daha özgüvenli, yazdığım örneklerden daha bağımsız konuşabiliyorum*." şeklinde ifade etmişlerdir.

Yine Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce "*yazma*" becerisiyle ilgili "*dil bilgisi*", "*kelime bilgisi*", "*kelime yazımı*" ve "*metin yazma*" alanlarında iyileşme tespit edilmiştir. Dönem sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili iyileşme alanında ilk tema *dil bilgisi* olmuştur. Bunu Defne "*Yazarken gramer hatası daha az yapıyorum, yaptığım gramer hatasını görebiliyor ve düzeltiyorum*." ve "*Gramer konusunda zorlanmıyorum*.". Görüşmelerden elde edilen diğer bir tema *kelime bilgisi*dir. Bunu Mine "*Yeni kelimeler öğrenmeye başladığım için metinlerimin zenginleştiğini düşünüyorum ama daha çok kelime ezberi yapmam gerek*.", İdil "*Doğru kelimeyi bulabiliyorum*." ve Alp "*Aradığım kelimeyi bulabiliyorum*." olarak ifade etmiştir. İyileşme görülen diğer bir tema *kelime yazımı* olmuştur. Bunu Ece "*Yazmada güçlü yönüm kelimelerin yazılışlarını bilmem*." şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizinden elde edilen diğer bir tema da *metin yazma* olmuştur. Bunu Doruk "*Uzun cümleler kurabiliyorum artık*", Gaye "*Küçük bir hazırlık yaptığımda istediğim konuyu düzgün kelimeler ve zamanlarla yazabiliyorum*.", Mine "*Metni yazmadan önce ön hazırlık yaptığım için yazmam daha kolay oluyor.",* Buse "*Yazma öncesi hazırlığı tam yaptığım için yazmada sorun yaşamıyorum.",* İdil "*Yazmakta neredeyse hiç zorlanmıyorum. Doğru kelimeyi bulabiliyorum*.", Canan "*Yazacağım konunun içeriği hakkında bilgi edinip, yazacağım şeyleri bir sıraya sokarak yazmaya çalışırım. Farklı kelimeleri kullanarak yazımı güzelleştiriyorum, yazımda sıralı ve anlaşılabilir cümleler kuruyorum*." ve Tane "*Eski yazılarımda başlangıç ya da bitiş cümlelerim eksik oluyordu. Ama artık eksik değil. Ayrıca yazımı bağlaçlarla ya da farklı kelimelerle yazımı süslüyorum. Fikirlerimi uygun zamana göre doğru gramer ile yazıyorum*." şeklinde söylemişlerdir.

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce "*okuma anlama*" becerisiyle ilgili "*kelime bilgisi*" ve "*metni anlama*" alanlarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Dönem sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin okuma anlama becerisi ile ilgili iyileşme elde edilen ilk tema *kelime bilgisi* olmuştur. Bunu Doruk "*Bilmediğim kelimeleri cümlelerden çıkartabiliyorum*." ve Yeliz "*Okuduğumu anlayabiliyorum ve genelde bilmediğim kelime olmuyor.*" şeklinde belirtmiştir. Görüşme verilerinden tespit edilen diğer bir tema da *metni anlama* olmuştur. Bunu Melodi "*Konu*

hakkında öncesinden bir fikrim bile olmasa kelimelerden bunu çıkartabiliyorum.", Mine "*Bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğreniyorum ve artık metni kafamda Türkçeye çevirmeme gerek kalmadan anlayabiliyorum*.", Defne "*Okuduğumu daha iyi ve çabuk anlıyorum*.", Buse "*Bazı kalıpları bildiğim ve konu ile ilgili bilmediğim kelimeleri araştırdığım için okuduğum metni çok iyi anlayabiliyorum*.", Ebru "*Artık metni önceden okumuyorum. O anda kelimeleri bilmesem de cümlenin anlamından çıkarabiliyorum. Bu nedenle artık birinci okumada her şeyi anlıyorum*.", Eylül "*Reading etkinliklerinde iyiyim. Önce metindeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bulurum ve öyle okumaya başlarım*.", Alp "*Metnin hepsini okuyup anlamaya başladım. Bu yüzden daha az hata yapıyorum.*", Baki "*Okuduğumu anlamada kendimi güçlü görüyorum*.", Gaye "*Okuduğumu anlama becerilerimin güçlendiğini, artık metinleri daha kolay anladığımın farkındayım*." ve Tane "*Artık sadece sorulan sorulara cevap vermeye değil de bütün metni anlamaya çalışıyorum ve bu şekilde soruların cevaplarını metindekilerle aynı yazmak yerine kendi kelimelerimle yazıyorum*." şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce "*dinleme*" becerisiyle ilgili "*otantik dinleme*" alanlarında iyileşme tespit edilmiştir. Dönem sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili iyileşme sağlandığı görülen ilk tema *otantik dinleme* olmuştur. Bunu Gaye "*Artık bu tarz aksanlı konuşmalara alıştığımı düşünüyorum ve daha kolay anlayabiliyorum*.", Mine "*Dinleme etkinliklerinde ilk olarak soruları anladığım için çok zorlanmıyorum.*", Defne "*Dinleme etkinliklerinde zaten bir sorunum yoktu ama artık telaffuzlar farklı bile olsa zorlanmıyorum*.", Yeliz "*Bazen ilk dinlemede ne dediğini anlamıyorum ama ikinci dinlemede anlayabiliyorum*." , Baki "*Yabancıların aksanını anlayabilmem güçlü yönüm*." ve Aslan "*Sık sık dinleme etkinliği yaptığımız için kulak aşinalığı edindim. Bu yüzden daha rahat anlıyorum*." şeklinde belirtmişlerdir.

Dönem sonunda öğrencilerle yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine ilişkin yeniden görüşme (dinamik değerlendirme) yapılmıştır. Öğrencilere yeniden temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ya da yaşadılarsa ne gibi sorunlar yaşadıklarına ilişkin sorular yönetilmiştir. Öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili cevapları analiz edilmiştir. Böylece dönem sonunda, dönem başında öğrencilerin temel dil becerilerine dönük sahip oldukları ön kabulleri yeniden değerlendirilmiştir. Buna göre Tablo 4.22'de öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili zorluk alanları yer almaktadır

Tablo 4.22

Dönem Sonu Temel Dil Becerili İle İlgili Öğrenci Zorluk Alanları

Temel dil becerileri	Zorluk alanları
Konuşma	Akıcı konuşma
	Öz-güven
Yazma	Dil bilgisi
Dinleme	Konuşma hızı
	Otantik dinleme
Okuma	-

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce "*konuşma*" becerisiyle ilgili "*akıcı konuşma*" ve "*öz güven*" alanlarında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. *Akıcı konuşma* temasıyla ilgili durumu Gaye "*Bazen kafamdaki cümleleri kuramıyorum ya da bir kelime bilmiyorsam konuşmam yarım kalıyor*.", Ebru "*Cümleler aklıma hemen geliyor, fakat aklımda kurduğum cümleleri dışarı aktaramıyorum.*", Eylül "*Eskisine göre daha iyiyim ama hala konuşurken aklımdan cümle kurmakta zorlanıyorum*." ve Ece "*Cümle kurmak için aşırı düşünmem, hazırlıklı olmam gerekiyor. Akıcı ve anlık konuşamıyorum*." şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede hala bazı öğrencilerin konuşma becerisinde öz güven problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Bunu İdil " *Doğaçlama yapamam çünkü çok heyecanlanırım ve söyleyeceklerimi unuturum*." ve Melodi "*Konuşmamı kafamda ne kadar belli olursa olsun kalkıp konuşamıyorum. Çünkü heyecanlanıyorum. Yanlış telaffuz korkusu yaşıyorum. Yani çok fazla büyük bir özgüven sorunu yaşıyorum ve bu problem hala devam ediyorum*." şeklinde belirtmiştir.

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin dönem sonunda *yazma* becerisiyle ilgili yaşadıkları zorluk alanının *dil bilgisi* olduğu tespit edilmiştir. Bunu Eylül "*Metin yazarken ön hazırlığı iyi yapıyorum. Fakat gramer kullanmakta zorlanıyorum*." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin dönem sonunda *dinleme* becerisiyle ilgili yaşadıkları zorluk alanı *konuşma hızı ve otantik dinleme* olduğu tespit edilmiştir. Bunu Gaye "*Hızlı ve telaffuzlu konuşanları anlamakta güçlük çekiyorum*.", Canan "*Dinlemede insanlar daha yavaş ve kelimeleri yutmadığı zaman anlayabiliyorum.*" ve Doruk " *Hala bazı yutulan kelimeleri hiç anlamıyorum.*", Eylül "*Çok uzun ve aksanlı cümleler olmadığı sürece anlıyorum*." olarak ifade etmiştir.

4.2.7. Ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirme prosedürleri ile ilgili araştırmacı gözlem ve görüşleri

Tasarlanan ve uygulanan modelin işleyiş sürecine ilişkin uygulayıcı/araştırmacı gözlem ve görüşleri araştırmacının 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci dönem boyunca dinamik değerlendirme çalışmaları, yaptığı derslerle ilgili tuttuğu günlükler ve ders esnasında yapılan video kayıtlarının analiz edilmesi sonucu elde edilmiştir. Dinamik değerlendirme sürecine ilişkin temalara Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23

Dinamik Değerlendirme Sürecine İlişkin Uygulayıcı Görüşleri

Temalar
Ders süreci
Öğrenci katılımı
Öğrenci güdülenmesi
Öğretmen dönütü
Öğretmen öz-değerlendirmesi
Öğrenci gereksinimi
Öğretmen güdülenmesi
Öğrenci değerlendirilmesi
Karşılaşılan sorunlar

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen ilk tema "*ders süreci*" olmuştur. Öğretmen *konuşma* becerisiyle ilgili öğrencilerin ilk karşılıklı konuşma deneyimi olarak diyalog oluşturduklarını ifade etmiş. Bunu 1.10.2019 tarihinde not aldığı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

> "*Bugün ilk defa karşılıklı diyalog çalışması yaptılar. Bu onlar için ilk konuşma deneyimi oldu. Sıklık zarflarını kullanarak bir hafta boyunca neler yaptıklarını sorup cevapladılar. Diyaloglarını hazırlamaları için zaman tanındı. Diyalog öncesi hazırlık sürecinde öğrencilerden soru gelmedi. Yazdıklarına bakmadan diyalogu canlandırmalarını istedim. Bunu yapmadılar. Sanırım kendilerine tam olarak güvenemediler. Bu nedenle yazdıklarını okumayı tercih ettiler*." (1.10.2019)

Ayrıca, **"***Bugün diyalog çalışması yaptılar. Making suggestion about weekend ile ilgili diyalog yazıp diyaloglarını sınıf içinde karşılıklı olarak sergilediler. "Making suggestion" ve "Agreeing/Disagreeing" ifadelerini örnek bir diyalogda öğrencilerle birlikte inceledik. Daha sonra onlardan bu örneğe benzer bir diyalog yazmalarını istedim ve sınıfta karşılıklı olarak konuşmalarını istedim*. " 8.10.2019 tarihinde diyalog çalışması yaptığını not etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen diyalog çalışması sonrası öğrencilerle yapılan konuşma becerisiyle ilgili karşılıklı olarak yaptıkları arabuluculuk çalışmasından da bahsetmiştir. Bunu 1.10.2019 tarihinde şu şekilde "*Etkinlik sonrası öğrencilerle konuşma becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein'ın önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı*." ifade ettiği görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenin süreç içerisinde tekrar konuşma becerisiyle ilgili ek bir çalışma yapması gerektiği ile ilgili not aldığı anlaşılmaktadır. Bunu şu şekilde ifade etmiştir; "*Konuşma becerisinde zorlandıklarını gördüm. O nedenle bugün yine konuşma becerisine yoğunlaştık*." (4.10.2019).

Diğer taraftan öğretmen dinamik değerlendirme modelini sınıf içi etkinliklerinde uygularken *okuma* becerisiyle ilgili süreç hakkında da bilgileri not etmiştir. Bunu 3.10.2019 tarihli günlüğüne şu şekilde ifade etmiştir "*Okuma parçasına geçmeden önce "Look at the Picture. What do Jillaroos and Jackaroos do?" read to find out etkinliğinde sorunun cevabını bulmak için ayrıntılı okuma yaptılar ve bu durumda sorunun cevabını bulmaları uzun sürdü. Yüzeysel okuma yapmaları gerekiyordu*." (3.10.2019) ve

> **"***Tekrardan sessiz okuma yaptılar. Öğrencilerden okuduklarından anladıklarını kendi ifadeleriyle anlatmalarını istedim. Mine anlatmaya çalıştı fakat zorlandığını söyleyerek devam etmedi. Öğrencilerin konuyla ilgili konuşma için kendilerini hazır olmadıklarını hissettim. Daha sonra metni dinlettim ve sesli okuma çalışması yaptık. Metinde geçen Charokee halkı ile ilgili video izlettim. Hikâyede kahramanlar üzerinde durduk. Kim olduklarını söylediler. Daha sonra okuma parçasıyla ilgili okuma-anlama sorularını cevapladılar ve kelime çalışması yaptık. Tekrardan kim metinde geçen hikâyeyi anlatmak ister diye sordum. Daha önce sadece Ö9 parmak kaldırmıştı. Fakat bu sefer on altı öğrenci (Hasan, Alp, Canan, Eylül, Ahu…) parmak kaldırdı ve hepsi çok rahat hikâyeden anladıklarını anlattılar*" (2.12.2020).

27.12.2019 tarihli günlüğünde öğretmenin derste okuma-anlama çalışması yaptığı ile ilgili diğer bir notu da aşağıda gibidir;

> **"***Okuma-anlama yapıldı. Önce sessizce metni okudular ve bilinmeyen kelimeleri belirlediler. Tek tek anlamını bilmedikleri kelimeleri söylediler. Hep birlikte dijital sözlükten anlamlarına baktık ve nasıl söylendiklerini dinledik. Konu Amerikan futbol üzerineydi. Konu ile ilgili bildiklerini anlattılar. Bir öğrencinin ön bilgisi vardı. Bildiklerini paylaştı arkadaşlarıyla. Daha anlaşılır olması için video izlediler konuyla ilgili. Metin geniş zamanda yazılmıştı. Fiil çekimiyle ilgili sorunları var mı diye sordum. Olmadığını ifade ettiler*" (27.12.2019).

Ayrıca okuma çalışması sonrası öğrencilerle yapılan konuşma becerisiyle ilgili karşılıklı olarak yaptıkları arabuluculuk çalışmasından da bahsetmiştir. Bunu "*Etkinlik sonrası öğrencilerle okuma becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein'ın önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı*." şeklinde ifade etmiştir (3.10.2019). Bu arabuluculuk çalışmasını öğretmenin okuma becerisiyle ilgili tuttuğu günlükte "*Okuduğunu anlamada hangi güçlü ve zayıf yönleriniz var*?" (3.10.2019) ve **"***Okurken karşılaştıkları sorunları yazmalarını istedim. Okuma sırasında yaşadıkları sorunlar üzerinde durduk*." (2.12.2019) sorularını yönelterek yaptığı görülmektedir. Öğretmen, bu soruyla öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili aşamadıkları alanları ve bu sorunu ortadan kaldırıp öğrencilere yardımcı olmak için neler yapması gerektiği ile ilgili notlar aldığı günlüklerde tespit edilmiştir. Bunu şu şekilde not etmiştir;

> "*Öğrencilerle karşılıklı olarak okuma becerisiyle ilgili yardım alanları konuşuldu ve aşamadıkları alanlara müdahale edildi. Bunlar;*
>
> - *Okuma parçasındaki konuyla ilgili bilgi sahibi olmamak – bilgi vermek için konuyla ilgili video izletildi.*
> - *Yüzeysel okuma – ayrıntılı okuma – ne zaman yapacaklarıyla ilgili bilgi veridi*
> - *Okuma-anlama sorularının cevaplarını bulmakta zorlandılar – sorudaki anahtar kelimeyi tespit edip ona göre cevabı metinde aramaları gerekir*
> - *Kelime bilgisi – kelime çalışması yapıldı*
> - *Telaffuz – okuma parçası dinletildi*" (3.10.2019).

Tespit ettiğim noktalar

- *Kelime bilgisinde yetersiz olduklarını,*
- *Telaffuz konusunda kaygılandıkları,*
- *Sorulan sorunun açıklayıcı olmaması,*
- *Kelime bilmesine rağmen cümleyi anlamaması çünkü cümle uzundu,*
- *Sorulan sorunun cevabı hızlı ve kolay bir şekilde bulabildiler*
- *Zihinde İngilizce metni Türkçe ye çevirerek anlamaya çalışma*
- *Soru sorulduğunda metinle ilgili anlatacak yeterli bilgiye sahip olmadığını*
- *Cümleyi okurken tam olarak hangi kelimeye odaklanmam gerekir bilmiyorum*
- *Okuma yaparken bilmediğim kelimeler karşıma çıkınca sıkılıyorum… aklımdan başka düşünceler geçirmeye başlıyorum denmesi*
- *Okuduğu metni anlamak için 2-3 defa okuma, zaman kaybına neden olabilme denmesi. Kelimeyi okuyamayınca okuma anlamada zorluk çekiyorum denmesi*" (3.10.2019).

İncelen öğretmen günlüğünde öğretmenin *yazma* becerisiyle ilgili derste neler yaptıklarıyla ilgili notlar aldığı görülmektedir. Bunu 7.11.2019 tarihli günlüğünde "*Bugün yazma çalışması yaptık. Geçmiş tatilleriyle ilgili informal bir email yazdılar. Yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası yaparak kullanacakları kelimelerin zihin haritasını (mindmap) çıkartmaları konusunda uyarıda bulundun. Çünkü yine birkaç öğrenci doğrudan yazıyı yazmaya başladılar*." ve 10.12.2019 tarihli günlüğünde "*Yazma konusu verildi. Yazmakta zorlandılar. Nerede zorlandıkları üzerine konuştuk. Bazı öğrenciler zorlanmadıklarını ifade ettiler. Ne yazacakları ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verdim. Örnek metin inceledik. Cümleleri sıraya koydular. Olay örgüsünde kullanacakları bağlaçlar ile etkinlik yapıldı. Past simple ve past continuous ile ilgili dil bilgisi çalışması yapıldı. İlgili sıfatlarla ilgili kelime çalışması yapıldı. Konuşma etkinliği olarak örnek metinde geçen olayı anlatmalarını istedim bağlaçları kullanarak. Tüm bu çalışmalardan sonra yazmaya başladılar*" şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmen dinamik değerlendirme modelini sınıf içi etkinliklerinde uygularken *dinleme* becerisiyle ilgili süreç hakkında da bilgileri not etmiştir. Bunu 6. 10. 2019 tarihli günlüğünde şöyle ifade etmiştir;

"*Bugün ilk defa dinleme etkinliği yaptılar. Çok zorlandılar. Çok korktular. Dinleme etkinliği sonrası öğrencilerle dinleme becerisiyle ilgili*

neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein'ın önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı. (6.10.2019) ve

"*Dinleme etkinliği yapıldı. Dinleme sırasında dikkatimi çekenler ve öğrenciye aramızda geçen diyalog;*

Tane – Recording2- 4.soruda sorun yaşadı

Ben: Is there any unknow word here?

Tane: No

Ben: What was the problem during the listening?

Tane: I couldn't catch. They spoke fastly.

Ben: During the secong listening be carefull about what he says at the beginning."(30.12.2019).

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen ikinci tema "*öğrenci katılımı*" olmuştur. Öğretmenin derslerde tuttuğu günlükler incelendiğinde öğrencilerin derslere katıldığı ve temel dil becerileriyle ilgili yapılan etkinliklere katılım sağladıkları söylenebilir. Konuşma becerisiyle ilgili etkinliklere katıldıklarını aşağıda yer alan notlarda görmekteyiz;

"*Yeliz ve Baki – Yare'nin İngilizcesi iyi... okumadı yazdıklarını…Baki okudu…çekingen henüz….güvenemiyor kendine….diyalog esnasında dil bilimsel hata yapmadılar…yardım da istemediler.*

Mine ve Buse ve Ebru – metni okudular… Buse :where are you going this weekend? diye sordu

Mine: I am going to hang out with friends … yardım istemediler

Zümrüt ve Tane – okudular metni… Zümrüt'ün telaffuz sıkıntısı var… okurken de zorlanıyor… Tane'de telaffuz sıkıntısı yok... ama kendilerine henüz güvenmediklerinden diyaloğu okudular" (1.10.2019).

"*Aslan popüler meslekler hakkında konuştu.*

Aslan: I want to be a doctors

Ben: to be a doktor not doctors

Aslan: I want to be a doctor

**Ebru geçmişte yaşadığı mutlu ve hüzünlü anılarını anlattı.*

Ebru: I feel really sad.

Ben: feel?

Ebru: I felt really

**Hasan kitap çeşitlerinden bahsetti. Her zamanki gibi çok rahat konuşuyor.*

**Buse annesinin bir gününü anlattı*

**Canan kısaca okuduğu masalından bahsetti. Kelime telaffuzlarında hatta yaptı ör: /ˈdɔːtə(r)/"* (20.12.2019).

Dinleme becerisiyle ilgili etkinliklere öğretmen öğrenci katılımını şu şekilde ifade etmiştir; **"***Dinleme becerisi ile ilgili etkinlik yaptık bugün. "Past holiday problems" ile ilgili dinleme çalışması yaptılar. Çok zorlanmadılar. Her gün daha iyi katılım sağlanıyor dinleme etkinliklerinde*." (4.11.2019). Öğretmen yazma becerisi ile ilgili öğrenci katılımını ise şu şekilde not etmiştir:

"*Yazma esasında kelime soruldu "old"yerine "tarihi" anlamında ne kullanabiliriz diye.*

"English friend – yerine ismini mi yazalım?"

"I hope you are ok. – doğru mu olmuş hocam" (7.11.2019).

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen üçüncü tema "*öğrenci güdülenmesi*" olmuştur. Öğretmenin olumsuz öğrenci güdülenmesi ile ilgili notlar aldığı tespit edilmiştir. 23.09.2019 tarihli günlüğünde "*Öğrenciler tek tek ortaokulda bu becerilerle ilgili neler yaptıklarını anlattı. Sekizinci sınıf olduklarından hazırlanmaları gereken bir LGS sınavı vardı ve öğrenciler bu seneyi daha çok test çözerek geçirdiklerini söylediler. Bir öğrencim derslerde hiç dinleme etkinliği yapmadıklarını ve bu konuda endişeli olduğunu ifade etti*", "*Bugün ilk defa dinleme etkinliği yaptılar. Çok zorlandılar. Çok korktular*" (6.10.2019) ve "*Kelimeleri anlamakta zorluk yaşadılar. Otantik dinleme olduğundan (çok hızlı konuştuklarından şikayet ettiler) ve birçoğu ilk defa dinleme etkinliği yaptıklarından dolayı dinleme anlama becerisinde zorlandılar"* (6.10.2019) öğrencilerin endişelerini not ettiği görülmüştür.

Bunun yanı sıra öğretmenin olumlu öğrenci güdülenmesi ile ilgili notlar da aldığı görülmüştür. Bunlar "*Dönemin sonuna geldik nerdeyse. Dinlemede çok daha rahatlar*." (30.12.2019) ve "*Daha dikkatliler ve istekliler. İlk günlerde çok karışık ve çok hızlı konuşuyorlar, bu nedenle anlamıyoruz serzenişleri azaldı*." (30.12.2019). Notların alındığı günlük tarihleri dikkat edilirse öğretmen günlüklerinden öğrencilerin dönem sonuna doğru temel dil beceriyle ile ilgili daha güdülenmiş ve endişeleri giderilmiş olduğu söylenebilir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen dördüncü tema "*öğretmen dönütü*" olmuştur. Öğretmen öğrencilerin temel dil beceriyle

ilgili yaşadıkları problemleri tespit etmek için hangi arabuluculuk çalışması yaptığını günlüklerine not etmiştir. İncelenen günlüklerden öğretmenin *Feuerstein önerdiği "karşılıklılık"* ilkesi doğrultusunda öğrencilerle konuştuğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenin "*Etkinlik sonrası öğrencilerle konuşma becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı*." (1.10.2019), "*Etkinlik sonrası öğrencilerle okuma becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı*." (3.10.2019) ve "*Dinleme etkinliği sonrası öğrencilerle dinleme becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı*." (6.10.2019) ifadelerinde görülebilir.

Ders esnasında öğrenicilerin temel dil becerileri ile karşılaştıkları problemleri aşabilmek için öğretmenin öğrencilere ne yapmaları gerektiği ile ilgili dönütler verdiği incelenen öğretmen günlüklerinden tespit edilmiştir. Bu durumu öğretmen şu şekilde not etmiştir;

> "*Dinleme anlama etkinliklerinde verilen soruların cevaplarını bulmakta sorun oldu. Sorularda yer alan anahtar kelimelere odaklanmadan dinleme metnin tümünü dinleyerek cevabı bulmaya çalışıyorlar. Oysa soruda odaklanılması gereken anahtar kelimenin dinleme metninde geçen cümleye odaklansalar cevabı daha kolay yakalayacaklardı. Bu konuda onları uyardım*" (6.10.2019).
>
> "*Dinleme esnasında aynı anda duyduklarını Türkçeye çevirdiklerini ifade edenler oldu. Bunu yaparken de metni takip etmekte zorlandıklarını söylediler. Bu alışkanlıklarından vazgeçmeleri gerektiği tavsiyesinde bulundum*." (6.10.2019).
>
> "*Bir de dinleme metninde geçen kelimeler ile ilgili kelime çalışması yapıl dığından ve birçok kelimeleri de bildiklerinden rahat anladılar. Dinleme öncesi bu kelimeleri ve kelime öbeklerine dikkat etmelerine ve duymaya çalışmaları konusunda uyarı yaptım*" (4.11.2019).

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen beşinci tema "*öğretmen öz-değerlendirmesi*" olmuştur. Öğretmenin, 6.10.2019 ve 4.11.2019 tarihlerinde günlüğüne bu durumu "*Sanırım bu beceri üzerinde daha fazla*

durmak gerekecek. Daha çok dinleme anlama etkinliği yapılırsa bu sorunu azaltabiliriz" (6.10.2019) ve "*Dinledikleri kişilerin telaffuzlarının anlaşılır olduğunu bu nedenle zorlanmadıklarını ifade ettiler. Odaklanmaları gereken anahtar kelimelere dikkat ederlerse iyi olur demiştim. İşe yaradı*." (4.11.2019) şeklinde ifade ettiği tespit edilmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen altıncı tema "*öğrenci gereksinimi*" olmuştur. Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenin öğrencilerin yardım istedikleri alanlara değindiği söylenebilir. Bunları şu şekilde belirtmiştir;

> "*Diyaloğu yazma esnasında kelime yardımı istediler. "Making suggestion" ve "Agreeing/Disagreeing yapılarını diyalogda inceledikleri halde yeniden soran öğrenciler oldu. Örnek diyalogda" free time activities" içeren kelimeler vardır. Diyaloglarında boş zaman etkinlikleri dışında farklı etkinliklerden bahsedebilirler mi diye sordular*" (8.10.2019).
>
> "*Sorunlar – konu hakkında bilgileri yokmuş. Charokee halkı üzerine yazılmış bir metindi okundukları yazı.*
>
> *- Kelime telaffuzu*
>
> *- Bilinmeyen kelimeler*
>
> *- When…past continuous …kullanılmış. Neden diye sordular, çünkü daha önce when bağlacından sonra simple past kullanıldığını biliyorlardı*." (2.12.2019).

Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen yedinci tema "*öğretmen güdülenmesi*" olmuştur. Öğretmen öğrencilerin süreç içerisinde yapılan arabuluculuk dönütlerin öğrencilerin uyguluyor olduğunu görmesi öğretmeni modelin işleyişi açısından güdülediği söylenebilir. Bu durumu öğretmen **"***Bu beni sevindirdi. Dinleme becerisinde daha önce karşılaştıkları sorunlarla ilgili yaptığımız konuşmalar etkili olmuş. Verdiğim becerilerle ilgili dönütleri uyguluyor olduklarını görmek memnun edici*." (4.11.2019) ve "*Tane'nin okuldaki ilk gününü hatırladım. Konuşmaktan korkuyordu. Çok heyecanlıydı. Konuşabilecek miyiz öğretmenim diye sormuştu. Tane artık kendini İngilizce olarak ifade etmede daha rahat. Hata yapmadan bir gününü anlattı*." (20.12.2019) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen sekizinci tema "*öğrenci değerlendirilmesi*" olmuştur. Öğretmen günlüğünden elden edilen veriler

incelendiğinde öğretmenin zaman zaman öğrenci gelişimiyle notlar aldığı, onları değerlendirdiği söylenebilir. Bunu, öğretmen "*Sessizce okuma parçasını okudular herhangi bir sözlüğe bakmadan*." (2.12.2.19), "*Yeliz ailesini dil bilgisi hatası yapmadan anlattı*.", "*Nazlı arkadaşını dil bilgisi hatası yapmadan anlattı*." (20.12.2019), "*Hala İngilizce phrasleri düşünmek yerine Türkçe düşünüp çevirip öyle yazıyorlar. Paragraf yapmadan yazanlar oldu*" (10.12.2019), "*Tane'nin okulda ki ilk gününü hatırladım. Konuşmaktan korkuyordu. Çok heyecanlıydı. Konuşabilecek miyiz öğretmenim diye sormuştu. Tane artık kendini İngilizce olarak ifade etmede daha rahat. Hata yapmadan bir gününü anlattı*." (20.12.2019), "*Metni anlamak için konuyla ilgili bilgi ve metinle ilgili dil bilgisel bir sorun yoktu. Bundan dolayı daha rahat anladılar metni. Ve sorulara doğru cevap verdiler*." (27.12.2019), "*Dinleme öncesi verilen cevaplara uygun ne tür sorular sorulabilir etkinliğin yapılması onların dinleme etkinliğinde doğru cevapları bulmalarını kolaylaştırdı. İki ayrı dinleme etkinliği yaptılar*" (30.12.2019), "*Dinleme öncesi anahtar kelimelere dikkat etmelerini bildiklerinden dinleme öncesi hemen sorulardaki anahtar kelimelerin altını çizdiler*." (30.12.2019) ve "*Dinleme etkinliklerinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini daha iyi biliyorlar artık*. " (30.12.2019) şeklinde belirtmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin araştırmacı günlüklerinden elde edilen dokuzuncu tema "*karşılaşılan sorunlar*" olmuştur. Öğretmen, öğretmeden önce her öğrencinin ihtiyaçlarını, hedeflerini ve öğrenme sorunlarını belirlemenin zor olduğunu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir;

> "*Dönemin başında her bir öğrencinin temel dil becerileriyle ilgili durumunu ilk hafta hemen belirlemek zor olacak gibi. Bunun için danışmanla bir öz değerlendirme formu oluşturmaya karar verdik*." (4.10.2019).

Öğretmenin dinamik değerlendirme modelini uygulama sürecinde karşılaştığı bir başka sorun her öğrenciyle etkileşim ve çalışma zamanını yönetmek olduğu öğretmen günlüğündeki verilerden elde edilmiştir. Bu durumu öğretmen şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Her öğrenciyle tek tek görüşmek zaman alıcı gibi. Ayrıca arabuluculuk çalışmaları doğrultusunda tespit edilen ve öğrencilerin gelişimsel alanlarını etkileyecek etkinliklerin her birini derste yapmak zaman alıcı oldu."* (31.12.2019).

4.4. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan dinamik ölçme ve değerlendirme modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğuna dair araştırma sorusuna cevap vermek için öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel, sınıf içi görüşmelerden ve öğrencilerin öz değerlendirmelerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin dört dil becerisine ilişkin dinamik değerlendirme modeliyle ilgili görüşleri elde edilmiştir.

4.4.1. Yazma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin yazma sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinde yazma becerisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.24'te verilen temalarda toplanmıştır.

Tablo 4.24

Dinamik Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Yazma becerisinin gelişimi
Fayda sağlama
Güdüleme oluşturma

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin yazma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerine ait ulaşılan verilerden elde edilen ilk tema "yazma becerisinin gelişimi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu durumu öğrenciler uygulanan öğrenci görüşme formunda Lina "*Öğretmenimin dediği:" düşünmeden yazmaya başlama ve sürekli aynı kelimeleri kullanmak yerine aynı anlama gelen farklı kelimeleri kullanarak yazılarını daha yaratıcı hale getirebilirsin" dönütü ile eskisine göre yazılarımı daha çok beğeniyorum*" şeklinde ifade etmiştir. Yaratıcı düşünmeyi göz önünde bulundurarak ve kelime dağarcığını geniş tutarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdikleri ifade edilebilir. Aynı şekilde Yeliz "*…öğretmenimin verdiği "bir metin yazarken sürekli aynı kalıbı ve kelimeleri kullanmayın, aynı anlama gelen farklı kalıplar ve kelimeler kullanın" dönütü ile yazılarımı daha özgün ve yaratıcı hale getirebiliyorum*." şeklinde belirtmiştir. Öğrenci

dinamik değerlendirme modeline göre yapılan değerlendirme etkinliklerinin yazma becerisinde daha özgün çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Alp "*Yazma etkinliklerinde özellikle gramer hatası veya kelime açısından dönütlerin yazma becerimiz üzerinde gerçekten etkili olduğunu ve bizlere bir şeyler kattığını düşünüyorum*" ifadesiyle yazma becerisinde yapısal düzeltmeler yaparak yazma becerisini geliştirdiğini ifade ettiği söylenebilir. Zümrüt "…*yazımın karışık olmaması için yazacağım şeyleri sıraya koyup paragraflar halinde ayırmamı söyledi. Ayrıca yazıma başlamadan önce bana verilen açıklamayı okuyarak, açıklamadaki anahtar kelimelere dikkat ederek ne hakkında yazacağımı iyice anlayıp, yazımın kaç paragraftan oluşacağını ve her paragrafta ne anlatacağımı belirleyip yazmaya başlarsam benim için çok daha iyi olacağından bahsetti. Evet, bu sayede de artık yazılarım çok daha anlaşılır ve düzenli*." verdiği cevabıyla öğrencinin yazma esnasında yazma akışını planlayarak yazma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir. İncelenen başka bir öğrenci görüşme formunda Hasan "…*Öncelikle yazmaya başlamadan önce bir taslak hazırlıyoruz ve yazdıktan sonra kontrollerimizi yaparken taslaktan yararlanıyoruz…*" şeklinde ifade etmiştir. Yazma çalışmalarında metnin taslağını oluşturarak yazma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin yazma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerine ait ulaşılan verilerden elde edilen ikinci tema "fayda sağlama" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilere fayda sağladığı görülmüştür. Bu durumu öğrencilerden Eylül "*Derste hocamız bize her beceri ile ilgili farklı dönütler verdi ve bu dönütler bu 4 beceriyi daha kolay hale getirdi*…" şeklinde ifade etmiştir. Her beceri için farklı değerlendirmeler yapılmasının kendisine fayda sağladığı söylenebilir. Hasan "*Öncelikle yazmaya başlamadan önce bir taslak hazırlıyoruz ve yazdıktan sonra kontrollerimizi yaparken taslaktan yararlanıyoruz. Böylelikle eksikleri gidermiş oluyoruz*." şeklindeki ifadesiyle yazma öncesi taslak yapma dönütünün yazma becerisine fayda sağladığı ifade edilebilir. Zümrüt'ün "*Because, so, first..." gibi kelimeleri yazımın içerisinde kullanırsam daha açık ve anlaşılabilir bir yazı yazabileceğimi söyledi. Kesinlikle bu çok iyi bir dönüttü ve artık yazılarım daha anlaşılır oluyor*." ifadesinden yazma çalışmalarında bağlaç kullanımı gerekliliği dönütü ile yazma becerisinin gelişimine fayda sağladığı belirtilebilir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin yazma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerine ait verilerden elde edilen üçüncü tema "güdüleme oluşturma" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde

yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerde güdüleme sağladığı söylenebilir. Bu durumu öğrencilerden Ebru "*Writing bölümünde cümle kurma açısından daha gayretli ve emin bir kişiliğe sahip oldum. Çünkü cümlelerimin doğrusu veya yanlışında öğretmenimiz bize açıklayıcı bir dönüt veriyor. Ayrıca bize çok motive edici sözler söylüyor, bu sayede derse katılmamız artıyor*." şeklinde ifade etmiştir. Bu durumu, Melodi "*Bu etkinlikte anahtar kelimeleri bularak ve en başta yazı için plan hazırlayarak daha iyi bir sonuç elde edebileceğimi öğrendim. Bu beni mutlu etti*.", Ilgın "*Öğretmenimin söylediği gibi sıfat ve bağlaçları kullanmayı, zamanları doğru kullanmaya başladım. Belirli kelimelerin dışına çıkarak farklı kelimeler kullandım. Yazmak içimden geliyor artık galiba."* şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2. Konuşma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Dinamik değerlendirme modelinde konuşma becerisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.25'te verilen temalarda toplanmıştır.

Tablo 4.25

Dinamik Değerlendirme Modelinin Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Konuşma becerisinin gelişimi
Konuşmada özgüven
Farkındalık yaratma
Güdüleme oluşturma
Fayda sağlama
Güven sağlama

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ilk tema "konuşma becerisinin gelişimi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerle yapılan görüşmelere de yansımıştır. Öğrencilerden Hasan bu durumu "…*zaman zaman kısa notlar alıyoruz ardından öğretmenimiz atladığımız ya da yanlış yaptığımız bir yer var mı diye kontrol edip bize geri dönütler veriyor*." şeklinde ifade etmiştir. Buna göre öğrencinin konuşma etkinliği öncesi kısa notlar alarak öğrenme sürecini kontrol ederek konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Lina "*Öğretmenim hep konuşmaya*

başlamadan önce " anahtar kelimeleri belirle der.", Alp "*Konuşma etkinliklerindeki dönütlerin özellikle gramer hatası açısından yeterli olması diyebilirim*.", Zümrüt "*Bu konuda hocam yapacağım konuşmayla ilgili şeyleri unutmamam için anahtar kelimeler yazmamı tavsiye etti. Küçük bir kağıda anahtar kelimeler yazdığım zaman söyleyeceklerimi unutmuyorum. Çünkü anahtar kelimeler ne söyleyeceğimi hatırlamamda bana yardımcı oluyor*.", Yeliz "*Öğretmenimin bir konu hakkında konuşurken o konuyla ilgili anahtar kelimeleri belirleyin demesi sayesinde konuşma anında eskisi kadar zorlanmıyorum. Yaptığım ama fark etmediğim hataları fark etmemi sağlıyor. Bir etkinliği yapmaya çalışırken, onu yapabilmek için sadece tek bir yol olmadığını anlamamı sağlıyor*.", Eylül "*…Ayrıca konuşma yapmadan önce anahtar kelimeleri not olarak alıp konuşmak da alıştırmaları daha çok kolaylaştırdı…*", Hasan "*…akıcı ve sıralı konuşmak için anahtar kelimeleri ve olayların sıralamasını göz önünde bulunduruyoruz, zaman zaman kısa notlar alıyoruz ardından öğretmenimiz atladığımız ya da yanlış yaptığımız bir yer var mı diye kontrol edip bize geri dönütler veriyor*." ifadeleri de dinamik değerlendirme modelinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği göstermektedir. Aynı şekilde Zümrüt "*Ama konuşurken gramer konularını tek bir cümle üzerinden örnek verip geçmek yerine birçok cümlede inceleyip bu konuda birçok alıştırma yaptığımız için gramer konularını iyice anlıyorum ve artık yanlış yapmaktan ya da İngilizce konuşmaktan çekinmiyorum*." ifadesinden verilen değerlendirmelerin dil bilgisel açıdan doğru konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ikinci tema "konuşmada özgüven" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerin konuşma becerisinde rahatlık sağladığı görülmüştür. Bu durumu Yeliz "*Öğretmenimin bir konu hakkında konuşurken o konuyla ilgili anahtar kelimeleri belirleyin demesi sayesinde konuşma anında eskisi kadar zorlanmıyorum*." şeklinde ifade ederek konuşma sırasında kendini rahat hissettiğini belirtmektedir. Zümrüt "*Telaffuz konusunda tereddütlerim vardı. Ya yanlış söylersem diye konuşmaktan çekiniyordum. Ama hocamın anlayışla karşılaması ve hatalarımı kibar bir şekilde düzeltmesi sayesinde konuşmaktan çekinmeme gerek olmadığını anladım. Kuracağım cümlenin gramer kurallarına uymamasından da çekiniyordum*. " ifadesinden hata yapma korkusu ile konuşmaktan çekinme korkusunun giderildiği ve bu durumun öğrencinin konuşma becerisinde özgüven sağladığı ifade edilebilir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen üçüncü tema "farkındalık yaratma" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin konuşma becerisinde farklı çözüm yollarına başvurma bilincini geliştirdiği görülmüştür. Bu durumu Yeliz "*Bir etkinliği yapmaya çalışırken, onu yapabilmek için sadece tek bir yol olmadığını anlamamı sağlıyor*." şeklinde ifade etmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili elde edilen dördüncü tema "güdüleme oluşturma" olmuştur. Buna göre Zümrüt'ün "*Telaffuz konusunda tereddütlerim vardı. Ya yanlış söylersem diye konuşmaktan çekiniyordum. Ama hocamın anlayışla karşılaması ve hatalarımı kibar bir şekilde düzeltmesi sayesinde konuşmaktan çekinmeme gerek olmadığını anladım*." ifadesinden dinamik değerlendirme doğrultusunda yapılan değerlendirmelerin öğrencinin konuşma becerisinde güdüleme oluşturduğu söylenebilir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen beşinci tema "fayda sağlama" olmuştur. Eylül'ün "*Derste hocamız bize her beceri ile ilgili farklı dönütler verdi ve bu dönütler bu 4 beceriyi daha kolay hale getirdi. Örnek olarak konuşma yapmadan önce anahtar kelimeleri not olarak alıp konuşmak da alıştırmaları daha çok kolaylaştırdı ve konuşmayı bana sevdirdi*." ifadesinden dinamik değerlendirme modelinin öğrenciye konuşma becerisinde fayda sağladığı anlaşılmaktadır.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin konuşma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen altıncı tema "güven sağlama" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerin konuşma becerisinde dil bilgisi ve kelime kapsamında gelişerek kendilerine güvenmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Bu durumu Zümrüt "*Ama gramer konularını tek bir cümle üzerinden örnek verip geçmek yerine birçok cümlede inceleyip bu konuda birçok alıştırma yaptığımız için gramer konularını iyice anlıyorum ve artık yanlış yapmaktan ya da İngilizce konuşmaktan çekinmiyorum. Sürekli aynı kelimeleri kullanıyordum.(beautiful gibi) Sonradan hocam bunun yerine daha farklı kelimeler kullanabileceğimi ve böylelikle konuşmamı daha çok zenginleştirebileceğimi söyledi.(Pretty gibi) Bu sayede artık konuşmalarımın daha zengin ve ilgi çekici olduğunu düşünüyorum*."

4.4.3. Dinleme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Dinamik değerlendirme modelinde dinleme becerisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.26'da verilen temalarda toplanmıştır.

Tablo 4.26

Dinamik Değerlendirme Modelinin Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Dinleme becerisinin gelişimi
Fayda sağlama
Farkındalık yaratma
Güdüleme oluşturma

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin dinleme becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ilk tema "dinleme becerisinin gelişimi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Bu durumu öğrencilere uygulanan yazılı görüşme formunda Lina "*Ama öğretmenimin dediği "dinleme çalışması yaparken bir cümledeki bir kelimeyi anlayarak cümle hakkında da tahmin yapabilirsiniz" dönütü ile dinleme sınavlarım eskiye göre daha iyi*.", Yeliz "*Öğretmenimin verdiği "dinleme etkinliğini yaparken, bir kelimenin okunuşunun, tamamen farklı anlama gelen başka bir kelimenin okunuşuyla benzediğini unutmayın" dönütü ile kelimeleri anlamakta zorluk yaşadığımda cümlenin anlamına uygun kelimeyi seçmeye dikkat ediyorum*.", Hasan "*Dinlemeden önce neyi, neden dinleyeceğimizi biliyoruz. Dinleme sonrasında öğretmenimizle kontrol ediyoruz ve bize geri dönüşler veriyor. Yanlış yaptığımız veya yapamadığımız yerleri gerekirse tekrar tekrar* dinliyoruz.", Ebru "*Ayrıca "listening" kısmında dikkatimi olaya yönlendirmek yerine soruya yönlendirmem gerektiğini öğrendim. Bu sayede sorulara daha çabuk yanıt verebiliyorum*." ve Zümrüt ". *Bunu hocamla konuşunca bana dinleme öncesi hazırlık yaparsam daha kolay anlayabileceğimi söyledi. Dinleme öncesi hazırlık ise dinlemeye başlamadan önce dinleyeceğim metnin konusunu iyice anlamam, bu metinle ilgili bana verilen açıklamayı okumam ve verilen açıklamadaki anahtar kelimeleri çizmem anlamına geliyor. Bu gerçekten dinleme konusunda bana verilen en iyi dönüttü diyebilirim. Bana çok yardımı dokundu bu*

dönütün. Bu sayede dinleyeceğim metin konusunda biraz bilgim oluyor ve daha rahat anlıyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin dinleme becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ikinci tema "fayda sağlama" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, öğrencilere dinleme becerilerinde fayda sağladığı söylenebilir. Bu durum Eylül'ün ifadelerine şöyle yansımıştır: "*Derste hocamız bize her beceri ile ilgili farklı dönütler verdi ve bu dönütler bu 4 beceriyi daha kolay hale getirdi. Örnek olarak ben dinleme metninde metni dinlemeden önce soru kelimesini okuyup nasıl cevaplar vermem gerektiğini öğrendiğimde bu dönüt hem daha kolay bir çözüm oldu hem de çok beğendim*." ve Alp "*Dinleme etkinliklerine başlamadan önce ve sonraki dönütlerin dinleme ve anlama açısından çok büyük fayda sağladığını düşünüyorum*."

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin dinleme becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen üçüncü tema "farkındalık yaratma"dır. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, dinleme becerilerinde öğrencilere farkındalık kazandırdığı ifade edilebilir. Bu durumu Hasan "*Dinlemeden önce neyi, neden dinleyeceğimizi biliyoruz. Dinleme sonrasında öğretmenimizle kontrol ediyoruz ve bize geri dönüşler veriyor. Yanlış yaptığımız veya yapamadığımız yerleri gerekirse tekrar tekrar dinliyoruz.*" ve Ebru "*Ayrıca "listening" kısmında dikkatimi olaya yönlendirmek yerine soruya yönlendirmem gerektiğini öğrendim. Bu sayede sorulara daha çabuk yanıt verebiliyorum*." şeklinde ifade etmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin dinleme becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen üçüncü tema "güdüleme oluşturma" temasıdır. Dinamik değerlendirme modelinde, derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, dinleme becerilerinde öğrencileri güdülediği ifade edilebilir. Bu durumu Ebru "*Ayrıca bize çok motive edici sözler söylüyor, bu sayede derse katılmamız artıyor*." şeklinde vurgulamıştır.

4.4.4. Okuma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Dinamik değerlendirme modelinde okuma becerisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.27'de verilen temalarda toplanmıştır.

Tablo 4.27

Dinamik Değerlendirme Modelinin Okuma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Okuma becerisinin gelişimi
Fayda sağlama
Dönütün önemi

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin okuma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ilk tema "okuma becerisinin gelişimi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumu Lina "*Öğretmenimin dediği "bir metni okumadan önce göz gezdirerek bilmediğin kelimelerin anlamlarını öğren ve metni okurken Türkçe çevirmeden İngilizce anlamaya çalış" dönütü ile İngilizce metinlerini daha rahat anlayıp, sorulara cevap verebiliyorum.*", Yeliz "*öğretmenimin verdiği "cümleleri öğelerine ayırarak okumaya çalışın" dönütü ile cümleleri Türkçeye çevirmeden daha rahatlıkla anlayabiliyorum*.", Hasan "*Okurken öğretmenimiz bize anında geri dönüt sağlıyor. Anında geri dönüt vermesi kelimenin telaffuzun akılda yanlış kalmasını engelliyor*." ve Zümrüt "*İlk zamanlarda İngilizce bir metin okurken her kelimeyi anlamaya çalışıyordum. Bu da özellikle sınavlarda bana zaman kaybettirirdi. Ama sonradan hocam genel olarak metni anlamamı, önemli kısımları anladığım zaman gayet rahat bir şekilde soruları cevaplandırabileceğimi söyledi. Ve gerçekten çok doğru olduğunu düşünüyorum. Bu dönüt sayesinde artık hem zaman kaybetmiyorum hem de rahatça metni anlayabiliyorum. Bunun dışında eskiden okuma metinlerini dümdüz okurdum ve açıkçası bu yüzden defalarca kez okumak zorunda kalırdım.*" ifadeleriyle dile getirmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin okuma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen ikinci tema "fayda sağlama" olmuştur. Bu durumu Eylül "*Derste hocamız bize her beceri ile ilgili farklı dönütler verdi ve bu dönütler bu 4 beceriyi*

daha kolay hale getirdi. Örnek olarak okuma metinlerinde metni kelime kelime değil de cümle cümle anlamaya çalışmak bu dönütlerden biri." biçiminde ifade etmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin okuma becerisiyle ilgili öğrenci görüşmelerinden elde edilen dördüncü tema "dönütün önemi"dir. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları öğrencilerin okuma esnasında aldıkları dönütü önemli bulduklarını göstermektedir. Bu durumu Ece "*Öğretmenim okuma etkinliklerinde bana verdiği dönütler İngilizce dilini öğrenirken sürekli yaptığım yanlışları fark etmemi sağladı. Daha sonra bu dönütler yardımıyla İngilizce öğrenimimde yaptığım hataları en aza indirdim. Bu durum benim İngilizce seviyemde daha hızlı ilerlememe yardımcı oldu. Bu dönütler dilin en önemli becerisi olan konuşma becerisinde yardımcı oldu. Çünkü bu dönütler olmadan önce yaptığım hatayı ya da yaptığım hataları nasıl düzelteceğimi bilmiyordum. Derslerde verilen dönütlerin en beğendiğim yönü genel değil bireysel dönütler olmasıydı.*" ve Hasan "*Okurken öğretmenimiz bize anında geri dönüt sağlıyor. Anında geri dönüt vermesi kelimenin telaffuzun akılda yanlış kalmasını engelliyor*." şeklinde belirtmiştir.

4.4.5. Dinamik değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin genel görüşleri

Dinamik değerlendirme modeline ilişkin öğrencilerin genel görüşleri Tablo 4.28'de gösterilen temalarda toplanmıştır.

Tablo 4.28

Dinamik Değerlendirme Modeline İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Öğrenmenin kolaylaşması
Konuların anlaşılır hale gelmesi
Öz değerlendirme
Dil becerilerinin gelişimi
Güdülemeyi sağlama
Etkin katılım sağlama
Problem çözme
Dönütün faydaları

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen ilk tema "öğrenmenin kolaylaşması" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu durumu Lina "*Bu dönütler sayesinde yapacağım şeyin kolay yolların olabileceğini kavrıyorum*.". Aynı şekilde Yeliz "*İngilizceyi daha kolay kavramamı ve İngilizce konuşurken Türkçe düşünmememi sağlıyor*.", Efe "*Öğretmenimin derslerde verdiği dönütler, ders esnasında yapılan etkinlikleri daha hızlı bitirmemi ve en yüksek düzeyde verim almamı sağlıyor. Böylelikle İngilizce öğrenim sürecim de hızlı ve verimli geçiyor*." ve Mine "*Diğer derslere göre daha rahat öğreniyorum. Bana çok yardımcı oluyor*." şeklinde ifade ederek dinamik değerlendirme modeline göre aldıkları dönütlerle İngilizceyi daha kolay öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Yine bu durumu Eylül "*Dinamik değerlendirme kullandığım bu derste anlamadığım veya yapamadığım bir konuda dönütler o konuyu anlamamda çok yardımcı oluyor. Dinamik değerlendirme kullanmadığım diğer derslerde anlamadığım ya da yapamadığım yerin dönütünü bilmemem o konuyu zorlaştırıyor. Sonuç olarak bu ders diğer derslere göre daha kolay geliyor*." şeklinde belirtmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen ikinci tema "konuların anlaşılır hale gelmesi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmaları ile yabancı dildeki konu içeriklerinin daha anlaşılır hale getirdiği görülmüştür. Bu durumu Eylül *"Derslerde aldığım değerlendirmeler derslerimi daha anlaşılır kıldığını düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen üçüncü tema "öz değerlendirme" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin kendilerini ve süreci fark etmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu durumu Yeliz "…*bu derste dinamik değerlendirme kullanıldığı için yapabileceğim şeyleri daha kolay fark ediyorum*." ve Hasan "*Dinamik değerlendirmede kendimi, yeteneklerimi ve eksiklerimi değerlendiriyorum, üzerine düşünüp farkındalık geliştiriyorum. Dinamik değerlendirme yapılmadığında üzerine düşünmüyorum, eksiklerimi göremiyorum, sorgulayamıyorum*." şeklinde belirtmiştir. Ebru "*Neden-sonuç ilişkisi kurabiliyorum. Kendimi değerlendiriyorum*.", Zümrüt "*Çünkü bu sayede sadece öğrenmekle kalmayıp yeteneklerimin ve iyi olduğum konuların daha çok farkına varıyorum*.", Doruk "*Bence geri dönütün öğrenme üzerinde güçlü etkisi var. Çünkü geri dönüt sayesinde kendimi*

değerlendirme yeteneğimi geliştiriyorum, kendime eleştirel bakıyorum. Geri dönüt beni öğrenmeye motive ediyor. Öğretmenim hatalarıma ve yanlışlarıma ayna tutuyor." ve Ilgın "*Hatalarımı azaltıyor. Hatalarımın nerede olduğunu fark edip bir daha yapmamaya çalışıyorum*." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nazlı da:

"*Dinamik değerlendirme yapmadığımız dersi Edebiyat olarak seçiyorum. Öncellikle Edebiyat dersinde konuyu neden anlamadığımı anlamıyor ve neden-sonuç ilişkisi kuramıyorum. Etkileşim açısından İngilizce dersine göre daha az etkileşim sarf ediyorum. Edebiyat dersine yeterli hissedemiyorum ve eleştirel bir bakış açısı kazanamıyorum. İngilzce dersinde ise bu tam tersi. Neden-sonuç ilişkisi kurabiliyorum. Kendimi değerlendiriyorum. Etkileşimim daha fazla yeterlilik duygum ve özgüvenim artmış durumda. Eleştirel bir bakış açısına sahibim ve sorgulama yapabiliyorum. Derse dair iyi dönütler aldığımda dersi daha içten bir şekilde dinliyorum. Derste hangi araçlara ihtiyacım olduğunu öğretmenimin dönütleri sayesinde anladığımdan ona göre bir performans sergiliyorum.* " diyerek İngilizce dersinde aldığı dönütler sayesinde neden sonuç ilişkisi kurarak kendini değerlendirebildiğini ifade etmiştir.

Aynı şekilde Melodi: "*Dinamik değerlendirme kullanılan İngilizce dersinde, dinamik değerlendirmenin bana katkılarından bahsetmiştim zaten. Çünkü bu sayede sadece öğrenmekle kalmayıp yeteneklerimin ve iyi olduğum konuların daha çok farkına varıyorum. Dinamik değerlendirme kullanılmayan derslerde ise sadece sınavlar için o bilgileri öğrendiğimi düşünüyorum. Ama hiçbir yeteneğimin ya da ilgimin farkına varamıyorum. Çünkü sadece ders işliyoruz. Bunun da beni gerçekten geliştirdiğini düşünmüyorum. Ayrıca hatalarım varsa da düzeltilmiyor. Yani o alanda nasılsam öylece kalıyorum. Şunu yaparsan daha iyi olur denilmiyor çünkü dinamik değerlendirmemin kullanılmadığı derslerimde. Bu yüzden de dinamik değerlendirmenin kullanılmasını daha doğru buluyorum*." biçiminde ifade ederek dinamik değerlendirme modeli bağlamında aldığı değerlendirmelerle öğrenme sürecini kendilerinin izleyebildiğini ve kendini değerlendirebildiğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra özellikle bireysel dönütler ile öğrencinin öğrenme sürecindeki hatalarının farkına varabildiği ve kendi sürecini değerlendirebildiği Ece'nin: "*Öğretmenim bana verdiği dönütler İngilizce dilini öğrenirken sürekli yaptığım yanlışları fark etmemi sağladı. Daha sonra bu dönütler yardımıyla İngilizce öğrenimimde yaptığım hataları en aza indirdim. Bu durum benim İngilizce seviyemde daha hızlı ilerlememe yardımcı oldu. Bu dönütler dilin en önemli becerisi olan konuşma becerisinde yardımcı oldu. Çünkü bu dönütler olmadan önce yaptığım hatayı ya da yaptığım hataları nasıl*

düzelteceğimi bilmiyordum. Derslerde verilen dönütlerin en beğendiğim yönü genel değil bireysel dönütler olmasıydı." ifadesinden anlaşılmaktadır.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen dördüncü tema "dil becerilerinin gelişimi" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu durumu Ece "*Dil, herkesin bildiği gibi düşünme ve iletişim aracı olarak kullanılır ve yazma, dinleme, anlama ve konuşma becerisidir. Bu dönütler sayesinde bu becerimi nasıl geliştiririm ya da nasıl hatalarımı düzelteceğimi öğrendim*", Mine "*Hatalarımı azaltıyor. Hatalarımın nerede olduğunu fark edip bir daha yapmamaya çalışıyorum*." ve Efe "*Öğretmenimin derslerde verdiği dönütler, ders esnasında yapılan etkinlikleri daha hızlı bitirmemi ve en yüksek düzeyde verim almamı sağlıyor. Böylelikle İngilizce öğrenim sürecim de hızlı ve verimli geçiyor*." şeklinde ifade etmiştir. Bunu yanı sıra, Doruk "*Diğer derslerde ise sadece sınavlar için o bilgileri öğrendiğimi düşünüyorum. Ama hiçbir yeteneğimin ya da ilgimin farkına varamıyorum. Çünkü sadece ders işliyoruz. Bunun da beni gerçekten geliştirdiğini düşünmüyorum*." başka derslerle karşılaştırma yaparak İngilizce dersinde dil becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen beşinci tema "güdülemeyi sağlama" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencileri güdülediği belirlenmiştir. Bu durumu Nazlı "*Bence geri dönütün öğrenme üzerinde güçlü etkisi var. Çünkü geri dönüt sayesinde kendimi değerlendirme yeteneğimi geliştiriyorum, kendime eleştirel bakıyorum. Geri dönüt beni öğrenmeye motive ediyor. Öğretmenim hatalarıma ve yanlışlarıma ayna tutuyor*." ve Ebru "*Derse dair iyi dönütler aldığımda dersi daha içten bir şekilde dinliyorum."* şeklinde belirtmişlerdir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen altıncı tema "etkin katılım sağlama" olmuştur. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin derse etkin katımını sağladığı belirlenmiştir. Bu konuda Ebru "*Bence bizim psikolojimizi ve derse katılmamızı arttırdığından öğretmenimiz üzerinde de olumlu etkisi vardır*", Efe "*Dinamik değerlendirme kullanılan bu dersim, diğer derslerime kıyasla daha aktif ve verimli geçiyor*." ve Alp "*Derslerimiz çoğunlukla diğer derslere göre daha aktif ve becerilerim açısından daha verimli geçiyor"* şeklinde görüş

bildirmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen yedinci tema "problem çözme"dir. Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin örenme sürecinde yaşadıkları karışıklıkları anlaşılır ve çözülebilir hale getirdiği söylenebilir. Bu durumu Eylül "*Dinamik değerlendirme kullandığım bu derste anlamadığım veya yapamadığım bir konuda dönütler o konuyu anlamamda çok yardımcı oluyor. Dinamik değerlendirme kullanmadığım diğer derslerde anlamadığım ya da yapamadığım yerin dönütünü bilmemem o konuyu zorlaştırıyor. Sonuç olarak dinamik değerlendirme kullandığım bu ders diğer derslere göre daha kolay geliyor*." şeklinde belirtmiştir.

Dinamik değerlendirme modeline göre derslerde yapılan değerlendirmelere ilişkin öğrencilerin genel görüşlerinden elde edilen sekizinci tema "dönütün faydaları" teması olmuştur. Dinamik değerlendirme modelinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerde çeşitli yönlerde fayda sağladığı söylenebilir. Bu durumu Lina "*Bu dönütler sayesinde yapacağım şeyin kolay yolların olabileceğini kavrıyorum.*", Yeliz "*İngilizceyi daha kolay kavramamı ve İngilizce konuşurken Türkçe düşünmememi sağlıyor*.", Ahsen *Öğretmenimin derslerde verdiği dönütler, ders esnasında yapılan etkinlikleri daha hızlı bitirmemi ve en yüksek düzeyde verim almamı sağlıyor. Böylelikle İngilizce öğrenim sürecim de hızlı ve verimli geçiyor*." ve Alp "*Dönütlerin İngilizce öğrenimimde bana hem yardımcı hem de fazladan bir şeyler kattığını düşünüyorum*." şeklinde ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur

5.1. Sonuç

Bu çalışmada ortaöğretim İngilizce dersinde dinamik değerlendirmeye ilişkin bir modeli tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Tasarlanan model MEB'e bağılı bir hazırlık sınıfında uygulanmış ve dinamik değerlendirmenin İngilizce dersinde uygulanmasıyla ilgili öğrenci görüşleri ve araştırmacı görüşleri alınmıştır. Bu bölümde araştırma soruları bağlamında ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

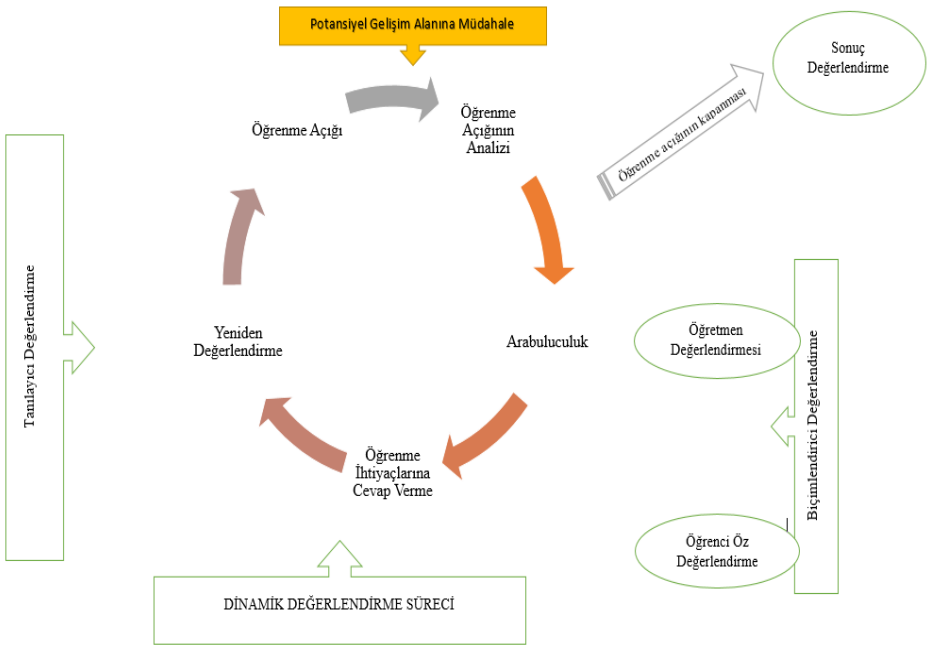
Bu çalışmanın amacı dilbilim alanında yaygınlaşmaya başlayan dinamik değerlendirmenin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programıyla bütünleştirilmesidir. Araştırmacılar, yabancı dil öğrenenler ile dinamik değerlendirme uygulamasını keşfetmeye başlamış olsalar da bu çalışmalardan çok azı dil sınıfında yapılmıştır. Dinamik değerlendirme, etkileşimi değerlendirme, içine yerleştirmeyi ve öğrencinin tepkisini ve bu etkileşimden yararlanma yeteneğini gözlemlemeyi ve kaydetmeyi içerir. Dinamik değerlendirmenin ilk özelliği, bilişsel işlevin değiştirilebilirliğine veya daha doğrusu bilişsel işlemeye ilişkin derinlemesine bir görünüm vermesidir. Bir çocuğun yeterince "Neden?" öğrenemediğini ya da cevaba ulaşamadığını araştırır. Daha sonra dinamik değerlendirme, daha fazla arabuluculuk çalışmaları ile çocuğun nasıl bir cevaba ulaşabileceğini bulmaya çalışır (Cotrus ve Stanciu, 2014, s. 2617).

5.1.1. Tasarlanan modele ilişkin sonuçlar

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşme analizinin, MEB 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programının, öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin ve MEB e-okul ders giriş modülünün incelenmesi sonucunda, *"Ortaöğretim İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreci nasıldır?*" sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirme yaptıkları söylenebilir. İngilizce öğretmenleriyle yapılan

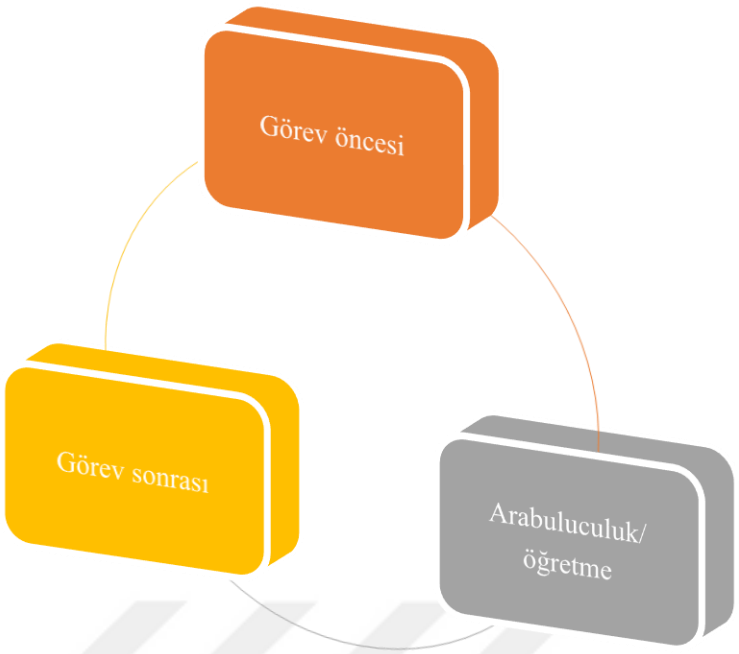
görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinden yedi tema ve bu temalara ait yirmi yedi alt temaya ulaşılmıştır. Temalar "*Dönem/Yıl sonu değerlendirme*", "*Dönem boyu değerlendirme*", "*Ders başı değerlendirme*", "*Dönem/Sene başı değerlendirme*", "*Öğretim materyali değerlendirme*", "*Öğretmen performansını değerlendirme*" ve "*Ders sürecinde değerlendirme*" olmuştur. MEB 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme incelendiğinde de alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dil çıktılarının karmaşık doğasını değerlendirmek için, değerlendirme türlerinin de programda çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve öğretmenlerden elde edilen dokümanlar analiz edildiğine öğretmenlerin biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeyi İngilizce dersinde kullandıkları tespit edilmiştir.

Tanılayıcı değerlendirme, dinamik değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç değerlendirme bir model çerçevesinde uygulandığında kaliteli değerlendirmeye koşut olarak öğretim kararlarının kalitesinin de artacağı umulmaktadır. Değerlendirme görevleri dikkatli bir şekilde uygulandığında öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki model kurgulanmış, öğretim hedefleri değiştirilmeden dinamik değerlendirme modeli günlük derslere uyarlanmış ve hazırlık sınıfına 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Dinamik değerlendirme ile ilgili alanyazında yer alan prosedürler incelenmiş ve öğretmen görüşleri de göz önünde bulundurularak, 2016 Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine uyarlanmış ve aşağıdaki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 5.1. *Ortaöğretim İngilizce Dersinde Dinamik Değerlendirme Modeli*

İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin sınıf içi uygulamaları ve her hafta kazandırılması gereken öğretim hedefleri göz önünde bulunulduğunda her bir beceri öncesi ve sonrası test yapmak süreci zorlaştıracaktır. Bu durumu daha işlevsel hale getirmek için ön test –arabuluculuk/öğretme – son test aşamaları görev öncesi (pre-task) – arabuluculuk/öğrenme – görev sonrası (post-task) olarak düzenlenmiştir. Tasarımın amacı sadece öğrencilerin çalışmalarından geri bildirim almak değil; daha da önemlisi, geri bildirimler yoluyla öğrencilerin İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda, önerilen çerçeve İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini değerlendirmesinin yanı sıra, temel olarak yazma, okuma, konuşma ve dinleme öğretimine katkıda bulunmaktadır. İngilizce öğretiminde temel dil becerilerini değerlendirmesi için mikro düzeyde önerilen döngü aşağıdaki şekilde gösterilmiştir;



Şekil 5.2. *Temel Dil Becerilerini Değerlendirmesi İçin Mikro Düzeyde Önerilen Döngü*

Okuma-anlama becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin okuma becerisinde en çok kelimeyi okuyamama yani *telaffuz etme* (15) sorunlarının olduğu görülmüştür. Kelimeyi doğru telaffuz etmeden sonra *bilinmeyen kelimeler*le (5) sorunları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili en az *cümleyi anlayamamak* (2), *metni birden fazla okuma* ve okurken sürekli *Türkçe' ye çevirme* (1), *soruları anlamama* (3) ve *konu hakkında bilgi* (1) ile ilgili sorunlarının olduğu anlaşılmıştır. Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin okuma-anlama becerileriyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda yardıma ihtiyaç duydukları alanın *kelime bilgisi* (8) olduğu görülmektedir. Okuma-anlama becerisinde zenginleştirme çalışmaları öncesi öğrencilerin yedi alanda yardıma ihtiyaç duydukları belirlenirken, zenginleştirme çalışmaları sonucunda bu yardım alanı bire düşmüştür. Bu durumda öğrencilerin okuma anlama beceresiyle ilgili potansiyel gelişim alanına müdahale edilerek yardımsız performans alanı olan gerçek gelişim alanında kelime telaffuzu, okuduğunu anlama ve okuduğu konu hakkında bilgi sahibi olma alanında bilişsel düzeyde baş edebildikleri, diğer taraftan bilinmeyen kelimeler ile ilgili hala problem yaşadıkları söylenebilir.

Yazma becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde en çok

*kelime bilgis*inde (20) eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgisinden sonra *metin oluşturm*a (19) ve *cümle kurma* (15) konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili en az *dil bilgisi* (10) ve *noktalama işaretleri* (1) konusunda yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda yardıma ihtiyaç duydukları alanların en çok *kelime bilgisi*nde (19) olduğu görülmüştür. Kelime bilgisinden sonra *dil bilgisi* (8) ve *cümle kurma* (8) konusunda da yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili en az *metin oluşturma* (7) konusunda yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Dinleme becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin dinleme anlama etkinliklerinde en çok *otantik dinlemeyi* (27) anlamada sorunları olduğu görülmüştür. *Kelime bilgisi* (3) yardıma ihtiyaçları duyulan diğer bir alan olmuştur. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisiyle ilgili en az *dil bilgisi* (1) alanında yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin dinlediğini anlama becerisiyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin dinleme anlama etkinliklerinde en çok *otantik dinleme* (11) alanında sorunları olduğu belirlenmiştir. *Kelime bilgisi* (6) alanında da sorunları olduğu söylenebilir. Bu durumda ön-değerlendirme sonrasında yapılan arabuluculuk etkinlikleri ile diyalogların öğrencilerin dinleme anlama becerisiyle ilgili sorunlu alanlarını iyileştirdiği tespit edilmiştir.

Konuşma becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan karşılıklı arabuluculuk görüşmesinde ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin konuşma etkinliklerinde en çok *dil bilgisi*nde (19) eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca dil bilgisinden sonra *öz-güven* (12) konusunda da yardıma ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili en az *telaffuz* (7) ve *kelime bilgisi* (4) alanında yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yapılan zenginleştirme (enrichment) çalışmalarından sonra öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili eksik alanları belirlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin zenginleştirme çalışmaları sonucunda elde edilen yardıma ihtiyaç duyulan alanlar incelendiğinde en çok *kelime bilgisi* (9) eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgisinden sonra *dil bilgisi* (5) konusunda da yardıma ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili en az *öz güven* (4) ve *telaffuz* (2) konusunda yardıma ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Dönem başında, temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile ilgili ne gibi zorluklar yaşandığına dair yapılan dinamik değerlendirme sonucunda öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Böylece dönem başında öğrencilerin temel dil becerilerine dönük yaşadıkları zorlukların ön kabulleri belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin analizi sonucunda *konuşma becerisi* bağlamında *dil bilgisi, akıcı konuşma, telaffuz* ve *öz güven, yazma becerisi* bağlamında *dil bilgisi, kelime bilgisi, kelime yazımı* ve *metin yazma, okuma-anlama* becerisi bağlamında *kelime bilgisi, telaffuz* ve *metin anlama, dinleme becerisi* bağlamında ise *kelime bilgisi, konuşma hızı* ve *otantik dinleme* alanları zorluk alanı olarak tespit edilmiştir.

Dönem sonunda öğrencilerle yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine ilişkin yeniden görüşme (dinamik değerlendirme) yapılmıştır. Öğrencilere temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile ilgili ne gibi zorluklar yaşadıklarına ya da yaşamadıklarına ilişkin yeniden sorular yönetilmiştir. Öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili verdikleri cevapları analiz edilmiştir. Böylece dönem sonunda, dönem başında öğrencilerin temel dil becerilerine dönük sahip oldukları ön kabulleri yeniden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin konuşma becerilinde *dil bilgisi, akıcı konuşma, telaffuz* ve *öz güven* alanlarında iyileşme gerçekleştiği görülmüştür. Yazma beceresinde *dil bilgisi, kelime bilgisi, kelime yazımı* ve *metin yazma* alanında iyileşme görülürken; okuma-anlama becerisinde *kelime bilgisi* ve *metni anlama* alanında iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir. Dinleme becerisinde ise *otantik dinleme* alanında iyileşmelerin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan dinamik değerlendirme sonucunda bazı öğrencilerin konuşma becerisinde *akıcı konuşma* ve *öz güven,* yazma becerisinde *dil bilgisi* ve dinleme becerisinde *konuşma hızı* ve *otantik dinleme* alanında hala zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumda bu alanların bazı öğrenciler için olgunlaşma sürecinde olduğu söylenebilir.

Tasarlana ve uygulanan modelin işleyiş sürecine ilişkin araştırmacı gözlem ve görüşleri araştırmacının 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci dönem boyunca dinamik değerlendirme çalışmaları, yaptığı derslerle ilgili tuttuğu günlükler ve ders esnasında yapılan video kayıtlarının analiz edilmesi sonucu elde edilmiştir. Dinamik değerlendirme sürecine ilişkin araştırmacı *ders süreci, öğrenci katılımı, öğrenci güdülenmesi, öğretmen dönütü, öğretmen öz değerlendirmesi, öğrenci gereksinimi, öğretmen güdülenmesi, öğrenci değerlendirilmesi* ve *karşılaşılan sorunlar* ile ilgili notlar tuttuğu ve bu notlar doğrultusunda dinamik değerlendirme süreçlerini yeniden düzenlediği sonucuna

ulaşılmıştır.

5.1.2. Tasarlanan modele ilişkin öğrenci görüşleri

Araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan dinamik değerlendirme modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğuna ilişkin araştırma sorusuna cevap vermek için öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel, sınıf içi görüşmelerinden ve öğrencilerin öz değerlendirmelerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin dinamik değerlendirmenin İngilizce dersine uyarlanması ile ilgili görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğu görülmüştür.

Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin yazma sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinde yazma becerisine ilişkin dinamik değerlendirme modelinin *yazma becerisini geliştirdiği*, *fayda sağladığı* ve derse karsı *güdüleme oluşturduğu tespit edilmiştir*.

Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin konuşma sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinin konuşma becerisine daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, dinamik değerlendirmenin konuşma *becerisinin geliştirdiği*, *konuşmada özgüven* sağladığı, *farkındalık yarattığı*, derse karşı *güdüleme oluşturduğu*, *fayda sağladığı* ve *güven sağladığını* dile getirmişlerdir. Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinin *dinleme becerisinin geliştirdiği*, *fayda sağladığı*, *farkındalık yarattığı* ve derse karşı *güdüleme oluşturduğu* ifade edilebilir.

Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin okuma sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinin öğrencilerin *okuma becerisinin geliştirdiği*, *fayda sağladığı* ve sağlanan *dönütlerin önemli* olduğu görülmüştür.

Dinamik değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin İngilizce dersin sürecine ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre dinamik değerlendirme modelinin *öğrenmeyi kolaylaştırdığı*, *konuları anlaşılır hale getirdiği*, *dil becerilerini geliştirdiği*, derse karşı *güdüleme oluşturduğu*, derse *etkin katılımı* sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, dinamik değerlendirme sürecinde kullanılan arabuluculuk çalışmaları sayesinde öğrencilerin *öz değerlendirme* ve *problem çözme* yetkinliklerin

artığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin potansiyel gelişim alanına müdahale edildiği sonucunu gösterir. Ayrıca, öğrencilerin arabuluculuk aşamalarında verilen *dönütlerden faydalandıkları* tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Temel dil becerilerinin öğretiminde yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirilmesi, ihtiyaç duydukları desteğin belirlenmesi ve sağlanması açısından önemlidir. Bu doğrultuda dinamik değerlendirme standart testlerden farklı olarak öğrenme, eğitim ve bilişsel süreçlerle bunların altında yatan yapıyı destekleyebilen bir yöntemdir. Bireyin öğrenme potansiyelinin yanı sıra bireylerin sahip oldukları dil becerilerindeki yeterliliklerini ortaya çıkarma süreci için de bir değerlendirme yöntemidir. Bu yöntemde öğrenci bir dil beceresini kendi başına yaparken başarısız olduğunda aracı kişi yani öğretmen beceriyle ilgili transferi kolaylaştırmak için ipuçları verebilir.

Ancak öğretmenlerin dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, ilk sıralarda öğrenciler arası bireysel farklılıklar, öğrencilerde motivasyon eksikliği, dil öğrenimi için ayrılan zaman sınırlılığı ve kalabalık sınıflarda öğrenim yapılıyor olması gelmektedir (Haznedar, 2010, s. 753). Gelbal ve Kelecioğlu (2007, s. 143) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler geleneksel ölçme yöntemlerini kullanmayı tercih etmekte, öğrenci başarısının belirlenmesinde öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerin çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Alan yazında değinilen yararlar göz önünde bulundurulduğunda, bu değerlendirme sürecine dinamik değerlendirme süreci de uyarlandığında, sorunların çoğunun üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir.

Hümanist çekiciliği ve dezavantajlı kişilere yardım etme hedefi göz önüne alındığında dinamik değerlendirme, Luria'nın (1979) tanımladığı gibi, belki de daha çok “romantik bilim” ile uyumludur. Psikometrik ölçümlerden kaçınan bu bakış açısı, insanları anlamak için gözlem, bakım ilişkileri ve etkileşime dayanan derinlemesine vaka çalışmalarını tercih eder. Bu nedenle, öğrencilerin temel yeteneklerine, öğrenme eksikliklerinin tanımlanmasına ve stressiz, etkileşimli bir ortamda iyileştirici eğitim/aracılık sunma girişimlerine gereken ilgisi nedeniyle, dinamik değerlendirme daha etik ve adil bir değerlendirme prosedürü olarak tasarlanmıştır (Shabani, 216, s. 2).

Dinamik değerlendirmenin ana mimarı Vygotsky'ye (1998, s. 205) göre, gerçek gelişim düzeyini belirlemek, yalnızca gelişimin tüm resmini değil, aynı zamanda ve çoğu

zaman onun daha ayrıntılı bir bölümünü de kapsar. Sosyokültürel teori ve sosyal yapılandırmacılığın temeline dayanan dinamik değerlendirme prosedürleri, öğrencinin hem mevcut bağımsız performans yeteneğini hem de potansiyel gelişimini hesaba katar, başka bir deyişle sadece mevcut bilişi ölçmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekteki öğrenim için de yörüngeler sağlar (Vygotsky, 1998, s. 205; Akt., Poehner, 2008, s. 14).

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yıl/dönem boyunca ve yılsonu ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapmış oldukları tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç değerlendirmeye dinamik değerlendirmenin uyarlanmasıyla İngilizce öğretiminde temel dil becerililerinde istenilen başarının yakalanacağı düşünülmektedir. Vygotsky'nin (1986, s. 186; Akt., Haywood ve Lidz, 2007, s. 8) görüşüne göre, çoğu değerlendirici, işlem sırasında dışsal arabuluculuk biçimlerine izin vermedikleri için, yalnızca "Gerçek Gelişim Alanını" ortaya çıkarabilir, ancak "Potansiyel Gelişim Alanını" ortaya çıkaramaz. Dinamik değerlendirme, değerlendirme sırasında etkileşimi içeren, çok çeşitli alanlarla ilgili öğrenme süreçlerini ele alan ve öğrencinin etkileşimlere karşı duyarlılığına odaklanan prosedürleri tanımlar. Odak noktası, potansiyel gelişim bölgeleri yaratarak öğrenciyi daha yüksek bir zihinsel işleyiş seviyesine taşıma girişimleridir (Haywood ve Lidz, 2007, s. 8).

Dinamik değerlendirme, potansiyel gelişim bölgesinde aracılı etkileşim yoluyla öğrencilerin yeteneklerini eşzamanlı olarak anlamayı ve geliştirmeyi amaçlayan ve değerlendirme ve öğretimi bütünleştiren bir prosedürü ifade eder (Poehner, 2008, s. 66). Dinamik değerlendirme, yeni bir araştırma alanı olarak, geleneksel statik testlerden radikal bir şekilde uzaklaşılmasını, değerlendirme ve öğretim kavramlarına yönelik bütünleştirici yaklaşımıyla ifade edilir. Dinamik değerlendirmenin misyonu, değerlendirmenin, öğrencinin gerçek ve gelişmekte olan yeteneklerinin tamamen kabul edildiği, destekleyici, etkileşimli bir atmosferde sunulması gerektiğidir (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 235). Dinamik değerlendirme, testten tümüyle farklıdır ve farklı amaçları vardır: Dinamik değerlendirmenin amacı çocukları birbirleriyle karşılaştırmak, onları sıralamak, tahmin etmek değil, müdahaleleri anlamak, araştırmak, tavsiye etmek ve tasarlamaktır. Etkileşim sırasında ve arabuluculuk süreci boyunca, çocuk potansiyelinin ve yeterliliğinin farkına varır. Öğretmenler de çocukların neler yapabildiklerini veya muhtemelen öğrenebildiklerini görmeye başladıklarında, farklı şeyler sunmaya başlayabilirler (Cotrus ve Stanciu, 2014, s. 2618).

Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının faydalarına rağmen, öğrenmeyi artırmadaki etkinliği konusunda bazı önemli endişeler olmuştur. Biçimlendirici

değerlendirme uygulamalarının öğrenmeyi desteklemesi için öğretim ve değerlendirme uygulamalarının entegre edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bazı eleştirmenlere göre, bu faaliyetler hala ayrı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Özellikle, Poehner ve Lantolf (2005, s. 261) çoğu biçimlendirici değerlendirme uygulamasında değerlendirme ve öğretimin iki ayrı varlık olarak kaldığını iddia etmektedir. Bu iki faaliyet birlikte yürütülse de bunlar arasında hala örtük bir çatallaşma vardır. Benzer şekilde, Torrance ve Pryor (2001) öğretmenlerin değerlendirme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi anlamadığını ve bunun sonucunda sınıf temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının çoğunda öğrencilerin gelişim süreçlerine gerçek bir müdahale olmadığını savunmaktadır (Vafaee, 2011, s. 63).

Destekçilerine göre dinamik değerlendirme, arabuluculuk olarak adlandırılan bir tür öğretim müdahalesi sağlar ve sürekli olarak sürece göre ayarlanır. Dinamik değerlendirmede öğrencilerin tepkileri, değerlendirme faaliyetinin öğrenme sürecinin daha derin ve daha sistematik bir analizinin yapılabilmesi için bir sıçrama tahtası olarak kullanılmaktadır (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 246). Lantolf ve Poehner'a (2004, s. 62) göre dinamik değerlendirme, sadece öğrencilerin yeteneklerinin daha eksiksiz bir resmini sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin uygun arabuluculuk veya öğretim müdahaleleri yoluyla yabancı dil yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

İngilizce öğretiminde temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde süreç içerisinde öğrencilerin yardımla neler başarabilecekleri arasındaki fark olarak anlaşılabilecek Potansiyel Gelişim Alanına arabuluculuk vasıtasıyla müdahale ederek bağımsız olarak yapabilecekleri temel dil becerilerini kazandırmak amaçlanmaktır. Bu doğrultuda herhangi bir dil becerisiyle ilgili bir etkinliğin başlangıcında bu dil becerisiyle ilgili öğrencilerin sahip oldukları açık alanları belirlemek gerekmektedir. Bu aşamada etkileşimci dinamik değerlendirme kullanılmıştır. Etkileşimci dinamik değerlendirmenin önde gelen savunucularından Reuven Feuerstein, uygun etkileşim şekilleri ve talimatlar mevcutsa bilişsel yeteneklerin gelişime açık olduğunu savunur (Vafaee, 2011, s. 64). Feuerstein'a göre, denetçinin / öğretmenin rolleri öğretmen-öğrenci rolleri lehine terk edilmelidir. Bu rol değişikliğini değerlendirme sürecinde arabuluculuk ve etkileşimin rolünü ön plana çıkarma olarak adlandırmak gerekmektedir (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 240).

Potansiyel gelişim alanının bu nitel yorumunun ve dinamik değerlendirmenin etkileşimci yaklaşımın merkezinde arabuluculuk (mediation) kavramı yer almaktadır. Vygotsky'e göre, kişinin dünyayla olan ilişkisi diğer bireylerle etkileşimi ve dil gibi diğer

fiziksel ve sembolik eserler ile tam olarak arabuluculuk ederek sağlanır (Lantolf ve Poehner, 2004, s. 50). Yabancı dili öğrenme durumlarında, başlangıçta odaklanmamış öğrenme eylemleri, dil öğrenmesine nasıl aracılık edildiğine bağlı olarak ayarlanabilir ve değiştirilebilir. Dolayısıyla arabuluculuk bilişsel değişim ve öğrenmenin aracıdır. Bu nedenle, arabuluculuğa yanıt vermek bilişsel yeteneği anlamak için vazgeçilmezdir çünkü öğrencinin gelecekteki gelişimine ilişkin fikir verir. Dinamik değerlendirmenin sınıf uygulamaları Lantolf ve Poehner'a (2004, s. 54-56) göre, dinamik değerlendirme genellikle üç aşamadan oluşur: ön test, arabuluculuk ve son test. Dinamik değerlendirme sırasında, sorular, ipuçları veya bilgi istemleri önceden planlanmaz; bunun yerine bunlar aracılı diyalogdan doğarlar. Etkileşim boyunca, öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt verir ve arabuluculuğunu sürekli olarak yeniden kalibre eder. Ön testten önce, öğretmen öğrencilerin neler yapabileceğini gösteren amacı tanımlar. Daha sonra öğrencilerin verilen görevi bitirmeye çalıştıkları ön test süreci gelir ve öğretmen dikkatle gözlemler ve problemler bulur. Üçüncü adım, öğretmenin öğrencilerin performansındaki mevcut sorunları çözmeyi amaçlayan bazı arabuluculuk faaliyetleri tasarladığı öğretme aşamasıdır. Sonuncusu, öğrencilerin öğretmenin müdahalesine dayalı olarak görevi tekrar denemelerinin istendiği ve öğretmenin öğrencilerin performansını değerlendirmek için uygun yöntemi benimsediği son testtir. Ancak bu çalışmada statik değerlendirme biçiminin psikometrik sorunlarından uzaklaşmak ve ölçe değerlendirme durumunu daha işlevsel hale getirmek için ön test –arabuluculuk/öğretme – son test aşamaları görev öncesi (pre-task) – arabuluculuk/öğrenme – görev sonrası (post-task) olarak düzenlenmiş ve karşılıklı diyaloglarla arabuluculuk çalışmaları yapılarak öğrencilerde bilişsel değişim gözlemlenmiştir.

Öğretim ve değerlendirmeye dinamik bir değerlendirme yaklaşımının arabuluculuğunu uygulayarak İngilizce dil eğitimi öğrencilerinin okuduğunu anlama performansındaki gelişmeleri incelemeyi amaçlayan bir araştırmadaki sonuçların tanımlayıcı ve analitik analizleri, katılımcıların okuduğunu anlama performansında çarpıcı, ölçülebilir bir ilerlemenin olduğunu ortaya koymuştur (Naeini ve Duvall, 2012, s. 22). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen dokuz katılımcının yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç yeterlilik seviyesinde okuma yeteneğini dinamik olarak değerlendirilen bir başka nitel çalışmada, farklı yeterlilik seviyelerindeki İngilizce dil öğrencileri için okuma becerisinin yeni ve gizli yönlerini bulmak için dinamik değerlendirme uygulanmıştır. Arabulucuların, katılımcılarla olan etkileşimlerinin analizinden elde edilen bulgular, yüksek, orta ve düşük düzeyde yetkin okuyucular için okuma becerisinin

fazla ve az tahmin edilme boyutlarında farklılıklar ortaya koyduğunu belirlemişlerdir. Bu yeterlilik gruplarında da gelişimin kaynağı ve aşaması açısından farklılıklar bulunmuştur. Verilerin en önemli kısmı, dinamik değerlendirmenin temel amacı olan okuma becerisinin gelişimi ve üstünlüğü ile ilgiliydi. Yüksek yeterliliğe sahip öğrencilerin etkileşimlerden yararlanma ve bunları bağımsız performansta yeni ve benzer görevlere uygulama konusunda en yüksek beceriye sahip oldukları ve daha düşük yeterlilik seviyesindeki okuyucular için aşkınlık yeteneğinin azaldığı sonucuna varılmıştır (Ajideh, Farrokhi ve Nourdad, 2012, s. 109). Bir başka çalışmanın sonuçları, okuma becerisinin dinamik ve dinamik olmayan değerlendirmesi arasında dinamik değerlendirme lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, İngilizce yabancı dil okuyucuları için dinamik değerlendirmenin yararlı bir etkisi bulunmuş ve bu etkinin de zamanla azalmadığı belirtilmiştir. Bulgular, Kozulin ve Grab (2002), Poehner (2008), Albbeva (2008), Birjandi vd. (2011), Pishghadam vd. (2011), ve Naemi ve Duvall (2012) gibi daha önceki bazı benzer çalışmaların bulgularıyla uyumludur. Bu araştırmanın bulguları gibi bahsedilen tüm bu çalışmalar, dinamik değerlendirmenin katılımcıların okuduğunu anlama veya araştırılan diğer alan becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, dinamik değerlendirmenin katılımcıların okuma becerisi üzerindeki anlık etkisinin yanı sıra gecikmeli etkisinin de varlığını ortaya koymuştur (Ajideh ve Nourdad, 2012, s. 149).

İngilizce öğretiminde yazma becerisi belirli bir kitleye göre uygun konuların seçilmesi, mantıksal ve net fikirler üretilmesi, zengin ve doğru içerik yapılandırılması, doğru dil ifadelerinin gösterilmesi gibi birçok yetenek içeren karmaşık bir beceridir. Yukarıda belirtilen beceriler izole edilmiş ve statik bilgi aktarımı veya bir defalık görev verme ve düzeltme metodolojisi ile elde edilemez; ancak bütünsel ve dinamik bir yazma deneyimi sağlayabilen ve öğretmenden dinamik ve işlenmiş arabuluculuk veya öğretmen ile öğrenciler arasında ya da akranlar arasında diyalog olanakları sağlayabilen “süreç yazma” yaklaşımı ile elde edilebilir. Pohner ve Lantolf ve (2005, s. 244) çalışmalarında yazma becerisinin dinamik değerlendirme ile yapılma durumuna örnek sunmuşlardır. Çalışmalarında öğrencinin yazılarının bir örneğini değerlendirmek ve gözden geçirmek için birlikte çalışan bir öğretmen ile yabancı dil öğrenen bir öğrenci arasındaki etkileşimden örnek verirler. Buna göre öğrenci "*Partiye gidemeyen diğer arkadaşlarımı aradım*" cümlesini yazması gerekir ve fiilin zamanını belirlemede problem yaşar. Öğrenci problemin üstesinden gelmeye çalışırken öğretmen yardım sunar. Yapıları tamamen kendi başına kontrol edemez ve doğru şekilde kullanabilmek için öğretmenden yardım

ister. Ancak, ihtiyaç duyduğu yardımın miktarı ve türü değişmiştir. Başka bir deyişle, ikinci seansta daha az yardımla daha iyisini yapabilmiştir. Bu, öğrencinin gerçekten geliştiğinin bir göstergesidir. Elbette, geleneksel bir değerlendirmede, yalnızca öğrencinin bağımsız performansına bakıldığından bu gelişme muhtemelen fark edilemezdi (Pohner ve Lantolf, 2005, s. 243-245).

Öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirmek ve güvenlerini artırmak ve böylece gelecekteki yazılarda motivasyonlarını teşvik etmeyi amaçlayan başka bir dinamik değerlendirme odaklı çalışmada 30 öğrenciden 28'inin tatmin edici düzeyde ilerleme kaydettiği ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazma yeteneği, önemli ölçüde ve kapsamlı bir şekilde iyileştirilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonu, belirgin şekilde uyarılmıştır. Öğrencilerin potansiyel gelişim bölgesinde, öğretmenin arabuluculuğu ile öğrencilerin yazma sürecine katılma hevesinin arttığı ve potansiyel gelişim alanında öğrencilerin mevcut bilişsel yetenek seviyelerinde geleceğe doğru ilerleme kaydettiği anlaşılmıştır (Xiaoxiao ve Yan, 2010, s. 39-40). Dinamik değerlendirmenin orta seviye öncesi İngilizce öğrenenlerin yazılarının dil bilgisi doğruluğu (basit şimdiki zaman, basit geçmiş zaman) üzerindeki etkisine ilişkin olarak kadın ve erkekler arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan başka bir çalışmada, yazılarının gramer doğruluğu açısından kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya konmuştur. İngilizce öğrenenlerin potansiyel gelişim alanının boyutuna bağlı olarak dinamik değerlendirmeden yararlanabilecekleri ve dinamik değerlendirmenin gelişimleri üzerindeki etkisinde cinsiyetin oynayacağı bir rol olmadığı sonucuna varılmıştır (Ramazanpour, Nourdad ve Nouri, 2016, s. 94-95). Bu çalışmanın bulgularına Hashemnezhad ve Fattollahzadeh (2015), Alavi ve Taghizadeh (2014), Nourdad (2013), Ghahremani vd. (2013) ve Isavi (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları eşlik etmektedir (Ramazanpour, Nourdad ve Nouri, 2016, s. 94-95).

Ableeva (2008) dinamik değerlendirmenin Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen orta düzey üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlamalarını geliştirme üzerindeki etkilerini araştırmış ve sonuçları geleneksel bir dinleme anlama testi ile karşılaştırmıştır. Bu çalışmasında potansiyel gelişim alanında gerçekleşen etkileşimler doğrultusunda dinamik değerlendirmenin, öğrencilerin dinleme becerilerinin gerçek düzeyini ortaya koymanın yanı sıra, aynı zamanda dinleme gelişimlerinin potansiyel düzeyini belirlediği ve bu gelişmeyi teşvik ettiğini belirlemiştir (Ableeva, 2008). Hashemi Shahraki, Ketabi ve Barati (2015, s. 28) yaptıkları araştırmada, çalışma grubunun potansiyel gelişim alanındaki aracılı etkileşimler aracılığıyla, grup dinamik değerlendirmesinin, öğrencilerin

dinleme anlama becerilerinde gelişmiş yeteneklerini belirlerken aynı zamanda bu beceridеki öğrencilerin bireysel gelişimini desteklediğini de ortaya koymuştur. Öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisi temel, alt orta ve üst orta yeterlilik seviyeleri neredeyse eşit şekilde gelişmiştir (Hashemi Shahraki vd., 2015, s. 28).

Poehner ve Lantolf (2005, s. 14-17) yaptıkları çalışmada, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dinamik değerlendirme ile öğretmeni, Sara'nın fiil çekimleriyle ilgili bilişsel düzeyini onunla etkileşim kurarak ve fiilin geçmiş zaman kipiyle mücadele ederken ona arabuluculuk sağlayarak daha kolay olduğunu belirlemişlerdir. Geleneksel bir değerlendirmede değerlendirici, Sara'nın, fiilin geçmiş zaman kipini yanlış bir şekilde oluşturduğunu basitçe not ederdi. Ancak dinamik değerlendirmede değerlendirici, Sara'nın fiili doğru bir şekilde oluşturabildiğini, hatta doğrudan bir nesne zamiri ekleyebildiğini keşfetti, ancak bunu yapmak için biraz yardıma ihtiyacı vardı. Değerlendiricinin kısa bir süre içinde ve fakat biraz fazla arabuluculuk sağlayarak Sara’nın kendi başına geçmiş zaman fiilin doğru biçimini kullanmasını yardımcı olduğu belirlenmiştir. Böylece öğrenci potansiyel gelişim alanında aldığı yardımlar sayesinde konuyla ilgili gelişim sağladığı görülmüştür (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 14-17). Bu iki araştırmacıya göre öğrenen geleneksel bir yaklaşımla değerlendirilmiş olsaydı, değerlendirici muhtemelen öğrencinin geçmiş zamanı çok iyi kontrol edemeyeceği sonucuna varırdı. Sonuç olarak, dinamik değerlendirme bakış açısına göre, her öğrencinin gelecekteki gelişimi için çok farklı tahminlerde bulunulabilir ve bu nedenle farklı türden eğitimler sağlanarak dilsel becerileri geliştirilebilir (Poehner ve Lantolf, 2005, s. 17). Yapılan diğer bir çalışmaya göre de dinamik değerlendirmenin İranlı öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Ahmadi Safa, Donyaie ve Malek Mohammadi, 2015, s. 163).

Poehner ve Lantolf (2005, s. 234), öğrencilerin yeteneklerinin tam bir resmini ortaya koymak için bir kişinin tek başına performansının durumuna değil, iki ek bilgiye de ihtiyaç olduğunu ifade eder. Bunlar, kişinin bir başkasının yardımıyla ortaya koyduğu performansı ve kişinin bu yardımdan ne ölçüde yararlanabileceğidir. Dunn ve Lantolf'a (1998) göre dinamik değerlendirme, eğitim programları için "öğrenmeyi öğrenme" kriterlerini geliştirir ve öğrenmenin kalitesini artırır. Dinamik değerlendirmenin özelliklerinden biri olan üst bilişsel farkındalığın, öğrencileri zihinsel süreçleri konusunda bilinçlendirdiğine ve böylece problem çözme becerilerinin artacağına inanılır. Dinamik değerlendirme, zihinsel araçları dikkatli bir şekilde benimseyerek zihinsel yetenekleri niteliksel olarak değiştirmeyi, böylece üst bilişsel farkındalığı geliştirir (Mehri ve

Amerian, 2015, s. 1460). Davin (2011) yaptığı çalışmasında öğrencilerin dinamik değerlendirme programı boyunca yardımlı performanstan (arabuluculuk) yardımsız performansa (arabuluculuk) geçtikçe her gün gerekli arabuluculuk miktarı azaldığını belirlemiştir. Fakat dinamik değerlendirme programı sırasında sağlanan arabuluculuk tüm öğrencilere İspanyolcanın temel seviyedeki konuşmacılarından İspanyolcanın yüksek seviyedeki konuşmacılarına kadar bir şekilde fayda sağladığını tespit etmiştir (Davin, 2011).

Etkileşimci bir yaklaşımı ödünç alan çalışmaların çoğu, analizleri için veri kaynağı olarak bire bir etkileşimi ele almıştır. Yaklaşımın temel özellikleri aynı anda tüm sınıf etkileşimine izin vermez. Ayrıca, tüm sınıfla veya büyük gruplarla etkileşim, öğretmenin veya araştırmacının her bireyin ayrıntı analizine girmesine izin vermeyebilir. Bu sorunu çözmek için bazı girişimler vardır. Brown ve Ferrara (1999), yapıcı işbirliği yoluyla ulaşmaya çalışan bireyler arasında ortak bir hedefin olduğu bir "öğrenenler topluluğu" önermişlerdir. Grup üyeleri arasında farklılıklar olsa da genel olarak grubun potansiyel gelişim alanına ve özelde her bir kişinin potansiyel gelişim alanına katkıda bulunabilirler. Dahası, her öğrenci, farklı yetenekler ve bilişsel işlevler için farklı potansiyel gelişim alanlarını takip edebilir. Örneğin, ikinci dili öğrenenler, farklı gramer noktaları için farklı potansiyel gelişim alanına sahip olabilir. Bir öğrencinin geçmiş zaman için potansiyel gelişim alanı diğerininkinden daha geniş olabilirken, diğer bir öğrencinin gelecek zaman için potansiyel gelişim alanı ikincininkinden daha dar olabilir. Böylece, grup üyesinin örtüşen potansiyel gelişim alanı, birbirlerinin spesifik potansiyel gelişim alanının geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Mehri ve Amerian, 2015, s. 1462). Petrovsky (1985), farklı grup biçimlerini incelemiştir. Bir bağlam olarak grup, öğrencilerin zaman ve yer ile ilişkilendirilmesi için bir fırsattır. Grup üyeleri kendi gelişimleri için bir araya gelme fırsatı bulurlar. İşbirlikçi grupta, üyelerin kendileri için belirli hedefleri vardır ve buna ek olarak, hedeflerinin diğer grup üyeleriyle karşılıklı ilişkisini de dikkate alırlar. Grup formatının son biçimi olan kolektif grupta, tüm üyelerin ortak bir amacı vardır, o da tüm üyelerin bireysel ve grubun toplu olarak işleyişini geliştirmek için kaynaklarını ve zihinsel araçlarını paylaşmaktır (Mehri ve Amerian, 2015, s. 1462). Lantolf ve Yanez-Prieto (2003), gruba uygun bir faaliyet verildiğinde ve bir üye bir sorunla karşılaştığında, arabulucu ile etkileşiminin grubun diğer üyeleri için önemli kabul edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Bu nedenle, diğer üyeler ikincil etkileşim halindeyken birincil etkileşimler oluştururlar. Sonuç olarak, ister birincil ister ikincil olsun, tüm üyeler etkileşimden yararlanır (Mehri ve Amerian, 2015, s. 1462).

Yalnızca bir öğretmen ve genellikle sınıf başına yirmiden fazla öğrenciyle, dil öğrenme programlarında öğretmenlerin öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını teşhis edebilmek kolay bir başarı değildir. Dinamik değerlendirme, öğrencilerin zihinsel gelişimini teşhis etmek ve gelecekteki eğitimleri haritalamak için güçlü bir yol sunar. Mevcut araştırmanın bulguları öğretmenlerin, sınırlı mesleki gelişimle öğrencilerini dinamik olarak değerlendirmeye hazır olabileceklerini göstermektedir (Davin, 2011). Haywood ve Lidz'e göre (2007), dinamik değerlendirme etkileşimli ruh halinin farklı tekniklerle değişim olasılığını objektif olarak ölçtüğünü açıklamaktadır. Ancak bu değişimin ve sürecin ölçülmesinin dezavantajı da vardır. Eğitmenlerin ihtiyaç duyduğu zaman, maliyet ve derin bilgi birikimi, bir program tasarlarken dinamik değerlendirme yaklaşımının büyük ölçüde uygulanmasını engelleyebilir. Soruna rağmen, dinamik değerlendirme öğretim amacıyla kullanılıyorsa yüksek kaliteli eğitim biçimi seçimimiz için ödül olabilir (Mehri ve Amerian, 2015, s. 1460). Poehner ve van Compernolle'ye (2013, s. 355-356) göre arabulucular öğrencilerin görevleri tamamlamak için tüm sorumluluğu üstlenmemeli; ancak sürekli olarak öğrencilere maksimum katkıda bulunacak şekilde davranmalıdırlar. Bu perspektiften bakıldığında öğrenciden gelen öğrenmeye karşı olan direnç kaçınılması gereken bir şey değildir, çünkü bu direnç gelişimin gerçekleştiği kişinin mevcut yeteneklerini aşma geriliminden kaynaklanmaktadır. Elbette, böyle bir etkileşimin en etkili olabilmesi için, arabulucu ve öğrenen görevle ilgili ortak bir yönelime, yani gerçekleştirmeyi amaçladıkları hedefe ilişkin mutabık kalınmış bir anlayışa sahip olmalıdır (Mehri ve Amerian, 2015, s. 1463-1464).

Dinamik değerlendirmenin öğrenci üzerindeki etkilerini inceleyen başka bir araştırmada süreç sırasında verilen yardımın, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkilediği ve katılımcıların %67,5'i tarafından olumlu bulunduğu görülmüştür. Değerlendirme sürecinde uygulanan prosedürlerin, daha fazla öğrenme için motivasyonları arttırdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra alternatif değerlendirme olarak dinamik değerlendirmenin uygulanması, öğrencilerin statik ve geleneksel değerlendirme sırasında yaşadıkları kaygıyı azaltmış ve sıcak öğretim atmosferini oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin derse katılımını da artırmıştır (Kusumaningrum ve Karma, 2018, s. 154-156). Dinamik değerlendirme aynı zamanda çocuğun birçok motivasyonel ve bağlamsal öğe içeren öğrenme eğilimini de değerlendirir. Bir çocuğun öğrenmesinde kendi kendini düzenleme, yeterlilik duygusu, zorluklara karşı olan tepki, eleştiri, gelişim ihtiyacı,

bireyselleşme ihtiyacı vb. gibi pek çok faktörler de etkilidir. Bunlar klasik psikometrik testlerle değerlendirilmez (Cotrus ve Stanciu, 2014, s. 2617).

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara öneriler

- MEB tüm kademelerdeki İngilizce öğretim programına dinamik değerlendirme prosedürlerini uyarlayabilir.
- İngilizce öğretmenleri öğrenci gelişimlerinde sınav sonuçlarının yanı sıra dinamik değerlendirme prosedürlerini uygulayarak öğrencilerin temel dil becerilerindeki gelişimlerini takip edebilirler.
- Bu çalışmanın bulguları diğer branş öğretmenleri için önemli çıkarımlara sahip olabilir. Öğretim düzeyine bakılmaksızın ve ihtiyaçlarına bağlı olarak, diğer branş öğretmenleri dinamik değerlendirmeyi sınıflarında uygulayabilir.
- Mesleki gelişim bağlamında öğretmenlere dinamik değerlendirme modeline yönelik yapılacak olan seminer ve kursların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.
- Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerine dinamik değerlendirme ile ilgili seminer ve kursların eklenmesi, hizmetiçi eğitimlerinin başarısına ve çeşitliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

- Yabancı dil öğretimi alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar dil becerileri bütününde *dil bilgisi* öğretimine odaklanarak dinamik değerlendirme modelinin uygulanmasına dönük çalışımalar yapabilir.
- Bunun yanı sıra yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sınıf bağlamında *kelime bilgisi* öğretimi üzerine dinamik değerlendirme modelinin uygulanabilirliğinin araştırılması alan yazını ve araştırma yapısını güçlendireceğinden araştırmacılar dinamik değerlendirme modelinin kelime bilgisi öğretiminin etkililiğine ilişkin çalışmalar yürütebilir.

- Uyarlanan dinamik değerlendirme modeli hazırlık sınıfında uygulanmıştır. Bu modelin diğer kademelerde uygulanması alana önemli katkı sağlayabilir.
- Farklı yaş gruplarının daha büyük bir örneklem üzerinde daha fazla araştırma yapılmasının alan yazını güçlendireceğinden araştırmacılar yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde okulöncesi, ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere de dinamik değerlendirme modelini uygulayabilirler.
- Bu çalışmada dinamik prosedürlerinde farklı arabuluculuk türlerini öğrenciler bireysel olarak yerine getirmektedir. Bireyler yerine öğrenci gruplarıyla etkileşimli dinamik prosedürler üzerine çalışmalar yürütülebilir.
- Farklı öğrencilerin yardıma farklı derecelerde yanıt vermesi nedeniyle, arabuluculuğun etkisi öğrenciden öğrenciye değişir. Bu nedenle öğrencilerin arabuluculuktan yararlanma derecelerini ve gerekçelerini ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle heyecan verici bir başka araştırma alanı, bilgisayar teknolojilerinin dinamik değerlendirme prosedürleriyle uyumlu hale getirilmesine odaklanan çalışmalar olabilir.
- Yalnızca bilgisayara dayalı testler sunmakla kalmayıp, aynı zamanda değerlendirme prosedürü boyunca çeşitli arabuluculuk türlerini de kullanıma sunan programlar geliştirmek için çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- İngilizce dersinde dinamik değerlendirme modelin uzaktan eğitime uyarlanması alana katkı sağlayan bir başka çalışma alana olabilir.

KAYNAKÇA

Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in L2 French*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Pennsylvania State University, PA.

Adıgüzel, O. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ahmadi Safa, M., Donyaie, S., & Malek Mohammadi, R. (2015). An investigation into the effect of ınteractionist versus interventionist models of dynamic assessment on Iranian efl learners' speaking skill proficiency. *Teaching English Language, 9*(2), 153-172.

Ajideh, P., & Nourdad, N. (2012). The immediate and delayed effect of dynamic assessment on efl reading ability. *English Language Teaching, 5*(12), 141-151. doi:10.5539/elt.v5n12p141.

Ajideh, P., Farrokhi, F., & Nourdad, N. (2012). Dynamic assessment of efl reading: Revealing hidden aspects at different proficiency levels. *World Journal of Education, 2*(4), 102- 111. doi:10.5430/wje.v2n4p102.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress. *Educational Researcher, 41*(1), 16–25. doi:10.3102/0013189X11428813

Argün, S. (2011). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Azarian, F., Nourdad, N., & Nouri, N. (2016). The effect of dynamic assessment on elementary efl learners' overall language attainment. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(1), 203-208. doi:10.17507/tpls.0601.27

Bozkurt, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journel of The Learning Sciences, 2*(2), 141-178. doi: 10.1207/s15327809jls0202_2

Brown, H. D. (2004). *Language assessment (Principals and classroom practices*). NewYork: Pearson.

Bulut, L. (2015). *Bir akademik gelişim modeli tasarımı ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Chew, E., & Ding, S. L. (2014). The zones of proximal and distal development in C hinese language studies with the use of wikis. *Australasian Journal of Educational Technology, 30*(2), 184-201. doi: 10.14742/ajet.180

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. *New Directions in Educational Technology, 96,* 15-22. doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2

Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Cotrus, A., & Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. *116,* 2616–2619. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.622

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.

Çalış, S. (2018). *Öğrencilerin sözdizimsel farkındalığını arttırmada dinamik ölçmenin etkileri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Cantu, D. (2015). *Applyıng reflectıon and self-assessment practıces to integratıve stem lessons: A desıgn-based research study to develop an instrument for elementary practıtıoners*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Old Dominion University, VA.

Çeçen, A. R. (2000). Vygotsky' nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. *19*(2), 21-25.

Daneshfar, S., Aliasin, S. H., & Hashemi, A. (2018). The effect of dynamic assessment on grammar achievement of Iranian third grade secondary school efl learners. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(3), 295-305. doi:10.17507/tpls.0803.04

Davin, K. (2011). *Group dynamic assessment in an early foreign language learning program: Tracking movement through the zone of proxımal development*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh, PA.

Day, S. (2015). *How elementary teachers use classroom mini-economies when guided by the C3 framework.* (Yayınlanmamış doktora tezi). North Carolina State University, North Carolina.

Design-based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış, doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gedik, N. (2010). *Karma öğrenme ortamı kullanımı üzerine tasarım tabanlı bir araştırma* (Yayınlanmamış, doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.

Gottlieb, O. (2015). *Mobıle, locatıon-based game design for teaching Jewish history: A design-based research study.* (Yayınlanmamış doktora tezi). New York University, New York.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Gravel, J. (2017). *A disciplined application of universal design for learning (UDL): Supporting teachers to apply UDL in ways that promote disciplinary thinking in English Language Arts (ELA) among diverse learners* . (Yayınlanmamış doktora tezi). Harvard University, Cambridge.

Güler, Ç. (2010). *Öğrenme nesnesi tasarım ve geliştirme süreci: bir tasarım tabanlı araştırma örneği (*Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hammersley, M., & Traianou, A.(2017). *Nitel araştırmalarda etik* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hashemi-Shahraki, S., Ketabi, S., & Barati, H. (2015). Dynamic assessment in EFL classrooms: Assessing listening comprehension in three proficiency levels. *International Journal of Research Studies in Education, 4*(3), 17-31 doi: 10.5861/ijrse.2015.1024.

Haywood, H., & Lidz, C. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications.* New York: Cambridge University Press.

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

Jen, E. (2015). *Incorporatıng a small-group affectıve currıculum model ınto a dıverse, summer program for talented youth: A desıgn based research study.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Purdue University, West Lafayette.

Kalaitzidis, T. (2015). *Digital media & literacy: A design experiment in new literacies & learning.* (Yayınlanmamış doktora tezi), University Of Wisconsin-Madison, Madison

Karadeniz, A. (2016). *Kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karip, E. (Ed.) (2007). *Ölçme ve değerlendirme,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Keer, S. T. (1997). Why Vygotsky? The role of theoretical psychology in Russian education reform. *Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Slavic Studies,* Seattle, Washington. http://faculty.washington.edu/stkerr/whylsv.html

Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International, 23*(1). 7-35. doi: 10.1177/0143034302023001729

Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at risk students. S*chool Psychology International, 23*(1), 112-127. doi:10.1177/0143034302023001733

Kozulin, A., & Garb, E. (2004). Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education, 19*(1), 65-77. doi:10.1007/BF03173237

Kulaksız, T. (2016). *Öğretmenlik staj yönetim sisteminin tasarlanması,geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kusumaningrum, W. R., & Karma, C. P. F. (2018). The integration of dynamic assessment in L2 classroom: How students perceive it?. *Journal For Language And Foreıgn Language Learnıng, 7*(2), 170-179. doi: 10.21580/vjv7i23024

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme/performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 1*(1), 19-35.

Lantolf, J. P., &Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development.* Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 49-72. doi.org/10.1558/japl.1.1.49.55872

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research, 15*(1). 11-33. doi: 10.1177/1362168810383328

Lavoie, K. (2016). *Usıng R2d2 to create ınformatıon lıteracy objects in academıc lıbrarıes: desıgn-based research* . (Yayınlanmamış doktora tezi) Wayne State University, Detroit.

Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing, 21*(3), 335-359. doi: 10.1191/0265532204lt287oa

Li, K. (2015). *Motivating learners in massive open online courses: A design-based research.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ohio University, Ohio.

MEB (2016). *Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (hazırlık, 9,10,11 ve 12) öğretim programı*. TTKB: Ankara.

Mehri, E., & Amerian, M. (2015). Challenges to dynamic assessment in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(7), 1458-1466. doi: 10.17507/tpls.0507.19

Meyers, G. (2017). *Building educational practice and culture in ınfection prevention and control: A design-based research study* (Yayınlanmamış doktora tezi). Unıversıty Of Calgary, Alberta.

Naeını, J., & Duvall, E. (2012). Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance. *Language Testing in Asia, 2*(2), 22-41. doi: 10.1186/2229-0443-2-2-22.

Okcu, B. (2016). *İlköğretim 8. Sınıf görme engelli öğrencilere 'yaşamımızdaki elektrik' ünitesi ile ilgili kavramların öğretimi (*Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 28-37.

Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-language Pathology, 10*(2), 138-154. doi: 10.1044/1058-0360

Petersen, D. B., Gragg, S. L., & Spencer, T. D. (2018). Predicting reading problems 6 years ınto the future: Dynamic assessment reduces bias and I increases classification accuracy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 49*(4), 875-888. doi: 10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0021.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer.

Poehner, M. E. (2008). Dynamic Assessment and the Problem of Validity in the L2 Classroom. (CALPER Working Paper Series, No. 10). The Pennsylvania State University: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research'den. https://calper.la.psu.edu/publications/publication-items/dynamic-assessment-and-the-problem-of-validity-in-the-l2-classroom/CALPER_WP10_Dynamic_Assessment.pdf

Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: mediation for the L2 classroom. *Tesol Quarterly, 43*(3), 471-491. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x

Poehner, M. E., & Infante, P. (2016). Dynamic assessment in the language classroom. *Handbook of second language assessment,* 275-290.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research, 9*(3) , 233–265. doi: 10.1191/1362168805lr166oa

Poehner, M. E., & van Compernolle, R. A. (2013). L2 development around test: Learner response processes and dynamic assessment. *International Review of Applied Linquistics in Language Teaching, 51*(4), 353-371. doi: 10.1515/iral-2013-0015

Popa, N. L., & Pauc, R. L. (2015). Dynamıc assessment, potentıal gıftedness and mathematıcs achıevement ın elementary school. *Acta Didactica Napocensia, 8*(2), 23-31.

Qinghua, L., & Di, L. (2015). A review of empirical studies in L2 dynamic assessment. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 38*(1), 55-73. doi:10.1515/cjal-2015-0003

Ramazanpour, G., Nourdad, N., & Nouri, N. (2016). Gender differences in the effect of dynamic assessment on grammatical accuracy of writings. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(1), 90-96 doi:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.12.

Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing, 18*(4), 429-462. doi:10.1177/026553220101800407

Rea-Dickins, P., & Gardner, S. (2000). Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing, 17*(2), 215–43. doi: 10.1177/026553220001700206

Reeves, T. (2000). Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies. *Paper presented at the Annual AERA Meeting*, http://it.coe.uga.edu/~treeves/AERA2000Reeves.pdf.

Semiz, K. (2016). *Bir üniversite sağlıkla ilişkili fiziksel aktivite dersinin teknolojiyle yeniden yapılandırılması: Tasarım temelli bir araştırma (*Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Shabani, K. (2016). Implications of Vygotsky's sociocultural theory for second language (L2) assessment. *Cogent Education*, *3*(1), s. 1-16. doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242459

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, *3*(4), 237-248. doi: 10.5539/elt.v3n4p237

Sternberg, R. J., & Grigorenko, (2002). Difference scores in the ıdentification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 65-83. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00094-2

Summers, R. (2008). *Dynamic assessment: Towards a model of dialogic engagement*. (Doktora tezi). https://scholarcommons.usf.edu/etd/

Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema.

Tekindal, S. (Ed.). (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema.

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, *27*(5), 615–631. doi:10.1080/01411920120095780

Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Seçkin.

Vafaee, P. (2011). Dynamic assessment: A dialectical integration of assessment and instruction. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, *11*(1), 63-66. doi:10.7916/D8610ZWG

Vigoya, F. S. T. (2005). The mediated learning experience and the mediator's implications. *Profile*, *6*, 177-185.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. The development of higher psychological processes. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University

Vygotsky, L. S. (1987). *Cognition and language. The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology*. (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.).

Plenum Press

Waddell, K. (2015). *A desıgn-based research study examının the ımpact of collaboratıon technology tools ın medıatıng collaboratıon.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Wayne State University, Detroit.

Walqui, A. (2006). Scaffolding ınstruction for english language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(2), 159-180. doi: 10.1080/13670050608668639

Wang, F., & Hannafin, M. (2005). Using design-based research in design and research of technology enhanced. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 5-23. doi: 10.1007/BF02504682

Woolfok, E. A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in efl process writing. *Chinese Journal of Applied Linguistis, 33*(1), 24-40.

Yakışık, B. Y. (2012). *İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerini dinamik ölçme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yang, X. (2017). Dynamic assessment in English pronunciation teaching: From the perspective of intellectual factors. *Theory and Practice in Language Studies, 7* (9), 780-785. doi: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0709.10

Yavuz, E. A. ve Zembat R. (2016). Dinamik değerlendirme yaklaşımı ve okul öncesi eğitimde kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları, 2*(2), 2-12.

Yıldırım, G. (2014). *Tablet bilgisayarlara yönelik geliştirilen e-kitapların video ile zenginleştirilmesi süreci: bir tasarım tabanlı araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/research erişim tarihi 20.10.2020

http://www.ef.com.tr/epi/ erişim tarihi 20.10.2020

EK-1

Günlük Plan Örneği

Group: HAZ/C
Date: 26.09.2019
Lesson: 4
Topic: Likes and dislikes
Objectives
1. By the end of the lesson learners will be able to express likes/dislikes 2. Learners will be able to make suggestions. 3.They will be able to role play. 4. They will be able to ask for information. 5. Learners will review verbs and phrases about "expressing likes/dislike, making suggestions, agreeing/disagreeing) 6.They will be able to ask questions
Materials
1. Student book 2. Conversation cards
Mediation required 1. Pause 2. Repeat the entire statement as if asking a question 3.Repeat only the wrong part of sentences 4. Show that something is wrong 5.Ask question with options 6. Define the correct answer

Procedures		Time
Introduction	Show the sentences related with likes/dislikes. Brainstorm the phrases from each sentences.	
Stage 1 I like I don't like	Activity 1. Use the phrases from the begging part to make conversation with *fishing, go to the cinema, go horse riding, watch DVD, play tennis, play football, play computer games* and etc.	5-10 mins
	Activity 2. Students role play their conversation	20 mins
Stage 2 Making suggestions	Activity 1. Ss work in pairs and make dialogues using phrases "expressing likes/dislikes " and "making suggestions	5-10 mins
	Activity2. Students role play their dialogues	20 mins
Stage 3 Asking questions	Activity 1. Student A and B work together and take turns to ask and answer questions using the information on the cards.	5-10 mins
	Activity 2. They act their dialogues.	20 mins
Extra activities	**Dynamic Assessment procedures** 1. When you finish speaking activities, what is your overall impression of speaking? If good, why do you think so? And in what ways is it good? 2. What do you think about your weaknesses?	30 mins
Lesson evaluation	Diyaloğu yazma esnasında kelime yardımı istediler. "Making suggestion" ve "Agreeing/Disagreeing yapılarını diyalogda inceledikleri halde yeniden soran öğrenciler oldu. Örnek diyalogda" free time activities" içeren kelimeler vardır. Diyaloglarında boş zaman etkinlikleri dışında farklı	

	etkinliklerden bahsedebilirler mi diye sordular. Bu konularda onlara dönüt verdim. *prepostion (at mi on mu kullanırız) diye sordular * Why don't we V…..? ..Ving şeklinde kullananlar oldu.	

EK-2

Araştırma İzni

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 12377788-604.01.02-E.21884593 06.11.2019
Konu : Araştırma İzni

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 14/10/2019 tarih ve 21832337 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı Öğrencisi Sadife DEMİRAL'a ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8f8d-650f-3d66-873f-6e4c kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (*Devam*)

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 12377788-604.01.02-E.21832337 05/11/2019
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/10/2019 tarih ve 116496 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Sadife DEMİRAL'ın "Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi (Tasarımı, Uygulaması ve Değerlendirilmesi)" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi (Tasarımı, Uygulaması ve Değerlendirilmesi) konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan liselerde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../11/2019

Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4df5-2993-3f01-9ad1-6dc1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (*Devam*)

ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Sadife DEMİRAL
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı liseler
Araştırmanın Konusu	Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi (Tasarımı, Uygulaması ve Değerlendirilmesi)
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Öğretmen görüşme formu
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

01/11/2019

Okan ERER
Öğretmen

Gülseren TOPUZ
Öğretmen

Cemile KARALAR
Öğretmen

Ayşe AYDIN AKKURT
Öğretmen

ükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
ktronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
osta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-3

Uygulamaya İlişkin Öğrenci Onam Formu

Sevgili Öğrenci,

Yapılan bu çalışma "**Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi"** konulu doktora tezim kapsamında yapılmakta olup İngilizce dersinde dört temel dil becerilerinin öğretiminde sizlere öncesi ve sonrası verdiğim dönüt ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinizi almayı içermektedir. Verdiğiniz yanıtlar araştırma kapsamında kullanılacak ve bu çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. İsteğe bağlı olarak, veriler raporlaştırıldıktan sonra kayıtlar yok edilecek ya da size teslim edilebilecektir. İsminiz raporlaştırma aşamasında kullanılmayacak, verilerin yazımında kimliğinizi ortaya çıkartacak bir ayrıntıya yer verilmeyecektir. Bu çalışma gönüllük ilkesine dayandığından çalışmaya katılmayabilir ya da istediğiniz anda araştırma sürecinden ayrılabilirsiniz. Bu durumda tüm bilgi, kayıtlar ve yazılı raporlar size teslim edilecektir.

Bu araştırma için bana vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Sadife Demiral

Adınız/Soyadınız:

Vereceğiniz bilgilerin bu çalışma kapsamında kullanılmasına izin veriyor musunuz?

Evet Hayır

İmza:

EK-4

Öğrenci Yazılı Görüşme Formu

Sevgili Öğrenci;

Bu çalışmama verdiğiniz katkılardan dolayı öncellikle teşekkür etmek isterim. Bu araştırma "**Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi**" konulu doktora tez çalışması kapsamında yapılmakta olup gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinizi almayı içermektedir. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap vererek araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Sorular:

1. Öğretmeninizin İngilizce dersinde sizlere verdiği dönütlerle ilgili neler düşünüyorsunuz; dört beceri (okuma-yazma-dinleme-konuşma) doğrultusunda değerlendiriniz?
   a) Derslerde verilen dönütlere ilişkin beğendiniz yönler nelerdir?
   b) Derslerde verilen dönütlere ilişkin beğenmediğiniz yönler nelerdir?
2. Öğretmeninizin bu derslerde size verdiği dönütlerin İngilizce öğrenmenize etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
3. Dinamik değerlendirme kullanılan bu dersi dinamik değerIendirme kullanılmayan diğer derslerinizle karşılaştırır mısınız?

EK-5

Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

1. Hazırlık sınıfında yabancı dilde kendinizi hangi alanlarda geliştirmek istersiniz?
    - Uygun bağlamlarda uygun kelime ve gramer bilgisi kullanmak
    - Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek
    - Yazma becerilerini geliştirmek
    - Dinleme anlama becerilerini geliştirmek
    - Konuşma becerilerini geliştirmek
2. Bir okuma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Kendinizde hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
3. Bir yazma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Bir metni yazmada hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
4. Bir konuşma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Kendinizde hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
5. Dinleme etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Dinleme anlama etkinliklerinde güçlü ve zayıf yanlarınız neler?

EK-6

Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

1. Hazırlık sınıfında yabancı dilde kendinizi hangi alanlarda geliştirdiniz?
    - Uygun bağlamlarda uygun kelime ve gramer bilgisi kullanmak
    - Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek
    - Yazma becerilerini geliştirmek
    - Dinleme anlama becerilerini geliştirmek
    - Konuşma becerilerini geliştirmek
2. Bir okuma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Kendinizde hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
3. Bir yazma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Bir metni yazmada hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
4. Bir konuşma etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Kendinizde hangi güçlü ve zayıf yanları görüyorsunuz?
5. Dinleme etkinliğine nasıl başlarsınız?
    - Dinleme anlama etkinliklerinde güçlü ve zayıf yanlarınız neler?

EK-7

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı,

"*Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi*" başlıklı araştırma kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, eğitim ihtiyaçlarınızın analiz edilerek, sizlere yönelik ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bir model önerisi geliştirilecektir.

Araştırma kapsamında sizlere ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Tarih:

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Tarih:

Ek: Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme katılımcı onam formu

Değerli Katılımcı,
"*Ortaöğretim İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bir Model Önerisi*" başlıklı araştırma kapsamında, sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, eğitim ihtiyaçlarınızın analiz edilerek, sizlere yönelik ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bir model önerisi geliştirilecektir.

Araştırma kapsamında sizlere ortaöğretim İngilizce öğretiminde, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza [redacted]
Tarih: 21.06.2018

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza Sadife Demiral
Tarih: 21.06.2018

EK-8

Öğretmen Görüşme Formu

Tarih :

Başlangıç saati:

Bitiş Saati:

İyi günler. Benim adım Sadife Demiral. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretiminde' de doktora öğrencisiyim. Öncelikle benimle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uyguladıklarını öğrenmek amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Bu amaç doğrultusunda sizinle yapmak istediğim görüşmeyi kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkürler. Yapacağımız görüşme öğrencilerin İngilizce dersi için yaptıkları çalışmaları nasıl ölçüp değerlendirdiğinizi anlamam konusunda bana çok yardımcı olacaktır. Bu görüşmelerde vereceğiniz bilgiler çalışmamda farklı isim altında kullanılacaktır. Gerçek kimliğiniz gizli tutulacaktır. Bana sormak istedikleriniz olursa lütfen çekinmeden sorunuz. Ayrıca sizin için sakıncası yoksa görüşmeyi kayıt altına almak istiyorum.

A. Kişisel Bilgiler

a) Cinsiyet

b) Mezun olunan lisans türü

c) Eğitim düzeyi

d) Görev süresi

1. İngilizce Eğitiminin Ölçme ve Değerlendirmesi

1. İngilizce eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi nerelerde (hangi amaçlarla) kullanıyorsunuz?

Sonda: Ölçmeyle ilgili olarak hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?

Ölçme araçlarını ne amaçla kullanmaktasınız?

Öğrencilerinizin hazırbulunuşluğunu nasıl ölçüyorsunuz?

Değerlendirmeyle ilgili olarak neler yapmaktasınız?

Süreci nasıl değerlendirdiğinizi merak ediyorum. …açıklar mısınız?,

Örnek verir misiniz?

Genel değerlendirmeyi (dönem sonundaki değerlendirmeyi) nasıl yapıyorsunuz?

Bu değerlendirme yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Üstün yönleri ve sınırlı yönleri sizce nelerdir?

2. İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerinizi merak ediyorum?

Sonda: Kısa yanıtlı testler ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Öğrenme amaçlarının ölçülmesi açısından çoktan seçmeli maddelerin uygunluğu hakkında ne söyleyebilirsiniz?

Eşleştirme maddelerini hangi durumlarda tercih ediyorsunuz?

Doğru/yanlış maddeleri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Açık uçlu soruları sormayı tercih ediyor musunuz?

Görüşme yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Tutum ölçeklerini nasıl hazırlıyorsunuz?

Akran değerlendirme için ne söyleyebilirsiniz?

Gözlem yapmayla ilgili düşünceniz ne?

Anekdot kaydı için ne söyleyebilirsiniz?

Kontrol listeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrenci ürün dosyası için ne söyleyebilirsiniz?

Performans ödevi verirken nelere dikkat ediyorsunuz?

Proje ödevi verirken nelere dikkat ediyorsunuz?

Ders içi performans notunu verirken ölçütleriniz neler?

E-portfolyo uygulamalarıyla ilgili ne paylaşmak istersiniz?

3. Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerilerinin puanlanmasında nasıl bir yol izliyorsunuz?

Sonda: Örnek verir misiniz?

4. Uygulama sınavları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Dört beceriyi ölçmek için ne tür uygulamalarınız var?

5.Değerlendirme sürecine kimleri katıyorsunuz? Öğrenci, akran, veli, başka?

2. Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

1. Okuma becerisini ölçmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Nasıl hazırlıyorsunuz?

2. Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

3. Okuma becerisinin ölçülmesinde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?

Sonda: Sözünü ettiğiniz araçlardan en çok hangisini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Tercih etme nedeninizi açıklar mısınız?

4. Sizce bir öğretmen okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?

5. Okuma becerisinin ölçülmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde var olan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

7. Size verdiğim listedeki okuma kazanımlarının ölçülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Dinleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

1. Dinleme becerisini ölçmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Nasıl hazırlıyorsunuz?

2. Dinleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

3. Dinleme becerisinin ölçümünde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?

Sonda: Sözünü ettiğiniz araçlardan en çok hangisini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Tercih etme nedeninizi açıklar mısınız?

4. Sizce bir öğretmen dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?

5. Dinleme becerisinin ölçümünde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde var olan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

7. Size verdiğim listedeki dinleme kazanımlarının ölçümü hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

1. Konuşma becerisini ölçmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Nasıl hazırlıyorsunuz?

2. Konuşma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

3. Konuşma becerisinin ölçümünde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?

Sonda: Sözünü ettiğiniz araçlardan en çok hangisini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Tercih etme nedeninizi açıklar mısınız?

4. Sizce bir öğretmen konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?

5. Konuşma becerisinin ölçümünde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde var olan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

7. Size verdiğim listedeki dinleme kazanımlarının ölçümü hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

1. Yazma becerisini ölçmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Nasıl hazırlıyorsunuz?

2. Yazma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

3. Yazma becerisinin ölçümünde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?

Sonda: Sözünü ettiğiniz araçlardan en çok hangisini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Tercih etme nedeninizi açıklar mısınız?

4. Sizce bir öğretmen yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?

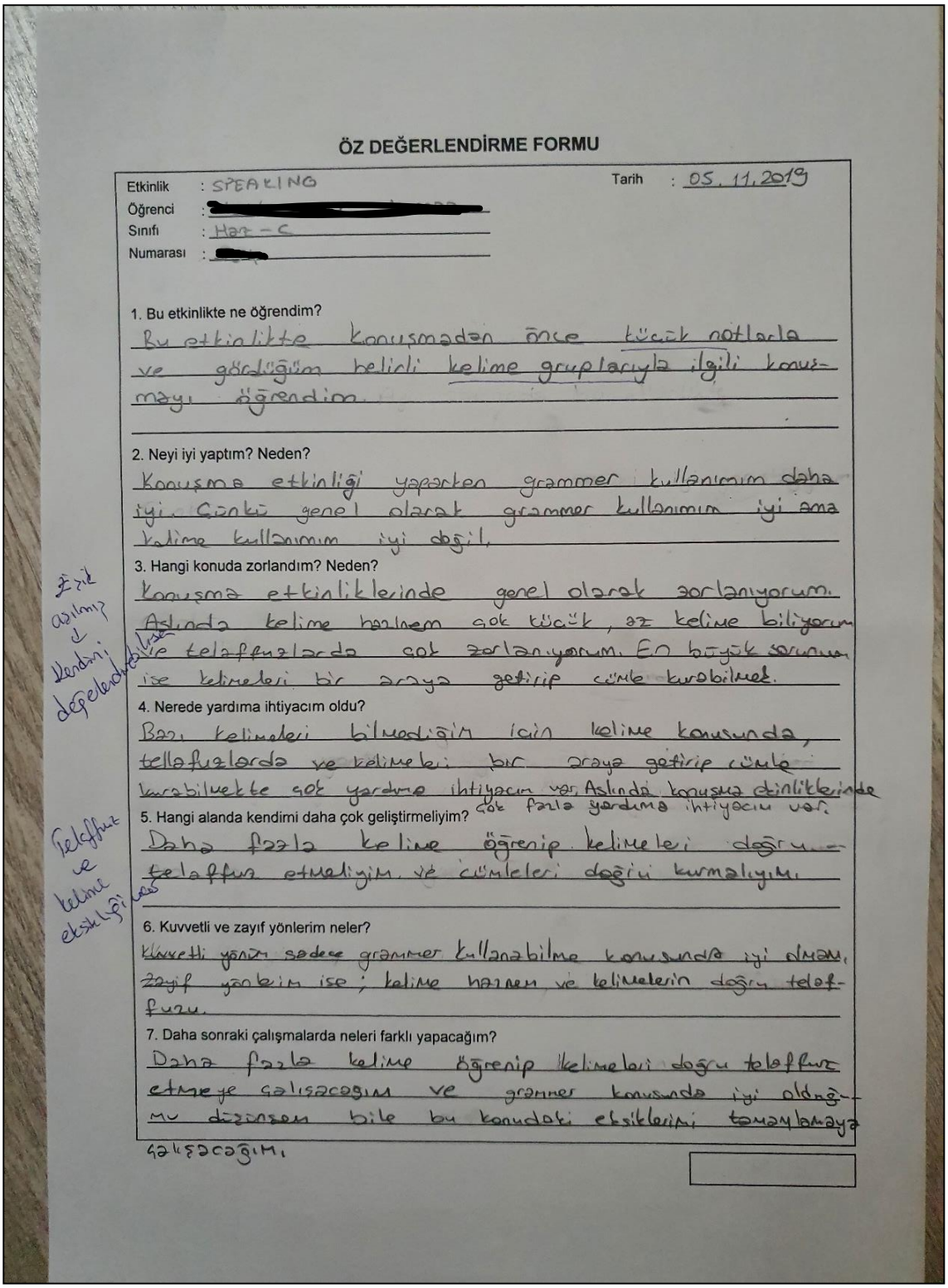
5. Yazma becerisinin ölçümünde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde var olan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

7. Size verdiğim listedeki yazma kazanımlarının ölçümü hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK-9

Öğrenci Öz Değerlendirme Formu



ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik : SPEAKING

Tarih : 05.11.2019

Öğrenci : [redacted]

Sınıfı : Haz - C

Numarası : [redacted]

1. Bu etkinlikte ne öğrendim?

Bu etkinlikte konuşmadan önce küçük notlarla ve gördüğüm belirli kelime gruplarıyla ilgili konuşmayı öğrendim.

2. Neyi iyi yaptım? Neden?

Konuşma etkinliği yaparken grammer kullanımım daha iyi. Çünkü genel olarak grammer kullanımım iyi ama kelime kullanımım iyi değil.

3. Hangi konuda zorlandım? Neden?

Konuşma etkinliklerinde genel olarak zorlanıyorum. Aslında kelime hazinem çok küçük, az kelime biliyorum ve telaffuzlarda çok zorlanıyorum. En büyük sorunum ise kelimeleri bir araya getirip cümle kurabilmek.

Eşik aşılmış ↓ Kendini değerlendirebilirsen

4. Nerede yardıma ihtiyacım oldu?

Bazı kelimeleri bilmediğim için kelime konusunda, tellafuzlarda ve kelimeleri bir araya getirip cümle kurabilmekte çok yardıma ihtiyacım var. Aslında konuşma etkinliklerinde çok fazla yardıma ihtiyacım var.

5. Hangi alanda kendimi daha çok geliştirmeliyim?

Daha fazla kelime öğrenip kelimeleri doğru telaffuz etmeliyim ve cümleleri doğru kurmalıyım.

Telaffuz ve kelime eksikliği var

6. Kuvvetli ve zayıf yönlerim neler?

Kuvvetli yönüm sadece grammer kullanabilme konusunda iyi olmam. Zayıf yönlerim ise; kelime hazinem ve kelimelerin doğru telaffuzu.

7. Daha sonraki çalışmalarda neleri farklı yapacağım?

Daha fazla kelime öğrenip kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışacağım ve grammer konusunda iyi olduğumu düşünsem bile bu konudaki eksiklerimi tamamlamaya çalışacağım.

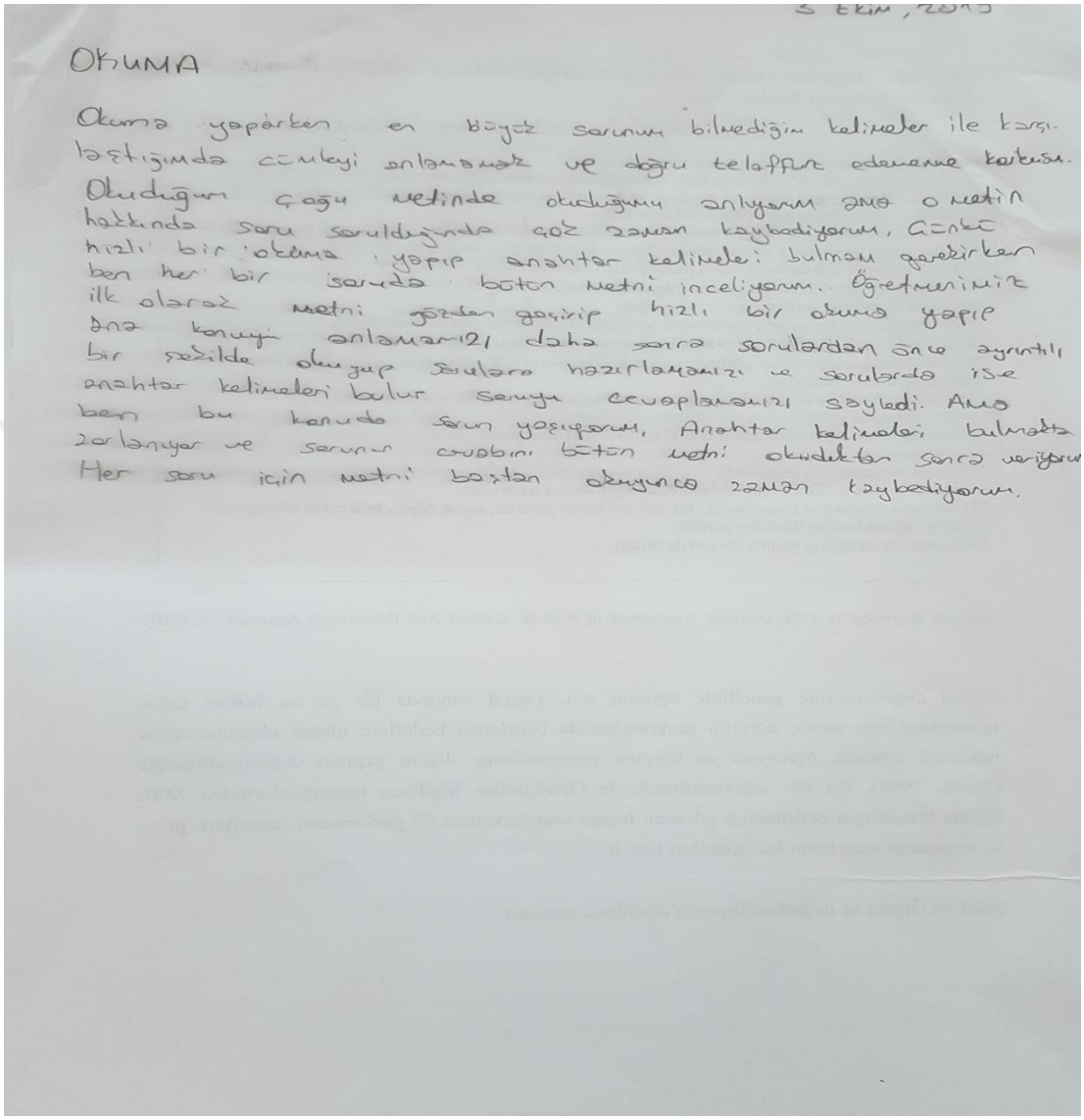
EK-10

Konuşma Becerisine Ait Öğrenci Günlüğü

Konuşmada da okumada olduğu gibi telaffuz problemim var. Ayrıca bir cümle oluştururken kelimeleri nasıl bir araya getirmem gerektiğini de bazen karıştırıyorum, ve konuşurken de daha yavaş kalıyorum. Bunlarla ilgili sorunlarım olduğu için kendime güvenim de azalıyor. Kullanacağımız cümle için küçük notlar alıyoruz ve bu sayede bu sorunlar biraz daha azalsa da yine de bitmiyor. Bunları da zaman içinde pratik yaparak ve tekrar ederek geçeceğimi düşünüyorum.

EK-11

Okuma Becerisine Ait Öğrenci Günlüğü



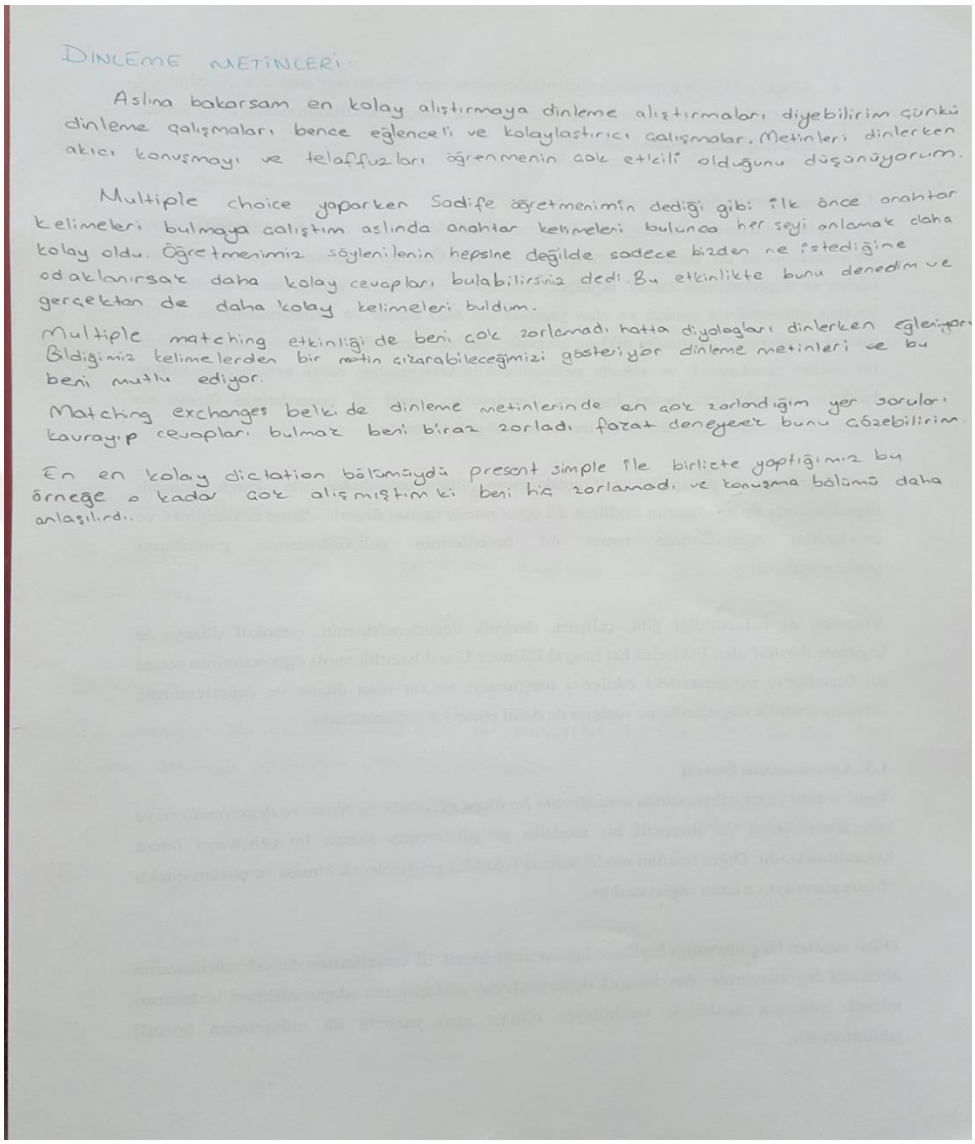
5 EKİM, 2015

OKUMA

Okuma yaparken en büyük sorunum bilmediğim kelimeler ile karşılaştığımda cümleyi anlamamak ve doğru telaffuz edememe korkusu. Okuduğum çoğu metinde okuduğumu anlıyorum ama o metin hakkında soru sorulduğunda çok zaman kaybediyorum, Çünkü hızlı bir okuma yapıp anahtar kelimeleri bulmam gerekirken ben her bir sorada bütün metni inceliyorum. Öğretmenimiz ilk olarak metni gözden geçirip hızlı bir okuma yapıp ana konuyu anlamamızı daha sonra sorulardan önce ayrıntılı bir şekilde okuyup sorulara hazırlamamızı ve sorularda ise anahtar kelimeleri bulup sonra cevaplamamızı söyledi. Ama ben bu konuda sorun yaşıyorum, Anahtar kelimeleri bulmakta zorlanıyor ve sorunun cevabını bütün metni okuduktan sonra veriyorum Her soru için metni baştan okuyunca zaman kaybediyorum.

EK-12

Dinleme Becerisine Ait Öğrenci Günlüğü



DINLEME METINLERI:

Aslına bakarsam en kolay alıştırmaya dinleme alıştırmaları diyebilirim çünkü dinleme çalışmaları bence eğlenceli ve kolaylaştırıcı çalışmalar. Metinleri dinlerken akıcı konuşmayı ve telaffuzları öğrenmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum.

Multiple choice yaparken Sadife öğretmenimin dediği gibi ilk önce anahtar kelimeleri bulmaya çalıştım aslında anahtar kelimeleri bulunca her şeyi anlamak daha kolay oldu. Öğretmenimiz söylenilenin hepsine değilde sadece bizden ne istediğine odaklanırsak daha kolay cevapları bulabilirsiniz dedi. Bu etkinlikte bunu denedim ve gerçektan de daha kolay kelimeleri buldum.

Multiple matching etkinliği de beni çok zorlamadı hatta diyalogları dinlerken eğleniyor Bildiğimiz kelimelerden bir metin çıkarabileceğimizi gösteriyor dinleme metinleri ve bu beni mutlu ediyor.

Matching exchanges belki de dinleme metinlerinde en çok zorlandığım yer soruları kavrayıp cevapları bulmak beni biraz zorladı fakat deneyerek bunu çözebilirim.

En en kolay dictation bölümüydü present simple ile birlikte yaptığımız bu örneğe o kadar çok alışmıştım ki beni hiç zorlamadı ve konuşma bölümü daha anlaşılırdı.

EK-13

Araştırmacı Günlüğü

03.10.2020 – OKUMA BECERİSİ

Kazanım: Daily life/routine

Okuma parçası: A day in the life of Jillaroo

Okuma parçasına geçmeden önce "Look at the Picture. What do Jillaroos and Jackaroos do?" read to find out etkinliğinde sorunun cevabını bulmak için ayrıntılı okuma yaptılar ve bu durumda sorunun cevabını bulmaları uzun sürdü. Yüzeysel okuma yapmaları gerekiyordu.

Etkinlik sonrası öğrencilerle konuşma becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein ve diğ. (1988) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı.

"Okuduğunu anlamada hangi güçlü ve zayıf yönleriniz var?" sorusu yöneltildi.

Öğrencilerle karşılıklı olarak okuma becerisiyle ilgili yardım alanları konuşuldu. Bunlar;

- Okuma parçasındaki konuyla ilgili bilgi sahibi olmamak – bilgi vermek için konuyla ilgili video izletildi.
- Yüzeysel okuma – ayrıntılı okuma – ne zaman yapacaklarıyla ilgili bilgi veridi
- Okuma-anlama sorularının cevaplarını bulmakta zorlandılar – sorudaki anahtar kelimeyi tespit edip ona göre cevabı metinde aramaları gerekir
- Kelime bilgisi – kelime çalışması yapıldı
- Telaffuz – okuma parçası dinletildi

EK-14

Araştırmacı Günlüğü

06-07. 10. 2020 – DİNLEME BECERİSİ

Bugün ilk defa dinleme etkinliği yaptılar. Çok zorlandılar. Çok korktular. Dinleme etkinliği sonrası öğrencilerle dinleme becerisiyle ilgili neyi iyi yaptılar, nerde zorlandılar yani zayıf yönleri nelerdi üzerine konuştuk. Feuerstein ve diğ. (1988) önerdiği "karşılıklılık (reciprocity)" bileşeni doğrultusunda arabuluculuk çalışması yapıldı.

Kelimeleri anlamakta zorluk yaşadılar. Otantik dinleme olduğundan (çok hızlı konuştuklarından şikâyet ettiler) ve birçoğu ilk defa dinleme etkinliği yaptıklarından dolayı dinleme anlama becerisinde zorlandılar. Sanırım bu beceri üzerinde daha fazla durmak gerekecek. Daha çok dinleme anlama etkinliği yapılırsa bu sorunu azaltabiliriz.

Dinleme anlama etkinliklerinde verilen soruların cevaplarını bulmakta sorun oldu. Sorularda yer alan anahtar kelimelere odaklanmadan dinleme metnin tümünü dinleyerek cevabı bulmaya çalışıyorlar. Oysa soruda odaklanılması gereken anahtar kelimenin dinleme metninde geçen cümleye odaklansalar cevabı daha kolay yakalayacaktır.

Dinleme esnasında aynı anda duyduklarını Türkçeye çevirdiklerini ifade edenler oldu. Bunu yaparken de metni takip etmekte zorlandıklarını söylediler. Bu alışkanlıklarından vazgeçmeleri gerektiği tavsiyesinde bulundum.

EK-15

Öğretmen Görüşme Video Dökümü

Evet Merhabalar. Merhaba. İngilizce dersinde birinci sorumuzla başlayalım. İngilizce'de ölçme ve değerlendirmeyi nerelerde daha doğrusu, hangi amaçlar doğrultusunda Kullanıyorsunuz. Ölçme ve değerlendirmeyi tamamen öğrenciye puan verme amacıyla kullanıyoruz. Bizim başka bir amacımız yok burada. Evet onu bir karne notu verme amaçlı kullanıyoruz. Yani karne notu oluşturmak temel amacımız başka bir amacımız olmuyor genelde. Yani olsa bile Temel Amacımız karne notu vermemiz. Karne notu evet. Peki Hazır bulmuşken ben bunlarla ilgili neler yapıyorsunuz? Aslında normal şartlarda ilk geldiklerinde, Bu yıla kadar yaptığımız şey otomatik bir sınav yapıyorduk. Beceri sınavı. Ama bu yıl bunu yapmaya karar verdik, ders saatlerimizi düşürdüğü için. Bir de beceri sınavı yapsak bile hepsini seviyesi aynı çıkıyordu bizde. A1 şıkı herkesin seviyesi aynı olduğu için seviye farklı olmuyor. Bu yüzden herhangi başka birşey yok. Tamam. peki değerlendirme ile ilgili neler yapmaktayız? Değerlendirmeyi işte ölçme söyle bir paragrafı biz ondan sonra bir sınav diye ayırdık. Bu verdiğimiz notları Özellikle performans sınavında dört beceriye ilişkin not veriyoruz. Değerlendirme olarak biz sonuç olarak bunu kullanıyoruz yani hepsi not. Yani sonuç değerlendirmesi yapıyorsunuz. Peki bu süreci değerlendirmek için neler yapıyorsunuz? Süreç içinde ünite sonu yani ben şu anda ünite sonu olarak kabuntu kullanmaya başladım bu yıl. Gerçi geçen yıllarda da kullandım da. Bu yıl kelimelerle sunum hazırlamaya başladım. Ünite sonu yapıyorum. İki ünite bitişi sınavdan önce de quiz yapıyorum. Sürece katkısı oluyor mu bence oluyor. Hataları geri dönüş bilinci yaratmaya çalışıyorum önemli olduğunu düşünüyorum en azından. Yani benim için faydalı oluyor yani ben fayda görüyorum özellikle değerlendirme kısmında. Evet yani aslında. Yani sunum özellikle ölçmeden ziyade değerlendirme yönelik bir çalışma için evet. Peki arada ki hani üstün ve sınırlı yönleri sizce son değerlendirmeyle süreç değerlendirme arasında ne söyleyebilirsiniz? Ya şöyle zaten ingilizce dersi bir kim hani ve maruz kalmayla olan bir ders olduğu için aralarda eğer o değerlendirmeyle yapmazsaniz sürecin sonu çok aksak kalıyor. Ben mesela bir ölçme aracı kullanmıyorum ama kendi sistematiğim var kendim bir tane rumriğim var orda. Geçen hafta ör readings sınavı yaptım ve reading de sırf pronunciationa bakacağımı çocuklara bildirdim. Pronunciationalara baktım. Bu gün de vocabulary çalışması yaptık, ama bunların hepsi bireysel kendi bireysel …

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI: Sadife DEMİRAL

Eğitim Durumu:

Lise: Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi 1996

Lisans: İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 2000

Yüksek Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması 2009

Yabancı Dil:

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Bulgarca (Orta düzey)

Tezler: Yüksek Lisans: "Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları"

Mesleki Geçmiş:

İngilizce Öğretmeni: 2000- Devam etmektedir.(Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar)

Görev Yeri: Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi

Akademik Çalışmalar:

Kitapta Bölüm:

1. *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (2014). Konya: Eğitim Yayınevi.
2. *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri* (2015). Konya: Eğitim Yayınevi.

Makaleler:

1.Yüksel, İ ve Demiral, S. (2013). Evaluating european language portfolio in turkish context: teachers' views on new secondary education english teaching program. *International J. Soc. Sci. & Education, 3*(4), 904-916.

2. Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. ve Şahin, Y. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 5*(4) , 12-22.

Bildiriler:

1. Demiral, H., Baydar, F. ve Demiral, S. (2011). Okul zorbalığını önlemede kahramanların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu, Osmangazi Üniversitesi,* Eskişehir.
2. Demiral, S., Uluuysal, B., Kurt, A. A., Şahin, Y. L. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *2nd İnternational Instructional Technologies & Teacher Education Symposium – ITTES 2014,* Afyonkarahisar.
3. Demiral, S. (2017). 2017 Ortaöğretim ingilizce dersi taslak programın milli eğitim bakanlığın değerlendirme kriterleri doğrultusunda incelenmesi. *26. Uluslarası Eğitim Bilimleri Kongresi (Ices/Uebk-2017),* Antalya.

İletişim e-posta adresi:

Kurslar ve Seminerler:

2020 Uzaktan Öğretimde Dijital Dönüşüm Eğitimi Kursu, MEB ÖYGM

2020 Siber Güvenliğe Giriş Eğitimi Kursu, MEB ÖYGM

2020 Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu, MEB ÖYGM

2020 Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu, MEB ÖYGM

2020 Müze Eğitimi Kursu, MEB ÖYGM

2020 Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu , MEB ÖYGM

2018 Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu, İl MEM

2016 Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu, İl MEM

2016 Fatih Projesi BTnin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Kursu, MEB YEĞİTEK

2012 FATİH Projesi - Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu, İl MEM

2011 Araştırmacı Öğretmenlik Eğitimi Proje Hazırlama ve Temel Araştırma Becerisi Kursu, İL MEM

2020 Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri, İL MEM

2020 İngilizce Öğretmenleri için Etkili Stres Yönetimi Semineri, MEB ÖYGM

2020 Öğrencilerin Biyoritmleri ile Uyumlu İngilizce Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Öz Değerlendirme Yöntemleri Semineri, MEB ÖYGM

2020 Çevrim İçi Öğrenmede Ölçme-Değerlendirme Semineri, MEB ÖYGM

2020 Bellek Teorisi ve İngilizce Kelime Öğrenme Yöntemleri Semineri, MEB ÖYGM

2020 Farklı Yeteneklerdeki Öğrencilere Yönelik Etkili İngilizce Öğretimi için Uygulanacak Yöntem ve Teknikler Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde İnovatif Düşünme Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 2, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 1, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Konuşma Becerisinin Çevrim içi Ölçme-Değerlendirmesi için Uygulanacak Yöntem ve Teknikler Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Dil ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesine Yönelik Yöntemler Semineri, MEB ÖYGM

2020 Çevrim İçi İngilizce Öğretimine Giriş Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarının Kullanımı Semineri ,MEB ÖYGM

2020 Başlangıç Düzeyi Ukulele Eğitimi Semineri, MEB ÖYGM

2020 Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri-1, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Aktif Öğrenme Semineri, MEB ÖYGM

2020 İngilizce Öğretiminde Sınıf Yönetimi Semineri, MEB ÖYGM

2020 Proje Danışmanlığı Semineri, MEB ÖYGM

2019 Arama, Kurtarma ve Tahliye Eğitimi Semineri, İL MEM

2017 TALIS 2018 Okul Koordinatörleri Semineri, MEB ÖYGM

2016 Öğrenen Lider Öğretmen Semineri (Lise), İL MEM

2016 Özel Eğitim Hizmetleri Semineri, İL MEM

2014 Fatih Projesi Bilişim Teknolojilerinin ve İnternetin Bilinçli, Güvenli Kullanımı Semineri, İL MEM

2011 İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri Semineri, İL MEM

2008 Eğitimde Kalite Modeli Özdeğerlendirme Semineri, İL MEM

2008 DynEd İngilizce Dil Eğitim Sistemi Semineri, İL MEM

2008 İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Semineri, İL MEM

2008 Özel Eğitim Semineri, İL MEM

2008 Okul Sağlığı Semineri, İL MEM

2008 Topyekün Savunma Sivil Hizmetleri Eğitim Semineri, İL MEM

2008 Okullarda İlkyardım-İlk Müdahale Semineri, İL MEM

2007 Program Tanıtım (Yabancı Dil İngilizce) Semineri, İL MEM

2007 İngilizce Pratik Konuşma Yöntem ve Teknikleri Semineri, İL MEM