

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI

**ÖZGÜN DEĞERLENDİRME TEKNİĞİ BAĞLAMINDA AVRUPA DİL
GELİŞİM DOSYASI UYGULAMALARININ OKUMA BECERİSİNE
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Bengü AKSU ATAÇ

Ankara-2008

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI

**ÖZGÜN DEĞERLENDİRME TEKNİĞİ BAĞLAMINDA AVRUPA DİL
GELİŞİM DOSYASI UYGULAMALARININ OKUMA BECERİSİNE
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Bengü AKSU ATAÇ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Ankara-2008

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

1. BÖLÜM	1
----------------	---

Giriş

1. 1. Tezin Amacı.....	1
1. 2. Tezin Önemi.....	2
1. 3. Tezin Konusu.....	3
1. 4. Araştırma Problemi	3
1. 5. Sınırlılıklar.....	4
1. 6. Kavramlar.....	5
1. 7. Kısaltmalar.....	6

2. BÖLÜM.....	7
---------------	---

Kavramsal Çerçeve

2. 1. Avrupa Konseyi ve Yabancı Dil Öğretim Politikaları.....	7
2. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası	9
2. 2. 1. Avrupa'daki ADGD Uygulamaları.....	14
2. 2. 2. Türkiye'deki ADGD Uygulamaları.....	19
2. 2. 3. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının İlke ve Kuralları.....	22

2. 2. 4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Dilleri Ortak	
Başvuru Metni.....	24
2.3. Dil Yöntemleri ve Dilbilimsel Yaklaşımlar Açısından	
OBM ve ADGD.....	25
2. 3.1. Eyleme Dayalı Yaklaşım.....	27
2. 3. 2. Eyleme Dayalı Yaklaşımda Edim ve Edinç.....	29
2. 3. 3. Eyleme Dayalı Yaklaşımda Dil Etkinlikleri, Etki Alanları,	
Görevler ve Stratejiler.....	31
2. 3. 4. Eyleme Dayalı Yaklaşım ile OBM ve ADGD Arasındaki İlişki.....	33
2. 4. Özgün Değerlendirme ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	34
3. BÖLÜM.....	36
Özgün Değerlendirme	
3. 1. Dil Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Değerlendirme.....	36
3. 1. 1. Değerlendirmenin Öğrenim Sürecindeki Kullanım Amaçları.....	37
3. 1. 2. Ölçme, Değerlendirme ve Durum Belirleme Arasındaki Farklar.....	39
3. 2. Özgün Değerlendirmenin Tanımı.....	41
3. 2. 1. Performansa Dayalı Değerlendirme.....	43
3. 2. 2. Portfolyo Değerlendirme.....	45
3. 2. 2. 1. Portfolyo Değerlendirmenin Özellikleri.....	47
3. 2. 2. 2. Portfolyo Türleri.....	49
3. 2. 2. 3. Portfolyo Değerlendirmenin Yararları ve Sakıncaları.....	50

3. 2. 3.	Özdeğerlendirme.....	52
3. 3.	Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Özgün Değerlendirme Arasındaki Farklar.....	54
3. 4.	Sınıfçı Özgün Değerlendirme Türleri.....	60
3. 4. 1.	Sözlü Röportajlar.....	61
3. 4. 2.	Öykü veya Metin Yeniden Anlatımı.....	69
3. 4. 3.	Yazma Örnekleri.....	76
3. 4. 4.	Proje Çalışmaları ve Sergiler.....	78
3. 4. 5.	Deneyler ve Gösteriler.....	83
3. 4. 6.	Yapılandırılmış Yanıt Maddeleri.....	85
3. 4. 7.	Öğretmen Gözlemleri.....	87
3. 4. 8.	Portfolyolar.....	89
3. 5.	Özgün Değerlendirmede Geçerlik ve Güvenirlik.....	92
3. 5. 1.	Güvenirlik.....	92
3. 5. 2.	Geçerlik.....	93
4.	BÖLÜM.....	95
	Yöntem	
4. 1.	Araştırma Modeli.....	95
4. 1. 1.	Deneysel Uygulama Yöntemi.....	97
4. 1. 2.	Araştırma Grubu.....	97
4. 1. 2. 1.	Öğrenciler.....	97
4. 1. 2. 2.	Öğretmenler.....	98

4. 2. Veri Toplama Araçları.....	100
4. 2. 1. Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı.....	100
4. 2. 2. Avrupa Dil Konseyi (European Language Council) Yüksek Öğrenim için Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	100
4. 2. 3. Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları	102
4. 2. 4. Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri.....	103
4. 3. Deneysel Uygulama Süreci.....	103
4. 3. 1. ADGD Uygulama Süresi ve Kapsamı.....	103
4. 3. 2. ADGD Uygulama Yöntemi.....	104
4. 4. Verilerin Analizi.....	106
5. BÖLÜM.....	107
Bulgular ve Yorum	
5. 1. Özgün Değerlendirme Envanterine İlişkin Bulgular.....	107
5. 1. 1 Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri 1. Grup Yanıtlar.....	108
5. 1. 2 Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri 2. Grup Yanıtlar.....	117
5. 1. 3 Birinci ve İkinci Grup Yanıtların Karşılaştırılması ve Yorum.....	125
5. 2. Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular Anketine İlişkin Bulgular	127
5. 2. 1 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 1. Set Bulgular	127

5. 2. 2 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 2. Set Bulgular	130
5. 2. 3 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 3. Set Bulgular	134
5. 2. 4 Açık-uçlu Soruların Yanıtları.....	138
5. 2. 5. 1. 2. ve 3. Set Yanıtların Karşılaştırılması ve Yorum.....	140
5. 3. ADGD Uygulaması ve İngilizce Okuma Becerisi Başarısına İlişkin Bulgular.....	141
6. BÖLÜM.....	147
Sonuç ve Öneriler	
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	163
ÖZET.....	164
ABSTRACT	165
EK 1.....	166
EK 2.....	181
EK 3.....	182
EK 4.....	221
EK 5.....	224

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretimi alanındaki bilimsel çalışmalar günümüzde büyük bir hızla devam etmekte ve giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği ile ilişkiler bağlamında Avrupa Konseyi'nin dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki çalışmaları yoğunluk kazanmakta ve bir çok proje gündeme gelmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile ilgili araştırma ve uygulamaların özellikle 2001 yılından sonra bu alana damgasını vuran çalışmaların en önemlilerinden olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretimi alanında son günlerde üzerinde en çok yoğunlaşılacak bir diğer nokta ise ölçme ve değerlendirmedir. Bu alandaki değişim ve gelişim sürecine paralel olarak, artık gereksinimlere yanıt vermekte zorlanan klasik değerlendirme yöntemlerine alternatif olabilecek yeni değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar artarak devam etmektedir.

Gerek Avrupa Dil Gelişim Dosyası gerekse alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında ayrı ayrı ve farklı boyutlarda yapılmış bilimsel araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise yabancı dil öğretimi alanında oldukça önemli olan bu iki konu birlikte ele alınarak birbirleri ile etkileşimleri incelenmiştir. Bir başka deyişle, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının özgün değerlendirme teknikleri bağlamında incelendiğinde eğitsel bir araç olarak kullanılabilirliği irdelenmiştir.

Yabancı dil öğretimi alanında çalışan tüm araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler için kaynak olması ve bu alanda yapılacak olan diğeri bilimsel çalışmalara ışık tutması dileğiyle öncelikle bu çalışmanın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan sevgili hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora çalışmalarımın en başından beri gerek ders aşamasında gerekse tez izleme komitemde büyük destek ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Zeynel Kiran ve Sayın Prof. Dr. Osman Toklu'ya, tez savunma jürimde bulunarak çalışmama çok değerli katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. İclal Ergenç ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sürdürdüğüm bilimsel araştırmalar sırasında bana her zaman destek olan başta Atılım Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı Sayın Yalçın Zaim olmak üzere Rektörüm Sayın Prof. Dr. Abdurrahim Özgenoğlu'na, Dekanım Sayın Prof. Dr. Oya Batum Menteşeye, Bölüm Başkanım Sayın Prof. Dr. Berrin Aksoy'a, çalışmanın deneysel uygulamasını gerçekleştirdiğim Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu idareci ve öğretim elemanlarına, bu zorlu süreçte her an yanımda olan meslektaşlarım Dr. Gökşen Aras, Öğ. Gör. Özlem Şahin Demirbilek ve Öğ. Gör. Kuğru Tekin'e, araştırmanın istatistiksel bulgularının çözümlenmesinde katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Asım Çivitci'ye, grafik tasarım ve formatlama aşamasında benimle birlikte içtenlikle çalışan içmimar Çağrı Bulhaz ve Emre Koçyiğit'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, manevi destekleri ile her zaman yanımda olduklarını hissettiğim babam Celal Aksu'ya, annem Müzeyyen Aksu'ya, annem Zehra Ataç'a ve kardeşim Ozan Aksu'ya şükranlarımı sunarım. Son olarak, onsuz bu çalışmanın asla tamamlanamayacağına inandığım sevgili eşim Feyyaz Ataç'a doktora çalışmalarımın her aşamasında gösterdiği sınırsız anlayış, destek ve yardımın ötesinde olumlu enerji kaynağı olduğum için teşekkür ederim.

Bengü AKSU ATAÇ

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Üretilmiş, dağıtılmış ve kullanılmış olan Avrupa Dil Portfolyoları.....	15
Tablo 3.1. Standart Testler ile Özgün değerlendirme nin Karşılaştırılması.....	58
Tablo 3. 2. Geleneksel Değerlendirme ile Özgün Değerlendirme Karşılaştırması.....	59
Tablo 3. 3. Tanımlayıcı Nitelikler Bakımından Özgün Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Karşılaştırması.....	60
Tablo 3. 4. Özgün Değerlendirme Türleri.....	64
Tablo 3. 5. Bütünsel Sözel Dil Becerisi Puanlama Ölçeği.....	67
Tablo 3. 6. Analitik Sözel Dil Becerisi Puanlama Ölçeği.....	68
Tablo 3. 7. Avrupa Dil Portfolyosu, Dil Pasaportu, Sözel Etkileşim ve Sözel Üretim Betimleyicileri.....	70
Tablo 3. 8. Bütünsel Yazma Becerisi Puanlama Ölçeği.....	79
Tablo 3. 9. Analitik Yazma Becerisi Puanlama Ölçeği.....	80
Tablo 3. 10. ADGD Dil Pasaportu Yazma Becerisi Dil Betimleyicileri.....	81
Tablo 3. 11. Fen Problemleri ve Dene yleri Değerlendirme Ölçeği.....	86
Tablo 3. 12. Sesli Düşünme Listesi.....	90
Tablo 3. 13. Anekdot Kaydı.....	91
Tablo 4. 1. Deney ve kontrol grubunda uygulamaya katılan öğrenci ve öğretim elemanları.....	99

Tablo 5.1. AK Öğrenci Odaklı Açık-uçlu Soruların Yanıtları.....	139
Tablo 5. 2. Grupların İşlem Öncesi Ölçüm ve İşlem Sonrası Ölçümüne İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları.....	142
Tablo 5. 3. Betimsel İstatistikler(Descriptive Statistics).....	143
Tablo 5. 4. Deney ve Kontrol Gruplarının İşlem Öncesi ve İşlem Sonrası Ölçümü Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Öykü Haritası.....	73
Şekil 3. 2. Öykü Anlatımı Kontrol listesi.....	74
Şekil 4. 1. ADGD Dosya-Dil Öğrenim Geçmişi-Dil Pasaportu Uygulaması.....	104
Şekil 4. 2. ADGD Dil Pasaportu -Dil Öğrenim Geçmişi- Dosya Uygulaması	105
Şekil 5. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Yeterlik Sınavı Puan Ortalamalarının İşlem Öncesi ve İşlem Sonrası Ölçümündeki Değişimini Gösteren Çizgi Grafığı.....	145

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan tezin amacı, tezin önemi ve konusu, araştırma problemi ve alt problemler, araştırma sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar, araştırmanın genelinde öne çıkan kavramlar ve tezin içerisinde kullanılan kısaltmalar ele alınmıştır.

1.1. Tezin Amacı

Yabancı Dil Öğretimi alanında yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için yapılan çalışmalar giderek artan bir hızla devam etmektedir. Son yıllarda, özellikle Avrupa'da çokdillilik ve çok kültürlülük kavramının ön plana çıkması ile birlikte yabancı dil öğrenim ve öğretimini belli bir çerçevede düzenleme eğilimi Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin yayınlanmasına ve bu bağlamda Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın meydana gelmesine neden olmuştur. Aynı şekilde, yabancı dil öğretiminin en can alıcı kısımlarından biri olan ölçme ve değerlendirme alanında da mevcut değerlendirme tekniklerinin eğitsel ihtiyacı karşılamada yetersiz kalması nedeni ile alternatif değerlendirme yolları aranmaya başlamış ve bu noktada "özgün değerlendirme" (authentic assessment) kavramı üzerinde çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretimi alanında oldukça yeni ve ilgi çekici olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamaları ile "özgün değerlendirme"

tekniklerinin birbirleri ile ilişkilerini irdelemek, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamaları bağlamında özgün değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin okuma becerilerine katkısı olup olmadığını araştırmak ve söz konusu konularda öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini alarak hem yabancı dil öğretimi alanına bilimsel katkı sağlamak hem de daha sonra bu konuda yapılacak olan çalışmalara bir temel oluşturmaktır.

1. 2. Tezin Önemi

Yabancı Dil Öğretimi alanında değerlendirme yöntemlerinin eğitim ve öğretim sürecine nitelik ve nicelik bakımından oldukça önemli etkileri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak sunulan özgün değerlendirme bu alanda giderek artan bir öneme sahiptir. Aynı şekilde, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının son yıllarda Avrupa'da gerçekleştirilmiş olan en önemli ve kapsamlı çalışmalardan biri olduğunu ifade etmek ve Türkiye'nin de ilk günden beri bu çalışmalara gerek pilot uygulamalarla gerekse bilimsel araştırmalarla katılmakta olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının ve özgün değerlendirmenin bu uygulamalara etkilerinin araştırılması bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 3. Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu, Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir dil ğretim projesi bağlamında geliştirilmiş olan **Avrupa Dil Gelişim Dosyası**'nın uygulanması ve bu uygulama sırasında yaygın bir şekilde kullanılmakta olan ve ortaya çıkan ürünü toplam ve anlık değerlendiren geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak sunulan **zgn değerlendirme** yöntemlerinin kullanılmasıdır.

1. 4. Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi, "2006-2007 eğitim-ğretim yılında niversite İngilizce Hazırlık Okuluna devam eden öğrenciler üzerinde yürütülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen özgün değerlendirme çalışmalarının ğrencilerin İngilizce okuma becerisi başarılarına katkısı nasıldır?" sorusuna yanıt aramaktır.

Bu problem çerçevesinde yanıt aranacak alt problemler şunlardır:

1. 2006-2007 eğitim-ğretim yılında Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce dersinde yürütülen ADGD uygulaması sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan ğrencilerin Dil Yeterlik testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. ADGD uygulaması kapsamında gerçekleştirilen özgün değerlendirme çalışmaları ile ilgili olarak yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. Özgün değerlendirme teknikleri bağlamında ADGD uygulamasının yabancı dil öğrenmelerine etkileri konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıda sözü edilen noktalar araştırmanın sınırlılıkları olarak tanımlanmıştır:

Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda uygulanmakta olan kur sistemi nedeni ile ADGD uygulaması yalnızca 12 hafta ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde iki kontrol iki deney grubundan toplam 73 öğrenci üzerindeki uygulama ile sınırlıdır.

ADGD uygulaması öncesinde uygulamayı gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerine verilen eğitim iki hafta, ikişer gün toplam sekiz saat ile sınırlıdır.

Öğrencilere öntest ve sontest olarak verilen Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı ağırlıklı olarak okuma becerisini ölçmeye yönelik bir sınav olduğundan bu çalışma ADGD uygulamasının öğrencilerin dört temel dil becerisinden yalnızca okuma becerisi başarılarının irdelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Kavramlar

Özgün Değerlendirme: Öğrencilerin, gerekli bilgi ve becerilerin anlamlı uygulamalarını gösteren ve gerçek yaşam görevlerinin yerine getirmelerinin istendiği bir değerlendirme türü (Kohonen, 1999: 280). Özgün Değerlendirme kavramı kimi zaman “özgün durum belirleme” olarak da adlandırılmaktadır.

Geleneksel Değerlendirme: Bir öğrenme sürecinin değil de daha çok sonuçta oluşan asıl ürünün belli bir süre içinde ölçüldüğü, genellikle çoktan seçmeli testlerden oluşan değerlendirme türü. (Kohonen, 1999: 280)

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Avrupa eğitim sisteminde öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışma. (OBM, 200: 1).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine bağlı olan bir eğitsel dil öğrenme ve öğrenilenler hakkında bilgi verme ve kayıt sağlama aracı (Demirel, 2001:125).

Program Geliştirme: Program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2000: 311).

Özdeğerlendirme: Öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmalar, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmeleri ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermeleri (Noonan ve Randy, 2005: Ross, 2006).

1. 7. Kısaltmalar

- AB** : Avrupa Birliği (European Union)
- ADK** : Avrupa Dil Konseyi (European Language Council)
- ADGD** :Avrupa Dil Gelişim Dosyası(European Language Portfolio)
- AK** : Avrupa Konseyi (Council of Europe)
- OBM** : Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages)
- ÖOS** : Öğrenci Odaklı Sorular (Learner Anchor Questions)

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bu araştırmanın boyutlarının ve sınırlarının daha iyi anlaşılabilmesi için çalışmanın içinde yer aldığı ilgili kavramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın içinde sonraki bölümlerde daha ayrıntılı bir şekilde incelenecek olan Avrupa Konseyi ve Konseyin Yabancı Dil Öğretim Politikaları, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Özgün Değerlendirme Yöntemleri ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası arasındaki ilişki aydınlatılmaya çalışılmıştır.

2.1. Avrupa Konseyi ve Yabancı Dil Öğretim Politikaları

Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, ve Norveç) kurucu üye olarak katılımıyla Fransa'nın Strasbourg kentinde kurulmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyi'ne 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2003:239).

Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok öne çıkan konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. "Konsey, Avrupanın geleceği için "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır" (Demirel, 2003:241). Bu

yönlendirmeyi ve çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir (Sheils, 1999:62).

Diller yılını ilan etmedeki temel amaç, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarıdır. Bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir (Demirel, 2005:75).

Avrupa'da çok dilliliği yayma ve bunu üye ülkelerin eğitim politikalarına yansımalarını sağlamak amacıyla Konseyin bünyesinde yer alan 'Yaşayan Diller Bölümü', 'Dil Politikası Birimi'ne dönüştürülmüştür. Birimin temel görüşü, demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı olduğudur.

Bu hak o ülkenin resmî dilinin dışında yer alan tüm dilleri de içermektedir. "Diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanlar için çok dil öğrenmek kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek ve mevcut dilleri yaşatabilmek için bir zenginliğin doğurgusudur. Bu dil zenginliğine sahip çıkılmalıdır. Bu bağlamda dil politikası birimi Avrupa kıtasında çok dilliliği yaygınlaştırmak için çalışmalar yapmakta seminerler düzenlemekte ve projeler üretmektedir" (Demirel, 2003:243). Avrupa Konseyi'ne üye toplam 48 ülkede

yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi “**Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)**” projesidir (Demirel, 2005:75).

Sonuç olarak, Avrupa Birliği'nin dil politikalarını çok dilliliğe göre düzenlemiş olduğu bir gerçektir. Çok kültürlü çok dilli Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde milli dil politikasının belirlenmesinin de aynı doğrultuda olması beklenmektedir. Demirel'in ifade ettiği gibi “çok dil bilerek yetişen bireylerin öncelikle Türkiye'de daha sonra da Avrupa'da daha iyi iş ve çalışma olanaklarına kavuşması bu düşüncenin ülke genelinde yaygınlaşmasına ve kabul görmesine neden olacaktır. Bireyin çok dil öğrenmeye güdülenmişlik düzeyi toplumsal ve ekonomik istemlerle doğru orantılı olarak gelişecektir” (Demirel, 2005:77). Bu bağlamda Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının Türkiye'deki yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır.

2.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Diller Yılı'nı kutlama etkinlikleri nedeniyle Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesinin, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır. Bu bağlamda, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel, 2005:78).

Bu proje ile Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlere saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2005:80).

Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımaktaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Başka bir anlatımla, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşının, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversite düzeyinde de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmektir (Demirel, 2003:245).

Önümüzdeki yıllarda, Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Başka bir anlatımla, normal pasaportun yanı sıra dil pasaportu da geçerli olacak ve dil pasaportunda o ülkenin dilini bildiğinizi belgelendirmeniz gerekecektir. Bu bağlamda, dil pasaportu olanlar Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni alma şansına sahip olacaktır (Demirel, 2005:80).

Demirel, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın iki temel işlevinden söz etmektedir:

- Birincisi, **bilgilendirme işlevi** yani kişinin dil öz geçmişi hakkında bütün bilgilerin bu dosyada yer almasıdır. Yabancı bir dili öğrenmek için ayrılan süreden, öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifikalar, diplomalar hepsi bu işlevi yerine getirmektedir.

- İkincisi, dil gelişim dosyasının **eğitsel işlevi**dir. Eğitsel işlev, bireyin dil öğrenme konusundaki kararları kendisinin vermesine yardımcı olması ve bir dil öğrenme konusunda öğrencinin özerk olması yani öğrenme otonomisine sahip olmasıdır. Bu anlayışla, dil öğrenen kişi kendisini öğrenme sürecinde bağımsız hissedecek ve kendi kendini değerlendirme şansına sahip olacaktır. (Demirel, 2007:28)

Bu eğitsel yararların yanı sıra dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerinin belirlenmesi, öğrenmiş olduğu bu bilgileri aktarabilmesi, transfer edebilmesi açısından da bireye önemli katkılar getirmektedir. Bu anlamda öğrenen özerkliği (learner autonomy) kavramı devreye girmekte ve dil öğrenme sürecinin bireye dönük olduğu ve bunun sınıf içinde değil yaşamın her aşamasında olduğu gerçeği ön plana çıkmaktadır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası üç bölümden oluşmaktadır. Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Dosyası.

Dil Pasaportu belirli dönemlerde değişik dillerdeki yeterliliğinize ilişkin genel bilgileri içerir. Biçimsel nitelikleri ve kendini değerlendirme kayıtlarını

tutarak önemli dil ve kültürler arası öğrenme deneyimleri ile dil yetilerini tanımlar. Avrupa Konseyi tarafından sunulan Standart Pasaport tüm Avrupa'da denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Dil Öğrenim Geçmişi bildiğiniz dillerle neler yapabileceğinizi belirtmenizi, mesleki eğitimde ya da işyerinde edindiklerinizin yanı sıra örgün eğitim sistemleri içinde ve dışında kazandığınız dilsel ve kültürel deneyimleriniz hakkındaki bilgileri eklemenizi sağlar, öğrenme sürecinizi ve gelişiminizi değerlendirip yansıtarak eğitim sürecinizi planlamanızı hızlandırır. Ayrıca, bu bölüm birçok dilde dil becerilerinin geliştirilmesi gibi çok dilliliği yaygınlaştırmak üzere düzenlenmiştir.

Dil Dosyası Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Pasaportu bölümlerinde kayıtlı olan başarı ve deneyimlerinizi örneklerle açıklamanız ve belgelendirmeniz için gerekli materyalleri seçmenize olanak sağlar.

Dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Bu düzeyler aşağıda gösterilmiştir (OBM, 2001:23).

I. Başlangıç düzeyi (Temel kullanıcı),

A1 (Giriş)

A2 (temel gereksinim)

II. Orta düzey (Bağımsız Kullanıcı)

B1 (Eşik Düzey)

B2 (Bağımsız)

III. İleri düzey (Yetkin Kullanıcı)

C1 (Özerk)

C2 (Ustalık)

Bu düzeylerle dil öğrenimine Avrupa Konseyi tarafından yeni standartlar getirilmekte, her mesleğin standartları olduğu gibi dil öğretiminde de bu standartlar temel alınmaktadır. Bireylerden bu standartlara ne kadar ulaştıklarını belgelendirmeleri beklenmektedir. Standartlaşma, belgelendirme işlemiyle bir anlamlılık kazanmaktadır.

Dil yeterlik alanları dil öğrenmedeki dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) göre belirlenmektedir. Dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmakta; konuşma becerisi de karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere dil becerileri üç aşamada ele alınmaktadır (OBM, 2001:24).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası dil öğrenme ve öğretme sürecindeki bu belirlemelere ek olarak değerlendirme boyutuna da bazı yenilikler getirmektedir

(Kohonen, 1999:285). Dil Gelişim Dosyası uygulaması ile özdeğerlendirme (self-assessment) kavramı gündeme gelmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımı ile birey kendini ve dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme olanağı bulabilmektedir. Bunun yanı sıra bireyden öğrenmeyi öğrenmesi de beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere dil öğrenme sürecinde daha çok yardımcı olmaları beklenmektedir. Bunun da ötesinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın temelinde yatan felsefelerin yukarıda sözü edilen kavramları da içine alan özgün değerlendirme yöntemleri ile oldukça ilişkili olduğu düşünülmektedir ki bu çalışmaya esas konu olan da bu ilişkidir.

2.2.1. Avrupadaki Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamaları

Bu çalışmanın daha önceki bölümlerinde resmi olarak ortaya çıkışı ve kabul edilmiş süreci detaylı olarak anlatılmış olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Avrupa genelinde pilot olarak uygulanmaya ve kullanılmaya başlanması ile ilgili çalışmalar 2000 yılından önce başlamıştır (Demirel, 2005:81). Ancak bu bölümde kullanılacak olan sayısal ve istatistiki veriler 2000-2007 yıllarını kapsamaktadır (Schaerer, 2007:6). Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimine bağlı olarak projenin tüm Avrupa'daki uygulamaları ile ilgili Avrupa Dil Gelişim Dosyası Genel Raportörü tarafından yıllık dönemsel raporlar hazırlanmakta ve bu raporlar gerek basılarak gerekse internet ortamında yayınlanmaktadır.

Şu ana kadar üretilmiş, dağıtılmış ve kullanılmış olan Avrupa Dil Portfolyolarının sayısal verilerinin bir tablo halinde incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Bakınız: Tablo 2.1).

Tablo 2. 1. Üretilmiş, dağıtılmış ve kullanılmış olan Avrupa Dil Portfolyoları'nın rapor edilen sayıları. Schärer,R. *European Language Portfolio Interim Report (2007)*.

Okul/ akademik yıl	Üretilmiş/ dağıtılmış bireysel ADGDlerin kümülatif toplamı	Okul/akademik yıl olarak rapor edilmiş ADGD kullanıcılarının sayısı	Takvim yılı içerisinde onaylanmış ADGD modellerinin sayısı kümülatif	Tüm onaylanmış ADGD modellerinin kullanılmakta olan ortalama kopya sayısı	Tasarım ve pilot uygulama aşamaları boyunca şekillenen çarpanların sayısı kümülatif
2000'e kadar	~	~30.000	6	5000	300 300
2001-2002	~	~135.000	19 25	5400	950 1250
2002-2003	~	~220.000	16 41	5400	800 2250
2003-2004	~	~315.000	17 58	5400	850 3100
2004-2005	~1.250.000	~514.000	11 69	7500	550 3650
2005-2006	~2.000.000	~504.000	4 73	6900	200 3850
2006-2007	~2.500.000	~584.000	15 88	6600	750 4600
2007-2008	~3.000.000	~?	11 99	?	550 5150

ADGD ve OBM ilk olarak 1991'de Avrupa Konseyi'nin düzenlediği bir sempozyumda sunulmuşlardır. Her ikisi de betimleyici eğitim araçlarıdır ve Avrupa Konseyi'nin amaç ve ideallerinin gerçekleşmesine yardımcı bir tutum izlemektedirler. Bu amaç ve idealler ise dilbilimsel ve kültürel çeşitlilik, ulusal,

kurumsal ve sosyal sınırların ötesinde bir anlayış, çok dilli ve çok kültürlü bir eğitim olarak sıralanmaktadır.

ADGD ve OBM temel Avrupalı değerlere dayandıkları için çeşitlilik içinde bir bütün oluşturmaları bakımından dil ve dil eğitimi politikaları bakımından etkili araçlar olduklarını kanıtlamışlardır.

Son Avrupa Dil Gelişim Dosyası Raporunda, ADGD'nin Avrupa Konseyi'nin hedeflerinin öğrencilere ve vatandaşlara sunmasında nasıl yardımcı olduğuna dair örnekler sunulmaktadır. Bu araştırmada da deneysel uygulama aşamasında araştırmanın araçlarından biri olarak kullanılan ADGD ile yapılmış bu çalışmalardan örnekler sunmak yerinde olacaktır:

- 28 üye ülkedeki takım çalışmaları sonucunda 93 farklı onaylanmış ADGD modeli tasarlanmıştır. Bunlar temel Avrupa ilke ve prensiplerine dayanan bağlamsal uygulamalardır.

- 16 üye ülkede, temel eğitimden yetişkin eğitime, özel sektörden yönetici kurumlara kadar eğitimin hemen her alanında işbirliğini hedefleyen ADGD modelleri geliştirilmiştir.

- Birçok ADGD modeli, ulusal, yerel ve kurumsal limitlerin çok ötesinde, çok dilli, kültürlerarası etkileşimi hedefleyen uluslararası takımlar tarafından geliştirilmiştir.

- ADGD lerdeki gelişmelerin çoğu eğitim programlarındaki yeniliklerle doğrudan ilgilidir ve bu gelişmeler eğitim alanında aydınlanma sağlayacak düzeyde kararların etkinleşmesine yardımcı olmuştur.

- Birçok ADGD modeli eğitim programlarındaki bu reformları izleyerek yeniden düzenlenmiş ve bazı durumlarda ADGD çalışmaları bu reformları etkilemişlerdir.

- ADGD öğretmen ve öğrencilere, çok dillilik, öğrenen özerkliği, kültürlerarası etkileşim becerisi, özdeğerlendirme vb. karmaşık sayılabilecek kavramların tanıtımında bir araç olarak kullanılmıştır.

- ADGD'nin eğitim kurumlarında kullanılması ile ilgili olarak tüm okul politikalarını içeren düzenlemeler yapılmıştır. Bu politikalar eğitim izlenceleri arasındaki dil kullanımını olduğu kadar eğitimin dilini de kapsamaktadırlar.

- ADGD modellerinin farklı yaş grupları ve farklı hedef gruplarına yönelmesi farklı temel hedefler ve yaklaşımlar getirmiştir.

- Çok dillilik kavramı "iletişim için dil" ve "kültürlerarası yeterlik" temalarıyla bağdaştırıldığında, hem büyük hem de orta ölçekli işletmelerin, gerek işveren gerekse çalışan açısından oldukça dikkatini çekmiştir.

- Öğretmen ve öğrenciler için ADGD seminer ve çalıştayları temel hedef ve kavramları idarecilere açıklayabilecekleri en önemli ve tek yol haline gelmiş ve bu yönde talepler giderek artmıştır (Schärer, 2007:5-6).

Avrupa çapında yapılmış olan bazı uygulama projelerinin sistemler düzeyinde geliştirilecek olan uzun vadeli etki ve yararların geliştirilmesinde oldukça yol aldıkları görülmektedir. Bu projeler:

-İspanyol ADGD Projesi: Tüm bölge ve okul sektörlerinin kapsamakta ve uluslararası dilleri olduğu kadar bölgesel dilleri de içermektedir.

- İsviçre ADGD uygulama projesi: tüm dilleri, okul ve bölge sektörlerini kapsamaktadır.

- Thüringen (Almanya) ADGD uygulama projesi: maddi kısıtlamalara rağmen rapor edilmiş %40 yaygınlık oranına sahiptir.

- Rusya Federasyonu ADGD Uygulama Projesi: kendi çokdilli ve çokkültürlü bölgesinde “kartopu” stratejisini uygulamaktadır.

- İrlanda ADGD Projesi: Göçmenlerin dilbilimsel entegrasyonu üzerine yoğunlaşmaktadır.

- Hollanda Elektronik ADGD Projesi: Yeni temeller oluşturmaktadır.

- ALTE/EQUALS ve CERCLES ADGD projeleri: Kurumsal uygulamalar olan bu projeler daha çok yetişkinler ve temel eğitim sonrası sektörler için yapılmaktadırlar (Schärer, 2007:6).

Tüm bu ADGD uygulamaları, ADGD ve tabii ki OBM'nin hem bir katalizör hem de etkin birer değişim aracı olduklarını göstermektedirler. Birçok ADGD projesinin ulusal, kurumsal ve hatta dilbilimsel sınırların ötesine ulaştığı elde edilen raporlarda görülmektedir. OBM ve ADGD'nin kavram ve hedeflerini içeren yeni nesil öğrenme ve öğretme araç ve malzemeleri geliştirilmekte ve bu doğrultuda yeniden gözden geçirilen eğitim izlenceleri geliştirilmektedir. Avrupa Birliği tarafından maddi olarak desteklenen geniş ölçekli araştırma projelerinin ADGD ile ilgili olarak konuya katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Avrupa Birliği'nin desteklediği DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity) projesi çok dillilik, kültürel çeşitlilik gibi kavramlara dayanan ve bilimsel destek sağlayan 6. OBM kaynaklı AB projesi olarak örnek gösterilebilir.

2. 2. 2. Türkiye'deki ' Dil Gelişim Dosyası Uygulamaları

Türkiye'de ADGD projesi, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda 2001 tarihinde alınan bir makam onayı ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın özellikle özel okullarımızda yani yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet

okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30'a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır. Bu proje orta dereceli 30 okulda denenmekte, 60 öğretmen ve 1357 öğrenci projede yer almaktadır. Pilot okullarda uygulamaya geçmeden önce bu okullarda görevli İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitime alınmış ve dil dosyası projesi ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Farklı Avrupa ülkelerinde geliştirilen örnekler incelenmiş, dil betimleyicileri (language descriptors) analiz edilmiş ve uygulama sürecinin nasıl olacağı konusu üzerinde durulmuştur (Demirel, 2005:79).

Yapılan dört farklı seminer sonucunda, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda bir çalışma grubu oluşturulmuş ve liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir. Hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, 2002-2003 öğretim yılı başında denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve böylece proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. Pilot okullarda denemesi yapılan dil gelişim dosyası modeli, Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Mayıs 2003'te Avrupa Konseyi'ne sunulmuştur. Avrupa Konseyi'ne üye 48 ülke içerisinde yer alan Türkiye, Dil Gelişim Dosyasını hazırlayarak bu projede ilk 15 ülke arasında yerini almıştır. Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan "Geçerlik Komitesi" (Validation Committee), Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun

bulmuş ve 47.2003 geçerlik numarası vererek bu çalışmayı Avrupa çapında tescil etmiştir. Akredite (tescil) edilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın CD formatında digital kopyası da hazırlanmış, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (Demirel, 2005:81).

2004 - 2005 öğretim yılı başında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında iki ayrı komisyon oluşturulmuş ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile ilgili çalışmalar devam etmiştir.

Birinci Komisyon, 15-18 yaş grubu öğrenciler için hazırlanmış dil dosyasında yer alan dil betimleyicileri için öğrenme etkinlikleri ve test maddeleri hazırlamayı amaçlamıştır. Komisyon orta dereceli okullara uygunluğu nedeniyle B1 ve B2 düzeyi için örnek test maddeleri ve öğrenme etkinlikleri hazırlamıştır (Demirel, 2005:81).

İkinci Komisyon ise 05-09 ve 10-14 yaş grupları için yeni bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirmeyi hedeflemiştir. Modelin hazırlanma aşaması tamamlanmış ve pilot okullarda denenmek üzere uygulanmasına başlanmıştır. Pilot okullardaki öğretmen ve öğrencilerden gelecek görüşler doğrultusunda yeni modele son şekli verildikten sonra Eylül 2005'te Avrupa Konseyi'ne akredite edilmesi için gönderilmiş ve onaylanmıştır (Demirel, 2007:29).

İlköğretim öğrencileri için yeni hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, 15 ilköğretim okulunda toplam 884 öğrenci ve 56 öğretmenle pilot olarak kullanılmaya başlanmıştır.

2. 2. 3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın İlke ve Kuralları

Avrupa Dil Gelişim Dosyası gerek resmi eğitim yoluyla gerekse bunun dışında kazanılan tüm yabancı dil yetilerini değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, Avrupa Konseyi, tüm portfolyolar için geçerli olan aşağıda sıralanan genel ilke ve yöntemleri belirlemiştir. Bu konuda yetkili kişiler, karar mekanizmaları, ADGD geliştiricileri, öğretmenler ve öğrenciler ADGD'yi yaratma, kullanma ve kolaylaştırma süreçlerinde aşağıdaki ilke ve kuralları benimsemeleri için desteklenmektedirler:

1. ADGD Avrupa Konseyi'nin ([http://: www.coe.int](http://www.coe.int). Accessed on 02.11.2007);

- 1.1. Avrupa vatandaşları arasındaki karşılıklı iletişimin güçlendirilmesi,
- 1.2. kültürel çeşitlilik ve yaşam tarzlarına saygı,
- 1.3. dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunması ve desteklenmesi,
- 1.4. çok dilliliğin yaşam boyu sürecek bir süreç olarak geliştirilmesi,
- 1.5. dil öğrencilerinin gelişimi,
- 1.6. bağımsız dil öğrenimini geliştirme kapasitesi,
- 1.7. dil öğrenim programlarındaki şeffaflık ve uyum,

1.8. hareketliliği geliştirmek için dil yeterlik ve kalitesinin net bir tanımını gibi hedefleri yansıtmaktadır.

2. ADGD;

2.1. çok dilliliği ve çok kültürlülüğü kolaylaştıran bir araçtır.

2.2. kendisini kullanan öğrenciye ait bir mal varlığıdır.

2.3. Örgün eğitim dahilinde veya dışında kazanılmış olmasına bakılmaksızın öğrencinin tüm dilsel ve kültürlerarası yeterliğini ve deneyimini değerlendirir.

2.4. Öğrenci özerkliğini sağlayan bir araçtır.

2.5. dil öğrenme süreçlerinde öğrencilere hem eğitsel rehberlik ve destek sağlama hem de dildeki yeterliklerini rapor etme işlevine sahiptir.

2.6. genel yetenek derecelerine doğrudan göndermelerle OBM'ye dayanmaktadır.

2.7. Öğretmen değerlendirmeleri ile birleştirilen ğrenci zdeğerlendirmesini, eğitim otoritelerinin ve sınav birimlerinin değerlendirmelerinin desteklemektedir.

2.8. belirtilen genel özelliklerin en azını tüm Avrupa'da anlaşılır ve tanınır hale getirmek için bir araya getirmektedir.

2.9. bir öğrencinin yaşamı boyunca edineceği ADGD model veya serilerinden biri olabilir. ADGD modelleri öğrencilerin yaşlarına, öğrenim amaç, durum ve geçmişlerine göre şekillenebilir.

2. 2. 4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni

Son 10-15 yıldır Avrupa Konseyi, toplumun tüm bireylerinin AK önerilerini dikkate alarak eşit fırsatlardan yararlanabilmesi hedefi ile çok kültürlü, çok dilli yaşam boyu dil öğretimi ve öğrenimini kolaylaştıracak dil öğrenim yaklaşımları araştırmaktadır (Huber, 2002). Bunun sonucu olarak AK 2001 yılında belirli bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesini değerlendirmek için kullanılacak derecelendirme ölçekleri geliştirirken kaynak olacak *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM)*'ni yayınlamıştır. OBM içerisinde ek olarak dil ölçütlerinin formüle edilmesine yardımcı olabilecek tanımlayıcılar da bulunmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin hedeflerinden biri de üye ülkelerin varolan standart test ve sınavlarda istenen yeterlik düzeyini tanımlamalarına yardımcı olacak kaynak belgeyi sağlamaktır. Dil öğretimini destekleme ve kolaylaştırma konusunda çok özel başarılarla sahip olan AK, dildeki yeterlik derecesini tanımlama gereksinimini fark etmiş ve vurgulamıştır (Egel, 2003:24). AK'nin 24 üye ülkesi, baistten karmaşığa doğru tüm dil yetilerine değer veren bir kaynak çerçeve program geliştirmiş ve buna Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages) adını vermişlerdir.

Tüm Avrupa'da dil eğitim izlenceleri, programları, sınavlar, ders kitapları, vb. gelişimi için genel bir temel oluşturulmuştur. Bu çerçevede, dil öğrencilerinin dili iletişim için kullanırken nelere dikkat etmeleri, hangi bilgi ve becerileri

geliştirmeleri gerektiğinin yanısıra dilin olduğu kültürel yapı da kapsamlı bir Şekilde açıklanmaktadır. OBM'nin bir diğer önemli özelliği ise öğrencinin yaşam boyu öğrenme aşamasındaki gelişimini ölçen yeterlik düzeyini tanımlamasıdır (OBM, 2001:1).

OBM'de oluşan dil yeterlik kurallarının "evrensel ölçekleri", 3 genel başlık olan uzman, işlevsel ve temel dil yeteneklerinden doğan altı dereceye dayanmaktadır. Her ne kadar AK, temel, orta ve ileri düzey klasik ayırımın yeni bir yorumu olan böyle "basit bir ölçeğin uzman olmayan kullanıcılara sistem iletimini kolaylaştırdığını ve eğitimci ve program geliştirmecilerin oryantasyonunu sağladığını" (www.coe.int), savunsa da son zamanlarda ğrenci, ğretmen ve diğer kullanıcıların eğitim sistemlerine uyum sağlamalarında uygulanabilir hedeflere ulaşmak için daha detaylı bir gözden geçirmenin gerektiği tartışılmaktadır.

2. 3. Dil Yöntemleri ve Dilbilimsel Yaklaşımlar Açısından OBM ve ADGD

Bu bölümde Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın dayandığı dilbilimsel yaklaşımlar ve dil eğitim-ğretim yöntemlerinden söz edilecektir. Çalışmanın daha önceki bölümlerinde söz edildiği gibi Avrupa Dil Gelişim Dosyası Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM) den ortaya çıkmış olan dolayısıyla OBM'nin benimsediği kuramsal temellere dayanan bir projedir. Bu nedenle, ADGD'nin

dilbilimsel olarak OBM’de belirtilen dil öğrenim-öğretim yaklaşımlarından kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Avrupa Konseyi son 30-40 yıldır çok dilliliğin desteklenmesi anlayışı ile dil öğrenme amaçlarının ve dil öğretiminde düzeylerin belirlenmesine yönelik çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Toklu’nun (2007:159) ifade ettiği gibi bu çalışmalar sonucunda konsey tarafından bu konuda ilk sayılabilecek bazı kitaplar (örn. İngilizce için “Threshold Level”, Almanca için “Kontaktschwelle”, vb.) yayınlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda iletişimsel edimler dizgesel biçimde tanımlanmakta, çeşitli iletişim durumlarında kullanılan dilsel anlatım araçlarının dökümü yapılmaktadır. Bu kitaplarda öne çıkan dilin temel işlevinin iletişim sağlamak olduğu görüşünden kaynaklanan iletişimci anlayışı dil öğrenme ve öğretme araçları ile dil derslerine yansıtmayı amaçlayan çalışmalar da bu çerçevede yoğunluk kazanmıştır (Toklu, 2007:159).

Yukarıda sözü edilen çalışmalardan biri ve belki de en önemlisi olan OBM incelendiğinde metnin tamamında “dilin nasıl kullanıldığı” ve “dili kullanan/öğrenen kişinin dili ne için kullanacağı” üzerinde odaklanıldığı göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, kişinin bildiklerinden çok eylemleri ön plana çıkmaktadır. Bu noktada, OBM ve ADGD’nin benimsediği “eyleme dayalı yaklaşım” üzerinde detaylı olarak durulmasının açıklayıcı olacağı düşünülmektedir.

2. 3. 1. Eyleme Dayalı Yaklaşım

Yabancı dil öğretimi alanındaki yeniliklerin başlangıcının Chomsky'nin Saussure tarafından 1909 da yapılmış olan dil (langue) ve söz (parole) ayrımını edim (competence) ve kullanım (performance) olarak (Kıran, 2001) yeniden gündeme getirmesine kadar dayandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Daha sonra, Hymes'ın iletişimsel edim (communicative competence) kavramını tanımlaması 1970'lerden itibaren oldukça yaygın olarak sözü edilen İletişimsel Yaklaşımın temellerini atmıştır denilebilir. Bu noktadan sonra artık yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar toplumdilbilim, ruhdilbilim, edimbilim gibi alanlarla birlikte devam etmiş ve İletişimsel Yaklaşım bir çok dil öğretim yaklaşımının ve modelinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Sözünü etmekte olduğumuz Eyleme Dayalı Yaklaşımın da bu köklere uzandığını belirtmek doğru olacaktır.

Eyleme dayalı yaklaşımda dil öğrencileri daha çok dil kullanıcıları olarak görülmekte ve dil bilgilerinden çok dil kullanımları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşım dil kullanıcılarını ve öğrencilerini her şeyden önce "sosyal olgu" olarak algılamaktadır. Örneğin, bireyler toplumda yalnızca dil ile ilgili olmayan, belli bir alanda, çevrede veya özel bir durumda kendilerine verilen görevleri başarabilmektedirler. Konuşma aktiviteleri birer dil etkinliği çerçevesinde gerçekleşirken bile anlamın tamamını verebilecek daha geniş bir sosyal içerik sağlamaktadırlar. Bu nedenle, eyleme dayalı yaklaşım bireyin bilişsel, duyuşsal, ve irade sahibi sosyal bir olgu olarak tüm yetilerini göz önüne almaktadır. Buna

paralel olarak, OBM dil kullanım ve öğreniminin herhangi bir türünü aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

“Dil kullanımı, dil öğrenimini de içine alarak, kişinin birey ve/veya sosyal bir olgu olarak genel ve iletişimsel dil yetilerini içermektedir. Yerine getirilecek görevler için özel durumlar içerisindeki temalarla ilintili olarak metinleri üretme ve algılamayı içeren, çeşitli durumlar ve kısıtlamalar altında dil aktivitelerini kapsayan edinçlerinin kullanılmasıdır. Bu etkinliklerin katılımcılar tarafından kontrolü, edinçlerinin pekişmesine ve değişmesine yardım eder.” (OBM, 2001:9).

Little (2007:2), eyleme dayalı yaklaşımın temel özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Bizler dili, *dışsal ve sosyal* (diğer bireylerle iletişim) veya *içsel ve özel*(kendi kendimizle iletişim kurarken) olabilecek iletişimsel etkinlikleri yerine getirmek için kullanırız.
- İletişimsel etkinlikler dört türe ayrılabilir dil etkinliklerini kapsamaktadır: *algılama, üretme, etkileşim ve arabuluculuk*.
- Dil etkinliklerini yerine getirebilmek için *iletişimsel dil edinçlerimizi* kullanırız.
- Dil etkinliği her zaman şartları ve kısıtlamaları kabul ettiren bir bağlam içerisinde oluşmaktadır.

- Sık sık önceden tahmin edilemeyen bağlamsal özelliklerle başa çıkmak zorunda olduğumuz için iletişimsel dil yeterliğimiz toplumdilbilimsel ve kullanımbilimsel (pragmatik) ögeler içermektedir.

- Dil etkinlikleri, belli bazı görevlerin yerine getirilmesini gerektirmektedirler. Bu görevler, rutin veya otomatik olmadıkları oranda bizlerden yazılı ve/veya sözlü metinleri anlamak için stratejiler kullanmamızı beklerler.

Yukarıda listelenmiş olan genel özelliklere bakıldığında eyleme dayalı yaklaşımda dilbilimsel yeterliklerin dilin yalnızca dilbilgisi, kelime bilgisi ve telafuzdan ibaret olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, “dil edimi” (competence) ve “dil edinci” (performance) kavramları üzerinde ayrıca durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2. 3. 2. Eyleme Dayalı Yaklaşımda Edim ve Edinç

Çalışmanın bu kısmında sıkça kullanılacak olan “edim” ve “edinç” kavramları ile ilgili bir açıklamanın yerinde olacağı düşünülmektedir. Dilbilim çalışmalarında bu kavramlar için birçok farklı ifade kullanılmaktadır. Kıran (1986: 124) *Dilbilim Akımları* adlı kitabında Competence için Edinim, Performance için de Edim tabirini kullanmıştır. Rıfat (1990: 67) ise *Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları* adlı eserinde Competence için Edinç, Performance için de Kullanım ifadesini kullanmıştır. Aksan (1982: 23) ise bu probleme dikkat çekerek Türkçe karşılıkların kavramları tam olarak yansıtmadığını söylemiş ve Competence için Yetenek, Performance İçin de Kullanım tabirini önermiştir. Bu

çalışmada, (competence) için “edim”, (performance) için “edinc” sözcükleri kullanılmıştır.

OBM eyleme dayalı yaklaşımın temel kavramlarını tanımlarken aynı zamanda bu yaklaşımın temel özelliklerini de ortaya koymaktadır. OBM’ye göre **edim** bireyin etkinlik yapmasına olanak sağlayan bilgi, yetenek ve özelliklerin tümü iken **genel edimler** dil etkinliklerini de içeren ama yalnızca dil etkinlikleri ile sınırlı olmayan etkinliklerdir. **İletişimsel dil edimleri** ise bireyin özellikle dilbilimsel araçlardan yararlanmasına olanak sağlamaktadır. İçerik, iletişimin gerçekleştiği bireyin i ve dış algılamalarını, tüm olay ve durumsal ögeleri kapsamaktadır.

İletişimsel Dil Edimleri, OBM’de üç temel ögeyi kapsamaktadır. Bunlar:

a. Dilbilimsel Edim, dilin bir sistem olarak sözcüksel, sessel ve sözdizimsel bilgi ve becerilerle diğer boyutlarını, toplumbilimsel ve edimbilimsel ögelerden bağımsız olarak kapsamaktadır. Bir başka deyişle, bu ge söz konusu bireyin iletişimsel dil edincinin yalnızca sahip olduğu bilginin miktar ve kalitesi ile değil aynı zamanda o bireyin bilişsel organizasyonu, bilgiyi nasıl edindiği ve bu bilgisine nasıl ulaşılabildiği ile de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (OBM, 2001:13).

b. Toplumbilimsel Edim ise dil kullanımının sosyokültürel şartlarına karşılık gelmekte ve toplumun gelenek, görenek ve görgü kurallarına oldukça

duyarlı olduğu için farklı kùltürler arasındaki tüm dil kullanımlarını doğrudan etkilemektedir.

c. Edimbilimsel Edim, etkileşim alışverişinden kaynaklanan durumları kullanarak dilbilimsel kaynakların etkin olması ile ilgilidir. Bireyin bu tür bir edince sahip olması için söylem, uyum, tutarlık, metin türlerinin ve şekillerinin belirlenmesi, ironi ve parodiye egemen olması gerekmektedir. Etkileşimin ve kültürel çevrenin özellikle vurgulanması bu öge için oldukça önemlidir.

Söz konusu ögeler OBM'de Eyleme Dayalı yaklaşım başlığı altında oldukça geniş yer tutmakta ve metnin içinde ayrı bir bölüm olarak detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

2. 3. 3. Eyleme Dayalı Yaklaşımında Dil Etkinlikleri, Etki Alanları, Görevler ve Stratejiler

Dil etkinlikleri, bireyin iletişimsel dil ediminin özel bir etki alanında, bir görevi yerine getirmek için algılayıcı veya üretken olarak bir veya birden çok metnin işlem gördüğü alıştırmaları içerir. Bu etkinlikler aynı zamanda etkileşim ve uzlaşmayı da kapsamaktadırlar (OBM, 2001:14). Dil etkinliklerinin her bir türü yazılı, sözlü ve hem yazılı hem de sözlü metinlerle ilişkili olabilmektedirler. **Dil süreçleri** ise, konuşma ve yazma üretimi ve kullanımındaki nörolojik ve fizyolojik olay zincirlerine gönderme yapmaktadırlar.

OBM'de “**metin**” kavramı verilen görevin destek, hedef, üretim veya süreç olarak dil etkinliği haline geldiği yazılı veya sözlü söylem olarak tanımlanmıştır (OBM, 2001:10). Etki alanları ise sosyal bir olgu olarak bireyin içinde yaşadığı sosyal hayata daha geniş bir pencereden bakmaktadır. OBM sosyal yaşamın çok daha kapsamlı olan bu temel kategorilerini dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olanlarla kısıtlayarak dört temel etki alanı belirlemiştir; eğitsel, mesleki, kamusal ve kişisel etki alanları.

Eyleme dayalı yaklaşımda görev, problemi çözebilmek için veya hedefi gerçekleştirebilmek için gerekli olan mantıklı faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ve iletişim alanlarında bu görevler stratejilerin kullanılmasını ve metinlerin işlenmesini gerektirirler.

Bu yaklaşımın dikkat çeken özelliklerinden bir diğeri de “öğrenme” ve “edinim” kavramları arasındaki farkı hatırlatmasıdır. Buna göre, öğrenme süreci hem öğrenme hem de edinim yeterliklerini içermekte ve her iki tür edinci yazılı veya sözlü metinlerin anlaşılması, algılanması ve üretilmesinde, bağlam içerisinde yorum ve aracılık yapılabilmesinde ve iletişimsel etkinliklere katılınmasında kullanabilme becerisinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Heyworth, 2004:14).

Özetlemek gerekirse, bu yaklaşıma göre dil kullanımı ve öğrenimi edinç temelli olarak ele alınmakta ve edinç evrensel, çok dilli ve çok kültürlü bir açıdan incelenmektedir. “Bir birey iletişim kurmak için bildiği dillere bağlı olarak bir dizi

kesin ve ayrıştırılmış yeterliğe sahip değildir. Birey daha çok kendisine sunulan dilleri kuşatan çok dilli ve çok kültürlü bir dil edincine sahiptir” (OBM, 2001:168). Bu anlayış doğrultusunda OBM, dil öğretmenlerine eğitim-öğretim yöntemleri ile ilgili notlar ve öneriler sunmaktadır.

2. 3. 4. Eyleme Dayalı Yaklaşım ile OBM ve ADGD Arasındaki İlişki

Bir metin olarak OBM incelendiğinde bu çalışmada daha önce de ifade edildiği gibi öğrencinin dil ile ilgili bildiklerinden çok bildiklerini nasıl kullandığı, dili öğrenen aynı zamanda kullanan kişinin dili nasıl ve ne için kullandığı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktadan bakıldığında OBM tamamen yukarıda sözü edilen Eyleme Dayalı Yaklaşımı benimsemiştir. OBM’den doğmuş ve OBM’nin temel prensipleri üzerine temellenmiş olduğundan ADGD’nin de Eyleme Dayalı Yaklaşım ile hazırlanmış olduğu ifade edilebilmektedir.

Özellikle değerlendirme açısından bakıldığında ise bu eyleme dayalı yaklaşımın belki de en can alıcı noktası *özdeğerlendirmeye* en fazla önemi veriyor olmasıdır. OBM’de büyük yer verilmiş olan *özdeğerlendirme tabloları* ADGD’nin anahtar özelliği olarak sunulmuştur. ADGD’deki özdeğerlendirme kontrol listeleri de bu tablolarla birlikte oldukça bir şekilde kullanılmışlardır. Schenider ve North tarafından yürütülen İsviçre Ulusal Araştırma Konseyi’nin bir çalışması özdeğerlendirme ve öğretmen değerlendirmeleri ve sınav sonuçları arasında oldukça yüksek bir korelasyon ve yüksek güvenilirlik bulguları açıklamışlardır. (Schneider ve North, 2000) Ayrıca, ADGD’deki özdeğerlendirme

tabloları ve kontrol listeleri öğrencilerin güdülenmişlik ve etkinliklere katılımlarını da doğrudan etkilemektedir. Nitekim, bu çalışmanın araştırma sorularından biri olarak, ADGD'deki bu özdeğerlendirme yolu ile mevcut olan özgün değerlendirmenin öğrencilerin okuma becerisi yeterliklerine etkisi olduğu düşünülmektedir.

2. 4. Özgün Değerlendirme ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Portfolyo bir öğrencinin çalışmalarının anlamlı ve ayırd edici bir toplamı ve yansıtıcı bir özdeğerlendirmesidir. Portfolyo sayesinde belli ölçütler göz önüne alınarak zaman içerisinde öğrencinin gösterdiği ilerleme ve başarı belgelendirilebilir (Wolf et al. 1991; Kohonen 1992; Gottlieb 1995; O'Malley ve Valdez Pierce 1996). Bir başka deyişle, öğrenme süreci boyunca portfolyo öğrencinin bir çeşit otobiyografisi haline gelir.

Dil öğrenme portfolyosu ise öğrenci merkezli bir eğitim izlencesinin iki temel hedefini bünyesinde birleştirir. Dil portfolyosu yabancı dil öğrencilerinin;

- gerekli dil becerilerini ve davranışlarını
- kendi ilerleme ve öğrenmelerini düzenleyebilme becerisi ile birlikte öğrenme sürecindeki aktif birer birey olarak kendi rollerinin eleştirel bir farkındalığını geliştirebilmelerini kolaylaştırmaktadır. (Nunan, 1988:134-135; Mc Namara ve Deane, 1995:17).

Öğrenme sürecinin tamamında dil portfolyosu iki temel işleve hizmet eder: Eğitsel işlev ve rapor işlevi. Bu çalışmada daha önce tanımlanmış olan bu iki temel işleve sahip olması itibariyle Avrupa Dil Gelişim Dosyası dil öğrenenlere farklı dillerde onay amacıyla kendi dil geçmişlerini kaydetme ve sunma olanağı tanımaktadır. Resmi olarak onaylanmış bu belge ve sertifikalara ek olarak portfolyo farklı dil ve kültürlerdeki daha az resmi deneyimlerinde kaydedilmesini mümkün kılar. Dahası, kısmi yeterlilikleri de içeren çok dilli ve çok kültürlü yeterlikler için de onay sağlar (Common Framework Proposal, 1996: 107).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası çeşitli öğrenme belgelerini içeren bir bağlayıcı öge niteliği taşımaktadır. Rolf Schärer (1997:86-89) Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın aşağıdaki amaçlara hizmet ettiğini belirtmiştir: a) denenmiş öğrenmelerin olumlu delillerini sağlar, b) paylaşılan yaygın bir çerçeveye ilişkin başarıları açığa çıkarır, c) milletlerarası anlaşılır bir yolla dil yeterliğini rapor eder ve d) öğrencileri yaşam boyu dil öğrenme sürecine katılmak için güdüler.

Genel olarak kullanılan ve bu çalışmanın bir sonraki bölümünde ayrıntılı olarak açıklanacak olan "portfolyo değerlendirme" ile "Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın aynı kavramlar olmadığına vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte yine bu çalışmanın temelinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın dil eğitim ve öğretiminde özgün değerlendirme uygulamalarında kullanılabilecek bir araç olduğunun belirtilmesinde yarar görülmektedir.

3. BÖLÜM

ÖZGÜN DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmaya temel olan özgün değerlendirme kavramı ve türleri açıklanmadan önce genel olarak değerlendirme ve dil öğrenim sürecine katkıları, ölçme ve değerlendirme kavramları arasındaki farklar ele alınmıştır.

3. 1. Dil Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Değerlendirme

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında uzun yıllardır öğretmenler, yöneticiler ve bilim insanları dil öğrencilerinin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için gerekli olan uygun yolları belirleyebilmenin mücadelesini vermektedirler. Gerek dil yeterliği ve bilgisinin çok değişken seviyelerinin belirlenmesi gereksinimi gerekse dil öğrencilerinin değerlendirilme amaçlarının çok çeşitli ve karmaşık olması nedeniyle bu yöndeki çalışmalar oldukça zor olmaktadır. Doğru ve etkili değerlendirme dil öğreniminde doğrudan rol oynayan önemli bir etkidir. Bunun yanı sıra, değerlendirme dil öğrenim-öğretim sürecinde her zaman en çok zorlanılan ve yanlış anlaşılabilen alanlardan biri olmuştur. Cohen (1994:331), öğrencilerin değerlendirme sürecini kendi yeterliklerine bir tehdit olarak gördüklerini, öğretmenlerin ise bu süreci sevmediklerini ve bu süreç sonunda hiçbir zaman doyum sağlamadıklarını belirtmiştir.

Doğru ve etkili değerlendirme yöntemlerine ulaşılması noktasındaki zorluklar göz önüne alındığında, değerlendirme konusunda yapılan bilimsel çalışmaların giderek önem kazandığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda eğitim ve ğretim ile değerlendirme arasındaki ilişki vurgulanmaktadır. Bloom ve arkadaşları “ğretim ve değerlendirmenin, istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin iki ögesi olduğunu belirterek değerlendirme olmadan öğrenim durumu hakkında karar vermenin olanaksızlığını ortaya koymakta ve değerlendirmenin fonksiyonunun hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanması olduğunu belirtmektedirler” (Bilen, 1996:55). Bu bağlamda, değerlendirmenin eğitim-ğretim sürecindeki öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için değerlendirmenin kullanım amaçlarının irdelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

3. 1. 1. Değerlendirmenin ğrenim Sürecindeki Kullanım Amaçları

Öğrencilerin en uygun programlara yerleştirilebilmeleri, en etkili ve/veya geçerli eğitsel etkinliklerin düzenlenebilmesi ve öğrencilerin gelişimlerinin izlenebilmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta ebeveynlerin değerlendirmeye gereksinimleri vardır. Değerlendirme ile ilgili bilgiler eksik kaldığında veya uygun olmayan değerlendirme yaklaşımları işe koşulduğunda değerlendirme ile eğitim programlarının etkileşiminde başarısızlıklar

görülmektedir. Bu nedenle, değerlendirmenin kullanım amaçlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

O'Malley ve Valdez Pierce (1996:14) yabancı dil öğrencileri için değerlendirmenin en azından altı temel kullanım amacı olduğunu vurgulamışlardır:

a. Görüntüleme ve Belirleme öğrencilerin hangi dil ve/veya içerik alanı programı için uygun olduklarının tanımlanmasında,

b. Yerleştirme, uygun bir eğitim programının önerilebilmesi için öğrencilerin dil yeterliği ve içerik alanı yeterliklerinin belirlenmesinde,

c. Yeniden Sınıflama veya Çıkış, bir öğrencinin seviyelendirilmiş sınıflarda eğitsel etkinliklerden yararlanabilmesi için gerekli dil ve içerik becerilerini kazanıp kazanmadığının belirlenmesinde,

d. Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi, öğrencinin sınıf içindeki dil ve içerik alanı öğrenmelerinin gözden geçirilmesinde,

e. Programın Genel Değerlendirmesi, genel olarak ulusal ve yerel eğitim programlarının etkinliğinin belirlenmesinde,

f. Sorumluluk, öğrencilerin beklenen eğitsel hedef ve standartlara ulaşmasının garantilenmesinde kullanılmaktadır.

Ertürk (1993) ise, değerlendirmeyi program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak görmekte ve beş temel amaca hizmet ettiğinin belirtmektedir: Ertürk'e göre değerlendirme;

a. “Sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek, mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ıslahına yardım eder.

b. Ancak bazı hedeflere göre yapılabileceğinden, değerlendirme faaliyetlerini ifa etmek, eğitimcileri eğitim hedeflerini daha ileri seviyede sınıflamaya ve tanımlamaya yani işe vuruklaştırmaya zorlar.

c. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde nelere önem verecekleri, nasıl ve ne üzerinde sınava tabi tutulduklarına bağlı olduğundan ve değerlendirme işlem yolları da sınavları ihtiva ettiğinden, değerlendirme süreci öğrenciyi ileri öğrenmeye doğru güdüler.

d. Süreci içinde her öğrenci hakkında elde edilecek bilgi rehberlik maksatları için işe koşulabilir.

e. Öğretmenlere, öğrencilere ve diğer eğitimcilere işlerinin ve eserlerinin gerçekçi bir tablosunu çizmek sureti ile yardımcı olabilir. Bu gerçekçi tablo, eğitimcilere hem kendi kendilerini tanıyıp değerlendirme hem de okul hakkında ilgili kimseleri aydınlatma maksatlarına hizmet edecek şekilde kullanılabilir.”

3. 1. 2. Ölçme, Değerlendirme ve Durum Belirleme Arasındaki Farklar

Değerlendirmenin öğrenim sürecindeki amaçları üzerinde durduktan sonra değerlendirmenin öğrenim sürecindeki öneminin daha iyi kavranabilmesi için üç önemli kavram olan ölçme (measurement/testing), değerlendirme (evaluation) ve durum belirleme (assessment) arasındaki farkların gözden geçirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Turgut (1990:3) ölçmeyi, “herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla veya başka

sembollerle ifade etmek” olarak tanımlamıştır. Ölçme sürecinde öğretmen öğrencilerinin kazanması gereken bir niteliğin düzeyini temsil eden bir sembol kullanır. Yapılan bu betimleyici sembol ilişirme veya nicel ifadelendirme işlemleri ile ölçme süreci tamamlanmış olur. Tüm bu nicelleştirme işlemlerinin amacı objektifliği artırmaktır. Nicel bir ifade ile temsil edilmiş öğrenci özelliği veya niteliği tek başına bir anlam ifade etmez. Öğrencinin özelliğini veya niteliğini temsil eden bu nicel ifadenin bir yargılamaya tabi tutulması, ona bir değer biçilmesi gerekmektedir. İşte bu noktada değerlendirme işlemi devreye girecektir.

“Değerlendirme genel anlamda, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak bir değer yargısına ulaşılması işidir.” (Demirel, 2005a:210). Ölçme sonucu, ölçüt ve karar olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. “Değerlendirme bir karar verme işlemi olup bu yönü ile ölçmeden ayrılmaktadır. Değerlendirme kapsam açısından daha geniş bir kavramdır. Ölçme, değerlendirme için gerekli sayısal değerlerle ilgilidir ve değerlendirme kavramının gözlem ve veri toplama kısmını içine alır. Ölçmenin temel özelliği sonuçların sayısal olarak ifade edilmesi iken değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirli ölçütlere göre yorumlanarak yargılara varılmasıdır (Özçelik, 1992; Özgüven, 1994)”. Bir başka deyişle, ölçme öğrencinin bir niteliğinin veya performansının sembollerle, çoğu zaman niceliksel olarak tanımlanmasıyla sonuçlanan bilgi toplama veya betimleme süreci iken değerlendirme, nesnenin (öğrenci, içerik vb.) performansı ve niteliği hakkında

elde dilen ölçümlerin daha önceden bilinen ve kabul edilen bir ölçüte veya diğer eşdeğer nesnelere bilinen seviyelerine göre karşılaştırılarak bir karara veya yargıya varma işidir.

Latince “assidere” sözcüğünden gelmekte olan ve “bir kimsenin yanı başında oturarak onu gözlemlemek anlamını taşıyan “assessment” kavramının Türkçe’de “durum belirleme” anlamında kullanılması uygun görülmektedir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2004). Linn ve Grounland (1995) durum belirlemeyi “ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi verecek biçimde kullanılması ve bir yargı içermekten daha çok bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumu göstermesi anlamında” kullanmaktadırlar.

Türkçe’de özellikle eğitim alanında “durum belirleme” kavramı yerine çoğunlukla “değerlendirme” kullanılmaktadır. Değerlendirme ve durum belirleme arasındaki fark Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008) tarafından açıklanmıştır. Buna göre, değerlendirmenin, gözlem (ölçme) sonuçlarına dayanarak daha çok bir yargılama ve karar verme süreci olduğu, durum belirlemenin ise sonuçlarla ilgili var olan durumu betimlediği ve yargılamaktan çok yönlendirme amacı güttüğü görülmektedir.

3. 2. Özgün Değerlendirmenin Tanımı

Yabancı dil öğrenim-öğretim sürecinde “özgün değerlendirme” terimi eğitsel sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak öğrencilerin tavır, güdülenme, başarı ve

öğrenmelerini yansıtan çeşitli değerlendirme biçimlerinin anlatılmasında kullanılmaktadır. Çoğu zaman özgün değerlendirme birçok farklı şekilde isimlendirilmektedir. “Performans değerlendirme”, “portfolyo değerlendirme”, “alternatif değerlendirme” bunlardan birkaçıdır. Bu çalışmada tüm bu terimleri kapsadığı ve/veya bunlarla örtüştüğü düşünülerek “özgün (otantik) değerlendirme” terimi kullanılmıştır.

Konu ile ilgili kaynaklar tarandığında özgün değerlendirmenin birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlandığı gözlenmiştir. Lund (1997:25) “özgün değerlendirme kişinin belli bir alandaki performansının göstergesi olabilecek ve bu kişinin belli bir ortamda yapması gerektiği düşünülen anlamlı ve/veya kayda değer görevlerin sunulmasını gerektirir” demektedir. Glaser ve arkadaşları (2000:4) ise “özgün değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerinin günlük bir göstergesi olan süreçtir” diyerek kısa bir tanım yapmışlardır. Onlara göre özgün değerlendirme araçları öğretmenlere, geleneksel ölçme araçları ile kanıtlanamayacak bazı değişiklikleri not edebilme şansı vermektedirler.

Özellikle özgün değerlendirme konusundaki çalışmalarıyla öne çıkan bilim adamlarından Kohonen (1999:6) ise özgün değerlendirmenin “öğrencinin sınıf içi hedeflerini, eğitim izlencesini, yönergeleri ve gerçek yaşamdaki performanslarını temsil eden etkinlik ve görevler kullanılarak performans veya başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan süreçlere” karşılık geldiğini belirtmiştir. Kohonen’in vurguladığı bir diğer nokta bu tarz bir değerlendirme ile

değerlendirmenin iletişimsel anlamlılığının ve eğitimde değer verilen noktaların ölçülmesine olanak sağlamasının vurgulandığıdır.

Özgün değerlendirmenin en belirgin örnekleri olarak ele alınan “performans değerlendirme”, “portfolyo değerlendirme” ve “özdeğerlendirme” kavramlarının tek tek ele alınmasında yarar görülmektedir.

3. 2. 1. Performansa Dayalı Değerlendirme

Son günlerde giderek yaygınlaşan ve önem kazanan yeni değerlendirme yaklaşımlarından biri de performansa dayalı değerlendirme yaklaşımıdır. “Öğrenci başarısının gelişimini sağlamak amacıyla yapılan üst düzey zihinsel çaba gerektiren çalışmalar performansa dayalı değerlendirme (performance based assessment) olarak” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008:28) tanımlanmaktadır.

Herman, Aschbacher ve Winters'a (1992:2) göre, “performans değerlendirme öğrencilerin gerçekçi ve özgün problemleri çözmek için önceki bilgilerini, yeni öğrenmelerini ve ilgili becerilerini kullanarak karmaşık ve belirgin görevleri başarmalarını gerektirmektedir”. Linn ve Grounland (1995:25) “performansa dayalı değerlendirmenin klasik yöntemlerle ölçülemeyen öğrenme çıktılarını ölçmede kullanıldığını” belirtmektedirler.

Sözlü raporlar, yazı örnekleri, bireysel veya grup projeleri, sergi ve gösteriler bu tür değerlendirmelere örnek gösterilebilir. Performansa dayalı değerlendirme, öğrencinin yazılı veya sözlü olarak herhangi bir yanıt verdiği bir değerlendirme türüdür. Bu tür değerlendirmede öğrencinin cevabı öğretmen tarafından resmi veya gayri resmi değerlendirme ortamlarında veya sınıf içi etkinlikler sırasında gözlem yapılarak elde edilebilir. Popham'a (2005:57) göre, "performansa dayalı durum belirleme çok sayıda alt düzey zihinsel süreçleri içeren soruya yanıt vermektten çok daha az sayıda ancak üst düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorulara yanıt vermeyi veya görevleri yerine getirmeyi gerektirmektedir". Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse; yabancı dil öğrencilerinin dilbilgisi kullanımlarını ölçerken 50 veya daha fazla çoktan seçmeli sınav sorusu sormak yerine öğrendiklerini bizzat kullanarak gerçekleştirecekleri bir proje ödevi vermek daha uygun olacaktır.

Performans değerlendirmenin belli başlı özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yapılandırılmış yanıt: Öğrenci bir yanıt yapılandırır, genişletilmiş bir yanıt sağlar, performansı ile meşgul olur veya bir ürün yaratır.
- Yüksek düzeyli düşünme: Öğrenci genellikle açık uçlu sorulara yanıt verirken yüksek düzeyli bir düşünce sistemi kullanır.
- Özgünlük: Öğrencinin yerine getirmesi beklenen görevler iyi bir eğitimi veya diğer gerçek yaşam durumlarını yansıtan anlamlı, yenilikçi ve katılımcı etkinliklerdir.

- TmleŒtiricilik: Görevler dört temel dil becerisinin ve bazı durumlarda da içerik alanları arasındaki bilgi ve becerilerin tmleŒikliđini gerektirir.

- Süreç ve rn: Doğru cevabı ararken veya karmaŒık görevlere çoklu çözümler araŒtırırken kullanılan stratejiler de doğru yanıt veya ürünün kendisi kadar değerlendirilir.

- GeniŒliđe karŒı derinlik: performans değerlendirme bir öğrencinin beceri ve hünerleri hakkında, çoktan seçmeli testlerde tipik olan kapsama geniŒliđine zıt olarak derinlemesine bilgi sağlar (O'Malley ve Valdez Pierce,1996: 11).

Performans değerlendirme çoğunlukla öğrencilerin verdikleri yanıtlara öğretmenlerin belli bir yargıda bulunmasını gerektirdiği için bu yargının doğru ve güvenilir olması gerekmektedir. Bu nedenle, rubrik diye adlandırılan, performans seviyelerinin sayısal değerlerle gösterildiği notlandırma çeteleleri kullanılmaktadır. Performans değerlendirmenin önemli özelliklerinden biri olarak bu değerlendirme ltleri herkes tarafından ve önceden bilinir. Bu ltler, öğrenciler tarafından kendilerini değerlendirirken de kullanılabilirler.

3. 2. 2 Portfolyo Değerlendirme

zgn değerlendirmenin belirgin örneklerinden bir diğeri de "portfolyo değerlendirme"dir. Portfolyo kavramı önceleri daha çok sanatçı, mimar, gazeteci veya yazarlarla zdeŒleŒmiŒ ve tanınmiŒ olmasına rağmen, aslında eğitim ve öğretimde de portfolyolar çoğu ğretmen tarafından kullanılmıŒtır. Bugünlerde

ise portfolyolar giderek daha çok okulda ve daha çok öğretmen tarafından ayrıca daha çok amaçlı kullanılmaya başlanmıştır.

“Portfolyo değerlendirme öğrencilerin çalışmalarının eğitsel hedefler göz önünde bulundurularak zaman içerisinde gösterdikleri ilerlemenin irdelendiği sistemli bir toplamıdır” (Valencia, 1991:5). Konuyla ilgili yazın tarandığında oldukça yeni ve bir o kadar da popüler olan portfolyo değerlendirme kavramının yalnızca büyük birer öğrenci dosyası olmanın çok ötesinde olduğu açıkça görülmektedir. “Portfolyo öğrencinin seçici, yansıtıcı, işbirlikçi ve öğrencinin başarısının yeterlik ve becerilerinin zaman içerisinde ve çeşitli durumlardaki derinliğini ve oranlarını gösterir nitelikte olan çalışma örneklerinin belli bir hedef doğrultusunda toplanmasıdır” (McLean ve Lockwood, 1996: 37). Arter ve Spandel (1992:36) ise portfolyoları “belirtilen alanlarda öğrencinin çaba, gelişim ve başarı öyküsünü anlatan amaçlı çalışmaları toplamıdır” diyerek tanımladıktan sonra portfolyoların içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin etkinliğinin, seçim yaparkenki ve değerlendirirkenki ölçütlerin ve öğrencinin kendini ne kadar yansıttığının önemine dikkat çekmişlerdir. Bir başka deyişle, portfolyoyu portfolyo yapan şeylerin başında neler içerdiği ve temel özellikleri gelmektedir. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmenin temel özellikleri, bazı portfolyo çeşitleri ve portfolyoların yararları ve sakıncaları üzerinde kısaca durmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. 2. 2. 1. Portfolyo Değerlendirmenin Özellikleri

Portfolyoların ve özellikle değerlendirme için kullanılan portfolyoların yalnızca öğrencilerin çalışmalarının toplandığı dosyalar olmadığından daha önce söz edilmiştir. Portfolyolar, bir önceki bölümdeki tanımlarından da anlaşılacağı üzere, belli başlı bazı temel özelliklere sahiptirler. Öncelikle bir portfolyonun belirgin bir amacı vardır. Portfolyoya dahil edilen her şeyin ve bunların nasıl kullanılacağına açık ve net nedenleri bulunmaktadır. Nitekim, Worthen ve arkadaşları portfolyoların öğrencinin zaman içindeki anlama, beceriler ve başarı anlamında gösterdiği değişim ve gelişimi göstermekte gerekli olan belge ve örnekleri içermeleri gerektiğini söylemiş ve bir portfolyoda bulunabilecek bazı öğrenci çalışmalarına örnekler vermişlerdir.

Bunlar:

- öğrenciler, öğretmen, öğrenciler ve öğretmen ve ebeveynler tarafından seçilmiş çeşitli öğrenci çalışmaları (yazma ödevleri, raporlar, projeler, kitap listeleri, kayıtlı konuşma örnekleri, vb.)
- öğrencinin kendi yazdığı kendi çalışmalarını eleştirdiği yansıtıcı notlar
- öğrencinin gösterdiği gelişimle ilgili öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte yazılan gelişim notları
- öğretmenin gözlem notları

- öğretmen ve ebeveyn görüşmelerinden alınan notlar (Worthen, 1999: 303).

Portfolyoların bir diğer önemli özelliği de sistemli ve iyi organize edilmiş olmalarıdır. İçerdikleri çalışmalar öğrencinin tüm eserlerinin bir toplamından çok bunları en iyi yansıtan iyi seçilmiş örnekler olmalıdır. Dahası, önceden hazırlanmış yönergeler öğrencilere dağıtılmalı ve öğrenciler kesinlikle seçme sürecine dahil edilmelidirler. Zira, söz konusu yönergeler öğrencilere bu süreçte yardımcı olacaktır. Ayrıca, notlandırma ölçütleri açık ve net belirlenmeli, öğrencinin gösterdiği ilerleme böylelikle belgelenmelidir. Sonuç olarak, öğrenci ile öğretmen sürekli iletişim halinde olmalı, süreci değerlendirmeli, eksik veya desteklenmesi gereken noktaları birlikte belirleyerek bunların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. McMillan (2001: 234), sözü edilen bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Açıkça belirlenmiş amaç ve öğrenme hedefleri
- Öğrenci ürünlerinin sistemli ve düzenli bir toplamı
- Nelerin dahil edileceğine dair önceden hazırlanmış yönergeler
- Öğrencinin neleri dahil edeceğini seçmesi
- Öğrencinin özyansıtma ve özdeğerlendirmesi
- Belirli ürün ve değerlendirmelerle belgelenmiş gelişim

- Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi için açık ve uygun ölçütler
- Öğretmen ve öğrencinin birlikte toplantıları

Bir portfolyoda bulunması gereken bu özelliklerin amaca ve portfolyonun türüne göre çoğaltılabileceği ve/veya değiştirilebileceği düşünülmektedir.

3. 2. 2. 2. Portfolyo Türleri

Portfolyolar farklı kişilere farklı anlamlar ifade etmektedirler. Bir başka deyişle hemen herkesin ihtiyacına yanıt verebilecek standart bir portfolyo türü bulunmamaktadır. Bu nedenle, birçok bilim insanı farklı portfolyo türlerini tanımlamaya çalışmışlardır. O'Malley ve Valdez Pierce (1996:37) portfolyoları üç başlık altında toplamışlardır:

a. Vitrin (Showcase) Portfolyolar: Genellikle öğrencilerin çalışmalarının en iyi örneklerinin ebeveyn ve/veya okul idaresine gösterilmek için toplandığı portfolyo türüdür. Bu tür portfolyolar, öğrencinin gelişim sürecini göstermediği ve öğrencinin yalnızca tamamlanmış en iyi ürünlerinin sergilendiği portfolyolar oldukları için bazı sınırlamaları vardır.

b. Koleksiyon Portfolyolar: Bu tür portfolyolar öğrencinin sınıf içinde ve ödev olarak yaptığı tüm çalışmalarını içermektedir. Bu tür portfolyolar hemsüreç hem de ürün hakkında bilgi verirler fakat yine de iyi planlanmadıkları ve düzenlenmedikleri için değerlendirme amaçlı kullanılamazlar.

c. Değerlendirme Portfolyoları: Öğrencinin çalışmaları, öğrencinin özdeğerlendirmesi ve öğretmenin değerlendirmesini kapsayan ve belirli öğrenme hedeflerinin yansımalarına odaklanan portfolyolardır. İçerikleri öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte seçilir ve belli ölçütler doğrultusunda değerlendirilir.

3. 2. 2. 3. Portfolyo Değerlendirmenin Yararları ve Sakıncaları

Portfolyo değerlendirme sürecinde öğrencilerin performansları eğitsel hedefler, amaçlar ve sınıf içi etkinliklerle bağlantılı olarak ölçülmekte ve böylelikle değerlendirme ile öğrenim-öğretim doğrudan birbirine bağlanmaktadır. O'Malley ve Valdez Pierce (1996:35)'da belirttiği gibi, portfolyoların içerikleri, öğrencilerin sınıf içinde yaptıklarını ve eğitsel hedeflere doğru gösterdikleri ilerlemeyi doğrudan yansıtmalıdır. Bir başka deyişle, portfolyo ile değerlendirmede içerik geçerliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, portfolyo değerlendirme öğrencinin zaman içerisinde gösterdiği gelişim ile ilgili çok yönlü bir perspektif sağlamaktadır. Öğrencilerin ne bildikleri ve bu bilgileri ile neler yapabildiklerine dair daha çok veri sunar.

Portfolyo değerlendirmenin bir diğer yararı da öğrencileri kendi çalışmaları hakkında yorumlar yapmaya, kendi çalışmalarını eleştirmeye, bir başka deyişle, kendilerini değerlendirmeye yöneltmesidir.

Portfolyo değerlendirmenin yukarıda sıralanmış olan yararlarına yenilerini eklemek mümkündür. Öte yandan, portfolyo değerlendirmenin de bazı sakıncalı veya zayıf yanları bulunmaktadır. Öncelikle, portfolyo değerlendirme kolaylıkla hazırlanabilecek ve uygulanabilecek bir değerlendirme türü olarak algılanmamalıdır. Oldukça emek ve özveri gerektiren bir süreç sonunda ancak doğru bir değerlendirme gerçekleşebilir. Bu nedenle, portfolyo değerlendirme hem öğrenciler hem de öğretmenler için oldukça zaman alan bir değerlendirme şeklidir.

Bu tür değerlendirmenin bir diğer sakıncası da özellikle güvenilirlik alanında ortaya çıkmaktadır. Özellikle geçme notu, başarının sertifikalandırılması gibi summative değerlendirmeler için temel alınmak istendiğinde yönetim kadroları tarafından güvenilirliği az bulunmaktadır. Bu düşük güvenirliliğin çoğunlukla nedeni değerlendirme de kullanılan ölçek ve ölçütlerin yetersizliğinden ve/veya standart hale gelememiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Linn ve Gronlund (1995:312) her ölçme aracının olduğu gibi portfolyoların da hem güçlü hem de zayıf tarafları olduğunu söyleyerek “bu tür değerlendirmenin kolaylıkla sınıf içi eğitsel etkinliklere uyarlanabileceği, öğrencileri kendilerini değerlendirmeleri konusunda desteklemesi ve öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerini güçlendirmesinin yanı sıra, planlama, gözlem ve dönüt

aşamalarında oldukça zaman ve emek alan ve notlandırmada güvenilirlikle ilgili problemleri olan bir değerlendirme türü” olarak ifade etmişlerdir.

3. 2. 3. Özdeğerlendirme

Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri özgün değerlendirme içerisinde önemli bir yere sahip olan diğer bir değerlendirme türüdür. Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilen özdeğerlendirme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak açıklanabilir. Paris ve Ayers (1994:26) özdeğerlendirmeyi öğrencilerin belli hedefler ulaşmak için gösterdikleri güdülenmiş ve stratejik çabaları olarak tanımlamaktadırlar. Temel amaç, öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerini geliştirmektir çünkü yaşam boyu öğrenme bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar.

Özdeğerlendirme öğrenmeye doğrudan katılımı ve öğrenmeye karşı tavır ve güdülenmelerle bilişsel yeteneklerin entegrasyonunu artırır. Kendi kendilerini yöneten öğrenciler, kendi kararlarını verip, öğrenme etkinliklerini seçer ve kaynak ve zamanlarını nasıl kullanacaklarına dair planlar yaparlar. Öğrenciler, etkinliklerini seçme, risk alma, kendi öğrenmelerini ilerletme ve istenilen hedeflere ulaşma konularında özgürdürler. Aynı zamanda, öğrenciler kendi

öğrenmelerini kendileri kontrol edebildiği için sınıf içi ve/veya sınıf dışında uygun olan kaynakları nasıl kullanacaklarına da kendileri karar verebilmektedirler.

Özdeğerlendirme ile ilgili bir diğer önemli nokta kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrencilerin diğer öğrencilerle yardımlaşma, fikir alış-verişinde bulunma gibi konularda işbirliği içinde olmalarıdır. Kendini değerlendiren öğrenciler anlamları yapılandırabilip, anladıklarını tekrar edip tüm bunları diğer öğrencilerle paylaşabilmektedirler.

Özdeğerlendirme öğrencilerin kendi çabalarını takdir etmelerini ve bu çabalarının sonucunda gösterdikleri ilerlemeyi görmelerine olanak sağlar. Öğrenciler kendi performanslarını gözlemleyip kendi başarı ve başarısızlıklarını değerlendirebilmektedirler. Prestidge ve Glaser (2000: 180) öğrencilere hem öğretmenlerinin ve kendilerinin eğitsel hedeflerine ulaşmada gösterdikleri performansı yine kendilerinin değerlendirebilmeleri hem de kendi performansları hakkında yansımalarında bulunabilmeleri için olanak tanınması gerektiğini belirtmiştir. Yine Ames ve Gahagan (1995:52), öğrencilere böyle bir süreçte yer vermenin onların farkındalıklarını ve kendi öğrenmeleri hakkında sorumluluklarını artıracığını söyleyerek yukarıdaki görüşleri desteklemektedirler. Böylelikle, öğrencileri gerek sınıf içi etkinliklerle gerekse risk almayı, kendine güvenmeyi destekleyen bir sınıf atmosferi yaratarak özdeğerlendirmeye yönlendirmek noktasında öğretmenlere de iş düşmektedir.

3.3. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Özgün Değerlendirme Arasındaki Farklar

Bilginin nasıl anlamlı hale getirileceğini öğrenmenin en az bazı gerçekleri hatırlayabilme becerisine sahip olmak kadar önemli olduğu bir çağda elbette şimdiye kadar kullanılmakta olan standart geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha başka değerlendirme şekillerine de gereksinim vardır. Yakın zamana kadar yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme işlemlerinin çoğunlukla “kalem-kâğıt testleri” diye adlandırılan standart testlere dayandığı ve bu tür geleneksel sınavların hem Türkiye hem de dünyada ölçme-değerlendirme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Günümüzde geleneksel standart testlere alternatif oluşturabilecek, ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik oldukça hızlı ve kayda değer bir ilgi ve bu konuda yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu konudaki çalışmaları ile dikkat çeken bilim adamlarından Wiggins, değerlendirme bağlamında sözü edilen “özgün” ifadesinin ancak detaylı karşılaştırmalar yapılarak daha iyi anlaşılabilceğini belirtmiştir. Wiggins’e (1993:78) göre “değerlendirme, öğrencilerin kayda değer akılcı performanslarını doğrudan incelediğimiz zaman özgün olur. Tam tersine, geleneksel değerlendirme ise dolaylı veya yaklaşık maddelere, basit yerine koyma yöntemlerine dayanır ki bu yöntemlerden

öğrencilerin başarıları ve performansları hakkında geçerli değerlendirmeler yapıldığı düşünülür”. Bir başka deyişle, Özgün Değerlendirme öğrencilerin kazanılan bilgilerle etkili olarak performans göstermelerini gerektirirken, geleneksel testler yalnızca öğrencinin konunun içeriğinden öğrendiklerinden “neleri tanıdığını, hatırladığını ve özümseediğini ortaya çıkarma eğilimindedir.

Özgün değerlendirmeler öğrencilere en iyi öğretici etkinliklerde bulunan öncelikleri ve başarıları yansıtan görevlerin tümünü sunar. Bu etkinlikler; araştırma yapma, yazma, ödevlerin yeniden gözden geçirilmesi ve tartışılması, güncel bir siyasi olayın sözlü olarak analizinin yapılmasının sağlanması, bir tartışmada diğerleriyle işbirliği yapılması ve bunun gibi diğer eğitsel görevler olarak sıralanabilir. Öte yandan geleneksel testler çoğunlukla kalem-kağıtla sınırlı tek yanıtli sorulardan oluşmaktadır.

Özgün değerlendirmeler öğrencilerin tam, doğruluğu kanıtlanmış ve net yanıtlar verebilme yetilerine, performanslarına ve üretkenliklerine dikkat ederken, geleneksel testler tipik olarak nedenlere bakmaksızın öğrencinin doğru yanıtı seçmesini veya yazmasını isterler. Tipik geleneksel testlerde açık uçlu sorular kullanıldığında bile nadiren verilen yanıtları yeterli planlama, tekrar gözden geçirme ve gerçekleri kanıtlama olanağı vardır. Bunun sonucu olarak, özgün değerlendirme böyle farklı üretkenlikleri değerlendirmek için uygun ölçütleri vurgulayacak ve standartize edecek geçerliği ve güvenilirliği sağlarken,

geleneksel testler yalnızca objektif maddeleri ve her soru için bir doğru cevabı gerektirirler.

“Test geçerliği”, kısmen, testin gerçek yaşam yeteneğini ne oranda taklit edebildiğine bağlı olmalıdır. Çoktan seçmeli testlerin çoğunda geçerlilik yalnızca maddelerin eğitim izlencesinin içeriğine uygunluğuna veya diğer test sonuçlarıyla ilgili karmaşık karşılıklı ilişkilere göre saptanmaktadır. Özgün eğitsel görevler öğrencilere, gerçek yaşamın karmaşık belirsizlikleri ile başa çıkabilmelerinde yardımcı olurken geleneksel testler bu etkinliklerin statik ve çoğunlukla rastgele seçilmiş, soyut ve basit elementlerini değerlendiren alıştırmalara daha çok benzemektedirler.

Kohonon (1999: 290) özgün değerlendirmenin etkili yabancı dil öğrenimine etkisi üzerine yazdığı makalesinde öncelikle “ürün değerlendirme” ile “süreç değerlendirme” kavramları arasındaki farklardan yola çıkarak öğretmenlerin değerlendirmedeki eğitsel hedeflerini belirlemelerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada ulaşılan gelişmelerin en doğru ve net olarak standart/geleneksel testler ile özgün değerlendirmenin bir karşılaştırmasında gözlenebileceğini belirtmiş ve Armstrong (1994:117-118)’dan bir alıntı ile bu karşılaştırmayı ortaya koymuştur. (Bakınız: Tablo 3.1)

Jon Mueller (2006) “Özgün Değerlendirme Araç Kutusu” adını verdiği web sitesinde önce özgün değerlendirmenin tanımını ve ardından özgün değerlendirme ile geleneksel değerlendirme yöntemlerinin detaylı bir

karşılaştırmasını yapmaktadır. Mueller “geleneksel değerlendirme” kavramından eğitimde oldukça yaygın olan ve zorlama bir değerlendirme türü olduğuna inandığı çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış ve bunlar gibi diğer testleri anladığını belirtmektedir. Bu testlerde öğrenciler genellikle ya bir seçeneği doğru yanıt olarak seçmekte veya ezberledikleri bilgilerle boşlukları doldurmaktadırlar. Bu testler standart veya öğrenenler tarafından hazırlanmış olabilirler. Yine bu testler yerel, ulusal veya uluslararası düzeyde uygulanmakta olabilirler.

Bunun yanı sıra, hem geleneksel hem de özgün değerlendirme yöntemlerinin arkasında, tüm eğitim ve öğretimin üretken öğrenciler dolayısıyla vatandaşlar oluşturmak misyonu olduğu inancı yatmaktadır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerekse tüm eğitim-öğretim kurum ve kuruluşlarının misyon ifadelerine bakıldığında bu sonuca kolaylıkla varılabilmektedir. Buradan yola çıkıldığında, değerlendirme noktasında iki farklı bakış açısı meydana çıkmaktadır. Bu farklılıklar Mueller tarafından dört madde halinde sunulmuştur (Bakınız: Tablo 3. 2).

Özgün değerlendirme, geleneksel değerlendirmeden birde tanımlayıcı nitelikleri bakımından ayrılmaktadır. Her ne kadar bu iki değerlendirme türü tanımlayıcı nitelikleri bakımından birbirine zaman zaman yaklaşırsa da aralarında büyük farklar bulunmaktadır (Bakınız: Tablo 3.3).

Tablo 3.1. Standart Test etme ve Özgün değerlendirmenin karşılaştırması (Armstrong 1994, 117-118 den uyarlanmış ve araştırmacı tarafından çevrilmiştir.)

Geleneksel Değerlendirme	Özgün Değerlendirme
1. Ölçme değerlendirme ve eğitim-öğretim iki ayrı etkinlik olarak ele alınır.	Değerlendirme eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.
2. Öğrencilerin hepsinin bir örnek olduğu düşünülür.	Her bir öğrencinin tek ve benzersiz olduğu düşünülür.
3. Kararlar tek bir dizi veri (test sonuçları) temel alınarak verilir.	Çok çeşitli veri kaynağı ve daha bilgilendirici bir bakış açısı sağlar.
4. Öğrenciler zayıf ve/veya başarısız oldukları noktaları vurgular, ne bilmediklerini ölçer.	Öğrencilerin gelişim ve/veya başarılarını vurgular, ne bildiklerini ölçer.
5. Tek oturumlu sınavlar	Süregiden değerlendirme
6. Kültürel ve sosyo-ekonomik duruma göre yanlılık	Kültür açısından daha adaletlilik
7. "Tek bir doğru yanıt" odaklı	Çok çeşitli bakış açılarının olasılığı
8. İlerleme önerileri olmaksızın yargılama	Öğrenmeyi geliştirmek/rehberlik etmek için faydalı bilgiler
9. Öğretmenleri ne test edilecekse onu öğretmeleri doğrultusunda kısıtlar.	Öğretmenlerin anlamlı bir eğitim izlencesi oluşturabilmelerine olanak tanır.
10. Daha düşük düzeyde bilgi ve beceriler üzerine odaklanır.	Daha yüksek düzeyde öğrenme çıktıları ve düşünme becerilerine vurgu yapar.
11. (Norm-referencing). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini yasaklar, birbirleriyle karşılaştırılmalarını destekler.	İşbirlikçi öğrenmeyi destekler; öğrencileri kendi geçmiş performans ve hedefleri ile karşılaştırır.
12. Not almak amaçlı dışsal öğrenme	Öğrenme amaçlı içsel/içerlikli öğrenme

Tablo 3.2. Geleneksel Değerlendirme ile Özgün Değerlendirme Karşılaştırması. Jon Mueller (2006) den uyarlanarak araştırmacı tarafından çeviri yapılmış ve tablo haline getirilmiştir.

Geleneksel Değerlendirme	Özgün Değerlendirme
1 Bir eğitim kurumunun misyonu üretken vatandaşlar yetiştirmektir.	Bir eğitim kurumunun misyonu üretken vatandaşlar yetiştirmektir.
2 Üretken bir vatandaş olabilmek için bir birey belli başlı bazı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.	Üretken bir vatandaş olabilmek için bir birey gerçek yaşamda anlamlı görevleri yerine getirebilme yetisine sahip olmalıdır.
3 Bu nedenle, eğitim kurumları bu bilgi ve becerileri öğretmelidir.	Bu nedenle, eğitim kurumları bireylere mezun olduklarında karşılaştıkları görevleri yerine getirmede yeterli olmaları için yardımcı olmalıdır.
4 Bunun başarılı olduğunu belirlemek için eğitim kurumları öğrencileri bu bilgi ve becerileri edindiklerine dair sınamalıdır.	Bunun başarılı olduğunu belirlemek için eğitim kurumları öğrencilere gerçek yaşam etkinliklerini taklit eden anlamlı görevleri yerine getirmelerini istemelidirler.

Tüm bu karşılaştırmaların ışığında “özgün değerlendirme” kavramının oldukça geniş bir konu olduğu, öğrencilerin daha uygun ve doğru bir şekilde nasıl değerlendirilebilecekleri, öğretmen yetiştiren programlarda yeni değerlendirme türlerine nasıl yer verileceği ve değerlendirme sürecinde öğretmenler ve yöneticiler ile birlikte daha profesyonel bir yaklaşımın nasıl destekleneceği noktalarında oldukça aydınlatıcı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.3. Tanımlayıcı Nitelikler Bakımından Özgün Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Karşılaştırması. Jon Mueller (2006) den uyarlanmış ve araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır.

Geleneksel Değerlendirme	Özgün Değerlendirme
Bir yanıt seçme	Bir görevi yerine getirme
Yapay/zoraki	Gerçek yaşam
Anımsama/tanıma	Yapılandırma/uygulama
Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
Dolaylı kanıt	Doğrudan kanıt

Fisher ve King (1995:9) “özgün değerlendirmenin, bu daha çok yeni sayılabilecek aşamada bile, ölçüt temelli, çoktan seçmeli testlerden farklı olarak değişik bilgi türleri sağlama konusunda güvenilir olduğunu” belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, hem teori hem de uygulama noktasında yapılan çalışmaların artarak devam edeceği düşünülmektedir.

3.4. Sınıf İçi Özgün Değerlendirme Türleri

Yabancı dil öğretim sınıflarında kullanılabilecek olan çok sayıda özgün değerlendirme türü ve bunların hepsinin eğitim-öğretim kalitesine çok farklı katkıları bulunmaktadır. Hali hazırda bilinçli olarak veya bilmeden zaten birçok yabancı dil öğretmeni bu değerlendirme yöntemlerinin bazılarını

kullanılmaktadırlar ancak şu ana kadar yapılmamış olan şey bu değerlendirmelerin öğrenciler ve eğitsel hedefler hakkında sistemli ve düzenli bilgi vermelerinin sağlanamamasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitsel hedefler ve öğrencilerinin gereksinimlerine göre bu çok sayıdaki özgün değerlendirme yöntemlerinden birini seçerek çeşitli yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Sayıları çoğaltılabilecek bu sınıf içi özgün değerlendirme türlerinin en öne çıkanları olan sekiz tanesinin üzerinde ayrı ayrı durmakta yarar vardır. O'Malley ve Valdez Pierce (1996:11) bu sekiz sınıfiçi özgün değerlendirme türünü tanımlarken, "kendini değerlendirme" yöntemini bu listeye dahil etmemiş, kendini değerlendirmenin, öğretmen gözlemleri dışında, tüm özgün değerlendirme çeşitlerinde zaten bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde Sözlü Röportaj, Öykü veya Metnin Tekrar Anlatılması, Yazı Örnekleri, Projeler/Sergiler, Deneyler/Gösteriler, Yapılandırılmış Yanıt Maddeleri, Öğretmen Gözlemleri ve Portfolyolar tek tek ele alınacaklardır. Ayrıca O'Malley ve Valdez Pierce tarafından hazırlanmış olan tüm bu özgün değerlendirme türlerini, tanımlarını ve yararlarını toplu halde gösteren tablo araştırmacı tarafından çevirisi yapılarak uyarlanmıştır (Bakınız: Tablo 3.4).

3.4.1. Sözlü Röportajlar

Yabancı Dil Öğretmenlerinin en temel sorumluluklarından bir tanesi de öğrencilerin etkin bir şekilde iletişim kurarken sözlü olarak da dili kullanabilme becerilerini geliştirmektir. Günümüzde yabancı dil öğretmenleri sınıfiçi

etkinliklerinde daha fazla grup ve eşli çalışmalara yer vermekte daha fazla iletişime yönelik çalışmalar yapmakta ve bunları eğitim izlencelerine dahil etmektedirler. Dolayısıyla, bu etkinliklerin çoğunun öğrencilerin değerlendirilmesinde de kullanılabilme olanağı bulunmaktadır.

O'Malley ve Valdez Pierce (1996:61) "sözel dil becerileri değerlendirilirken öğrencinin anlamı kavrayıp bunu etkileşimsel bağlamlarda özgün amaçlar için kullanabilme ve yorum yapabilme becerileri üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini" vurgulamaktadırlar. Aynı şekilde, Shohamy (1981) "sözel dil becerilerinin özgün olarak değerlendirilmesinde değerlendirilen bireylerin etkin iletişimsel durumlarda hedef dilde performans gösterebilmelerinin ve dili etkin olarak kullanabilmelerinin gerekliliğine" dikkat çekmekte ve "dil ve sosyal durum arasındaki etkileşimin yarattığı iletişim çeşitliliklerinin sözel dil becerilerinin ölçülmesinde doğrudan sonuca etkileri olduğunu" belirtmektedir. Ergenç (2002), "Her dilde, yazılı dilin kurallı yapısı karşısında konuşma dili, geniş bir çeşitlilik gösterir. Bu nedenle, toplumsal uzlaşmayı yansıtan ve gerekli durumlarda söyleyişte birleştirici olma niteliğiyle belirginleşen ölçünlü söyleyiş kurallarının saptanması, dil kullanıcıları açısından açık değerler taşıyacaktır" ifadesi ile yukarıdaki tartışmayı desteklemektedir.

Sözel dil becerileri değerlendirilirken çeşitli anlamlı eğitsel görevler ve sınıfıçi etkinlikler kullanılmaktadır. Öğretmenler değerlendirmede kullanacakları bu etkinlikleri seçerken ve/veya hazırlarken bazı ölçütleri göz önünde

bulundurmaldırlar. Bu ölçütler Richards (1983:67) tarafından dört madde olarak sunulmuştur:

1. İçerik geçerliği
2. Görev Geçerliği
3. Amaçlılık ve transfer edilebilirlik
4. Özgünlük

Sözlü röportajlar sözel dil becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bir etkinlik olarak gerek bireysel gerekse eşli çalışmalarda hemen hemen her dil düzeyi için uygulanabilmektedirler. Sınıf içinde bu röportajlar öğretmenle veya diğer öğrencilerle tartışma veya konuşma şeklinde de gerçekleşebilir. Sözlü röportajlar; betimleme, bilgi verme, veya fikrini ifade etme gibi dil fonksiyonlarını edinme noktasında kullanılabilirler.

Tablo 3.4. Özgün Değerlendirme Türleri. O'Malley ve Valdez Pierce (1996) Araştırmacı tarafından çevirisi yapılarak uyarlanmıştır.

Değerlendirme	Açıklama	Yararlar
Sözlü Röportajlar	Öğretmen öğrencilere onların kişisel geçmişleri, etkinlikleri, okudukları ve ilgileri ile ilgili sorular sorar.	-Resmi olmayan rahatlatıcı bir bağlam. -Her öğrenci için ardıl günler boyunca kurgulanmış olması. -Gözlemlerin bir röportaj yönergesine kaydedilmesi
Öykü veya Metnin Yeniden Anlatımı	Öğrenciler dinledikleri veya okudukları bir metnin ana fikrini veya seçilmiş detaylarını yeniden dile getirirler.	-Öğrenciler sözlü röportaj üretirler. -İçerik veya dil öğeleri üzerinden notlandırılabilir. -Çeteleler veya derecelendirme ölçekleri ile notlandırılabilir. -Okuduğunu anlama, okuma stratejileri ve dil gelişimini belirleyebilir.
Yazma Örnekleri	Öğrenciler, öyküler, açıklayıcı, ikna edici veya kaynak yazılar üretirler.	-Öğrenciler yazılı belgeler üretirler. -İçerik ve dil öğeleri üzerinde puanlanabilir. -Çeteleler veya derecelendirme ölçekleri üzerinden notlandırılabilirler. -Yazma süreçlerini belirleyebilir.
Proje ve Sergiler	Öğrenciler bireysel veya grup çalışmaları yaparak belirli bir içerik alanı ile ilgili projeleri gerçekleştirirler.	-Öğrenciler resmi sunumlar yaparlar veya yazılı raporlar sunarlar veya her ikisinde gerçekleştirirler. -Yazılı ve sözlü ürünler ve düşünme becerileri gözlemlenebilir. -Çeteleler veya derecelendirme ölçekleri ile notlandırılabilirler
Deneyler / Gösteriler	Öğrenciler deneyler yapar veya material kullanımlarını gösterirler.	-Öğrenciler resmi sunumlar yaparlar veya yazılı raporlar sunarlar veya her ikisinde gerçekleştirirler. -Yazılı ve sözlü ürünler ve düşünme becerileri gözlemlenebilir.-Çeteleler veya derecelendirme ölçekleri ile notlandırılabilirler
Yapılandırılmış Yanıt Maddeleri	Öğrenciler açık uçlu sorulara yazılı olarak yanıt verirler.	-Öğrenciler yazılı raporlar üretirler. -Genellikle bağımsız bilgi ve düşünme becerileri üzerinden puanlanır. -Çeteleler veya derecelendirme ölçekleri ile notlandırılabilirler
Öğretmen Gözlemleri	Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini, eğitsel materyallere yanıtlarını veya diğer öğrencilerle etkileşimlerini gözlemler.	-Ortam sınıf ortamıdır. -Az zaman alır. -Gözlemler anekdot notları veya derecelendirme ölçekleri ile kaydedilirler.
Portfolyolar	Öğrenci çalışmalarının zaman içinde kaydedilen aşamaları gösteren, odaklanmış toplamlarıdır.	-Birçok kaynaktan bilgiyi tümleşikleştirir. -Öğrenci edinç ve öğrenmesinin ayrıntılı bir fotoğrafını verir. -Güçlü bir öğrenci katılımı ve bağlılığı vardır. -Özdeğerlendirmeyi destekler ve gerektirir.

Öğrencilerle bireysel olarak röportaj yaparken öğretmenlerin bazı röportaj soruları hazırlaması gereklidir. Bu soruların öğrencinin dil düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması ve sınıfiçi etkinliklerini yansıtmaması önem taşımaktadır. Bu tür röportajlarda sorulabilecek konuşmalara örnek verilmesi gerekirse;

Başlangıç Düzey İçin

- Ailenden kısaca bahsedebilir misin?
- İngilizce öğrenmeye nerede başladın?
- Okulda en sevdiğin dersler hangileri?
- Arkadaşına kitabını ödünç alıp alamayacağını sorabilir misin?

Orta Düzey İçin

- Geçen haftasonu neler yaptığını anlatabilir misin?
- Ne tür sinema filmlerinden hoşlanırsın?
- Spor salonuna nasıl gideceğini sorabilir misin?
- Öğretmeninden anlamadığın bir konuda sana yardımcı olmasını isteyebilir misin?

İleri Düzey İçin

- Bu dönem en çok hoşlandığın konu hangisiydi?
- Boş zamanlarında neler yaparsın?
- Şu andaki okulunla bir önceki okulunu karşılaştırabilir misin?
- Ödevinin nasıl değerlendirileceğini bir öğretmene sorabilir misin?

Bu tür sözlü röportaj soruları çoğaltılıp öğrencilere dağıtılarak hem eşli hem de gruplar halinde değerlendirmeler de yapılabilir. Böylelikle öğretmenler daha kısa sürede daha fazla öğrenciyi değerlendirebilme şansını elde etmiş olurlar. Ayrıca soruların önceden hazırlanmış olması karşılıklı konuşmalarda bir öğrencinin daha çok veya daha az konuşmasını ve konudan uzaklaşmasını da engellemiş olur.

Röportajlar değerlendirilirken öğretmenler bütünsel ve/veya çözümleyici bir puanlama ölçeği veya denetim listesi kullanabilirler (Bakınız: Tablo 3.5 ve Tablo 3.6).

Tablo 3.5 ve Tablo 3.6’da görülen bütünsel ve çözümleyici değerlendirme ölçeği örnekleri incelendiğinde, bu çalışmanın esasını oluşturan konulardan biri ve bir önceki bölümde detayları ile ele alınmış olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın Dil Pasaportu kısmında yer alan ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni Ölçütlerine göre her Portfolyoda standart olarak bulunan sözel etkileşim ve sözel üretim dil betimleyicilerinin, bu ölçekler hazırlanırken rahatlıkla kullanılabilecekleri görülebilmektedir (Bakınız: Tablo 3.7).

Tablo 3.5 Bütünsel Sözel Dil Becerisi Puanlama Ölçeği (Holistic Oral Language Scoring Rubric) O'Malley ve Valdez Pierce tarafından Fairfax County Public Schools, Virginia ESL teachers Portfolio Assessment Group tarafından hazırlanan ölçekten uyarlanmıştır.

Başarı Düzeyleri	Ölçütler
6	<ul style="list-style-type: none"> - sosyal ve sınıf ortamında başarılı bir şekilde iletişim kurar - akıcı bir şekilde konuşur - bir çok gramer yapısını öğrenir - çok çeşitli kelime kullanır, ama ana dilleri İngilizce olan akranlarının gerisinde kalabilir - sınıf içi tartışmalarını zorluk yaşamadan anlar
5	<ul style="list-style-type: none"> -sosyal ve sınıf ortamında bağlantılı söylemlerle konuşur, hatalar anlamı bozmaz -neredeyse ana dil akıcılığı ile konuşur, duraksamalar iletişimi bozmaz -ara sıra gramer hatalarının olduğu değişik cümle yapıları kullanır -çeşitli kelimeler kullanır -konuşmadaki basit kelimeleri anlar, tekrar ister
4	<ul style="list-style-type: none"> - konuşmayı belirleyicilerle ve detaylarla başlatır, sosyal durumlarda kendisine güvenir, sınıf ortamında konuşmaya başlar. -ara sıra duraksayarak konuşmaya başlar. -bazı komplike cümleler kullanır, gramer kurallarını uygular, fakat düzensiz formlarda kontrollü değildir (örneğin runned, mans, not never, more higher) - yeterli kelime ve bazı düzensiz kelimeler kullanır -sınıf içi tartışmaları tekrarlar, yeniden ifadeyle ve açıklamayla anlar.
3	<ul style="list-style-type: none"> -konuşmayı başlatır, hikaye ya da bir tecrübeyi yeniden anlatır, basit sorular sorup yanıt verir -kelime aradığı için duraksayarak konuşur -çoğunlukla geniş zaman fiilleri kullanır, çıkarmaları unuttur -kısıtlı kelime kullanır -konuşmalardaki basit kelimeleri anlar, tekrar ister
2	<ul style="list-style-type: none"> - kişisel nedenlerle ve hayatta kalabilmek için konuşmayı başlatır - tek kelimele ifadelerle ve kısa yapılarla konuşur - fonksiyonel kelime kullanır. - kelime ve ifadeleri anlar tekrar ister
1	<ul style="list-style-type: none"> - somut nesnelere isimlendirmeye başlar - kelime ve ifadeleri tekrarlar - çok az İngilizce anlar, ya da hiç anlamaz.

Düzeyle / Ölçütler	1	2	3	4	5	6
Konuşma	Somut nesnelere adlandırmaya başlar	Kişisel ve yaşamsal ihtiyaçları ile ilgili iletişim kurmaya başlar	Bir konuşmayı başlatmaya, bir deneyim veya hikayeyi anlatmaya ve basit sorulara sorulara yanıtlar vermeye başlar.	Bir konuşmayı betimleyiciler ve detaylarla birlikte başlatır ve sürdürür, sosyal durumlarda kendine güven gösterir, sınıf içinde iletişim kurmaya başlar.	Sınıf içinde ve sosyal ortamlarda sürekli ve bağlantılı bir söylemle konuşur, hiçbir hatası anlamı bozmaz.	Sosyal ve sınıf içi ortamlarda yetkin bir şekilde iletişim kurar.
Akıcılık	Sözcük ve kalıpları tekrar eder.	Tek sözcüklü ifadeler ve kısa kalıplarla konuşur	Sözcük aradığı ve aklından çeviri yaptığı için çekingen konuşur.	Bazı durumlarda çekingen konuşur.	Anadil konuşucusuna yakın bir akıcılıkla konuşur, hiçbir duraklaması anlam bozukluğuna yol açmaz.	Akıcı konuşur.
Yapı			Ağırlıklı olarak şimdiki zaman fiilleri ile konuşur, bazı sözcükleri veya sözcük sonlarını atlama hatası yapar.	Bazı karmaşık tümceler kurar; dilbilgisi kurallarını uygular ama bazı düzensiz yapıları kaçırmaz.	Oldukça çeşitli dilbilgisi yapılarını kullanır ve yalnızca birkaç dilbilgisi hatası yapar.	Çok çeşitli dilbilgisi yapısına hakimdir.
Sözcük bilgisi		Fonksiyonel sözcükleri kullanır.	Kullandığı sözcük dağarcığı sınırlıdır.	Kullandığı sözcük dağarcığı yeterlidir; sözcük kullanımında bazı düzensizlikler vardır.	Çok çeşitli sözcükleri kullanabilir.	Oldukça geniş bir sözcük dağarcığı vardır ama anadil kullanıcılarının biraz arkasındadır.
Dinleme	Çok az veya hiç İngilizce anlamaz.	Sözcük ve kalıpları anlar, tekrara ihtiyacı olur.	Devam eden bir konuşmadaki basit tümceleri anlar; tekrara ihtiyacı olur.	Sınıf içi tartışmaları tekrar ve açıklama olduğu takdirde anlar.	Konuşulan dilin çoğunu sınıf içi tartışmalar da dahil olmak üzere anlar.	Sınıf içi tartışmaları hiç zorluk çekmeden anlar.

Tablo 3.6. *Çözümleyici Sözel Dil Becerisi Puanlama Ölçeği (Analytic Oral Language Scoring Rubric) O'Malley ve Valdez Pierce (1996) tarafından Fairfax County Public Schools, Virginia ESL teachers Portfolio Assessment Group tarafından hazırlanan ölçekten uyarlanarak araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır.*

Sözlü röportaj ile değerlendirme yapılırken mümkün olduğu kadar öğrenciler röportaj anında değerlendirilmemeli, röportajdan hemen sonra veya röportaj kaydedilerek değerlendirme yapılmalıdır. Birçok öğretmen anında değerlendirmenin öğrenci üzerinde olumsuz etki yapabildiğine ve dikkat dağıtıcı olabildiğine dair deneyimlerini paylaşmışlardır. Ayrıca, öğrenciler kendi aralarında etkileşim halindeyken sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin performanslarını not eden ve değerlendiren öğretmenler de bulunmaktadır.

3. 4. 2. Öykü veya Metin Yeniden Anlatımı

Bu tür bir değerlendirmede, öğrenciler bir metni okuyup veya /ve dinledikten sonra o metnin ana fikrini veya o metinle ilgili belli başlı detayları ifadelendirirler. Öykü veya metin anlatımı ile değerlendirme bu bölümde sözü edilen diğer değerlendirme türleri gibi bir tür sınıfıçi eğitsel etkinlik olduğu için oldukça özgün kabul edilmektedir. Bu tür değerlendirmeyi herhangi bir sınıfıçi etkinlikten ayıran ve bir değerlendirme yaklaşımı haline getiren özellik ise her bir öğrencinin performansı hakkında elde edilen bilginin sistemli bir şekilde toplanması ve kayıt edilmesidir.

Sözel Etkileşim	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve bu sorulara yanıt verebilirim.	Bildik konular hakkında ve faaliyetlerde, doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevleri yerine getirebilirim. Genellikle konuşmayı kendim sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa, sosyal etkileşimleri gerçekleştirebilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede yolculuk yaparken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (örn. aile, hobiler, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Anadilini konuşan kişilerle anlaşabilmemi olanaklı kılacak bir akıcılık ve kendindenlik düzeyinde iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyebilecek kadar etkin bir rol oynayabilirim.	Hangi ibareleri kullanacağımı çok fazla düşünmeme gerek kalmaksızın kendimi akıcı bir biçimde ifade edebilirim. Toplumsal ve mesleki amaçlarla dili esnek ve etkili bir biçimde kullanabilirim. Fikirleri ve düşünceleri kesin bir biçimde ifade edip karşıdaki konuşmacılara ustalıkla katkıda bulunabilirim.	Hiçbir çaba sarf etmeden her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir, deyimsel anlatıları ve konuşma dilini tanıyabilirim. Kendimi akıcı bir biçimde ifade edebilir ve anlamın en ince ayrıntılarını bile kesin bir biçimde yansıtabilirim. Eğer bir sorunla karşılaşırsam geri dönüp karşımdaki insanların fark etmelerine olanak sağlamayacak bir esneklikte bu zor noktayı yeniden yapılandırabilirim.
Sözel Üretim	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit terimlerle ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve en son işimi betimlemek için bir seri kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi ve olayları, düşlerimi, umutlarımı ve isteklerimi betimlemek için tümce öbeklerini yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin nedenleri ve açıklamaları kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerimi belirtebilirim.	Kendi ilgi alanlarıma ilişkin konularda net ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek bir konu hakkındaki görüşlerimi belirtebilirim.	Altanımları katarak, özel noktaları geliştirerek ve uygun bir sonuçla bağlayarak karmaşık konuların net ve ayrıntılı bir betimlemesini sunabilirim.	Bağlama uygun bir tarz ve dinleyen kişinin önemli noktaların ayırımına varıp bunları anımsamasına yardımcı olacak etkili bir mantıksal yapılandırma, net, akıcı bir betimleme ya da tartışma sunabilirim.

Tablo 3.7. Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Dil Pasaportu, Sözel Etkileşim ve Sözel Üretim Betimleyicileri.

Bu özgün değerlendirme türünde öğrenciler okudukları metinlere sözlü olarak yanıt vermekte, bir başka değişle bir öyküdeki olayları nasıl anlattıkları, o öyküdeki zaman, yer, karakterler gibi öğeleri kavrayabilmeleri, öykünün ana fikrine düşünsel olarak kendi yorumlarını getirebilmeleri ve/veya dil yeterlilikleri açısından değerlendirilebilirler. Bu değerlendirme yaklaşımında her dil yeterliği seviyesinden öğrenci değerlendirme sürecine rahatlıkla katılabilir, çünkü kullanılan metinlerin zorluk dereceleri öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanabilir.

Yeniden anlatımla değerlendirme okuma becerisini değerlendirmede bir değerlendirme etkinliği olarak kullanılmaktadır. Öykü veya metin anlatımı ile özgün değerlendirme sürecinde öğretmenler, öğrenciler metni tekrar anlatırlarken, öykü haritaları (Şekil 3.1), kontrol listeleri (Şekil 3.2) veya derecelendirme ölçekleri kullanabilirler.

Öğrencilerden bilgi alabilmek için araştırma soruları sorulabilir. Bu sorulara aşağıdaki gibi örnekler verilebilir.

Kurgu Metinler için

- Öykünün ana karakteri kim?
- Ana karaktere ne oldu?

- Hangi karakteri en çok sevdiğin, neden?

(O.Malley&Valdez Pierce 1996:106)

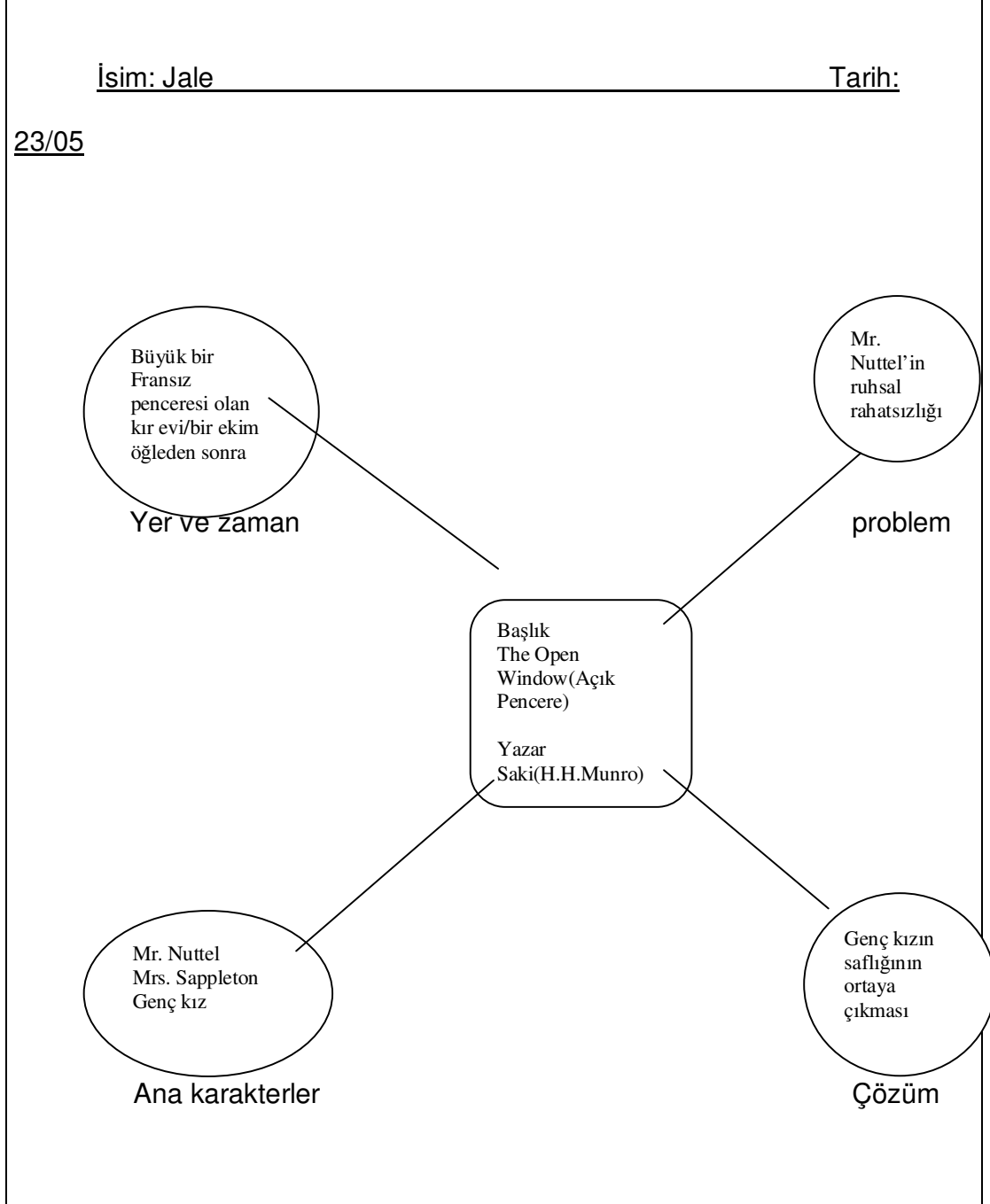
Kurgu Olmayan Metinler İçin

- Metnin en can alıcı noktası neydi?
- Bu ana fikri desteklemek için hangi detaylar veya örnekler verilmişti?
- Bu konu hakkında daha başka neler bilmek isterdin?

(O.Malley&Valdez Pierce 1996:106)

Yeniden anlatım aynı zamanda öğrenciye, öğretmen tarafından kesilmeksizin istediği uzunlukta konuşabilme olanağı tanıdığı için yabancı dil öğreniminde sözel dil becerisinin ölçülmesinde de kullanılabilir. Routman (1994:16) “yabancı dil öğrencileri için yeniden anlatım okuduğunu anlama becerisinin olduğu kadar sözel dil yeteneğinin de gelişimine yardımcı olduğunu” belirtmektedir. Ancak, yeniden anlatım etkinliği sürecinde öğrenciler izin verildiği takdirde ana dillerinde konuşmayı tercih edebilmektedir. Yine de Au'nun (1993) da vurguladığı gibi “ öğrencilere ana dillerinde öğrendiklerini gösterme olanağı vermek de onların yazılı veya sözlü dil yeteneklerinin gelişmesine olanak tanır “.

Şekil 3.1. Öykü Haritası



Şekil 3.2. Öykü anlatımı Kontrol listesi. O'Malley ve Valdez Pierce (1996) tarafından National Education Association(1993) temelli Fairfax Cuntı Public School İngilizce öğretmeni K.Harrison tarafından hazırlanan listeden uyarlanmıştır. Araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır

İsim.....Tarih:.....			
Başlık:.....Yazar:.....			
Çeyrek:	1.	2.	3. 4.
Metin zorluğu: Yüksek tahmin edilebilirlik Orta tahmin edi. İleri düzey			
Yanıt:	Çizim/resim	Sözlü yanıt	Yazılı yanıt
Performans Görevleri	Başlangıçlar	Özendirmelere yanıt	Yorumlar
İsimler, ana karakterler			
Yer ve zamanı anlatır			
En başta yeniden anlatıma başlar			
Problemi ve konuları belirler			
Temel olayları belirler			
Olayları kronolojik sırayla rapor eder			
Çözümlemeyi anlatır			

Yeniden anlatımla sözel dil becerilerini ölçerken dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin okuma seviyelerinin doğru belirlenmesidir, çünkü öğrenciler ancak okudukları metni iyi anlayabildikleri takdirde tekrar anlatabilirler. Öte yandan, eğer öğretmen ve/ veya bir diğer öğrenci tarafından yüksek sesle okunan bir metnin yeniden anlatılması isteniyorsa bu durumda dinlediğini anlama becerisi değerlendiriliyor demektir. Bir başka deyişle yeniden anlatım yoluyla özgün değerlendirme yapılırken değerlendirmenin amaçlarının çok iyi belirlenmiş olması gerekmektedir.

Yeniden anlatımla değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, tekrar anlatılması için seçilecek olan metnin öğrencilerin dil düzeyine, ilgilerine uygun olması, çok fazla kültürel temele dayanan ve bilinmeyen kelime içermemesidir. Değerlendirme yapılırken öğrenciye sözlü röportajlardaki gibi sorular sorulmaktan kaçınılmasının uygun olacağı düşünülmektedir çünkü O'Malley ve Valdez Pierce'ın (1996:85) da belirttiği gibi “yeniden tekniğinin en önemli yararı öğrenciye daha fazla konuşma olanağı verme potansiyelindedir”. Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler verilmeli ve öğrenciler nasıl değerlendirileceklerine dair bilgilendirilmelidirler.

Yeniden anlatımla değerlendirme yapılırken yine bütünsel ve/veya çözümleyici derecelendirme ölçekleri veya deneme listelerinin kullanılması önerilmektedir. Bu ölçek ve listelere “metin konusunun doğru aktarılması, karakterlerin ve olaylar zincirinin verilmesi, kullanılan sözcüklerin seçimi ve uygun söz dilimi “ (Brown ve Yule,1983) gibi ölçütlerin dahil edilmesi uygun olacağı düşünülmektedir.

3.4.3. Yazma Örnekleri

Yabancı dil öğretimi alanında eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak öğrenciler bir çok farklı amaç doğrultusunda yazma örnekleri sergilemektedirler. Bu yazma örnekleri özgün değerlendirme bağlamında değerlendirme amaçlı kullanılabilirler. Yazma örnekleri belli bazı başlıklar altında toplanabilir;

- İfade veya Anlatı Yazımı: Öğrenci kişisel bir deneyim, öykü, şiir, vb. yazılar yazar.
- Açıklayıcı veya Bilgi Verici Yazma: Bu tür yazılarda öğrenci genellikle belli bir bağlam içerisinde bir kavram veya süreci anlatmaya veya açıklamaya çalışır.
- İkna Edici Raporlar: Öğrenci bir diğer kişiyi veya okuyucuyu ikna etmek için raporlar yazar (O'Malley ve Valdez Pierce, 1996: 13).

Ayrıca öğrenciler farklı birçok amaç doğrultusunda bu yazma türlerinin birden fazlasını yazısında bir arada kullanabilir. Örneğin ikna edici bir rapor hazırlarken aynı zamanda açıklayıcı bilgiler de verebilir.

Yazma örnekleri ile öğrenciler değerlendirilirken farklı türleri kullanarak yazmaları istenebilir. Örneğin; bir mektup, bir dergi makalesi, bir araştırma, vb. Öğrenciler sınırlı olarak belirlenmiş bir zaman verilerek veya konu ile ilgili bazı okumalar, araştırmalar, tartışmalar yaptıktan sonra yazabilirler. Böylelikle, yazdıklarını öğretmenlerine sunmadan önce taslaklar hazırlama ve düzeltmeler yapma şansına sahip olabilirler.

Yazma örnekleri ile değerlendirme yaparken öğretmenlerin çoğununun kendilerine özgü ölçütleri vardır ancak belli başlı performans ölçütlerine dayanmadığı sürece puanların öğretmenden öğretmene değişiklik göstermesi riski vardır. Bu nedenle, önceki özgün değerlendirme yöntemlerinde olduğu gibi yazma örnekleri ile değerlendirme yapılırken de bütünsel ve/veya çözümleyici puanlama ölçekleri veya değerlendirme listeleri kullanılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir (Bakınız: Tablo 3.8 ve Tablo 3.9).

Tablo 3.8 ve Tablo 3.9 de görülen, yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan çözümleyici ve bütünsel puanlama çetelesi örnekleri incelendiğinde, bu çalışmanın esasını oluşturan konulardan biri olan ve bir önceki bölümde detayları ile ele alınmış olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Dil Pasaportu kısmında yer alan ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni

Ölçütlerine göre her Portfolyoda standart olarak bulunan yazma becerisi dil betimleyicilerinin bu ölçekler hazırlanırken rahatlıkla kullanılacakları görülebilmektedir. (Bakınız: Tablo 3.10)

Yazma örnekleri ile dil yeterliğinin değerlendirilmesinde dikkat edilecek en önemli noktalardan biri de öğrencilerin puanlama ve değerlendirme sistemi ve yöntemi hakkında yeterince aydınlatılmalarıdır. Bir başka deyişle öğrencilere kullanılacak olan bütünsel ve/veya çözümleyici puanlama ölçekleri hakkında önceden bilgi verilmesi ve nasıl değerlendirileceklerinin açıklanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

3.4.4. Projeler ve Sergiler

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil yeterliliklerini özgün olarak değerlendirmenin bir diğer yolu proje ve gösterileri kullanmaktır. Böylelikle, dil ve içeriğin değerlendirme bağlamında birbirleriyle etkileşimi sağlanmış olmaktadır. Dil ve içeriğin yabancı dil öğretim sınıflarında tümleşik olarak bulunması, öğrencilerin ilerlemelerini görüntülemek ve eğitsel planlamada kullanmak üzere öğrenciler hakkında gerekli bilgiyi toplamak oldukça çaba gerektiren yenilikçi değerlendirme süreçlerini öne çıkarmaktadır.

Bu yöntem kullanılırken öğrenciler bir proje uygulaması yapabilir ve/veya konuyla ilgili çalışmalarını sergileyebilirler. Sözü edilen sergiler bir nesne veya binanın öğrencinin kendisi tarafından yapılan modeli, çeşitli benzetimler, rol

oyunlar, sanatsal yaratılar, video kaydı yapılmış gösteriler, tablolar, grafikler, vb. içermektedir.

Tablo 3.8. *Bütünsel Yazma Becerisi Puanlama Ölçeği (Holistic Scoring Rubric for Writing Assessment with ELL Students) Prince William County Public Schools, Virginia İngilizce Öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır.*

Düzy	Ölçütler
Düzy 6	<ul style="list-style-type: none">- anlamı net ve etkili bir şekilde aktarır- net girişlerle, gelişmiş fikirler ve sonuçla çoklu paragraf organizasyonunu sunar.- Akıcı geçiş örnekleri sunar- Çeşitli, açık, ve net kelime dağarcığını tutarlı bir şekilde kullanır- En az dilbilgisi hatasıyla yazar
Düzy 5	<ul style="list-style-type: none">-anlamı net bir şekilde aktarır-bazı bölümleri tam olarak gelişmemiş olmamasına rağmen, çoklu paragraf organizasyonunu mantıklı bir şekilde sunar.-bazı etkili geçiş örnekleri sunar-okuyucuya ve hedefe uygun çeşitli ve net kelimeler kullanır.-anlamı etkilemeyecek bazı gramer hatalarıyla yazar.
Düzy 4	<ul style="list-style-type: none">-anlamı çoğu zaman tutarlı bir şekilde aktarır.-Mantıklı paragraf geliştirir- kısıtlı geçişlerle, çeşitli cümle yapılarıyla yazar.-genelde hedefe yönelik kelimeler seçer-iletişimi çok nadir bozan gramer hatalarıyla yazar.
Düzy 3	<ul style="list-style-type: none">- fikirleri uyumlu bir şekilde ifade etmeye gayret eder.- Fikirlerini organize ederek paragraf yazmaya başlar.- Başlıca basit cümlelerle yazar- Çok sık kullanılan kelimeleri kullanır- Bazen iletişimi bozan gramer hatalarıyla yazar
Düzy 2	<ul style="list-style-type: none">- anlamı ifade etmeye başlar- basit cümle ve ifadeler kullanır- -kısıtlı ve tekrarlayan kelimeler kullanır- uydurma bir şekilde heceler- anlamı bozan gramer kullanır, bazen hiç kullanmaz
Düzy 1	<ul style="list-style-type: none">- anlamı ifade etmek için resimler çizer- basit kelime ve ifadeler kullanır- bir modelden kopyalar

Tablo 3.9. *Çözümleyici Yazma Becerisi Puanlama Ölçeği (Analytic Scoring Rubric for Writing) O'Malley ve Valdez Pierce (1996) tarafından uyarlanmıştır.*

Etki Alanı Puan	Kompozisyon	Tarz	Tümce Oluşturma	Kullanım	Teknikler
4	Özenle düzenlenmiş bir metinle ana fikirler üzerinde yoğunlaşır	Okuyucuyu etkilemek için amaçlı olarak seçilmiş sözcük dağarcığı, tümce çeşitliliği, bilgi ve ses kullanımı	Standart sözcük düzeni, devam eden tamamlanmamış tümcelerin olmaması, tümce parçacıkları olmaksızın bütünlük, standart belirteçler, bağlaçlar ve etkili geçişler	Standart çekimler(örn. çoğullar, iyelikler, zarflarda –ly ekleri), özne-yüklem uyumu, standart sözcük anlamı	Büyük harflerin, noktalama işaretlerinin, imla kurallarının ve paragraf şekillendirmelerinin etkili kullanımı
3	Ana fikrin bulunması fakat daha az özenle düzenlenmiş ve bazı konu dışı sözler var	Sözcük dağarcığı daha az kesin ve seçilen bilgiler daha az amaca yönelik	Çoğunlukla standart bir sözcük dizimi ama bazı tümce parçacıkları ve tamamlanmamış tümceler var	Çoğunlukla standart çekimler, uyumluluk ve sözcük anlamı	Çoğunlukla tekniklerin etkili kullanımı, hatalar anlamın bozulmasına yol açmıyor
2	Odaklanılmış bir ana fikrin bulunmaması veya birden fazla fikir bulunması, kaba taslak organizasyon ve konu dışı sözler.	Sözcük dağarcığı çok temel ve amaca yönelik seçilmemiş, tonlama ruhsuz ve tutarsız	Bazı standart-dışı söz dizimi, tamamlanmamış tümceler ve sözcüklerin (örn. fiillerin) çıkarılması.	Çekimlerde, uyumlulukta ve sözcük anlamlarında bazı hatalar	Anlamı bozan bazı imla ve noktalama hataları
1	Açık ve net bir fikrin bulunmaması, düzen ve organizasyon olmaması ve konu dışı pek çok söz	Kontrol dışı, tonlama ruhsuz, tümceler durağan veya kopuk	Sık sık standart dışı söz dizimi, tamamlanmamış tümceler ve sözcüklerin çıkarılması	Bir zamandan diğer zamana sıçrama, kurallarda hatalar(örn. them/those, good/well,etc)	En basit sözcüklerde bile imla hataları, herhangi bir biçimlendirmenin yokluğu.

- 4 = Tutarlı kontrol
3 = Kabul edilebilir oranda kontrol
2 = Tutarsız kontrol
1 = Çok az kontrol veya kontrol yok

Yazma	Tatildeyken selamlarımı göndermek gibi kısa basit bir kartpostal yazabilirim. Kişisel ayrıntılar içeren formları doldurabilir, örneğin bir otel kayıt formuna adımı, uyruğumu ve adresimi yazabilirim.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa, basit kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanım olan konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimin betimlendiği kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanım olan çeşitli konularda net ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunabilir veya nedenleri sürebilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaracak şekilde mektuplar yazabilirim.	Kendimi net, iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilir, görüşlerimi oldukça ayrıntılı olarak belirtebilirim. Bir mektup, makale ya da rapordaki karmaşık konular hakkında yazabilir, önemli bulduğum noktaları ön plana çıkarabilirim. Hedef okuyucuya uyacak bir tarz seçebilirim.	Uygun bir üslubu olan, net, akıcı metinler yazabilirim. Okuyan kişinin önemli noktaların ayırımına varıp bunları anımsamasına yardımcı olacak etkili bir mantıksal yapılandırmaya sahip karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi eserlere eleştiriler yazabilir, özetlerini çıkarabilirim.
-------	--	---	---	---	---	---

Tablo 3.10. Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Dil Pasaportu, Yazma Becerisi Dil Betimleyicileri.

Bir proje öğrenciler tarafından bireysel olarak veya grup halinde yürütülebilir ve genellikle sözlü ve/veya yazılı bir rapor halinde sunulur. Sunulan raporlar jüri üyesi gibi görev yapan bir grup öğretmen tarafından gözden geçirilip puanlama yapılabilir. Bu noktada yine puanlama çetelelerinin ve değerlendirme ölçeklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Birden fazla öğretmenin bu jüride bulunması değerlendirmenin öznel olmasına ve güvenilirliğinin artmasına katkıda bulunmaktadır.

İçerikle ilgili olarak değerlendirme yapılırken, öğrencinin daha önce edindiği bilgilerin, düşünme becerilerinin ve bir problemi çözüp sonuca ulaşırken izlediği yolların oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. O'Malley ve Valdez Pierce içerikle ilgili alanlarda değerlendirme yapan öğretmenler için bazı önerilerde bulunmuşlardır:

- Değerlendirmenin özgün olmasını sağlamak için değerlendirme eğitsel etkinliklerin içine yayılmalıdır.
- Öğrencilerin tümünün verilen göreve yanıt verebileceğinden emin olmak için gerekli görsel malzemeler ve ipuçları verilerek anlam için önemli olan bağlamsal desteği sağlamak için değerlendirme yapılandırılmalıdır.
- Bildirimsel bilgi kadar, özellikle düşünme becerileri, stratejik öğrenme yaklaşımları ve problem çözme gibi süreçsel bilgi de

değerlendirilmelidir.

- Bunlara ek olarak, tüm içerik alanlarında temel olan kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve kavramsal bilgilerde değerlendirilmelidir.

- Eğitsel etkinliklerin düzenlenmesine rehber olarak her zaman öğrencilerin önceden edindikleri bilgiler de değerlendirilmelidir.

- Öğrenciler, ne öğrendikleri, kendileri için hangi süreçlerin yararlı olduğu ve kendi kendini yönlendirebilen bireyler olmak için ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaları için özdeğerlendirme yapmaları konusunda cesaretlendirilmelidirler.

- Dil ve içeriğin özgün görevlerle tümleşik olarak değerlendirilmesi kullanılmalı ama dil ve içerik öğelerinin birbirlerinden ayrıştırılabilmesi için ise farklı puanlama yolları izlenmelidir.

- Değerlendirme ölçütleri öğrencilere gösterilmeli ve öğrenciler kendilerinin nasıl puanlamaya tabi tutuldukları ve çeteleler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar (O'Malley ve Valdez Pierce, 1996: 199).

3. 4. 5. Deneyler ve Gösteriler

Yabancı dil öğretimi sınıflarında kullanılabilecek bir diğer özgün değerlendirme türü ise deneyler veya öğrencilerin hazırlayacağı, örneğin bir aletin nasıl çalıştığına veya yapıldığına dair, gösterilerdir. İçerik temelli Yabancı Dil Öğretimi (Content-Based Instruction) yaklaşımı ilkeleri ile

desteklenen bu özgün değerlendirme türünde öğrenciler, gerçek malzemeler kullanarak bilimsel bir deney yapabilirler veya bir aletin nasıl çalıştığını gösterebilirler. Örneğin; karton ve isli cam kullanarak güneş tutulması sırasında kullanmak üzere gözlük yapımı, mıknatıslar kullanarak metal nesnelerin nasıl hareket ettiğinin gösterilmesi, vb. “İçerik temelli dil öğretimi yaklaşımını benimseyen kişiler öğrencilere yeni kavramlar ve dilin adım adım ve bir süreç izlenerek içerik alanları içerisinde verilmelidir” (Mohan, 1986) demektedirler. Daha geleneksel dil öğretim yaklaşımlarında, dilbilgisi, dil yapıları, doğru dilbilimsel yapılar, vb. üzerinde çalışan öğrencilerden daha sonra öğrendiklerini içerik alanlarına uygulamaları beklenmekteyken daha sonra her içerik alanının kendine özgü kullandığı yapılar, kelimeler, vb. olduğu eğitimciler tarafından fark edilmiştir. Birçok bilim insanı bu konuda örnekler vermiştir (Chamot ve O’Malley, 1994; Crandall, 1987; Short, 1991). Böylelikle anlaşılmaktadır ki dil ve içeriğin tümleşik olarak yabancı dil eğitiminde kullanılması eğitim- öğretim sürecine katkılar sağlamaktadır. Söz konusu katkılar aynı şekilde yabancı dil yeterliğinin değerlendirilmesinde de ortaya çıkmaktadır.

İçerik alanlarında önemli bir yeri olan deney/gösterilerle değerlendirmenin sınıfiçi etkinliklere kolayca uyarlanabilen bir değerlendirme türü olduğu düşünülmektedir. Deney veya gösteriler, sözlü ve/veya yazılı bir raporla sunulabilir ve ayrıca sınıf içinde bir sunum gerçekleştirilebilir. Bu sunum ve raporlarda, öğrenciler kullanılan malzemeler, süreçte izlenen aşamalar, deneyin veya gösterinin amaçları, kullanılan yöntemler ve gözlemler, varılan sonuçlar hakkında hedef dili kullanarak bilgiler verirler.

Yine tüm özgün değerlendirme türlerinde olduğu gibi puanlamada kullanılacak olan ölçek ve çetelelerin dikkatlice hazırlanması ve öğrencilerin ne ile nasıl puanlanacakları hakkında bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Doran ve arkadaşları tarafından hazırlanmış olan “Fen Problemleri ve Deneyleri Değerlendirme Ölçeği” burada örnek olarak sunulmuştur (Bakınız: tablo 3. 11).

3. 4. 6. Yapılandırılmış Yanıt Maddeleri

Yabancı Dil Öğretiminde özgün değerlendirme yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış yanıt maddeleri ile değerlendirme yapılırken öğrenciler önce metinsel bazı materyalleri okur veya gözden geçirir ve daha sonra bilgi temin edici, yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektiren bir dizi açık uçlu soruya yanıt verirler. Bu tür değerlendirme oldukça özgündür çünkü;

- öğrencilerin sınıf içinde kullandıkları düşünme ve akıl yürütme becerilerine dayanmaktadır,
- sınıf içi etkinliklere özgü problem ve sorular sunar,
- ve öğrencileri sınıf içinde öğrendiklerini gerçek yaşama uygulayabilmeleri için destekler (O'Malley ve Valdez Pierce, 1996:13).

Değerlendirme öğretilenlerin ne kadarının hatırlanabildiğinden çok öğrencilerin bilgiyi nasıl uyguladıkları üzerine kuruludur. Öğrenciler verilen metinle ilgili bir grafik çizimi ve okunanların bir organizasyonunu, metindeki

Tablo 3.11. Fen Problemleri ve Deneyleri Değerlendirme Ölçeği.
Doran ve arkadaşlarından (1993) uyarlanmıştır.
Araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır.

Öğrencinin Adı, Soyadı:		Tarih:	
Yönergeler: 1- Raporda verilen kısımların problemlerle ilişkili olanlarını numaralandırın, eğer değilse, NA olarak işaretleyin. 2- rapordaki her bir uygulanabilir maddeye (✓) atın. 3- her bir uygulanabilir maddedeki toplam (✓) i yuvarlak içine alın. 4- bölüm puanı elde etmek için yuvarlak içine alınmış maddeleri sayın. 5- yanıt yoksa NR seçeneğini işaretleyin			
Bölüm 1 Tasarım Puan.....		Bölüm 1	
1- soru tümcesi:		0 1 2 3 4 NR NA	
-problemlerle ilişkili		-----	
-bir değişkeni değiştirebilecek birşey hakkında		-----	
-değiştirebilecek şeyi tanımlar		-----	
-gözlem yoluyla yanıtlanabilir		-----	
2- araştırma prosedürü			
-kopyalanabilir sıralama ve detaylı plan verir			
-ihtiyaç duyulan materyelleri tanımlar			
-araç gereç kullanımını belirtir			
gerekliyse güvenlik prosedürlerini belirtir			
3- data veya gözlemlerin kayıt planı			
- datayı plana uydurur			
-datayı net bir şekilde organize eder			
-birimleri etiketler			
-değişkenleri tanımlar			
Bölüm 2- Sonuçlar		Bölüm B Puan:	
.....			
4- gözlemlerin kalitesi			
- net ölçümler ve gözlemleri içerir			
-bütün bir data tablosu sunar			
-doğru ölçü birimlerini kullanır			
-datayı kalitatif (nitel) tanımlarla destekler			
5- grafik			
-puanları düzgün bir şekilde işaret eder.			
- doğru skala ve üniteleri tanımlar			
-okları doğru etiketler			
-uygun başlık kullanır			
6- sonuçlar			
- elde eden verilerle tutarlıdır			
-bilimsel hedefle tutarlıdır			
-değişkenler arasındaki ilişkiyi belirtir			
-hata kaynaklarını tanımlar			

bir veya iki nokta üzerine kısa yorumlar veya metinlerle ilgili tartışma ve değerlendirmeler yapabilirler. Böylelikle öğrenciler dil düzeylerine uygun olarak bir kaç farklı şekilde yanıt verebilme olanağına sahip olmaktadır.

Yapılandırılmış yanıt maddeleri tüm içerik alanlarında kullanılabilir. Öğrencilere bir problemi nasıl çözdükleri veya bir sonuca nasıl ulaştıklarına dair böyle sorular sorularak yine içerik ve dilin birlikte kullanıldığı bir bağlamda özgün değerlendirmeleri sağlanmış olmaktadır.

3. 4. 7. Öğretmen Gözlemleri

Yabancı dil öğreniminde öne çıkan özgün değerlendirme yöntemlerinden biri de öğretmen gözlemleridir. Yabancı dil öğretmenlerinin hemen hemen hepsi gözlem yaparak öğrencilerini değerlendirme konusuna aşinadırlar. Öğretmenler sınıf içinde sık sık öğrencilerin verilen görevlere gösterdikleri dikkati, çeşitli ödevlere verdikleri yanıtları veya bir hedef doğrultusunda diğer arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışırken etkileşimlerini gözlemlerler. Bu gözlemler bazen anlık gelişen sınıf içi olayları önceden planlanmış ve hazırlanmış eğitsel etkinlikleri gözlemlemek şeklinde gelişebilir.

Öğretmenler gözlem yaparak öğrencilerinin gerek akademik dili gerekse yüksek düzey düşünme becerilerini değerlendirebilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerin günlük olarak ürettikleri, arkadaşlarıyla işbirliği ve etkileşimleri de öğretmen gözlemleri ile değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin sık sık yaptıkları bu gözlemleri bir özgün değerlendirme yöntemi haline getiren asıl nokta ise bu gözlemlerin düzenli ve sistemli bir şekilde kaydedilmesidir. Gözlemler hakkında düzenli notlar alınması (o anda veya sonra) öğrencinin gösterdiği değişim ve gelişimin sistematik olarak kaydedilmesi, bu notlar kaydedilirken öğrencinin kendisi, diğer öğretmenler ve hatta ailesi ile iletişim halinde olunması ve değerlendirme ölçekleri, puanlama çeteleleri kullanılması oldukça önemlidir. Öğretmen gözlemleri değerlendirmenin tüm alanlarında özellikle de konuşma ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabilir.

Konuşma ve okuduğunu anlama becerisi değerlendirilirken gözlemlerin değerlendirilmesinde değerlendirme çeteleleri, puanlama cetvelleri, ölçekler veya anekdot kayıtları öne çıkan yöntemlerdir. Öğretmenler gözlemlerini yaparken hem öğrencilerin hem de kendilerinin rahat olabilecekleri bir yol izlemelidirler. Kimi öğretmen gözlemleri ve bunları kaydetme yöntemleri hakkında öğrencileri bilgilendirmekte kimileri ise öğrencilere hiç haber vermeden gözlemlerini kaydedebilmektedir.

Öğretmen gözlemleri ile değerlendirme öğrencileri tek tek, eşli olarak veya gruplar halinde gözlemleyerek yapılabilir. Hughes 'un (1989:29) sözünü ettiği gibi "öğrencileri eşli olarak gözlemlerken yaklaşık olarak aynı dil yeterliliğine sahip ve birbirine yakın karakterlerde ki öğrencilerin eşleşmesine dikkat edilmesi birinin diğerine üstünlük sağlamaması açısından önemlidir". Öğrencileri gruplar halinde gözlemlemenin de öğretmenlerin

değerlendirmelerine katkıları vardır. “Öğrenciler küçük gruplar halinde değerlendirilirken aktif olarak kullanılmakta olan özgün dili değerlendirebilme olanağına sahip olunmaktadır çünkü öğrenciler grup içerisinde kendilerini daha az sınırlanmış ve daha rahat hissederler” (Underhill, 1987: 134). Kagan (1993: 71) ise bu tür eğitsel etkinliklerin değerlendirilmesiyle ilgili olarak “ yapılandırılmış işbirlikçi öğrenme görevleri, olumlu dayanışma ve bireysel sorumluluk sağlamak ve her öğrenciye konuşabilme şansı tanıdığını” ifade etmektedir.

Öğrenci grupları, grup çalışması süreci içerisinde katılım, görevi yerine getirmedeki başarı, vb. açılarından değerlendirilebilirler. Öğretmen gözlemlerinde kullanılacak bazı değerlendirme ölçekleri; sesli düşünme listeleri (Bakınız: tablo 3. 12), araştırma soruları, röportajlar, derecelendirme ölçekleri, anekdot kayıtları (Bakınız: tablo 3.13) olarak sıralanabilir.

3. 4. 8. Portfolyolar

Özgün değerlendirme türlerinden biri olan portfolyo değerlendirme bu çalışmada daha önce detaylı olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, “portfolyo değerlendirme” kavramı ile yine bu çalışmanın konularından biri olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın birbirlerinden farklı olduğu kavramsal olarak bir karışıklığa neden olmamak amacıyla vurgulanmak istenmektedir.

Tablo 3.12. *Sesli Düşünme Listesi. O'Malley ve Valdez Pierce (1996) tarafından Glazer ve Brown (1993) dan uyarlanmıştır. Araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır*

Öğrenci:.....Tarih:.....			
Öykü/metin:.....Sınıf/Öğretmen:.....			
Lütfen boşlukları işaretleyiniz (√) veya örnekler yazınız.			
Okuma Stratejisi	Sık sık	Bazen	Nadiren
1. Öncelikli bilgiyi kullanır.			
2. Sözcük ve tümceleri kendi kendine düzeltir.			
3. Tekrar okur.			
4. Tahminlerde bulunur.			
5. Fikirler geliştirir.			
6. Açıklama ve yorumlama yapar.			
7. Özetler.			
8. Fikirler ekler.			
9. Diğer			

Tablo 3.13. Anekdot Kaydı. O'Malley ve Valdez Pierce tarafından Routman (1994)den uyarlanmıştır. Araştırmacı tarafından çevirisi yapılmıştır.

Öğrenci:.....	Tarih:
Öğretmen:	Sınıf.....
1. Okuma Seçkisi Başlık:.....	
Tür: (İstedığınız kadar daire içine alabilirsiniz.)	
Kurgu	biyografi
Bilim-kurgu	içerik metni
	şiiir
	diğer
2. Okuduğunu anlama (ana fikri ve detayları anlama)	
3. Stratejiler(örn: gözden geçirme. Tahminde bulunma, özetleme,vb.)	
4. Okumalara yanıt (davranış ve eğlenme)	

3. 5. Özgün Değerlendirmede Geçerlik ve Güvenirlik

Değerlendirme yöntemlerinin teknik kalitesinin genellikle o yöntemin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Bilindiği üzere güvenilirlik, farklı ölçme durumlarında değerlendirmenin aynı puanları sağlama tutarlılığı olarak tanımlanabilir. Geçerlik ise bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka özelliklere karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Bir ölçme aracı amacını ne kadar gerçekleştirebiliyorsa o kadar geçerlidir denilebilir.

3. 5. 1. Güvenirlik

Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, vb. geleneksel değerlendirme türlerindeki öznel puanlama sisteminin aksine özgün değerlendirme türlerinde daha çok öğretmenlerin fikir ve yorumları sonucunda ortaya çıkan puanlamalarla karşılaşılmaktadır. Zaten özgün değerlendirme türlerine getirilen en önemli eleştirilerden bir tanesi de bu noktadır çünkü burada daha fazla nesnellik ve diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları olması olasılığı ortaya çıkmaktadır. “İç tutarlılık güvenilirliği temelde tutarlılık ve adilliğin sağlanması için önemlidir” (Herman, Aschbacher, Winters: 1992). Değerlendirmede güvenilirliğe yeterince önem verilmediğinde öğrenciler arasında öğretmenler hakkında “notu kıt” veya “notu bol” şeklinde yorumlar ortaya çıkabilmekte ve öğretmenler rastgele, tutarsız not vermekle itham edilebilmektedirler. Bu tür sakıncaların ortadan kaldırılabilmesinde yine dereceli puanlama

anahtarlarına büyük görev düşmektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008:115) “ölçütleri, performans düzeyleri doğru belirlenmiş ve net tanımlar içeren dereceli puanlama anahtarlarının çalışmaları daha tutarlı ve az hatalı puanlanmasına katkı getirdiğini” belirtmişlerdir. Öğrenciye yeterince tanıtılan bu tür puanlama araçları öğrencilerin gösterdikleri performansın sayısal değerine işaret ederek değerlendirmenin güvenilirliğini artırmaktadırlar.

3.5.2. Geçerlik

Özgün değerlendirme yöntemlerinin kalitesini etkileyen en önemli öğelerden biri de “geçerlik” kavramıdır. Genel olarak geçerlik “bir ölçme aracının veya ölçme yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellekle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi” (Demirel, 2005a: 223) olarak tanımlanmaktadır. Geçerlik kavramının “görünüş geçerliği”, “kapsam geçerliği”, “yordama geçerliği” gibi birçok türü olmakla birlikte, özgün değerlendirme açısından bakıldığında en çok “kapsam” ve “nihai (consequential)” geçerlik önem kazanmaktadır.

Kapsam geçerliği bazı kaynaklarda “müfredat” geçerliği olarak da görölmektedir. Kapsam geçerliği kısaca eğitim izlencesinin hedefleri ile değerlendirme hedeflerinin birbirleriyle uzlaşması ve uyum içerisinde olması olarak tanımlanabilir. Yabancı Dil Öğretimi Programlarında dil kazanımları, içerik alanı bilgi ve becerileri ve bunun gibi diğer kazanımlar için oluşturulan hedefler özel olarak eğitim izlencelerinde belirtilip belgelendirilmektedirler. Bilindiği gibi bu hedefler zaman içinde eğitim-öğretim yaklaşımı ve yöntemleri

doğrultusunda gözden geçirilmekte ve güncel hale getirilmektedirler. Özgün değerlendirmeler açısından eğitim izlencelerindeki hedeflerle değerlendirme hedeflerinin farklı olmaması oldukça önemlidir.

Özgün değerlendirme için önemli olan ikinci geçerlik türü, değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecine ve öğrenciye yarar sağlaması gerektiği düşünülen “nihai” geçerliktir. Değerlendirmeler, öğretmenleri, öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt veren ve öğrenmeyi destekleyen sınıfıçi etkinliklere odaklanmaya yönelttikleri ölçüde nihai geçerliğe sahiptirler. “Özgün değerlendirmenin öğretmen gelişimine sağladığı en önemli katkı öğrencilerin gerçekten ne yaptıkları, ne düşündükleri ve ne öğrendikleri hakkında sağladığı içgörüdür” (Darling-Hammond, 1994: 24). Nihai geçerlik öğretmenlere izledikleri eğitsel yolu inceleyebilme ve değerlendirme sonuçlarına göre eğitsel etkinliklerini daha etkin hale getirebilmek için yeniden düzenleme şansı sunmaktadır.

Özet olarak, güvenilirliği ve geçerliği her zaman tartışma konusu olan özgü değerlendirme yaklaşımları doğru ve titiz uygulamalarla hem geçerlik hem de güvenilirlik açısından klasik yaklaşımlara oranla daha etkin olabilmektedirler.

4. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın temel amacının hatırlanması bağlamında araştırma problemi tekrar sunulacak ve daha sonra araştırma modeli açıklanacaktır. Daha sonra öğrenci başarısına etki etmesi düşünülen ADGD modeli ve uygulanması ile ilgili süreç hakkında bilgi verilecektir. Veri toplama araçları, bunların uygulamaları ve toplanan verilerin analizleri de bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın amacı Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının bir özgün değerlendirme aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin okuma becerisi başarılarına etkisinin olup olmadığını belirlemek, öğrencilerin ADGD ve ADGD kullanımı ile ilgili düşüncelerini ve öğretmenlerin özgün değerlendirme tekniklerine yaklaşımlarını araştırmak olduğundan çalışmanın doğası hem betimsel hem de deneysel bir modeli gerektirmektedir.

Betimsel model, bir konu hakkındaki halihazırdaki durumun araştırıldığı araştırma modelidir. “Betimsel modelle yürütülen bir araştırmanın başında, araştırma evreni belirlenir. Evren, araştırma bulgularının genelleneceği bireylerin tümüdür. Belirlenen evrende çok fazla birey bulunması durumunda, evrenden bir örneklem alınır. Örneklem, evrene genelleme yapmaya olanak verecek biçimde evrenden belli sayıda bireyin

seçilmesiyle oluşan katılımcı gurubudur. Örneklem alınması durumunda, araştırmada tüm evren üzerinde değil yalnızca örneklem üzerinde çalışılır. Örneklemde elde edilen araştırma bulguları ise, tüm evrene genellenir”(Kırcaali-iftar, 1999:7).

Betimsel araştırmalar iki şekilde gerçekleştirilebilir: özaktarım araştırmaları ve gözlem araştırmaları. “Özaktarım araştırmalarının verileri, örnekleme yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir. Gözlem araştırmalarında ise veriler, katılımcıların araştırmacı tarafından gözlenmeleriyle toplanır” (Kırcaali-iftar, 1999:7).

Deneysel modelle gerçekleştirilen bir araştırmada, iki ya da daha fazla araştırma gurubunda, belli bir değişkenin etkililiği incelenir. Araştırma süreci sonunda ise, her bir gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenerek, iki gurubun başarısı arasında farklılık olup olmadığı, istatistiksel analizlerle belirlenmelidir. Deneysel araştırma bulguları, gruplar arası farklılık olduğunu gösterirse, neden-sonuç ilişkisi kurulabilir. Örneğin, bir öğretim yönteminin, diğer yöntemle göre daha etkili olduğu yorumuna ulaşılabilir (Kırcaali İftar, 1999: 8). Büyüköztürk (2001:2), deneysel model için “araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır” ifadesini kullanmıştır.

4.1.1. Deneysel Uygulama Yöntemi

Çalışmanın uygulaması Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama çalışmanın yapıldığı eğitim ortamı, çalışmaya katılan bireyler, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını ve çalışmanın öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen hazırlıkları içermektedir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerine Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular Anketi(LAQ), 1.grup soru uygulamanın hemen başında, 2. grup soru uygulamanın ortalarında ve 3. grup soru uygulamanın sonunda olmak üzere uygulanmıştır.

Ayrıca Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri yine Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulundan 37 öğretmene uygulanmıştır.

4.1.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunu Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrenci ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu hakkında öğrenci ve öğretmenler olmak üzere iki ayrı başlık altında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1. Öğrenciler

Çalışmaya katılan hazırlık okulu öğrencileri rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş olup Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulunun belirlediği kur sistemine göre A kuru öğrencilerden oluşmaktadırlar. Atılım Üniversitesi

Hazırlık okulunda öğrenciler kayıt yaptırdıktan hemen sonra bir İngilizce yeterlik sınavına alınmakta başarılı olan öğrenciler fakültelerdeki bölümlerine geçmekte, başarısız olanlar ise Hazırlık Okulunda sınıflarının belirlenebilmesi için bir yerleştirme sınavına tabi tutulmaktadır. Bu yerleştirme sınavının sonucuna göre İngilizce yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin kurları ve sınıfları belirlenmektedir. Yıl sonunda tekrar İngilizce yeterlik sınavına alınan öğrencilerden başarılı olanlar fakültelerindeki bölümlerine gönderilmektedirler.

Bu çalışmada A kurundaki toplam 11 sınıftan iki sınıf deney grubu olarak, iki sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim tamamen rastgele yapılmış ve öğrenciler zaten dönem başındaki yerleştirme sınavına göre düzeyleri belirlenerek gruplandırılmışlardır. A kurundaki öğrenciler gerek üniversite giriş gerekse dil yeterlikleri bakımından birbirlerine denktirler. Bu dört sınıftan hangi ikisinin deney hangi ikisinin kontrol grubunu oluşturacağı da yine rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Hem deney hem kontrol grubundaki öğrenciler ilk ve orta öğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce eğitim almış ve çoğunluğu kolej veya Anadolu Liselerinden mezun olmuşlardır.

4. 1. 2. 2. Öğretmenler

Çalışmadaki geçerlik ve güvenilirliği artırmak açısından seçilen okutmanların hem deney hem de kontrol grubundaki sınıflara ders veriyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, iki ana ders kitabı öğretmeni, bir

yazma becerisi, bir video ve proje öğretmeni olmak üzere toplam dört okutman çalışmaya katkıda bulunmuştur.

Hazırlık okulunda çalışan tüm okutmanlara özgün değerlendirme, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirici seminerler verilmiştir. Ayrıca uygulamada karşılaşılabilecek sorunları gidermek, bilimsel işbirliğini sağlamak ve mesleki öneğitimi gerçekleştirmek için uygulamaya katılacak olan okutmanlar ADGD ve uygulama hakkında daha ayrıntılı bilgilendirilmiş ve kendileriyle ek çalışma toplantıları düzenlenmiştir. Tüm bu seminer ve toplantılara Hazırlık Okulunun müdürü, akademik ve idari koordinatörleri de davet edilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunda uygulamaya katılan öğrenci ve öğretim elemanları

Sınıf	Sınıf sayısı	Deney grubu öğrenci sayısı	Kontrol grubu öğrenci sayısı	Öğretim elemanı
A2	1	-	17	-
A6	1	-	18	-
A11	1	18	-	-
AE	1	20	-	-
Toplam	4	38	35	4

4.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı, Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları (Learner Anchor Questions), ELC (European Language Council) Yüksek Öğrenim için Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri, ve araştırmacının uygulama sırasındaki gözlemleri kullanılmıştır.

4.2.1. Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı

Bu çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu Sınav Birimi tarafından hazırlanmıştır. (Ek 1) Söz konusu sınavın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu Sınav Birimi tarafından yapılmıştır. (Ek 2) İngilizce Yeterlik Sınavı Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulaması öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

4.2.2. Avrupa Dil Konseyi Yüksek Öğrenim için Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Çalışmanın uygulama aşamasında Avrupa Dil Konseyi (European Language Council) tarafından yüksek öğrenim öğrencileri için hazırlanmış olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Ek 3) kullanılmıştır. Uygulama için bu

portfolyo modelinin seçilmesinin en önemli nedeni yüksek öğrenim için hazırlanmış olması ve uygulamanın yapılacağı öğrenci grubunun gereksinimlerine en uygun model olduğunun düşünülmesidir.

Avrupa Dil Konseyi'nin (ADK) temel amacı Avrupa Birliği'nin kültür ve dilleri hakkındaki bilgilerin nitel ve nicel olarak artırılması olan daimi ve bağımsız bir oluşumdur (www.celelc.org). Avrupa Dil Konseyi 2002 yılında kendi dil gelişim dosyası modelini yayınlamıştır. Avrupa Dil Konseyi'nin ADGD'si özel olarak yüksek öğrenim ve sonrası için hazırlanmıştır. Bu portfolyo, OBM'nin pratik bir uygulaması niteliğinde olup;

- kültürlerarası dialog ve çokdilliliği özendirme,
 - Avrupa'da hareketliliği desteklemek,
 - kültürel çeşitliliği korumak ve güçlendirmek,
 - öğrenen özerkliğini sağlamak,
 - yaşam boyu dil öğrenimini desteklemek
- için tasarlanmıştır (ADK, 2002).

ADK'nın Dil Gelişim Dosyası bu çalışmanın birinci bölümünde sözü edilen OBM betimleyicilerine ek olarak özellikle yüksek öğrenim için geliştirilmiş olan bir dizi betimleyicileri de içermektedir. Bu betimleyiciler yenilikçi dil eğitimi programları ve diğer dil edinim türlerinin geliştirilmesine rehber olacak niteliktedirler.

ADK'nın ADGD'si Avrupa'da geliştirilmiş olan tüm ADGD modelleri gibi Avrupa Konseyi'nin konu ile ilgili ilke ve kurallarına bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Bu nedenle, tüm portfolyolarda mevcut olan ve bu çalışmanın birinci bölümünde detayları ile anlatılmış olan dil pasaportu, dil geçmişi ve dosya kısımları bu portfolyoda da bulunmaktadır. Bu üç bölümün her birinde özel olarak yüksek öğrenim dil öğrenme ortamları ve ilgili dil kullanımları sistemli bir şekilde ele alınmış ve somut örneklerle birlikte kullanım için öneriler dahil edilmiştir.

4.2.3. Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları (Learner Anchor Questions)

Avrupa Konseyi 1998-2000 yılları arasında yapılan pilot uygulamalarda kullanılmak üzere *Öğretmen ve Öğrenci Odaklı Sorular* hazırlamıştır. Schärer'ın (2000) hazırlamış olduğu yıllık raporda belirttiği gibi bu sorular 3 set halinde hem öğrenci hem de öğretmenler için düzenlenmiş anketlerdir. Bu anketler;

-ADGD hakkında bir ürün olarak

-ADGD'nin eğitsel fonksiyonları

-ADGD'nin özdeğerlendirme stratejileri, kurumsal ihtiyaçları ve fizibilitesi hakkında dönüt elde etmek için hazırlanmışlardır (Egel, 2003: 75).

Bu çalışmada yalnızca öğrenciler için hazırlanmış olan anketler kullanılmıştır (Ek 4).

4.2.4. Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri

Çalışmada ek olarak O'Malley ve Valdez tarafından Stiggins(1992) den uyarlanmış olan Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulundan 37 okutmana uygulanmıştır. Bu envanter öğretmenlerin özgün değerlendirme konusunda şu anda nerede oldukları, nerede olmak istedikleri ve sınıflarında özgün değerlendirme kullanımı ile ilgili hedeflerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir. Envanter 1=Hemen hemen hiç, 2= Biraz, 3=oldukça olmak üzere üç farklı yanıt verilebilen 15 sorudan oluşmaktadır. (Ek 5) Bu envanterin sonuçları grafikler halinde bu çalışmanın bir sonraki bölümünde sunulmuştur.

4.3. Deneysel Uygulama Süreci

Bu bölümde, çalışmanın ADGD uygulaması sürecinde izlenen yol ve uygulamanın kapsam ve süreci hakkında bilgi verilmektedir. Öncelikle, uygulamanın kapsam ve süresi daha sonra uygulama sürecinde ADGD'nin deney grubu öğrencilerine nasıl bir yol izlenerek uygulandığı ele alınmıştır.

4.3.1. ADGD Uygulama Süresi ve Kapsamı

Deneysel uygulamanın yapıldığı Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu A kurunda öğrenciler haftada 27 saat İngilizce dil eğitimi almaktadırlar. Bu 27 saatin dört saati yazma becerisi, bir saati video ve proje üretme dersi ve geri kalan 22 saati ise "ana ders kitabı" diye adlandırılan, iletişimsel yaklaşımı benimsemiş ve OBM'ye göre yeniden düzenlenmiş olan Cambridge

Yayınlardan “Face to Face” isimli kitabın okutulduğu genel İngilizce derslerinden oluşmaktadır.

ADGD, deney grubu öğrencilerine 12 haftadan oluşan bir kur boyunca haftada 4 saat uygulanmıştır. Bunun nedeni, hazırlık okulunda aynı düzeydeki tüm sınıflara eş zamanlı bir programın uygulanması, deney grubu öğrencilerinin programdan geri kalmamaları için en fazla 4 ders saatlik bir sürenin ADGD uygulaması için ayrılabilmesidir. Buna rağmen, uygulamada görev alan öğretim elemanları aynı zamanda ana ders kitabını işleyen öğretmenler oldukları için deney grubu öğrencilerine 4 saatlik ADGD uygulaması dışında diğer derslerde de ADGD odaklı bir yaklaşımla eğitim vermeye çalışmışlardır.

4.3.2. ADGD Uygulama Yöntemi

Avrupa genelinde hazırlanmış ADGD modellerinin rapor edilmiş birçok farklı pilot uygulama yöntemi bulunmaktadır. Little ve Perclova çalışmalarında Şekil 4.1 ve Şekil 4.2 de görülen ADGD'nin eğitsel alıştırmaları anlamında iki farklı uygulamasından söz etmektedirler.

Şekil 4.1 ADGD Dosya-Dil Öğrenim Geçmiş-Dil Pasaportu Uygulaması (Little ve Perclova, 2001)



Little ve Perclova'nın sözünü ettiği Şekil 3.2'deki uygulama modeline göre önce "dosya" kısmı öğrencilere tanıtılmakta ve öğrenciler dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarının en iyi olduklarını düşündükleri örneklerini bu kısma yerleştirmektedirler. Daha sonra, kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve öğrenme süreçlerini gözden geçirebilmeleri için öğrencilere "dil öğrenim geçmişi" kısmı tanıtılıp üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Son olarak öğrencilere pasaport kısmı tanıtılarak öğrencilerin özdeğerlendirme ve OBM düzeylerine göre kendi dilbilimsel kimliklerini keşfetmeleri hedeflenmektedir. Little ve Perclova bu sırlama ile ADGD uygulamasının daha çok ilk ve orta okul düzeyi öğrencilerde verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 4.2 ADGD Dil Pasaportu -Dil Öğrenim Geçmişi- Dosya Uygulaması (Little ve Perclova, 2001)



Şekil 4.2 de görülen bir öncekinin tam tersi bir ADGD uygulama modelidir ve yine Little ve Perclova tarafından bu modelin yetişkin öğrencilerde daha olumlu sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada, uygulamaya konu olan öğrencilerin üniversite öğrencileri olması göz önüne alınarak ve hazırlık okulundaki öğretim elemanları ile yapılan uygulama

öncesi çalışma toplantılarının sonuçlarına dayanılarak Şekil 4.2. de görülen uygulama modeli kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın araştırma verilerinin analizinde SPSS (Statistic Package for Social Sciences 15.0) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi ANOVA (2X2 Split-plot) tekniği ve varyansların homojenliğinde analizin parametrik testlere uygun olup olmadığını gösteren Levene Testi kullanılmıştır. SPSS programı aracılığı ile Sosyal Bilimler için $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi temel alınarak başarı testi verilerine yorumlar getirilmiştir.

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur.

5.1. Özgün Değerlendirme Envanterine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda görev yapmakta olan 37 öğretim elemanına uygulanmış olan O'Malley ve Valdez Pierce tarafından Stiggins (1992)' den uyarlanmış olan "Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri" sonunda elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Bu envanter, öğretim elemanlarına uygulanmadan önce söz konusu öğretim elemanlarına özgün değerlendirme yöntemleri hakkında iki saatlik bir sunum yapılmıştır. Bu sunum sonrasında Ek 4'te görölen envanter öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

"Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri" 15 sorudan oluşmaktadır. Bu sorularla genel olarak öğretim elemanlarının özgün değerlendirmeye bakış açıları, özgün değerlendirme yöntemleri hakkında ne bildikleri ve düşünceleri araştırılmıştır.

Envanterdeki soruların yanıtları iki grupta ele alınmaktadır: özgün değerlendirme konusunda öğretmenlerin hangi noktada oldukları ve hangi

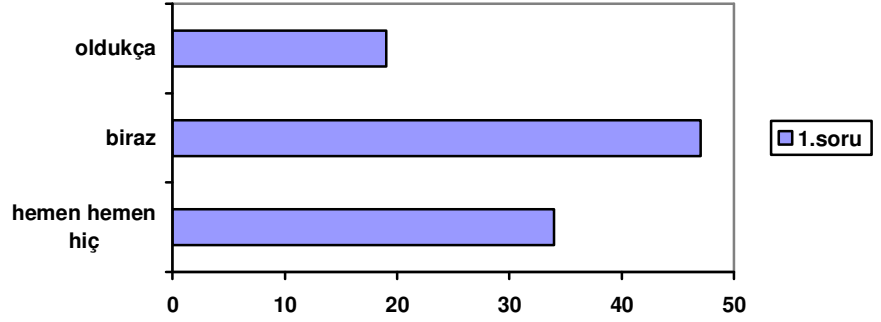
noktada olmak istedikleri ve buna göre envanter hakkındaki bulgular da iki grupta değerlendirilmiştir. Her gruptaki yanıtlar kendi içlerinde Likert tarafından geliştirilmiş olan “Toplamlı Sıralama Yöntemi” kullanılarak incelenmiştir.

Likert tarafından geliştirilen dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade, çok sayıda yanıtlayıcıya uygulanmaktadır. Yanıtlayıcılar her ifade için “Kesinlikle katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” gibi çeşitli şekillerde tepkide bulunabilmektedirler. Böylece her yanıtlayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olurlar (Tezbaşaran, 1996). Bu araştırmada 3 dereceli sıralama yöntemi kullanılmıştır.

5.1.1 Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri 1. Grup Yanıtlar

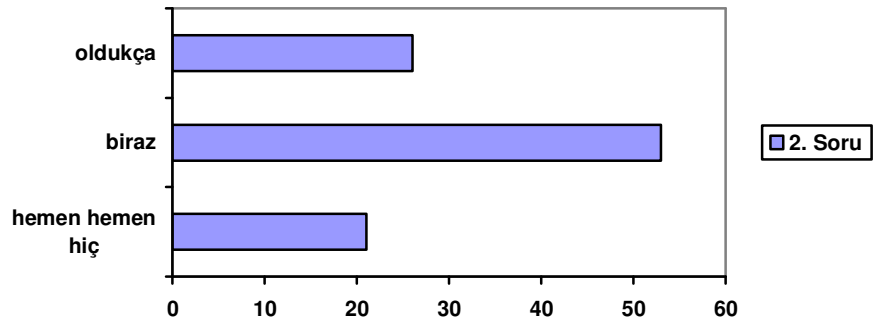
Araştırmanın bu bölümünde 37 öğretim elemanının 15 soruya verdikleri yanıtlar her bir soru için grafikler halinde ve son olarak toplu halde sunulmuştur.

Soru 1. To what extent do I want to use authentic assessments?(Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar isterim?)



Bu soru maddesine öğretim elemanlarının %34 ünün “*hemen hemen hiç*”, %47 sinin “*biraz*” ve %19’unun “*oldukça*” yanıtını verdiği görülmektedir. Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda halihazırdaki durumlarını belirtmesi nedeniyle “*hemen hemen hiç*” ve “*biraz*” yanıtlarının yüksekliği dikkat çekicidir.

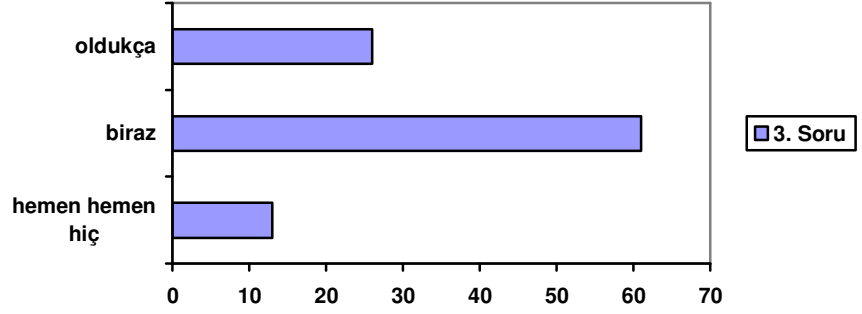
Soru 2. To what extent do I want to use authentic assessments more effectively?(Özgün değerlendirme yöntemlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı ne kadar isterim?)



Bu soru maddesine öğretim elemanlarının %21’inin “*hemen hemen hiç*”, %53’ünün “*biraz*” ve %26’sının “*oldukça*” yanıtını verdiği görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun şu anda bile özgün

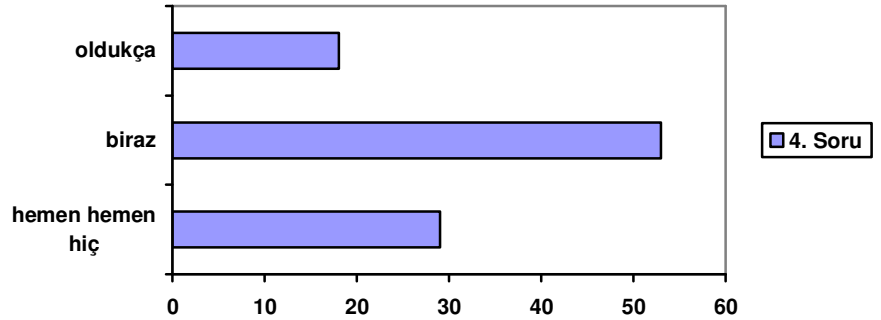
değerlendirme yöntemlerini daha etkin bir şekilde kullanma eğilimleri olduğu ifade edilebilir.

Soru 3. To what extent do I clearly define levels of student performance? (Öğrencinin dil kullanımını açık ve net bir şekilde ne kadar tanımlayabilirim?)



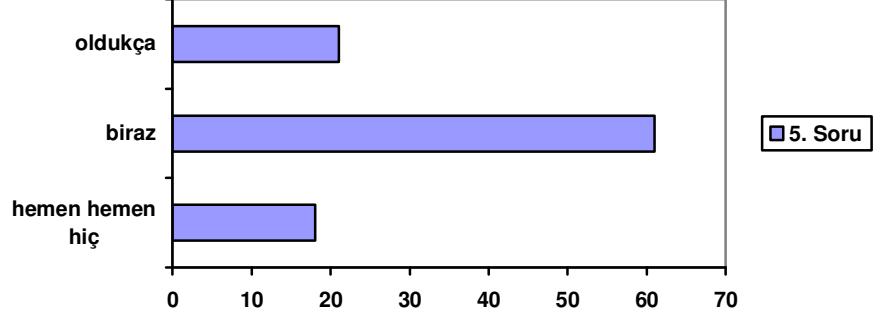
Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri %13 “hemen hemen hiç” %61 “biraz” ve %26 “oldukça” yanıtı, öğrencinin dil kullanımını açık ve net bir şekilde tanımlayabildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Soru 4. To what extent do I plan scoring rubrics before using assessments?(Değerlendirme yöntemlerini kullanmadan önce puanlama ölçeklerini ne kadar planlayabilirim?)



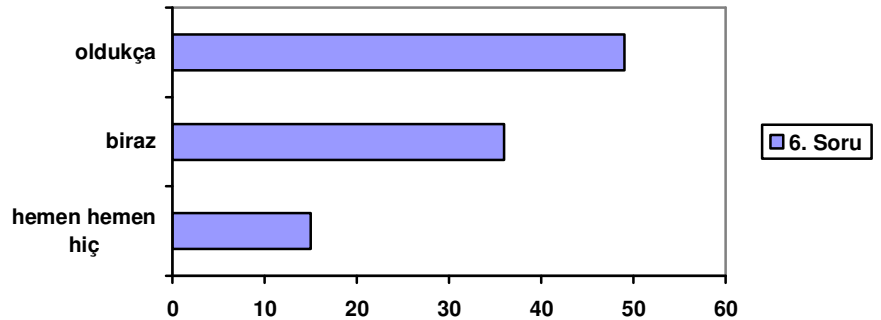
Puanlama ölçeklerinin planlanması ile ilgili olan bu soru maddesine verilen %29 “hemen hemen hiç”, %53 “biraz” ve %18 “oldukça” yanıtları göz önüne alındığında, bu ölçekleri şu anda hiç kullanmadığını düşünen öğretim elemanlarının yüzdesinin “oldukça” kullandığını düşünenlerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Soru 5. To what extent do I compare student performance to a standard?(Öğrencinin dil kullanımını belli bir standartla ne kadar karşılaştırabilirim?)



Bu soru maddesine öğretim elemanlarının %18'i "hemen hemen hiç", %61'i "biraz" ve %21'i "oldukça" yanıtını vermişlerdir. Öğrencinin dil kullanımının belli bir standartla karşılaştırılması konusunda öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun belli bir dereceye kadar bunu gerçekleştirdiklerini düşündükleri ifade edilebilir.

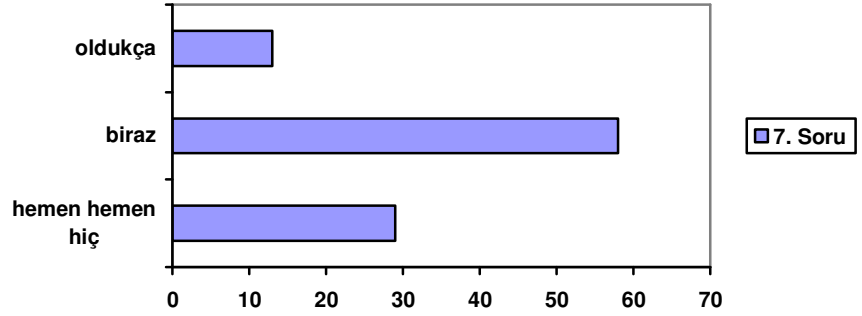
Soru 6. To what extent do I inform students about scoring criteria before judging? (Bir yargıya varmadan önce öğrencileri puanlama ölçütleri hakkında ne kadar bilgilendiririm?)



Öğrencilerin puanlama ölçükleri hakkında önceden bilgilendirilmeleri ile ilgili olan bu sorunun yanıtları oldukça ilgi çekicidir. Burada öğretim

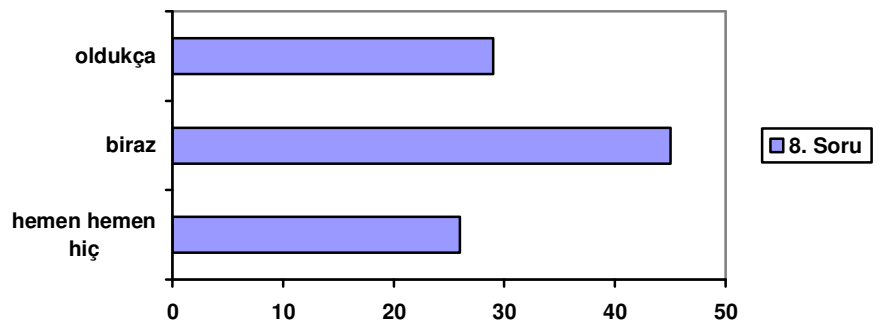
elemanlarının %49 “oldukça” ve %36 “biraz” yanıtı vermeleri öğrencileri halihazırda kullandıkları değerlendirme yöntemleri dahilinde nasıl not verdikleri hakkında bilgilendirdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Soru 7. To what extent do I find authentic assessments difficult to use? (Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar zor buluyorum?)



Öğretim elemanlarının özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanımını ne kadar zor buldukları ile ilgili olan yanıtlarına bakıldığında “oldukça” yanıtının yüzdesinin yalnızca %13 olması, bu konuda sınırlı oranda bilgi sahibi olmalarına karşın bu tarz değerlendirme yapmayı çok zor bulmadıkları sonucuna varılabileceğini göstermektedir.

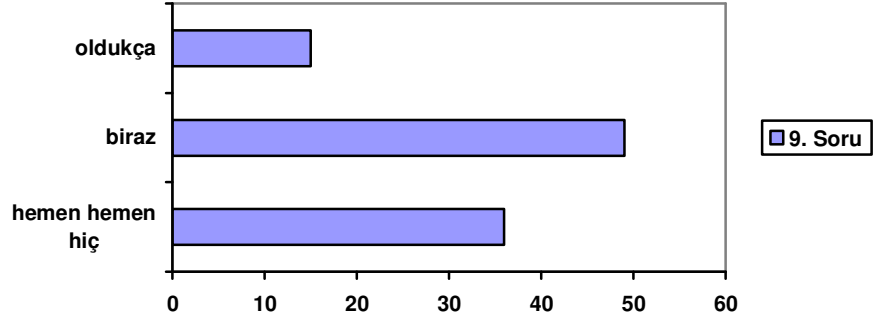
Soru 8. To what extent do I feel concern about the time required to use them? (Özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanılması için gereken zamanı ne kadar önemserim?)



Öğretim elemanlarının özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanımında harcanacak zamanı oldukça fazla önemsedikleri

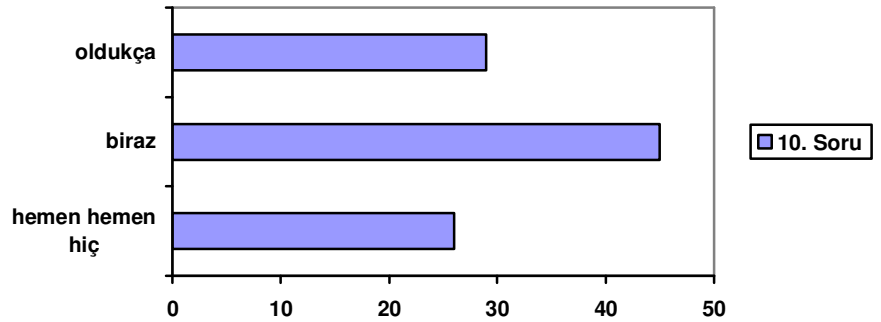
gözlenmektedir çünkü bu konu ile ilgili soru maddesine %45 “biraz” ve %29 “oldukça” yanıtlarını vermişlerdir.

Soru 9. To what extent do I talk to other teachers about authentic assessment? (Diğer öğretmenlerle özgün değerlendirme hakkında ne kadar konuşurum?)



Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu özgün değerlendirme yöntemleri hakkında diğer meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmadıkları yönünde yanıtlar vermişlerdir. %36 oranında öğretim elemanı “hemen hemen hiç”, %49 oranında öğretim elemanı “biraz” ve %15 oranında öğretim elemanı “oldukça” yanıtını vermişlerdir.

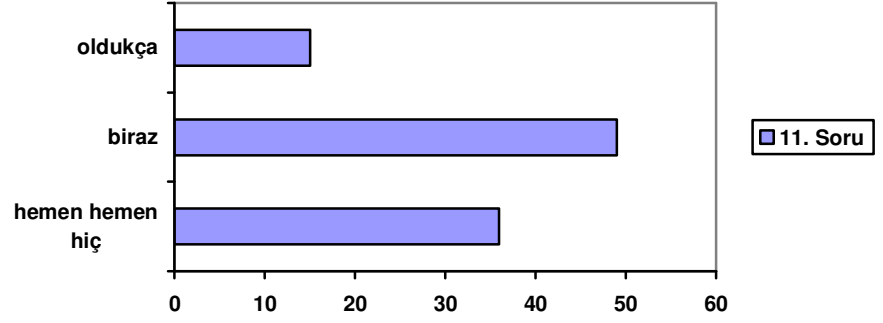
Soru 10. To what extent do I share my assessment strategies with other teachers? (Değerlendirme stratejilerimi diğer öğretmenlerle ne kadar paylaşıyorum?)



Bu soru maddesine öğretim elemanlarının %26’sı “hemen hemen hiç”, %45’i “biraz” ve %29’u “oldukça” yanıtını vermişlerdir. Böylelikle, öğretim

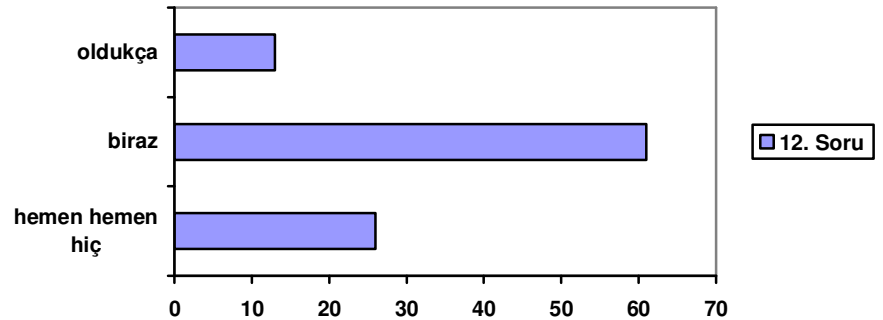
elemanlarının yalnızca %26 sının değerlendirme stratejilerini hiç paylaşmadığı ama diğerlerinin belli oranlarda paylaştığı ifade edilebilir.

Soru 11. To what extent do I share teaching strategies for authentic assessments? (Özgün değerlendirmeler için öğretme stratejilerini ne kadar paylaşıyorum?)



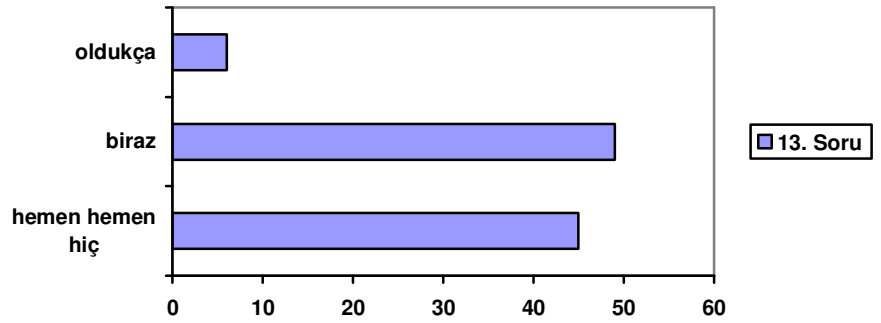
Özgün değerlendirmeler için öğretme stratejilerinin paylaşılması konusunda öğretim elemanları %36 “hemen hemen hiç”, %49 “biraz” ve %15 “oldukça” yanıtını vermişlerdir. Şu andaki durumu ifade etmesi nedeniyle özgün değerlendirmenin paylaşımlar noktasında etkili olması düşünülmektedir.

Soru 12. To what extent do I ask students to rate their own performance? (Öğrencilerden kendi dil kullanımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?)



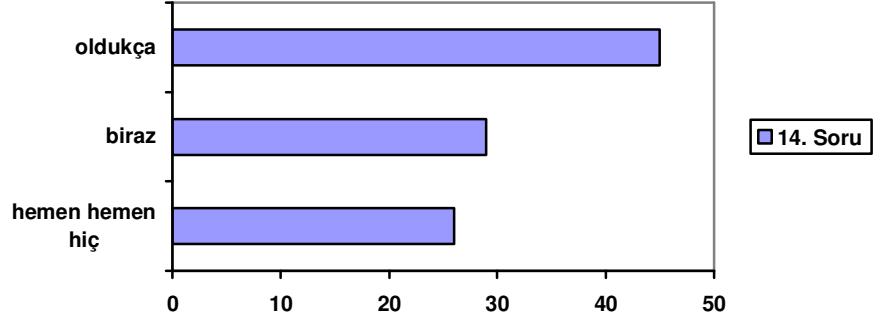
Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi ile ilgili olan bu soru maddesine öğretim elemanlarının %26'sı "hemen hemen hiç", %61'i "biraz" ve "13'ü "oldukça" yanıtını vererek bu konuda ortalama bir görüş ifade etmişlerdir. Yine şu andaki durum göz önüne alınarak yanıtlanmış olan bu sorunun ikinci bölümde daha yüksek bir yüzde ile yanıtlanacağı düşünülmektedir.

Soru 13. To what extent do I ask students to rate each others performance? (Öğrencilerden birbirlerinin dil kullarımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?)



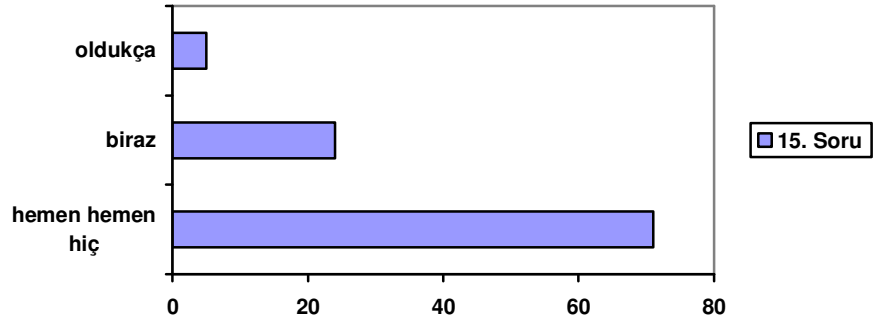
Öğretim elemanlarının öğrencilerin birbirlerinin dil kullarımlarını değerlendirmeleri ile ilgili olarak bu soruya verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında halihazırda öğrencilerin birbirlerinin dil kullarımlarını değerlendirdikleri yönünde çok az bir yüzde elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının yalnızca %6'sı "oldukça" yanıtını verirken %45 ve %49 'u "hemen hemen hiç" ve "biraz" yanıtını vermişlerdir.

Soru 14. *To what extent do I give students feedback about their performance? (Öğrencilere dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?)*



Bu soruya %26 “hemen hemen hiç”, %29 “biraz” ve %45 “oldukça” yanıtı vererek öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilere dil kullanımları hakkında dönüt verdiklerini ifade etmişlerdir.

Soru 15. *To what extent do I give parents feedback about their child's performance? (Ebeveynlere çocuklarının dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?)*

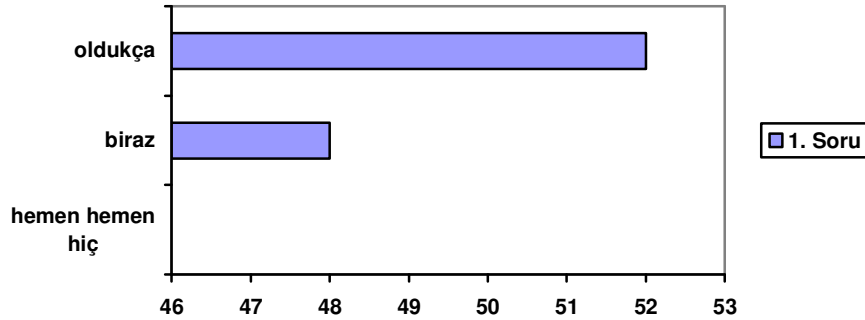


Birinci grup yanıtların sonucusu olan bu grafik öğrencilerin dil kullanımları hakkında ebeveynlere ne kadar dönüt verildiği ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının %71'i “hemen hemen hiç” %24’ü “biraz” ve % 5'i “oldukça” yanıtını vererek ebeveynlere öğrencilerin dil kullanımları ile ilgili yeterince dönüt verilmediğini belirtmişlerdir.

5.1.2 Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri 2. Grup Yanıtlar

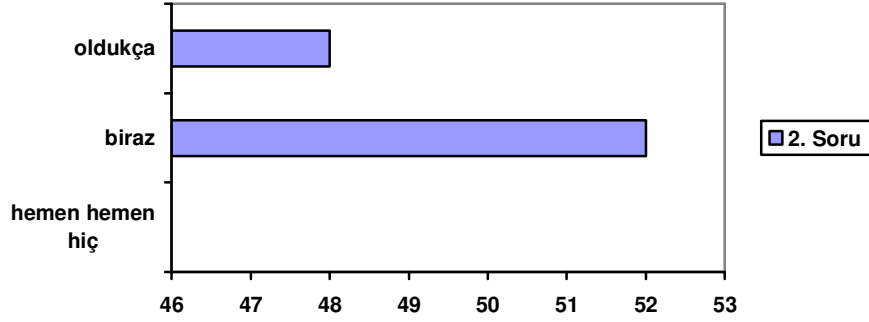
Araştırmanın bu bölümünde 37 öğretim elemanınının 15 soruya verdikleri 3'lü Likert yöntemine göre sıralanmış olan yanıtlar her bir soru için grafikler halinde ve son olarak toplu halde sunulacaktır. Bu bölümün bir önceki gruptan farkı bu kez yanıtlayıcıların özgün değerlendirme göz önüne alındığında hangi noktada olmak istedikleri ile ilgili yanıt vermiş olmalarıdır.

Soru 1. To what extent do I want to use authentic assessments?(Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar isterim?)



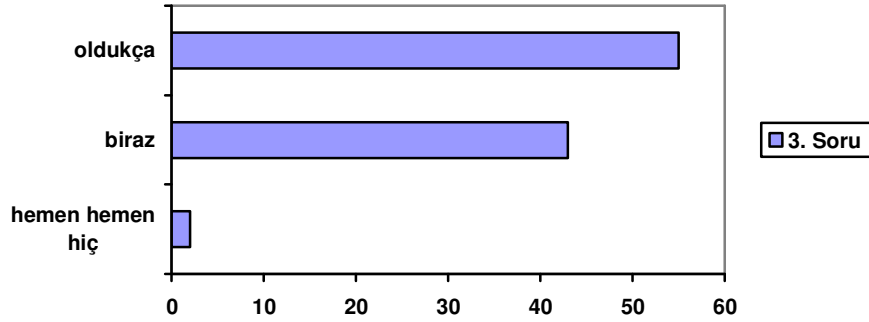
Öğretim elemanlarının özgün değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda verdikleri %48 "biraz ve %52 "oldukça" yanıtları ve hiç "hemen hemen hiç" yanıtının olmaması özgün değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda ne kadar istekli olduklarını gözler önüne sermektedir.

Soru 2. To what extent do I want to use authentic assessments more effectively?(Özgün değerlendirme yöntemlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı ne kadar isterim?)



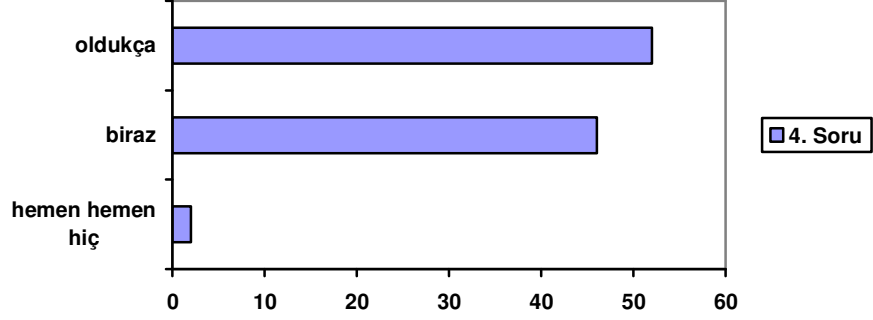
Aynı şekilde, öğretim elemanlarının özgün değerlendirme yöntemlerini daha etkin kullanma konusunda verdikleri %52 “biraz ve %48 “oldukça” yanıtları ve hiç “hemen hemen hiç” yanıtının olmaması özgün değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda ne kadar istekli olduklarının da bir göstergesidir.

Soru 3. To what extent do I clearly define levels of student performance?(Öğrencinin dil kullanımını açık ve net bir şekilde ne kadar tanımlayabilirim?)



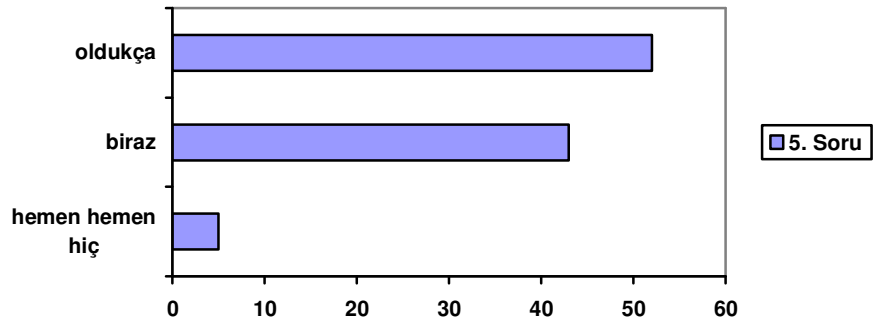
Öğrencinin dil kullanımının açık ve net bir şekilde tanımlanması ile ilgili olan bu soruya öğretim elemanlarının %43’ü”biraz” ve %55’i “oldukça yanıtını verirken yalnızca %2’si “hemen hemen hiç” yanıtını vermişlerdir. Böylelikle, öğretim elemanlarının öğrencinin dil kullanımını açık ve net tanımlayabilmek istedikleri sonucuna varılabilmektedir.

Soru 4. To what extent do I plan scoring rubrics before using assessments?(Değerlendirme yöntemlerini kullanmadan önce puanlama ölçeklerini ne kadar planlayabilirim?)



Öğretim elemanlarının %46'sı "biraz", %52'si "oldukça" ve yalnızca %2'si "hemen hemen hiç" yanıtını vererek değerlendirme yöntemlerini kullanmadan önce puanlama ölçeklerini planlamak istedikleri yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

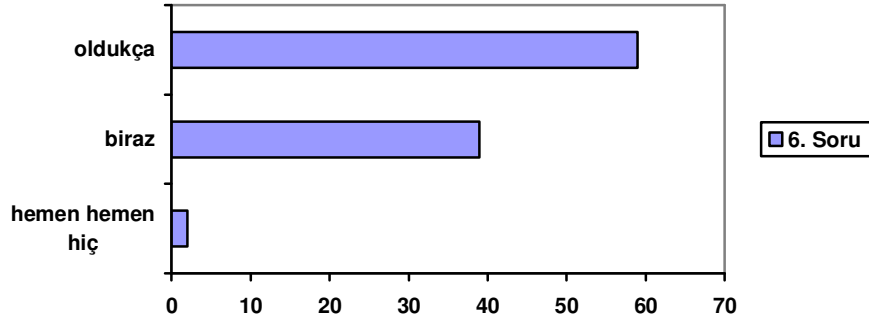
Soru 5. To what extent do I compare student performance to a standard?(Öğrencinin dil kullanımını belli bir standartla ne kadar karşılaştırabilirim?)



Bu soru maddesine öğretim elemanlarının %5'i "hemen hemen hiç", %43'ü "biraz" ve %52'si "oldukça" yanıtını vermişlerdir. Öğrencinin dil

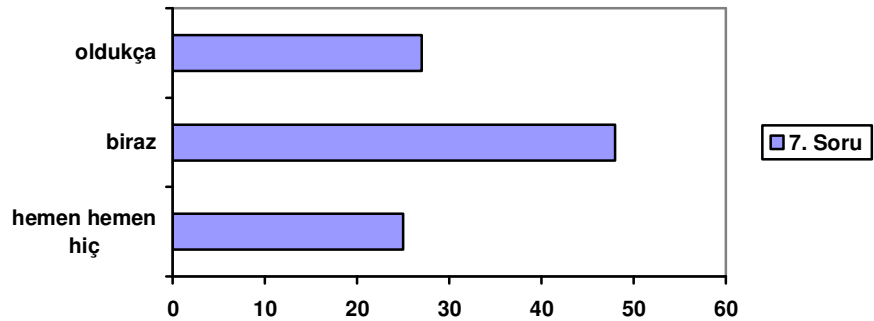
kullanımının belli bir standartla karşılaştırılması konusunda öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun daha iyi bir noktada bulunmak istedikleri ifade edilebilir.

Soru 6. To what extent do I inform students about scoring criteria before judging? (Bir yargıya varmadan önce öğrencileri puanlama ölçütleri hakkında ne kadar bilgilendiririm?)



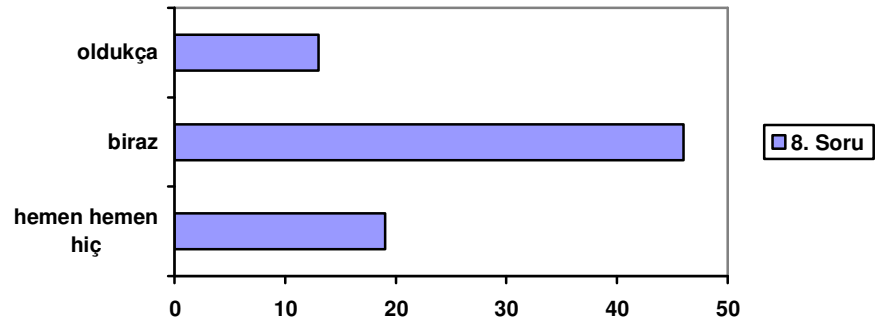
Öğrencilerin puanlama ölçekleri hakkında önceden bilgilendirilmeleri ile ilgili olan bu soruya öğretim elemanlarının %59 “oldukça” ve %39 “biraz” yanıtı vermeleri öğrencilere nasıl not verdikleri hakkında daha fazla bilgilendirmek istediklerini göstermektedir.

Soru 7. To what extent do I find authentic assessments difficult to use? (Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar zor buluyorum?)



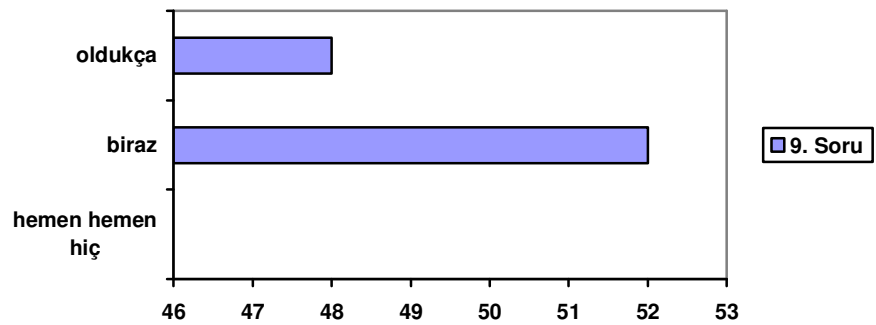
Öğretim elemanlarının özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını ne kadar zor buldukları ile ilgili olan bu soruya öğretim elemanlarının %25'i "hemen hemen hiç", %48'i "biraz" ve %27'si "oldukça" yanıtını vermişlerdir.

Soru 8. To what extent do I feel concern about the time required to use them? (Özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanılması için gereken zamanı ne kadar önemserim?)



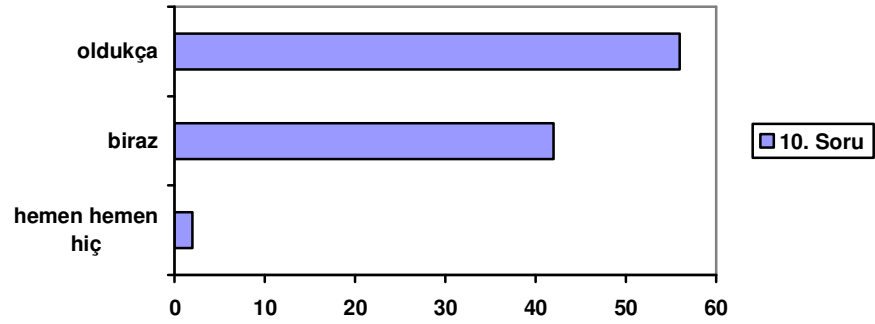
Öğretim elemanları %19 "hemen hemen hiç", %46 "biraz" ve %35 "oldukça" yanıtını vererek özgün değerlendirmeler için kullanılan zamanı oldukça önemsediklerini göstermişlerdir.

Soru 9. To what extent do I talk to other teachers about authentic assessment? (Diğer öğretmenlerle özgün değerlendirme hakkında ne kadar konuşurum?)



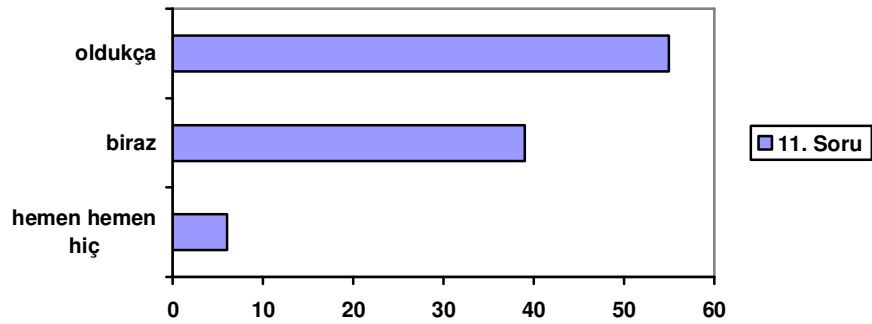
Öğretim elemanları diğer öğretmenlerle bir önceki grup sorularda özgün değerlendirme yöntemleri hakkında pek konuşmadıklarını ifade etmişken, %52 “biraz” ve %48 “oldukça” yanıtlarını vererek bu konuda daha fazla paylaşımda bulunmak istediklerini belirtmişlerdir.

Soru 10. To what extent do I share my assessment strategies with other teachers? (Değerlendirme stratejilerimi diğer öğretmenlerle ne kadar paylaşıyorum?)



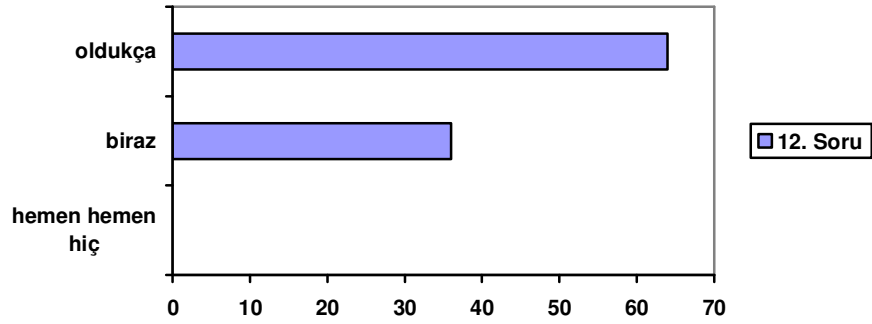
Bir önceki soru maddesine benzer şekilde öğretim elemanları değerlendirme stratejilerini paylaşmak konusunda da daha istekli görünmektedirler. Burada, %2 “hemen hemen hiç”, %42 “biraz” ve %56 “oldukça” yanıtını vermişlerdir.

Soru 11. To what extent do I share teaching strategies for authentic assessments? (Özgün değerlendirmeler ile öğretme stratejilerini ne kadar paylaşıyorum?)



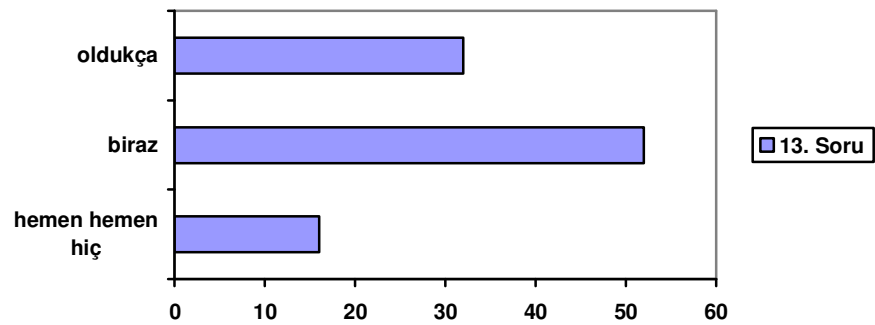
Öğretim elemanları özgün değerlendirmeler ile öğretme stratejilerinin paylaşımı konusunda da %6 “hemen hemen hiç”, %39 “biraz” ve %55 “oldukça yanıtını vererek daha paylaşımda bulunmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Soru 12. To what extent do I ask students to rate their own performance? (Öğrencilerden kendi dil kullanımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?)



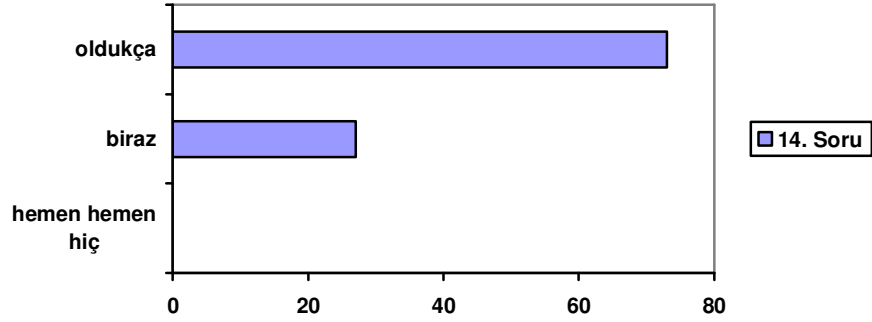
Birinci grup yanıtlar ile oldukça farklılık gösteren bir diğer soru maddesi de öğrencilerin kendi dil kullanımlarını değerlendirmeleri ile ilgili olan bu maddedir. Öğretim elemanlarının %36 “biraz”, %64 “oldukça” yanıtını vermeleri ve hiç “hemen hemen hiç” yanıtı vermemeleri özdeğerlendirme noktasında daha iyi bir yerde olmak istediklerini belirtmektedir.

Soru 13. To what extent do I ask students to rate eachothers performance? (öğrencilerden birbirlerinin dil kullanımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?)



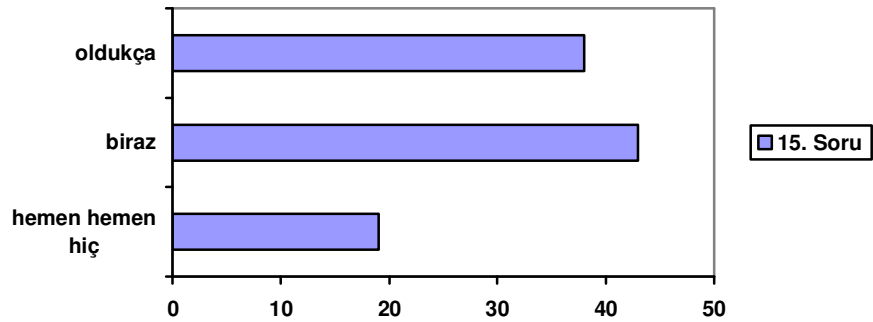
Bu soruya verilen %16 “hemen hemen hiç”, %52 “biraz” ve %32 “oldukça” yanıtları öğretim elemanlarının öğrencilerin birbirlerinin dil kullanımlarını değerlendirme noktasında özdeğerlendirmeye oranla biraz daha temkinli olduklarını göstermektedir.

Soru 14. To what extent do I give students feedback about their performance? (Öğrencilere kendi dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?)



Öğrencilere kendi dil kullanımları hakkında dönüt verme konusunda verilen %27 “biraz” ve %73 “oldukça” yanıtı göz önüne alındığında bu konuya öğretim elemanlarının önem verdikleri sonucuna varılabilmektedir.

Soru 15. To what extent do I give parents feedback about their child's performance? (Ebeveynlere çocuklarının dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?)



Öğretim elemanları öğrencilerin dil kullanımları hakkında ebeveynlere dönüt verilmesi konusunda şu anda pek de iyi bir noktada bulunmadıklarını birinci grup yanıtlarında belirtmişken bu konuda daha iyi bir noktada olmak istediklerini %43 “biraz”, %38 “oldukça” ve yalnızca %19 “hemen hemen hiç” yanıtı vererek gözler önüne sermişlerdir.

5.1.3 Birinci ve İkinci Grup Yanıtların Karşılaştırılması ve Yorum

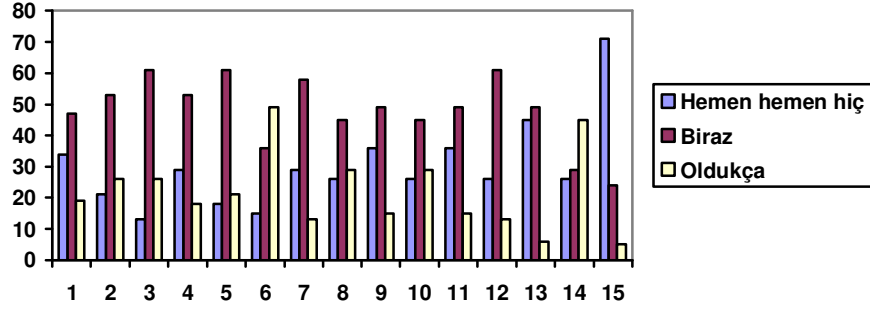
Öğretim elemanlarına uygulanmış olan *Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri* sonuçları yukarıda her soru için birer grafik halinde sunulmuştur. Yanıtlayıcıların verdikleri yanıtların;

- 1. grupta *özgün değerlendirme konusunda hangi noktadayım*
- 2. grupta *hangi noktada olmak isterim*

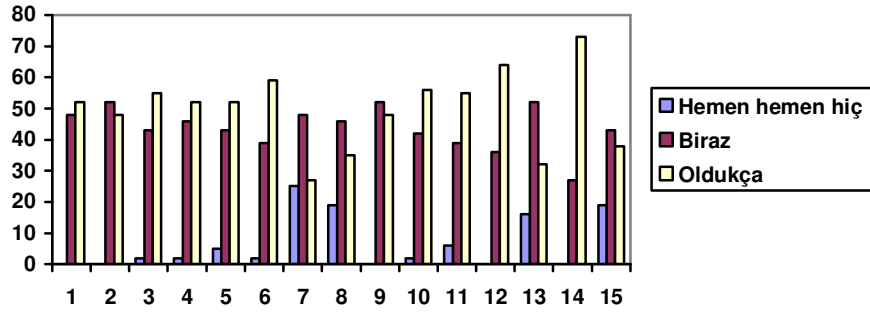
sorularını göz önüne alarak birlikte yorumlanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Söz konusu yanıtlar toplu halde iki tablo halinde birbirleriyle karşılaştırıldıklarında, 1. grupta “biraz” yanıtı öne çıkarken 2. grupta “oldukça” yanıtının öne çıktığı görülmektedir. 1. grupta oldukça fazla olan “hemen hemen hiç” yanıtının 2.grupta belirgin bir oranda azaldığı dikkat çekmektedir.

1. GRUP YANITLAR



2. GRUP YANITLAR



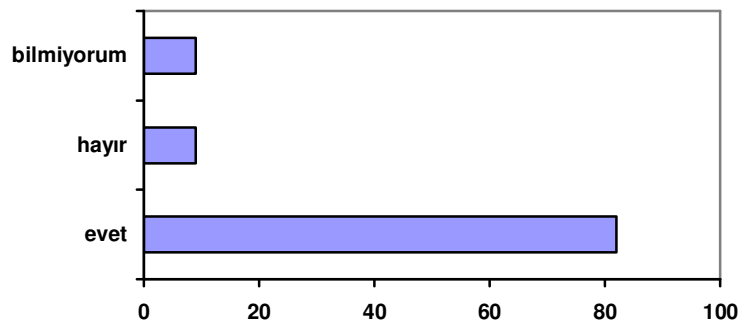
Bu durumda, öğretim elemanlarının özgün değerlendirme konusunda şu anda hangi noktada buldukları ile ilgili oldukça gerçekçi yanıtlar verdikleri bunun yanısıra özgün değerlendirme yöntemleri ile ilgili kısıtlı bilgiye sahip olmalarına, çoğunun yalnızca birkaç saatlik bir tanıtıcı sunum dışında bu konuda hiçbir fikri olmamasına rağmen, kendilerine özgün değerlendirme ile ilgili hedef belirleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna varılabilmektedir.

5.2. Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular Anketine İlişkin Bulgular

Eğitsel bir araç olarak ADGD'nin geçerliği hakkında sayısal dönüt alabilmek amacı ile AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi ADGD uygulamasına katılmış olan tüm deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmada deney grubunda yer alan toplam 38 öğrenciye AK Öğrenci Odaklı Sorular 3 set halinde uygulama sürecinin 2., 7. ve 12. haftasında sorulmuş ve aşağıda grafikler halinde gösterilen sonuçlara ulaşılmıştır. AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi'nin 1. Setinde açık uçlu soru bulunmamakta ancak 2. ve 3. Setlerde ikişer tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar Tablo 4.1 de sunulmuştur. 1. Sette 6, 2. Sette 7 ve 3. Sette 8 soru bulunmakta ve bu soruların yanıtları "Evet" veya "Hayır" olmak üzere Likert'in 2'li toplam sıralama yöntemi ile değerlendirilmektedir.

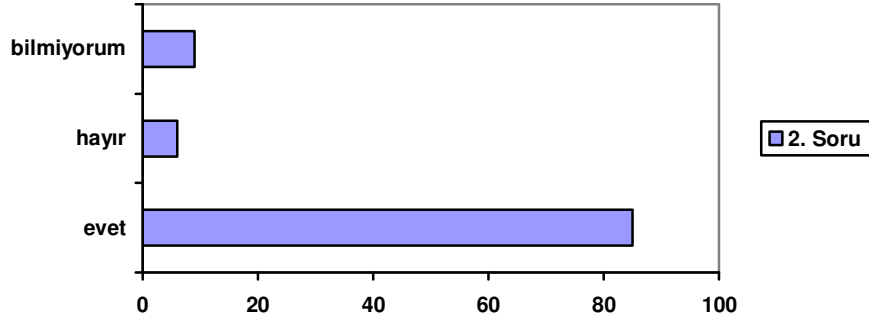
5.2.1 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 1. Set Bulguları

Soru 1. Does the ELP allow you to show what you can do in foreign languages? (ADGD yabancı dillerde neler yapabileceğini göstermene olanak tanır mı?)



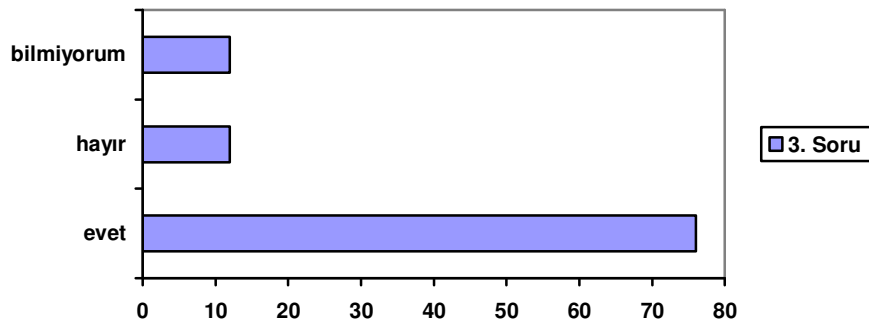
Öğrenciler ADGD uygulamasının henüz başında kendilerine yöneltilen bu soruya %82 “evet”yanıtı vererek ADGD’nin neler yapabileceklerini gösterme konusunda kendilerine yardımcı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Soru 2. Does the ELP help you understand the learning objectives? (ADGD öğrenme hedeflerini kavramana yardımcı olur mu?)



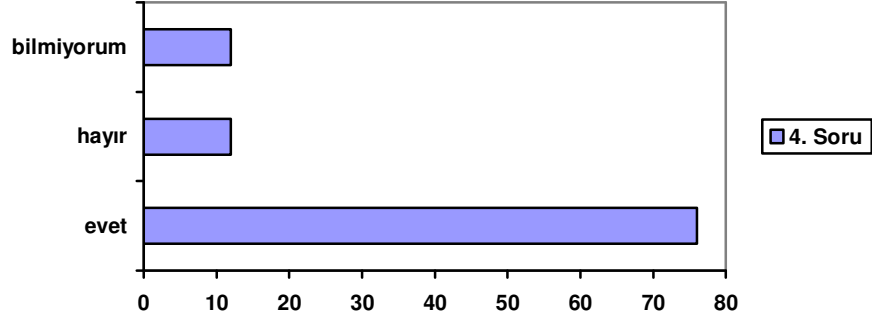
Öğrenciler %85 “evet” yanıtı vererek ADGD’nin öğrenme hedeflerini kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Soru 3. Does the ELP help you assess your language skills? (ADGD dil becerilerini değerlendirmene yardımcı olur mu?)



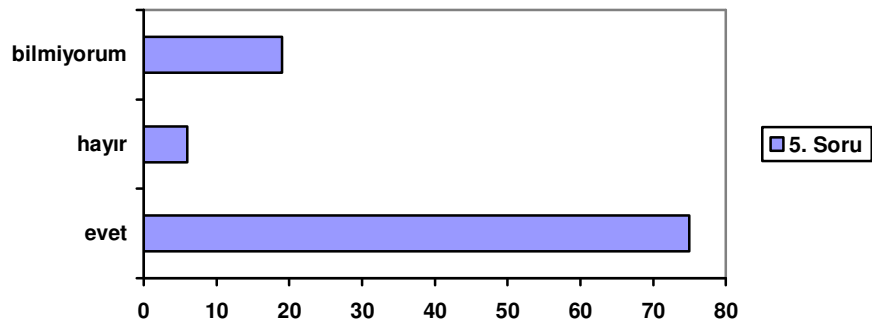
Öğrenciler %76 “evet” yanıtı vererek ADGD’nin dil becerilerini değerlendirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 4. Do you find it useful to compare the teacher's assessment of your language competence with your own assessment? (Dil yeterliğinin belirlenmesinde öğretmenin değerlendirmesi ile kendi değerlendirmenin karşılaştırılmasını yararlı bulur musun?)



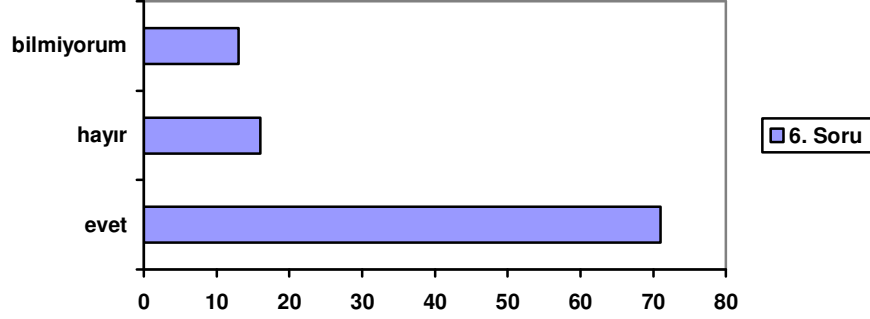
Öğrenciler bu soruya %76 “evet”, %12 “hayır” ve %12 “bilmiyorum” yanıtı vererek dil yeterliklerinin belirlenmesinde öğretmenlerinin ve kendilerinin değerlendirmelerinin karşılaştırılması yönünde olumlu bir tutum göstermişlerdir.

Soru 5. Should building up an ELP be part of regular class work?(ADGD uygulaması normal sınıf çalışmalarının bir parçası olmalı mı?)



Öğrenciler %75 “evet” yanıtı vererek ADGD’nin sınıfıçi etkinliklerin bir parçası olması yönünde olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermişlerdir.

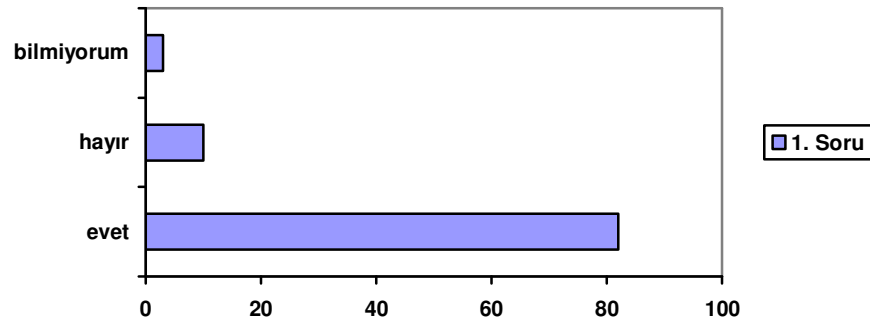
Soru 6. Do you like having an ELP? (Bir ADGD'nin olması hoşuna gitti mi?)



Birinci set soruların sonuncusu olan bu soruya öğrencilerin %71 “evet” yanıtı vererek bir ADGD’leri olmasından hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

5.2.2 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 2. Set Bulguları

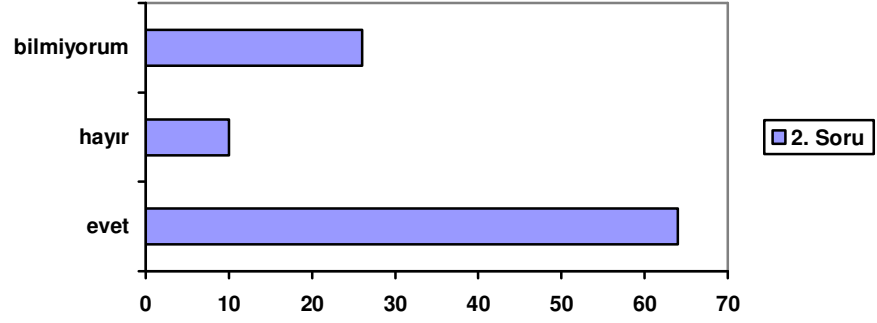
Soru 1. Does the ELP allow you to show what you can do in foreign languages? (ADGD yabancı dillerde neler yapabileceğini göstermene olanak tanır mı?)



ADGD uygulamasının hemen başında sorulmuş olan birinci set soruların ilki olan bu soru uygulamanın ortalarında öğrencilere tekrar sorulduğunda “evet” yanıtlarının yüzdesindeki %5 artış öğrencilerin ADGD’yi tanıdıkça yabancı dillerde neler yapabileceklerini göstermede kendilerine

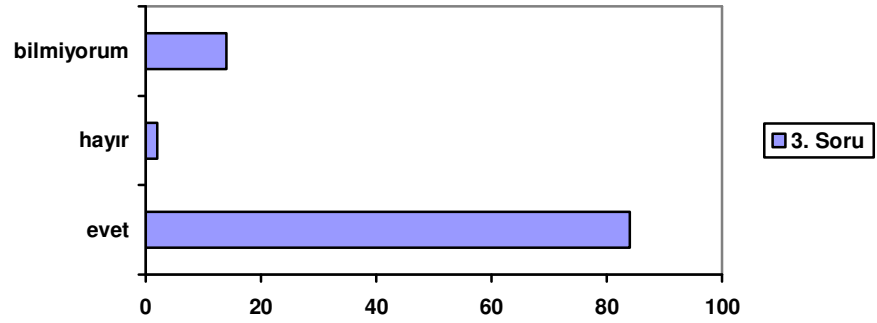
yardımcı olacağına daha çok inandıklarını göstermektedir. Aynı soruya verilen “evet” yanıtı daha önce %82 iken bu noktada %87 olmuştur.

Soru 2. Has the ELP helped you to see progress in learning?(ADGD öğrenmendeki ilerlemeni görmene yardımcı oldu mu?)



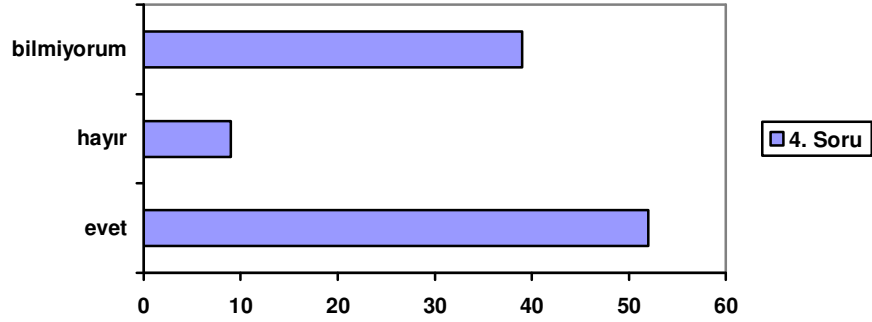
ADGD'nin öğrenmelerindeki ilerlemeyi görmelerine yardımcı olduğu konusunda öğrencilerin %64'ü “evet”, %10'u “hayır” ve %26'sı “bilmiyorum” yanıtını vermişlerdir.

Soru 3. Did the ELP help you to self-assess your competence?(ADGD kendi yeterliklerini ölçmene yardımcı oldu mu?)



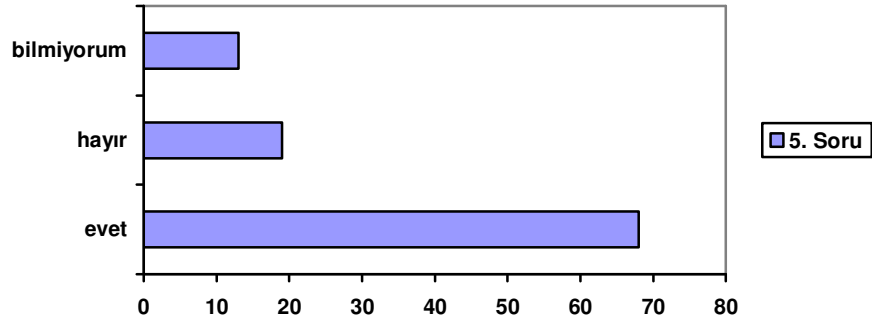
%84 gibi oldukça yüksek bir yüzde ile “evet yanıtı vererek öğrenciler ADGD'nin kendi dil yeterliklerini kendilerinin değerlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Soru 4. Did your teacher(s) agree with your self-assessment?
(Öğretmenlerin özdeğerlendirmen konusunda seninle aynı fikirde miydi?)



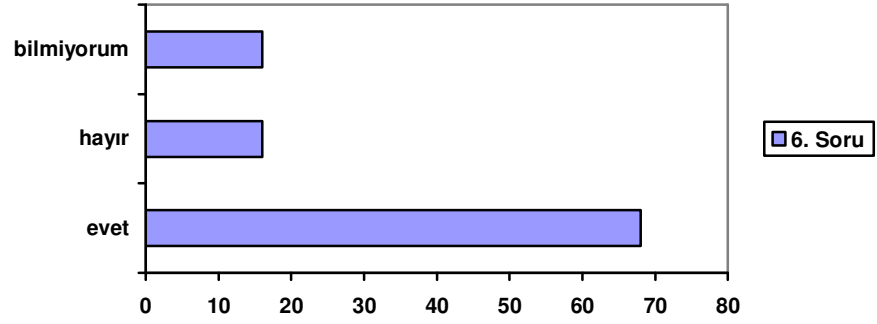
Öğretmenlerinin özdeğerlendirmeleri konusunda kendileri ile aynı fikirde olduğunu düşünen öğrencilerin yüzdesi %52 iken bu soruya "bilmiyorum" yanıtını veren öğrencilerin yüzdesi %39 olarak görülmektedir.

Soru 5. Should the ELP be part of regular class work?(ADGD normal sınıf çalışmalarının bir parçası olmalı mı?)



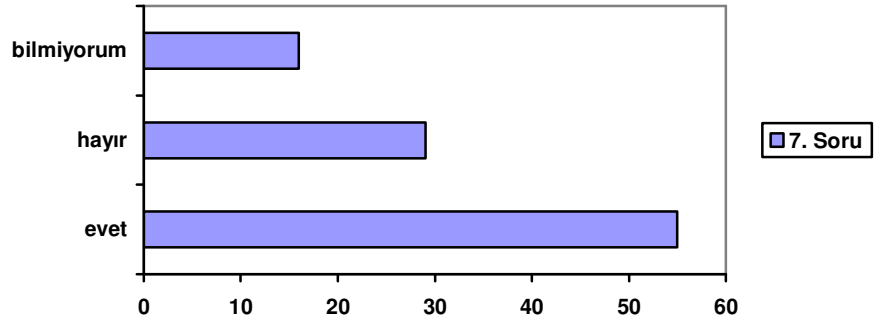
Yine birinci sette de bulunan bu soruya öğrenciler bu kez %68 "evet", %19 "hayır" ve %13 "bilmiyorum" yanıtını vermişlerdir.

Soru 6. Do you like your ELP? (ADGD ni seviyor musun?)



Öğrencilerin %68'i "evet" yanıtı vererek ADGD lerinden hoşlandıklarını belirtirken %16'sı "hayır" ve %16 'sı "bilmiyorum" yanıtları vermişlerdir.

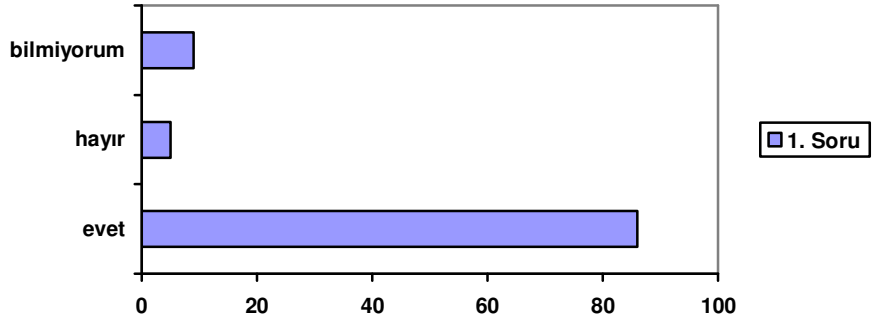
Soru 7. Has the portfolio helped you to learn better? (ADGD daha iyi öğrenmene yardımcı oldu mu?)



ADGD'nin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünen öğrenciler %55 iken bu soruya "hayır" yanıtı veren öğrencilerin %29 ve "bilmiyorum" yanıtı veren öğrenciler %16 dır.

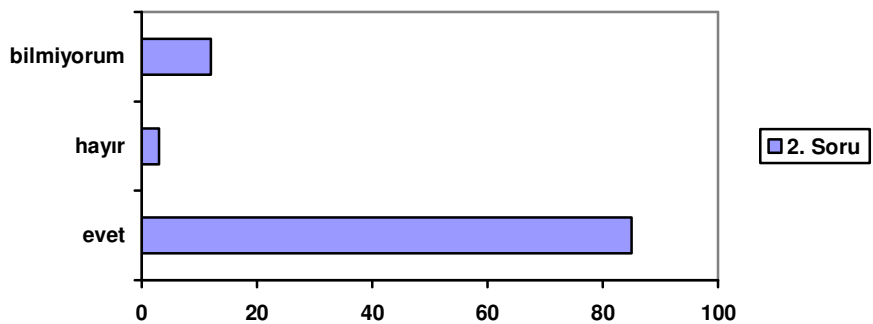
5. 2. 3 AK Öğrenci Odaklı Sorular Anketi 3. Set Bulguları

Soru 1. Does the ELP allow you to show what you can do in foreign languages? (ADGD yabancı dillerde neler yapabileceğini göstermene olanak tanır mı?)



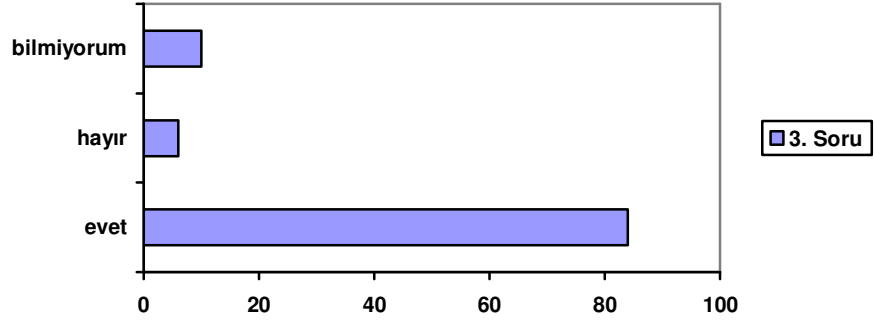
ADGD uygulamasının sonunda sorulmuş olan üçüncü set soruların ilki yine öğrencilerin ADGD'nin yabancı dillerde neler yapabilecekleri ile ilgilidir ve öğrencilerin %86 sı "evet", yalnızca %5'i "hayır" ve %9'u "bilmiyorum" yanıtı vererek bu konuda olumlu bir tutum göstermişlerdir.

Soru 2. Does the ELP help you see progress in learning?(ADGD öğrenmendeki ilerlemeni görmene yardımcı olur mu?)



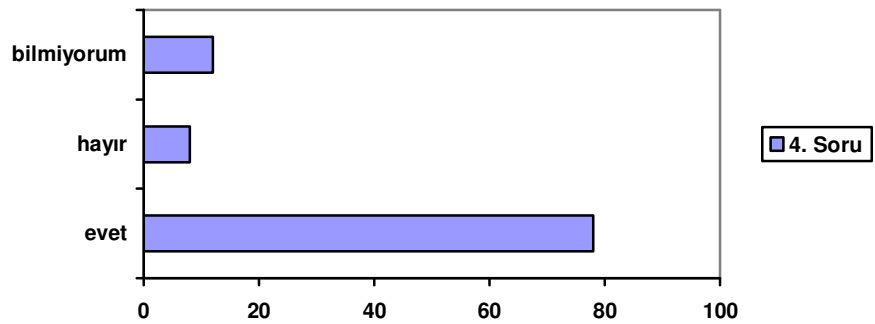
Bu soruya öğrencilerin %85'i "evet" yanıtı vererek ADGD'nin öğrenmelerindeki ilerlemeyi görmelerine yardımcı olduğu konusunda yine olumlu bir tutum göstermişlerdir.

Soru 3. Did the ELP help you to self-assess your competence?(ADGD kendi yeterliklerini ölçmene yardımcı oldu mu?)



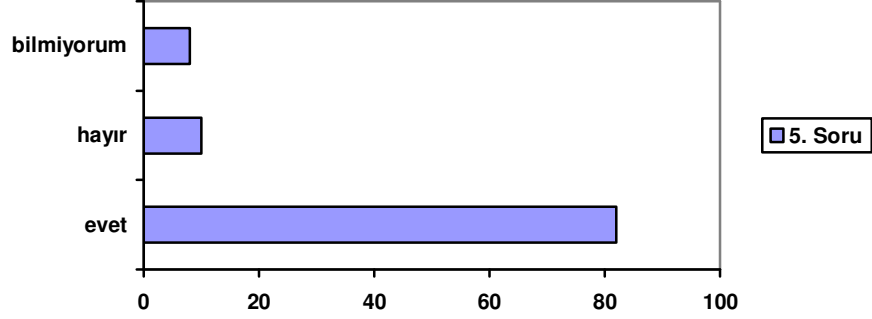
Öğrenciler %84 "evet" yanıtı vererek ADGD'nin kendi yeterliklerini değerlendirmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri yönünde olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Soru 4. Does the ELP stimulate you to participate more fully in the language learning process?(ADGD seni dil öğrenme sürecine daha çok katılman için destekler mi?)



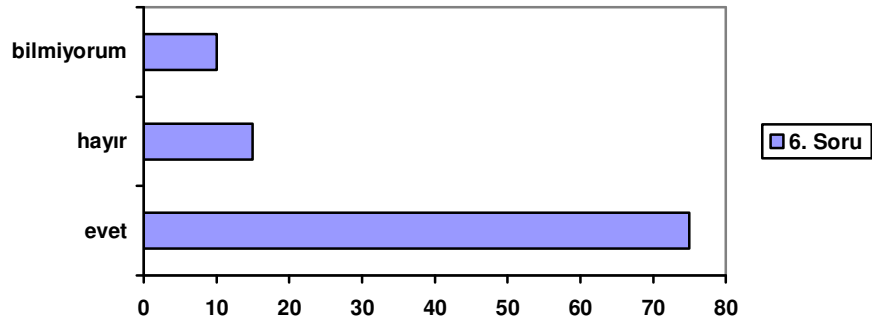
Öğrencilerin %78 "evet", %8'i "hayır" ve %14'ü "bilmiyorum" yanıtı vererek ADGD'nin kendilerini dil öğrenme sürecine daha çok katılmaları için desteklediğini düşünmektedirler.

Soru 5. Do you feel that the ELP puts more responsibility on you as learner? (ADGD'nin öğrenci olarak sana daha fazla sorumluluk yüklediğini düşünüyor musun?)



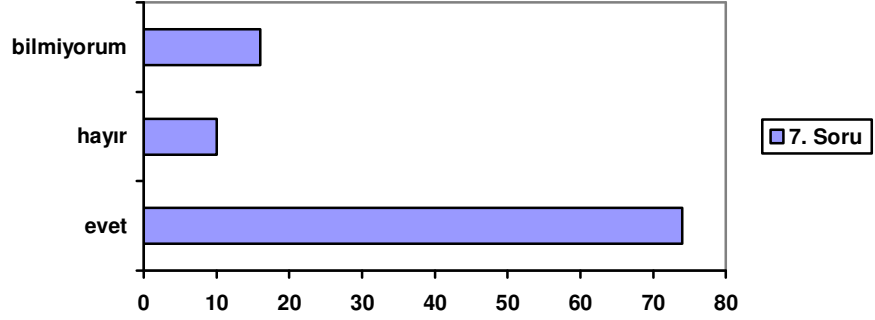
Öğrencilerin büyük çoğunluğu ADGD'nin öğrenci olarak kendilerine daha fazla sorumluluk yüklediğini düşünmektedirler çünkü %82 "evet", %10 "hayır" ve %8 "bilmiyorum" yanıtı vermişlerdir.

Soru 6. Do you like added responsibility for your own learning?(Kendi öğrenmele ilgili daha fazla sorumluluk almak hoşuna gider mi?)



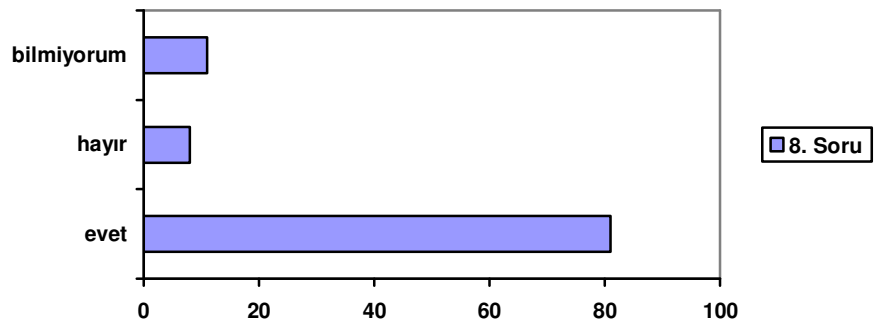
Yukarıdaki soru ile bağlantılı olarak öğrenciler kendi öğrenmeleri ile ilgili daha fazla sorumluluk almaktan hoşlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Soru 7. Do you think the time spent on keeping your ELP was time well spent?(ADGD tutarken harcanan zaman sence iyi harcanmış bir zaman mıdır?)



Öğrenciler bu soruya %74 “evet”, %10 “hayır” ve %16 “bilmiyorum” yanıtı vererek ADGD’nin harcama zamanının iyi harcanmış olduğuna dair olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermişlerdir.

Soru 8. Do you think all learners should be encouraged to keep an ELP? (Sence tüm öğrenciler bir ADGD tutmaya özendirilmeli midirler?)



Son olarak, öğrencilerin %81 gibi büyük bir çoğunluğu tüm öğrencilerin bir ADGD tutmaya özendirilmeleri yönünde bir tutum ortaya koymuşlardır.

5. 2. 4 Açık uçlu Soruların Yanıtları

Araştırmanın bu bölümünde deney grubunda bulunan ve ADGD uygulaması yapılmış olan 38 öğrencinin set 2 ve set 3 deki ikişer tane açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar tablo halinde sunulmaktadır. Açık uçlu sorular set 2 ve set 3 de aynı olmak üzere;

- What do you like best about your ELP? (ADGD ile ilgili en çok neyi sevdin?)

- What do you like least about your ELP?(ADGD ile ilgili en çok neyi sevmedin?)

şeklinde iki sorudan oluşmaktadır.

Tablo 5.1. den de görüldüğü üzere ADGD ile ilgili bir çok farklı nokta olmasına karşın öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri noktalar bazı belli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin “her şeyi” sevdiklerini ve “hiçbir şeyi” sevmediklerini belirttikleri yanıtların en fazla yüzdeye sahip olması genel olarak ADGD ile ilgili olumlu bir kanıya sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Tablo 5.1 AK Öğrenci Odaklı Açık uçlu Soruların Yanıtları

Set 2	ADGD ile ilgili en çok neyi sevdiğin?	ADGD ile ilgili en çok neyi sevmeydin?
Yanıtlar	1. Her şeyi %30 2. Kendimi değerlendirmeyi %22 3. Dil pasaportunu %18 4. Sınıf içi etkinlikleri %15 5. Soruları % 8 6. Grup çalışmasını % 7	1. Hiçbir şeyi %83 2. Çok zaman alıyor % 9 3. Anlayamadığım şeyleri % 5 4. Yazma alıştırmalarını %3
Set3	ADGD ile ilgili en çok neyi sevdiğin?	ADGD ile ilgili en çok neyi sevmeydin?
Yanıtlar	1. Her şeyi %39 2. Sınıf-içi etkinlikleri %19 3. Kendimi değerlendirmeyi %18 4. Dil pasaportunu %16 5. Soruları % 8	1. Hiçbir şeyi %80 2. Çok zaman alıyor %15 3. Yazma alıştırmalarını %3 4. Anlayamadığım şeyleri %2

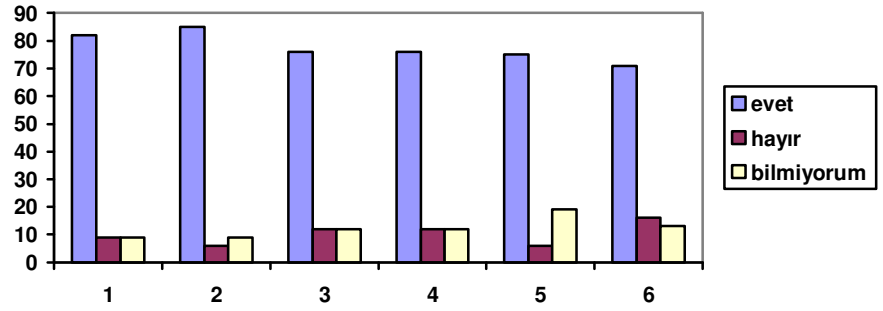
Uygulamanın 7. Haftasında verilmiş olan set 2 sorularında “anlayamadığım şeyleri” yanıtının yüzdesi daha fazla iken uygulamanın sonunda verilmiş olan set3 sorularında aynı yanıtın yüzdesinin düşmüş olması uygulamanın ADGD yi anlatmak açısından yararlı olduğuna işarettir.

Bu çalışma için belki de en fazla önem taşıyan bu tablodaki yanıt ise her iki set sorularda da “kendimi değerlendirmeyi” en çok sevdim yanıtlarının bulunması ve yüzdelerinin de yüksek olmasıdır.

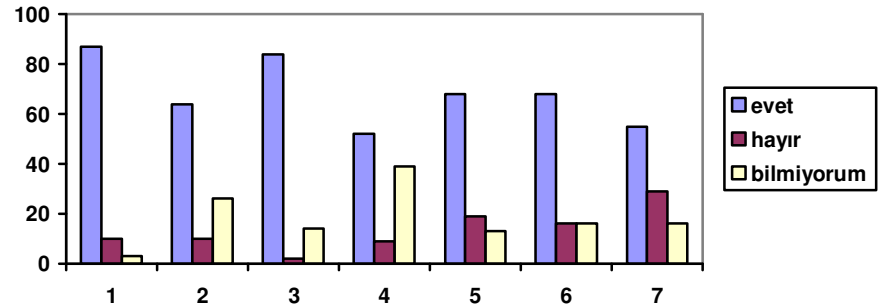
5. 2. 5 1. 2. ve 3. Set Yanıtların Karşılaştırılması ve Yorum

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinin Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular anketine her üç set için verdikleri yanıtların toplu halde bir değerlendirmesi yapılmıştır.

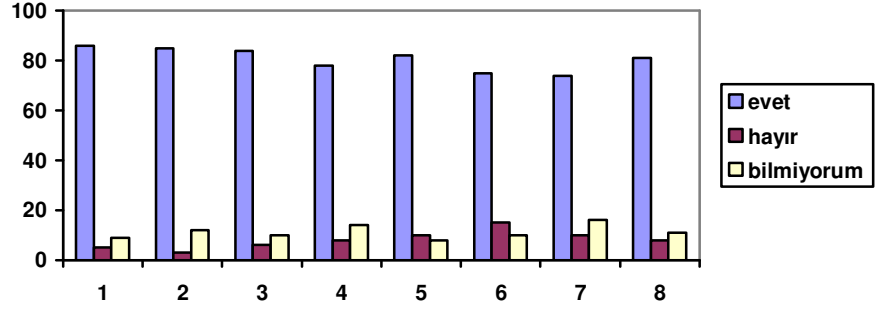
Set 1



Set 2



Set 3



Yukarıdaki üç grafik bir bütün halinde incelendiğinde “Evet” yanıtlarının her üç grafikte de oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre uygulamaya katılan öğrencilerin ADGD hakkında olumlu bir tutum içinde oldukları ifade edilebilir. “Hayır” yanıtlarının yüzdesinin uygulamanın sonuna doğru giderek azaldığı da bir başka dikkat çekici noktadır. Böylelikle, uygulama sürecinin, öğrencilerin ADGD hakkındaki fikir ve tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir.

5. 3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması ve İngilizce Okuma Becerisi Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularının sonuçları hedef alınarak, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulaması yapılmış olan deney grubu ile hiçbir uygulama yapılmamış olan kontrol grubuna uygulanmış olan öntest ve sontest sonuçları sunulacaktır. Elde edilen verilerin analizleri; karışık

ölçümler için iki faktörlü ANOVA (2X2 Split-plot) tekniği ve SPSS 15.0 paket program kullanılarak yapılmıştır.

Öncelikle işlem öncesi ölçüm ve işlem sonrası ölçümüne ilişkin varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak araştırılmıştır (Bkz. Tablo 5.2).

Tablo 5. 2 Grupların İşlem Öncesi Ölçüm ve İşlem Sonrası Ölçümüne İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları

	F	sd1	sd2	p
Öntest	,059	1	69	,808
Sontest	,446	1	69	,507

Not: sd= serbestlik derecesi

Analizin parametrik testlere uygun olup olmadığını gösteren Levene testi sonucunda anlamlılık değerleri 0,05'in üstünde olduğu için varyanslar arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla varyansların homojen olduğunu söylenebilir. Böylece veriler parametrik testlere (varyans analizi gibi) uygundur.

Daha sonra deney-kontrol gruplarında ve öntest sontest ölçümlerindeki puan dağılımlarının ortalama ve standart sapmalarını veren betimsel istatistikler verilmiştir (Bkz. Tablo 5.3).

Tablo 5.3 Betimsel İstatistikler(Descriptive Statistics)

	Grup	Ortalama	Std. Sapma	N
Öntest	Deney grubu	25,7297	9,34121	37
	Kontrol grubu	21,9118	10,72908	34
	Total	23,9014	10,14066	71
Sontest	Deney grubu	53,2973	11,57311	37
	Kontrol grubu	33,8235	12,48871	34
	Total	43,9718	15,44018	71

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının ADGD uygulaması öncesi ve sonrası İngilizce Yeterlik Sınavı puanlarına ilişkin ANOVA tekniği ile analiz sonuçları sunulmaktadır. (Bkz. Tablo 5.4)

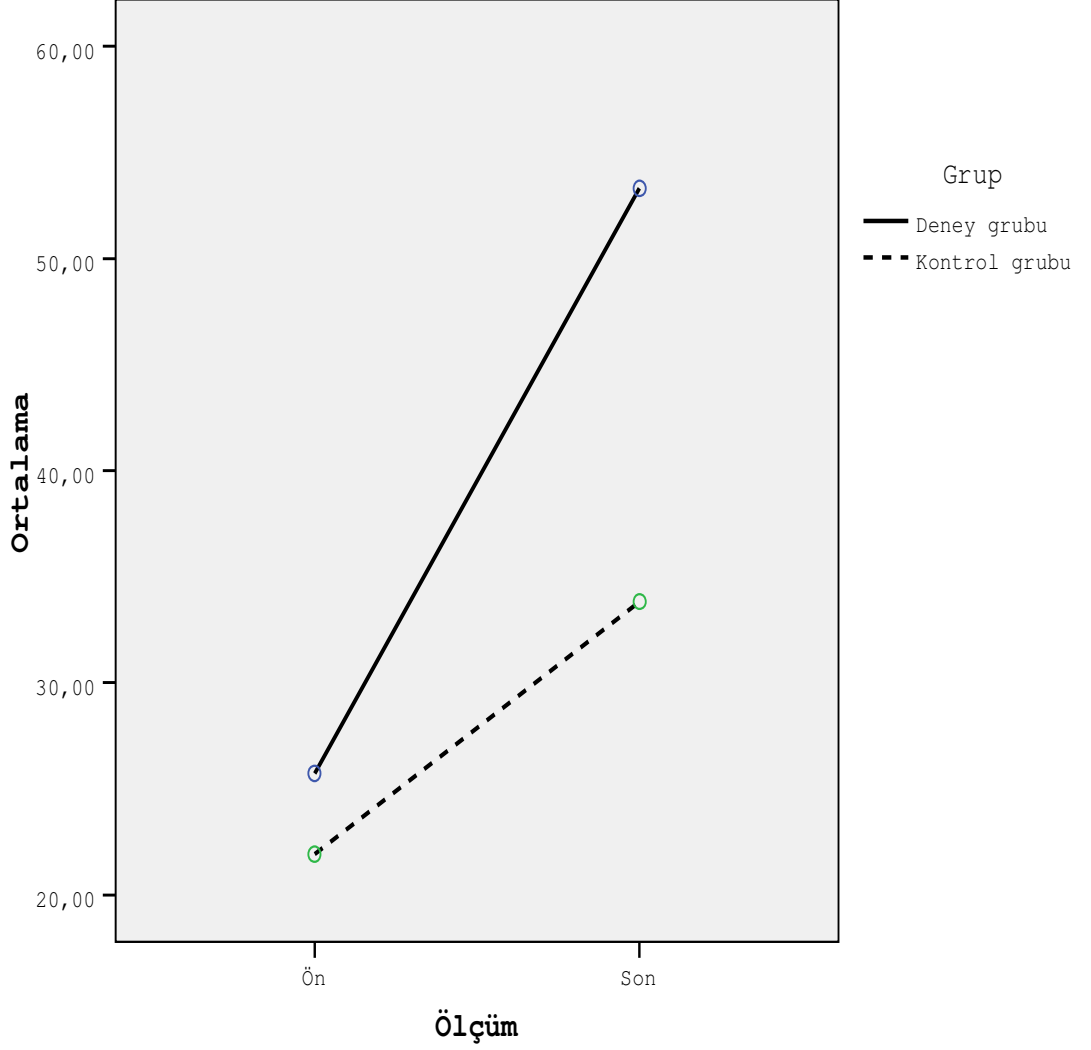
Tablo 5.4'e bakıldığında hem deney ve kontrol gruplarının **İngilizce Yeterlik Sınavı** (kullanılan ölçek-anket) puanları arasında [F (1, 69) =24.17, p<.001]; hem de işlem öncesi ölçüm ve işlem sonrası ölçümleri arasında **anlamlı** bir fark olduğu [F (1, 69) =298.67, p<.001]; aynı zamanda grup ve ölçüm ortak etkisinin de **anlamlı** olduğu [F (1, 69)= 46.96, p<.001] görülmektedir.

Tablo 5.4 Deney ve Kontrol Gruplarının İşlem Öncesi ve İşlem Sonrası Ölçümü Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası					
Grup (Deney / Kontrol)	4806,134	1	4806,134	24,173	.000
Hata	13718,795	69	198,823		
Gruplarıçi					
Ölçüm (Öntest / Sontest)	13808,035	1	13808,035	298,678	,000
Grup*Ölçüm	2171,416	1	2171,416	46,969	,000
Hata	3189,908	69	46,231		
Toplam					

Dolayısıyla, uygulanan deneysel işlem sonucunda deneklerin **İngilizce Yeterlik Sınavı** puanları hem deney grubu hem de son ölçüm lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Grup ve ölçüm etkileşimi de anlamlıdır. Dolayısıyla, uygulanan yöntem deneklerin **İngilizce okuma becerisi başarı** düzeylerini artırmada etkili olmuştur.

Şekil 5.1 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Yeterlik Sınavı Puan Ortalamalarının İşlem Öncesi ve İşlem Sonrası Ölçümündeki Değişimini Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 5.1’de görüldüğü gibi, **ADGD** uygulanan deney grubunun **ADGD uygulaması** işlem öncesi ölçüm puan ortalamaları işlem sonrası ölçümde artmıştır. Kontrol grubunun da işlem öncesi ölçüm puan ortalamaları işlem sonrası ölçümde artmıştır, ancak bu artış deney grubuna göre daha düşük düzeydedir.

Deneysel uygulama sonucunda elde edilen bulgular ışığında ADGD uygulamalarının öğrencilerin okuma becerisi başarılarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır. Böylelikle, söz konusu bulgular eğitsel bir araç olarak ADGD'nin yabancı dil öğretimi sınıflarında gerek sınıfıçi etkinlikler sırasında gerekse özgün değerlendirme teknikleri bağlamında kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir.

ADGD uygulamaları ile ilgili alanyazın tarandığında daha önce yapılmış olan birçok çalışmanın yukarıda sözü edilen ADGD'nin eğitsel bir araç olarak yabancı dil öğretimine sağladığı katkılarla ilgili yorumları desteklediği görülmektedir. Örneğin; Little (2007) editörlüğünde Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi web sayfasında (<http://www.coe.int>. accessed on 15.10.2008) yayınlanan bir çalışmada ADGD'nin yabancı dil öğretimine getirdiği katkıların sunulduğu 9 ayrı durum çalışması yer almaktadır. Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Fransa, İrlanda, Yunanistan, Rusya ve İsviçre'de gerçekleştirilmiş olan bu uygulamaların sonuçları her ne kadar özellikle özgün değerlendirme teknikleri bağlamında kullanılmamışlarsa bile, bu çalışmadan elde edilen verileri desteklemektedirler. Ayrıca, Egel (2003) tarafından hazırlanmış olan ADGD uygulamalarının öğrenen özerkliği ile ilişkisinin araştırıldığı yayınlanmamış doktora tezi de yine bu çalışmada varılan sonuçları desteklemektedir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı Dil Öğretimi alanında değerlendirme yöntemlerinin eğitim ve öğretim sürecine katkıları ve özellikle geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak sunulan özgün değerlendirmenin bu alanda giderek artan bir öneme sahip olması günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanı sıra, 2001 yılının diller yılı olarak ilan edilmesi ile başlayan süreçte Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamaları önem kazanmış, yabancı dil öğretiminde yeniden yapılanma, geleneksel yöntemleri değerlendirme, öğretim programlarını ölçme ve değerlendirme çalışmalarını gözden geçirme gereği doğmuştur.

Bilindiği gibi değerlendirme yöntemlerinin tüm eğitim öğretim süreçlerine olduğu kadar yabancı dil öğretimine de çok büyük etkisi vardır. Bu çalışmanın konusu yaygın bir şekilde kullanılmakta olan ortaya çıkan ürünü toplam ve anlık değerlendiren geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak sunulan ve süregelen eğitim sürecinin tamamını yansıtan **özgün değerlendirme** yöntemleridir. Ayrıca, Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir dil öğretim projesi bağlamında Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine bağlı olarak geliştirilmiş olan **Avrupa Dil Gelişim Dosyası**'nın uygulanması ve bu uygulama ile özgün değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin araştırılması dikkat çekici bir nokta haline gelmiştir.

Çalışmanın araştırma hedefleri; Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenirken okuma becerilerinin gelişimi üzerine etkileri, yabancı dil öğrencilerinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ve yabancı dil öğretmenlerinin özgün değerlendirme yöntemleri hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi olarak tespit edilmiştir.

Çalışmanın doğası hem betimsel hem de deneysel bir araştırma modelini gerektirmiştir. Çalışmanın deneysel uygulaması Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu öğrencilerine Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular anketi(LAQ), 1.grup soru uygulamanın hemen başında, 2. grup soru uygulamanın ortalarında ve 3. Grup soru uygulamanın sonunda olmak üzere uygulanmıştır. Ayrıca yine Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulundan 37 öğretmene Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri uygulanmıştır.

Çalışmada A kurundaki toplam 11 sınıftan 2 sınıf deney grubu olarak, 2 sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim tamamen rastgele yapılmış ve öğrenciler zaten dönem başındaki yerleştirme sınavına göre düzeyleri belirlenerek gruplandırılmışlardır. Bu 4 sınıftan hangi 2 sinin deney hangi ikisinin kontrol grubunu oluşturacağı da yine rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri toplama araçları olarak Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı, Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları (Learner Anchor

Questions), Avrupa Dil Konseyi (European Language Council) Yüksek Öğrenim için Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri, ve araştırmacının uygulama sırasındaki gözlemleri kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS (Statistic Package for Social Sciences 15.0) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde karışık ölçümler için çift faktörlü ANNOVA (2X2 Split-plot) tekniği ve varyansların homojenliğinde analizin parametrik testlere uygun olup olmadığını gösteren Levene testi kullanılmıştır. SPSS programı aracılığı ile Sosyal Bilimler için $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi temel alınarak başarı testi verilerine yorumlar getirilmiştir.

Sonuç olarak;

1. ADGD uygulaması sonucunda deneklerin İngilizce Yeterlik Sınavı puanları hem deney grubu hem de son ölçüm lehine anlamlı farklılık göstermiş, bir başka deyişle, uygulanan yöntem deneklerin İngilizce okuma becerisi düzeylerini arttırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerine olan etki tek yönlü değil çift yönlü olarak incelenmiş ve yine çift yönlü olumlu bir etki gözlenmiştir.

2. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular Anketi sonuçlarına göre, öğrencilerin ADGD'ye karşı olumlu bir yaklaşım içinde oldukları, bu olumlu yaklaşımın uygulamanın başından sonuna kadar olan süreçte artış gösterdiği belirlenmiştir. AK Öğrenci Odaklı

Açık uçlu soruların yanıtları göz önüne alındığında, öğrencilerin özellikle özdeğerlendirme konusuna karşı olumlu görüşlere sahip olmaları, aynı zamanda özgün değerlendirme yöntemlerinden biri olması nedeni ile bu çalışma için ayrı bir önem taşımaktadır.

3. Özgün değerlendirme ve ADGD konusunda bilgilendirilmiş olan Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu öğretim elemanlarına uygulanan Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri sonuçları, öğretim elemanlarının bu konuda hangi noktada oldukları ve hangi noktada olmak istedikleri şeklinde iki ayrı boyutta incelenmiştir. Buna göre, 1. ve 2. Grup yanıtlar arasındaki farkın yüksekliği öğretim elemanlarının söz konusu yöntemler hakkında buldukları noktanın çok daha ötesinde olmak istedikleri yönünde bir sonuca ulaşılmasına neden olmuştur.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında Avrupa Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının yabancı dil öğretimi alanında önemli katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın içerik ve yapı bakımından özgün değerlendirme yöntemlerinin birçok özelliğini içerdiği çalışmanın 2. bölümünde detayları ile tartışılmıştır. Özgün değerlendirme yöntemlerine yabancı dil öğretim programları ve izlencelerinde daha fazla yer verilmesinin de eğitsel olarak yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın yabancı dil öğrenim ve öğretimi üzerine olumlu etkileri olduğu, özgün değerlendirme yöntemleri ile olumlu ilişkileri göz önüne alındığında gerek Avrupa Dil Gelişim Dosyası gerekse Özgün Değerlendirme konuları ile ilgili daha fazla bilimsel araştırma yapılması gereksinimi doğmaktadır.

Bu çalışmanın uygulama süresinin 12 haftalık bir kur ile sınırlandırılmış olmasına karşın yaşamboyu dil öğrenimini destekleyen bir eğitim aracı olması nedeniyle daha uzun süreli uygulamalar daha fazla veriye ulaşılabilmesi açısından yerinde olacaktır.

Bu çalışmada yüksek öğrenim hazırlık okulu öğrencileri deneysel uygulamaya tabi tutulmuştur ancak çalışmanın fakülte ve bölümlerde yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerle de yapılması önerilmektedir. Ayrıca, yalnızca yüksek öğrenim öğrencileri için hazırlanmış olan bu araştırmanın ilk ve orta öğretim düzeyleri ve meslek okulları içinde yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yalnızca Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Sorular anketi öğrencilere uygulanmıştır. Avrupa Konseyi Öğretmen Odaklı sorular Anketi öğretmenlere uygulanarak öğretmenlerin konu hakkındaki düşüncelerinin irdelenmesi yine bir başka araştırma konusu olabilir.

Özgün değerlendirme açısından bakıldığında, bu çalışmada yalnızca öğretmenlerin görüşleri incelenmiş olmasına karşın öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerine de yer verilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Özellikle özgün

değerlendirme konusunda gerek hedef belirleme, gerek eğitsel plan ve program geliştirme ve gerekse uygulama noktalarında daha fazla bilimsel araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan. (1982). **Dilbilim Seçkisi**, Türk Dil Kurumu, Ankara,
- Ames, C. K. ve H. S. Gahagan. (1995). **Self-reflection: Supporting students in taking ownership of evaluation**. Heinemann, Portsmouth.
- Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligences in the classroom**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arter, J.A ve Spandel, V. (1992). **Using portfolios of student work in Instruction and Assessment**. Educational Measurement: Issues and Practice, 11 (1) 36-44
- Aslanoğlu, A. E. ve Ö. Kutlu. (2004). **Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (Rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, Cilt 36, Sayı 1-2.
- Au, K.H. (1993). **Literacy Instruction in Multicultural Settings**. Fort Worth, Tex. : Harcourt Brace Colloge Publishers.
- Bilen, M. (1996). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Brown, G. ve G.Yule (1983). **Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English**. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneysel Desenler**. Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Chamot, A.U. , ve J.M. O'Malley. (1994). The CALLA Handbook:
Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Cohen, A.D. (1994). **Assessing Language Ability in the Classroom.**
2.Basım. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Council of Europe Modern Languages Department. (1996). **Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference Proposal.** Strasbourg.
- Council of Europe. (2001).**The Common European Framework of References for Languages.** Cambridge University Press. Cambridge.
- Crandall, J.A. , (1987). **ESL in Content Area Instruction.** Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Darling-Hammond, L. (1994). **Performance-Based Assessment and Educational Equity.** Harvard Educational Review 53 (1) Harvard.
- Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2001). **Öğretimde Yeni Yaklaşımlar.** Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 274 sf:123-142.

- Demirel, Ö. (2003). **Avrupa Birliğinin Dil Politikası ve Türkiye** Ankara: Littera, Cilt 12, ss: 249-258
- Demirel, Ö. (2003). **Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi**. Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, ss: 239-249.
- Demirel, Ö. (2005a) **Öğretme Sanatı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005b). **Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”** Ankara: Milli Eğitim Dergisi. 33, Sayı 167, ss.71-82
- Demirel, Ö. (2007). **From CEFR to ELP- based Testing in Turkey**. The Future of ELT: A Quest for Common Standards and Approaches” The 10th International ELT Conference, Bilkent University, Ankara - Turkey; June 27-29, (Invited - Plenary Speaker)
- Doran, R.L. , J. Boorman, F. Chan, N. Hejaily. (1993). **Authentic Assessment**. The Science Teacher 60 (6) : 37-40
- Egel, İ. (2003). **The Impact of the European Language Portfolio on the Learner Autonomy of Turkish Primary School Students**. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir.
- Ergenç, İ. (2002). **Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü**, Multilingual Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınevi, Ankara.

- European Language Council (2002). **European Language Portfolio for Higher Education**. Bern.
- Fisher C.F. , R.M. King (1995). **Authentic Assessment. A Guide to Implementation**. Corwin Press, INC. California.
- Glazer, S.M., C.S. Brown. (1993). **Portfolios and Beyond: Collaborative Assessment in Reading and Writing**. Norwood, Mass. Cristopher Gordon.
- Gottlieb, M. (1995). **Nurturing Student Learning Through Portfolios**. TESOL Journal 5. (1): 12-14
- Herman, J.L. , P.R. Aschbacher, L. Winters. (1992). **A practical Guide to Alternative Assessment**. VA. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Heyworth, F. (2004). **Why the CEFR is important?** K.Morrow ed. Oxford. 12-21.
- Hirtzel, M. (2002). **The European Language Portfolio: Support and Development for Language Learners**. In Spogforum. No: 23 Vol: 8
- Huber, J. (2002). **From the First to the Second Medium-Term Programme o Activities**.In the European Language Gazette. No: 5 Kasım. ECML.
- Hughes, A. (1989). **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press: Cambridge.
- Kagan, S. (1993). **Cooperative Learning**. San Juan Capistrano, Resources for Teachers, Inc. California.

- Kıran, Z. (1986). **Dilbilim Akımları**. Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi. Ankara.
- Kıran, Z.,A.Kıran (2001). **Dilbilime Giriş**. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1999) **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. Ali Atıf Bir editörlüğünde. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081. Eskişehir.
- Kohonen, V. (1992). **Foreign Language Learning as Learner Education: Facilitating self-direction in language learning**. North, B. editörlüğünde, Transparency and Coherence in Language Learning in Europe. Strasbourg. Council of Europe.
- Kohonen, V. (1999). **Authentic Assesment in Affective Foreign Language Education**. To appear in Arnold, J. (ed.), Affective Language Learning. Cambridge: CUP, 279-294.
- Kutlu,Ö. ,C. D. Doğan, İ. Karakaya (2008). **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme**. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Linn, R. , N.E. Grounland (1995). **Measurement Assessment in teaching**. Prentice Hall. New Jersey.
- Little, D., R. Perclova (2001). **The European Language Portfolio : Guide for teachers and teacher trainers**. Strasbourg. Council of Europe.

- Little, D. (2007). **The European Language Portfolio in Ireland: two examples of design and implementation.** CERCLES ELP seminar, Applied Language Centre, University College Dublin.
- Lund, J. (1997). **Authentic Assessment: Its development and applications.** Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68(17): 25-28, 840.
- Mc Lean, J. E., R. E. Lockwood. (1996). **Why we Assess Students-And How.** J. J. Herman and J. K. Herman ed., The Practicing Administrators Leadership series, 32-40. California, Corvin Press Inc.
- Mc Millan, James H. (2001). **Classroom Assessment Principles and Practice for Effective Instruction.** Allyn & Bacon Pub. USA syf. 234
- Mc Namara ve Deane (1995). **Self-Assessment Activities: Toward Language Autonomy in Language Learning.** TESOL Journal, v5 n1 p17-21 Aut.
- Mohan, B.A. (1986). **Language and Content.** Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Mueller, J. (2006). **Authentic Assessment Toolbox.** <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>
- Noonan, B. and Randy, D. (2005). Peer and self-assessment in highschools. **Practical Assessment Research & Evaluation**, 10 (17). 1-8.
- Nunan, D. (1988). **The Learner-Centered Curriculum.** Cambridge: CUP.

- O'Malley J.M. & L. Valdez Pierce. (1996). **Authentic Assessment for English Language Learners : Practical approaches for Teachers.** Longman. USA.
- Özçelik, D.A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim** (Genel Öğretim Yöntemi), ÖSYM Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler.** Yeni Doğu Matbaası. Ankara.
- Paris, S. G. ve L.R. Ayers. (1994). **Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Autlentic Assessment.** Washington. American Psychological Association.
- Popham, W.J. (2005). **Modern Educational Measurement.** USA, Allyn and Bacon.
- Prestidge Glaser, Linda K. (2000). **Authentic Assessment: Employing Appropriate tools for evalvating students' work in 21st century classrooms.** Interrention in school & clinic. Volume 35 Issue 3, page 178
- Richards, J.C. (1983). **Listening Comprehension: Approach desing, procedure.** TESOL Quarterly 17 (2) 219-240
- Rifat, M. (1990). **Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları,** Düzlem Yay. İstanbul.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, validity, and utility of self-assessment. **Practical Assessment Research & Evaluation,** 11 (10). 1-13.
- Routman, R. (1994). **Invitations: Changing as Teachers and Learners.** K-12 Portsmouth, N.H: Heinemann.

- Schärer, R. (1997). **The European Language Portfolio. Proposals for development.** Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, R. (2000). **A European language Portfolio Pilot Project Phase 1998-2000 Final Report.** Council of Europe Modern Languages Division, Strasbourg.
- Schärer, R. (2007). **European Language Portfolio Interim Report.** Council of Europe. Strasbourg.
- Schneider, G. ve B. North. (2000). **The Swiss ELP Pilot Project Report 2000** University of Freiburg Bern.
- Schneider ve Lenz. (2001). **Guide for Developers of a European Language Portfolio.** Strazburg Council of Europe.
- Sheils, J. (1999). **Towards a language Portfolio for all.** *Babylonia*, 1/1999. 62-63 Strasbourg.
- Shohamy E. (1981). **The Stability of Oral Proficiency Assessment on the Oral Interview Testing Procedures.** "Validation of Oral Proficiency Tests" İsimli Konferansta sunulan makale (3. Ann Arbor, MI, 1981)
- Short, D.J. (1991). **How to Integrate Language and Content Instruction: A Training Manual.** 2nd ed. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Stiggins, R. (1992). **High Quality Classroom Assessment: What Does it Really Mean?** NCME Instructional Topics in Educational Measurement Series, Module 12, Summer.

- Tezbaşaran, A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme**. Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Toklu, M.O. (2007). **Dilbilime Giriş**. Akçağ Yayınları. Gözden Geçirilmiş 2.Baskı. Ankara.
- Turgut, M. F. (1990). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Underhill, N. (1987). **Testing Spoken Language**. Cambridge University Press: Cambridge.
- Valencia, S.W. (1991). **Portfolios: Panacea or Pandora's Box?** In F.L. Finch ed. Educational Performance Assessment, 33-46 Chicago, Ill Riverside Publishing Co.
- Wiggins, G. (1993). **Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing**. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1990). **The Case for Authentic Assessment, Practical Assessment, Research and Evaluation 2/2**. Retrieved April 12, 2005 from <http://PAREonline.net/getun.asp?v=2>
- Wolf, D., Bixby J., Glenn III J., Gardner, H. (1991). **To use their minds well: Investigating new forms of student assessment**. Review of Research in Education. Vol. 17 American Educational Research Association. Washington DC.
- Worthen, B.R. , K.R.White, X. Fan, R.R.Sudweeks. (1999). **Measurement and Assessment in Schools**. Longman USA P.303

Web Siteleri:

Avrupa Konseyi web siteleri

www.coe.int

www.culture2coe.int/portfolio

European Language Council

www.celelc.org

Fin-ELP Project website

www.utu.fi/laitokset/okl/tokl/eks/finelp/index/html

Swiss ELP Project website

www.Sprachenportfolio.ch/esp_e/esp15plus/main.htm

EKLER

Ek 1 : Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı

Ek 2 : Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı
Geçerlik Güvenilirlik Çalışması Belgesi

Ek 3 : Avrupa Dil Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELC ELP)

Ek 4 : Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları (Learner Anchor
Questions)

Ek 5 : Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri

ÖZET

Yabancı Dil Öğretimi alanında değerlendirme yöntemlerinin eğitim ve öğretim sürecine katkıları bağlamında özellikle geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak sunulan **özgün değerlendirme yöntemlerinin** bu alanda giderek artan bir öneme sahip olması ve Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir dil öğretim projesi olarak geliştirilen **Avrupa Dil Gelişim Dosyası** uygulamalarının dil öğrenimi ve öğretimine etkileri, bu çalışmanın temellerini oluşturmuştur.

Araştırmada, gerek Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve uygulamaları gerekse özgün değerlendirme yöntemleri konu ile ilgili literatür taranarak detaylı olarak incelenmiştir. Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencilerinden seçilen deney ve kontrol grubu öğrencilerine Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulaması yapılmış ve bu uygulamanın öğrencilerin yabancı dil öğrenim başarı ve tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, Atılım Üniversitesi Hazırlık okulu öğretim elemanlarına *Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri* uygulanarak özgün değerlendirme yöntemlerine karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel çalışma sonunda elde edilen tüm veriler istatistiksel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Anahtar sözcükler: OBM, ADGD, özgün değerlendirme, geleneksel değerlendirme, dil öğrenimi, dil öğretimi.

ABSTRACT

The increasing importance of authentic assessment, presented as an alternative assessment technique for traditional assessments, from the point of contributions of assessments to learning-teaching process in foreign language teaching and being a language teaching project of Council of Europe, the impact of European Language Portfolio implementations on language learning and teaching are the basis for this study.

In this research, both European Language Portfolio and authentic assessment techniques have been investigated in details by reviewing the relevant literature. It has been implemented an experimental study to the students of Atılım University Prep School and the effects of this experimental implementation on students foreign language learning achievement and attitude have been investigated. Additionally, *Authentic Assessment Inventory for Goal Setting* has been applied to the instructors of Atılım University Prep School in order to identify their attitude towards authentic assessment. All the collected data have been statistically evaluated and commented on.

Key Words: CEFR, ELP, authentic assessment, traditional assessment, language learning, language teaching

EK 1. Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı

ATILIM UNIVERSITY
ENGLISH PREPARATORY SCHOOL
PROFICIENCY EXAM
2006 -2007

TIME ALLOTMENT : 120 + 45 minutes

FORM A

DATE : Sept. 13th, 2006

TIME : 10 a.m

INSTRUCTIONS TO STUDENTS

- 1- Write your name and surname on the ANSWER SHEET.
- 2- Mark your answers on the ANSWER SHEET in PENCIL! Do NOT write anything on this exam paper. You will NOT be given marks for answers written on the test paper.
- 3- Do not tear or separate the sheets of this exam paper.
- 4- You may NOT use a dictionary during the exam.
- 5- You may NOT smoke in the exam room. NO SMOKING !
- 6- Look at these examples and their meanings
 - 1- a b c d 'a' is my choice
 - 2- a b c d 'a' and 'c' are my choices. You get NO marks for two or more choices.
 - 3- a b c d 'c' is my choice (I've blackened in 'a' but I have changed my mind)
- 7- You may leave the exam room half an hour (30 minutes) after the exam starts.
- 8- You MUST give the EXAM PAPER and the ANSWER SHEET to the invigilator on your way out.
- 9- DO NOT ask the invigilators questions about the content of the exam.
- 10- ANY ATTEMPT TO CHEAT WILL RESULT IN A GRADE OF '0'
- 11- Do not talk in the corridors when leaving the building.

THANK YOU GOOD LUCK!!!

SECTION I

READING (TOTAL 30 POINTS)

A) *Read the texts below and choose the best answer. Mark your answers on your answer sheet.*
(2 pts. each / 24 pts.)

- I In this century, the wealth and success of nations will depend like never before on the ability to produce and use knowledge. Universities have long been helpful in generating knowledge and ideas. But in an increasingly globalised world, and in the face of rapid scientific change, they will need to think about a set of new challenges and how to best prepare their students for the coming decades.
- 5 It will be vital, as never before, for university graduates to have a **grasp** of foreign countries and global issues. Before September 11, 2001, if you had asked the average American to name a remote country that matters little to the United States, the response might well have been Afghanistan. Today, it is clear that no country is so remote that it cannot affect our way of life. Universities, especially in the US, will need to develop to reflect the reality of interdependence, to educate more foreign students, to
- 10 send more of their students abroad and to incorporate international perspectives into every area of study.

Universities work best when they are driven by the authority of ideas, not the idea of authority; when students are taught not specific facts, but broad ways of thinking. Universities have long been places where professors challenge their students, but the best of them are places where students are

- 15 encouraged to challenge their professors.

In conclusion, if universities adapt to the challenges of the new century while holding true to the values that have made them successful, they will fulfill their mission and serve society.

1. According to the first paragraph which of the following statements is true?
- a) A globalised world and rapid scientific change have decreased the wealth and success of many nations in this century.
 - b) In an increasingly globalised world, universities are concerned solely with producing knowledge and ideas for the wealth and success of the nations they serve.
 - c) Besides being helpful in producing ideas and knowledge universities will be required to consider the new challenges of the world and prepare their students for the future.
 - d) In this century, in the face of rapid scientific change, universities no longer generate ideas but they prepare their students for the coming decade.

2. In the second paragraph the writer states that _____.
- a) since September 11, 2001 Afghanistan has been the country about which an average American has no idea
 - b) in the globalised world countries can have effects on other people's lives no matter how far they are from one another
 - c) in the US an average university graduate should be able to name Afghanistan although it matters little to their country
 - d) universities, especially in the US, will have to send more of their students abroad instead of educating more foreign students
3. According to the writer universities will carry out their mission and serve the society _____.
- a) if they become suitable for the new century while keeping their true values
 - b) unless they make their students challenge their professors
 - c) when they educate their students about specific facts
 - d) when idealistic authorities become the rectors of the universities
4. "grasp" in line 5 refers to _____.
- a) understanding
 - b) hold
 - c) picking-up
 - d) seizing

II Research has shown that genetics plays a major role in determining vulnerability to a severe drinking problem among men. According to a recent report in the journal of the American Medical Association, the same holds true for women. A study at Medical College of Virginia examined 1,030 pairs of adult female twins to determine if they had significant problems with alcohol. Identical twins, who are genetic carbon copies of each other, were significantly more likely than fraternal twins to have similar histories of alcoholism, suggesting a strong genetic role. There are many ways genetics might contribute. "One possibility", says lead researcher Dr. Kendler, "is that genes may make people more vulnerable to moods like depression, and they then soothe themselves by drinking. Also some genes may affect how the liver metabolizes alcohol, while *others* may determine how pleasurable people find it." In light of the findings, Kendler advises that women with relatives who have been alcoholics should be warned early in life to watch for signs of problem drinking.

5. According to a recent report in the journal of the American Medical Association men _____
 - a) are more vulnerable to drinking problems than women
 - b) are not so much affected by drinking as to cause severe drinking problems
 - c) have the same genes as women that will prevent them from being alcoholics
 - d) and women have an equal risk of being alcoholics because of genetic factors

6. According to the passage the study which examined over 1,000 pairs of adult female twins indicates that _____
 - a) they have a strong inclination to alcoholism because of being twins
 - b) identical twins have the inclination to alcoholism due to their genetic history
 - c) alcohol addiction depends on the circumstances in the course of one's life
 - d) alcoholism is sooner or later developed if people are fraternal twins

7. Dr. Kendler recommends that _____
 - a) women with alcoholic relatives have to be careful with how their liver metabolizes alcohol
 - b) women should watch their alcoholic relatives and warn them before it becomes too late
 - c) women with alcoholic relatives ought to be notified to be alert for signs of excessive drinking
 - d) women who have the signs of alcoholism in their genes are aware of the possibility of developing severe drinking problems

8. "*others*" in line 9 refers to _____

a) people	b) moods	c) findings	d) genes
-----------	----------	-------------	----------

III The rose, long called the “queen of flowers”, has always been the most revered flower in the world. For centuries its beauty has been celebrated in art and literature and symbolized in religion, romance, and even politics as it was in England’s ‘Wars of the Roses’. The plant has been around much longer than mankind’s fossil records. This indicates that roses date back 70 million years. Unlike their
5 ancestors, today’s roses are a diverse group: the American Rose Society lists 55 classes, while the International Rose Register, which includes historical and modern roses, lists more than 40,000 different roses. Roses **range** in size from miniatures to massive ramblers capable of covering small buildings. They are colourful, representing every element in the colour spectrum except for blue and they are usually scented. Roses can be used in the garden landscape in various ways, formal and
10 informal, and they always attract attention.

9. According to the passage, roses have always attracted man’s admiration _____.

- a) because they survive longer than other flowers
- b) as they have always been regarded as the most beautiful flower that ever existed
- c) since they were one of the sacred plants in the world
- d) as they caused ‘the Wars of the Roses’ in England which ended at the battlefield

10. The writer states that _____.

- a) roses haven’t evolved in shape and colour
- b) today’s roses show variety compared with historical ones
- c) the existence of roses started earlier than that of mankind
- d) the ‘queen of flowers’ has 40,000 different groups

11. It is stated in the passage that _____.

- a) scientists are experimenting on roses blooming in blue
- b) massive roses can be more widely used in decoration
- c) blue roses are not usually scented
- d) roses can bloom in all colours apart from blue

12. In line 7 ‘range’ means _____.

- a) extend
- b) spread
- c) vary
- d) appear

B) Choose the sentence which best completes the paragraph. (2 pts.)

13. _____ Infants usually satisfy this very basic need in the course of an ordinary day with their parents through feeding, kissing, bathing, etc. However, if a baby is neglected by being deprived of touch, his development will suffer on all levels- physical, intellectual and emotional. Some children have even been known to die from this lack of tactile stimulation.

- a) Most families work hard to provide a good life for their children
- b) Physical contact is an important part of an infant's overall development
- c) Children, if healthy, will develop a rapid growth of intellectual capacity
- d) Infants usually need to play with their toys

C) Mark the sentence which does not fit the paragraph. (2 pts.)

14. **I)** Opera singers have traditionally ignored the importance of acting. **II)** In fact, they have mostly concentrated on the power of the music. **III)** This is one reason why opera has always attracted large audiences. **IV)** Today, however, opera has gained a sense of realistic character development and a theatrical vision with the help of prominent theatre directors.

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

D) Circle the alternative which best constructs a meaningful paragraph. (2 pts.)

15. **I)** This means that the visual impact of television has brought hours of every sport from arm wrestling to yachting into the living rooms of millions of viewers.
II) However, its power over sports is based on money.
III) The television stations then must often pay the professional leagues a great deal for the right to broadcast the events.
IV) Television derives its influence from its visual immediacy.

- a) IV / I / II / III
- b) III / II / I / IV
- c) IV / III / I / II
- d) III / I / IV / II

SECTION II
USE OF ENGLISH (35 POINTS)

A) Choose the answer which best completes the sentence. (1 pt. each / 5 pts.)

16. _____, we can't say anything about what may have caused the explosion.
- a) If only the people in the bank had cooperated with the police
 - b) Just as the circumstances had been totally unfavourable
 - c) Unless all the evidence has been collected and assessed
 - d) So far as it seems to be a case of negligence
17. Even if quite a lot of members vote against the proposal, _____
- a) I'm sure it will be accepted in the end
 - b) meanwhile the candidates will achieve the required standards
 - c) it didn't matter whether they had discussed it thoroughly or not
 - d) the leaders themselves would have supported it
18. After the percentage of monthly inflation has been announced, the Prime Minister says that it is essential _____
- a) for the government to introduce new taxes
 - b) we took some measures
 - c) changing the Minister of Finance will be inevitable
 - d) we must give up paying the debts
19. _____ until you have found another job.
- a) You needn't tell anyone else that you're leaving
 - b) The staff can't have resigned
 - c) I thought you were perfectly happy with the working conditions
 - d) You shouldn't have told anyone in the office about the new position

20. Having received the wrong medical treatment, _____.

- a) the doctors decided to apply a new therapy
- b) the baby lost all hope of survival
- c) the ambulance took the old man to the hospital just in time
- d) nothing could do the patient any good

B) Choose the answer which is closest in meaning to the sentence above. (1 pt. each / 5 pts.)

21. He is so pessimistic that if he won the lottery, he would worry about having too much money and whether it would destroy his life.

- a) He was unhappy for having won the lottery for fear that too much money would destroy his life.
- b) Winning too much money on the lottery and destroying his life made him pessimistic.
- c) He is such a pessimistic person that the probability of winning a lot of money on the lottery and its destroying his life will make him worried.
- d) He is very unhappy about having destroyed his life as a result of the money he won on the lottery.

22. The Baltic Sea is said to be seriously polluted to the extent that large areas of the sea bottom are without oxygen.

- a) It is said that large areas of the bottom of the Baltic Sea are polluted enough to have oxygen.
- b) People say that large areas of the sea bottom of the Baltic Sea are without oxygen, making the sea seriously polluted.
- c) The Baltic Sea is said to be seriously polluted when it is discovered that large areas of the sea bottom are without oxygen.
- d) It is said that the Baltic Sea is so seriously polluted that large areas of the sea bottom do not have any oxygen.

23. In the 20th century new and more up-to-date methods were found so as to predict earthquakes with certain reliability.
- a) In the 20th century new and up-to-date methods were found to collect and analyse data for the prediction of earthquakes.
 - b) 20th century up-to-date methods predicted earthquakes before they occurred.
 - c) Earthquakes could be predicted in the 20th century by new and more up-to-date methods.
 - d) Total reliability was achieved in the prediction of earthquakes in the 20th century by more up to date methods.
24. Only a few years ago, there were twice as many Asian tigers as there are today.
- a) There are only half as many Asian tigers now as there were a few years ago.
 - b) The number of Asian tigers has doubled now from what it was a few years ago.
 - c) There are now two times as many Asian tigers as there were a few years ago.
 - d) In the past few years, the number of Asian tigers has decreased a great deal.
25. Children without supportive adult care are likely to lack confidence, and suffer from learning and behavioral problems.
- a) When children are deprived of supportive adult care, they will probably lack confidence, and will have learning and behavioral problems.
 - b) Children who lack confidence develop learning and behavioral problems without supportive adult care.
 - c) If children are supported by their families emotionally, they are likely to lack confidence and have some personality problems.
 - d) Even if the adults do not give supportive care to children they are likely to develop some behavioral and learning problems.

C) Choose the answer which best completes the dialogue. (1 pt. each / 5 pts.)

26. Dave : Do you have a ladder I could borrow?

Arnold : Well, yes, but I need to fix the roof today.

Dave : _____ ?

Arnold : Sure. I'll bring it when I've finished with it.

- a) Oh, don't you think you should hire a professional for that
- b) Would you mind starting that a little later as my job is urgent
- c) Are you sure you don't need help with that
- d) Could I possibly use it tomorrow

27. Ryan : What's your opinion about nuclear energy?

Liz : In my opinion, nuclear energy is our best hope for the future.

Ryan : Well, I think just the opposite. _____

- a) Nuclear reactors are a clean and safe source of energy
- b) Nuclear energy is a threat to the safety of the population
- c) People complain about radiation with no reason at all
- d) Without it, we would be forced to live in a world without energy

28. Ted : I haven't seen Susan for ages.

Mike : _____

Ted : Let's phone her parents and see what they can tell us.

Mike : Good idea. I've been worried about her.

- a) Me, neither. I wonder what happened to her
- b) I had a long chat with her just last week
- c) She's still around, but she's quite busy
- d) Haven't you heard? She married a millionaire and moved to Miami

29. Headmaster : _____
 Rachel : Yes, I'm really looking forward to going.
 Headmaster : I'm sure you are. You've never been abroad before, have you?
 Rachel : No, I haven't.
- You are going to your hometown for the vacation, aren't you?
 - I've heard you're flying back to France to attend a seminar.
 - So, you've decided to visit your uncle in Germany this year again?
 - Now, you've just won a trip to America, haven't you?

30. Paul : What are you doing this evening? Can you spare me some time?
 Gerald : Yes, I think so. What's happened?
 Paul : It's my computer. Something has gone wrong with it.
 Gerald : _____
- Sorry. I'm far too busy at present. You should have practised word processing.
 - Well, I'll come round and see what I can do about it.
 - That will be just fine. Will Mary be working on it?
 - I'm not surprised. What is it that makes your computer so fast?

D) Choose the answers which best complete the texts below. (1 pt. each / 15pts.)

- I)** A: I have been looking for this travel agency since I arrived at the station. I wasn't expecting it to be located in a side street. It (31) _____ be on the main street. Now that I've found it, I (32) _____ you to find me a hotel, please.
- B: Certainly sir. You look exhausted but you (33) _____ so far. It must be tiring to walk in (34) _____ hot weather. If you'd turned left at the station, you (35) _____ it straightaway.

- a) has to b) might c) should d) ought
- a) prefer b) would like c) like d) would rather
- a) needn't have walked b) needn't walk c) didn't walk d) didn't need to walk
- a) so b) too c) such a d) such
- a) will find b) would find c) would have found d) can find

II) How can you tell which plants are healthier and more productive than (36) _____ ? A Dutch firm has developed a portable monitor that can help (37) _____ a plant's photosynthesis potential- the ability of (38) _____ carbon dioxide and water into glucose. The Plant Photosynthesis Monitor (39) _____ the amount of fluorescence emitted by a plant. When light hits a plant leaf, it excites chlorophyll molecules, sending electrons into orbit. Some electrons take part in the photosynthesis reaction; those that don't generate fluorescence. The higher the level of photosynthesis (40) _____ the plant is .

- | | | | |
|-------------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| 36. a) each other | b) another | c) others | d) the other |
| 37. a) predict | b) predicting | c) to predicting | d) for predicting |
| 38. a) being converted | b) having converted | c) converting | d) to convert |
| 39. a) that's measuring | b) is measuring | c) measures | d) that measures |
| 40. a) the less healthy | b) healthier | c) healthy | d) the healthiest |

III) A statue of George Washington stands (41) _____ the first president of the USA (42) _____ his oath of duty in downtown New York City. It is almost (43) _____ he were casting a watchful eye upon the classical building facade (44) _____ the corner of Broad and Wall Streets. Most children in the States are told a story about G. Washington that shows he was an honest person. (45) _____ show their respect for their great leader his picture appears on every USA one dollar bill.

- | | | | |
|--------------------|----------------|---------------|---------------------|
| 41. a) when | b) where | c) who | d) whose |
| 42. a) will take | b) has taken | c) took | d) is going to take |
| 43. a) as though | b) so | c) if | d) such as |
| 44. a) on | b) in | c) at | d) to |
| 45. a) In order to | b) Contrary to | c) Because of | d) Due to |

E) Find the error in each sentence and mark your answer sheet accordingly. (1 pt. each / 5 pts.)

46. Mr. Humphrey Dobson, who is the leader of the New Democratic Party, shocked his followers

A

earlier today by announcing that he has resigned in order to let his financial affairs investigate.

B

C

D

47. Statistics gathered over the past three decades show that the death rate is higher among those which

A

B

C

do not have jobs than among those with regular employment.

D

48. One of the aim of the job interviews is to assess whether or not you are the right person for the job.

A

B

C

D

49. The sudden increase in the great deal of books in the library is directly related to the effort that the

A

B

C

new director has made.

D

50. When the European Union was established, the member states agreed with the use of single

A

B

currency, to be known as the 'Euro'.

C

D

SECTION III

VOCABULARY (TOTAL 20 POINTS)

A) Choose the answer which best completes the texts below. (1 pt. each / 15 pts.)

- I) "Dateline" is a fabulous computer dating service that takes the chance element out of man-woman relations. In a single flash of electronic brilliance on the screen it provides a list of partners who are (51) _____ right for you; partners whose looks and conversation will (52) _____ you from the first, and friends who are likely to grow closer with every meeting. How is it done?

There is nothing magic about it. It is a matter of (53) _____ science to nature. By the laws of probability there are certainly people in the world who are physically and mentally right for you, just as there are stars in the universe (54) _____ to ours. All one has to do is to be patient until one finds one's ideal partner. "Dateline" has the (55) _____ power of finding the one in thousands who can communicate with you at a deep level of understanding.

- | | | | |
|-----------------|-------------|---------------|--------------|
| 51. a) mainly | b) truly | c) absolutely | d) very |
| 52. a) satisfy | b) convince | c) persuade | d) pursue |
| 53. a) applying | b) matching | c) fitting | d) modifying |
| 54. a) same | b) alike | c) similar | d) the same |
| 55. a) only | b) unique | c) alone | d) solely |

- II) Colour can be an important means of communication for animals. Many birds and fish change colour to (56) _____ partners during the mating season and mating itself is commonly preceded by a special dance in which both partners (57) _____. Here, again, there are striking similarities to youngsters who (58) _____ to meet partners at discotheques, where the music is too loud for verbal communication. Communication there takes (59) _____ through appearance and movement, just as bees dance beautifully to communicate.

These examples may (60) _____ instinctive rather than intelligent communication. However, human body language is largely instinctive, too. And, in many ways, body language says far more than intelligent and verbal communication ever can.

- | | | | |
|------------------|--------------|----------------|-------------|
| 56. a) attract | b) distract | c) achieve | d) attain |
| 57. a) encourage | b) accompany | c) participate | d) enjoy |
| 58. a) take up | b) wear out | c) make out | d) dress up |
| 59. a) place | b) part | c) attention | d) chance |
| 60. a) offer | b) suggest | c) improve | d) call |

III) Imagine the panic of a child separated from his parents in a vast crowd of people. Thousands of Rwandan children were faced with this (61) _____ in November 1996 when more than a million people tried to escape from the fighting in Rwanda by crossing the (62) _____ into Zaire. Unfortunately, not everyone (63) _____, and many families were torn apart in the confusion. "Save the Children", which is a charity organisation with the specific aim of helping children around the world, has already provided urgent food and medical (64) _____ to help save lives. Our staff are working non-stop to protect Rwandan children and trying to reunite them with their families. However, we desperately need your help to continue this (65) _____ work.

- | | | | |
|------------------|--------------|-------------|-----------------|
| 61. a) state | b) situation | c) matter | d) occasion |
| 62. a) edge | b) line | c) border | d) limit |
| 63. a) attempted | b) succeeded | c) explored | d) passed |
| 64. a) supplies | b) sources | c) demands | d) applications |
| 65. a) vital | b) absolute | c) stubborn | d) relevant |

B) *Complete the text using the correct form of the words at the end of each line. Write your answers on the answer sheet. Use CAPITAL letters. (1 pt. each / 5 pts.)*

'The Moonlight Hotel' in Uludağ is a (66) _____ and exciting holiday experience which is becoming one of Turkey's most famous tourist destinations. The 40-room hotel is (67) _____ comfortable. There is a very cosy bar that is always (68) _____, and the hotel has a beautiful sports centre that is popular with people who want to get fit. For (69) _____, there is a gallery displaying the work of professional artists, and the more (70) _____ guests can go skiing.

MEMORY

SURPRISE

LIVE

ENTERTAIN

ENERGY

Ek 2: Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı Geçerlik
Güvenilirlik Çalışması Belgesi

T.C.
ATILIM ÜNİVERSİTESİTM
Hazırlık Okulu Müdürlüğü



03.04.2007

İlgili Makama,

Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda uygulanan **Yeterlilik Sınavı** aşağıdaki faktörler göz önüne alındığında güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış bir sınavdır.

- I. Yeterlilik sınavlarının ağırlığı hep aynı tutulur.
- II. Sınav öğrencilere her zaman aynı fiziksel koşullarda ve aynı sürede verilir.
- III. Sınav uygulanırken her sınıfta ve koridorlarda en az iki gözcü öğretim elemanı sınav güvenliğini sağlar.
- IV. Test sonuçları en az iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilir. Üçüncü bir öğretim elemanı matematiksel toplamları yeniden gözeden geçirir. Sınavın yazma bölümü önceden saptanmış kriterler doğrultusunda değerlendirilir.

Bilgilerinize sunarım.

Sınav Ünitesi Bşk.

Ayfer AYDOĞAN

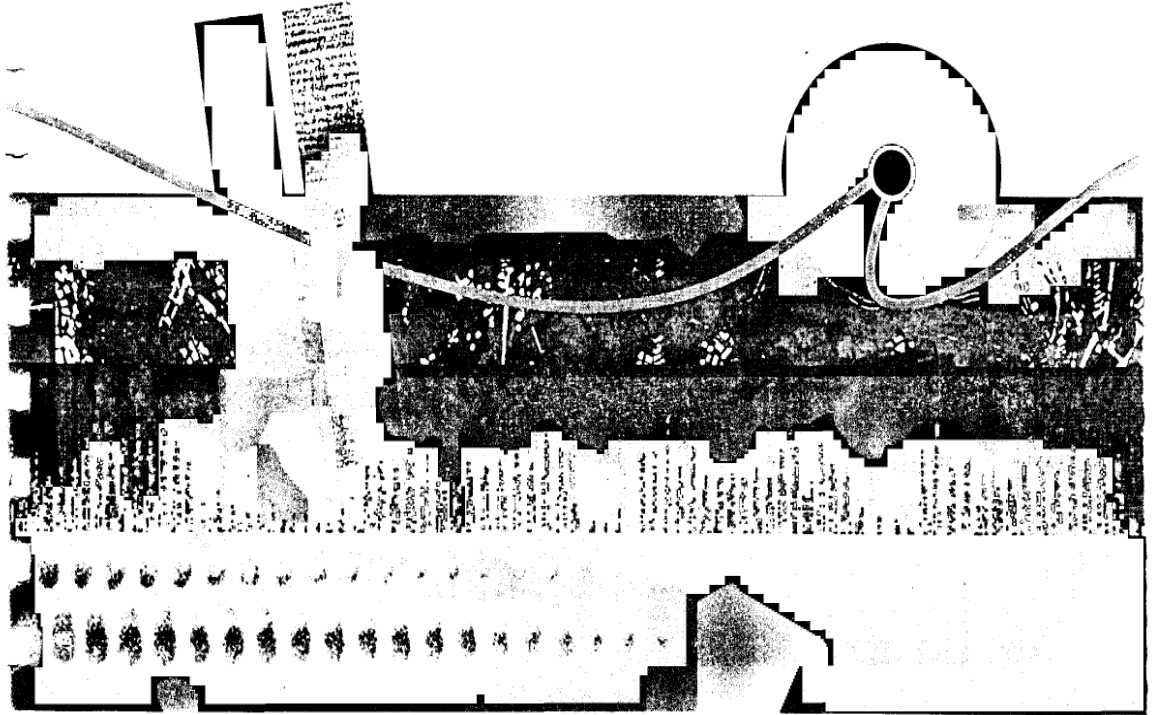
Ek 3 : Avrupa Dil Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELC ELP)

European Language Council
Conseil Européen pour les Langues



Portfolio européen des langues

Education supérieure



This Portfolio belongs to Ce Portfolio appartient à

Name
Nom

Date of birth
Date de naissance

Place of birth
Lieu de naissance

Nationality
Nationalité

Mother tongue(s)
Langue(s) maternelle(s)

Fields of study
Branche(s) étudiée(s)

Address
Adresse

This bilingual version of the European Language Portfolio is in English and French, the two official working languages of the Council of Europe. Translations into other languages are available on the website of the European Language Council (ELC/CEL) <http://www.fu-berlin.de/elc/>. In the event that there is not yet a translation into your language, please contact the Secretariat of the ELC. The Portfolio has been conceptualised as a file so that translations into the desired languages can be added to it.

Ce Portfolio européen des langues est une version bilingue, en anglais et en français, les deux langues officielles de travail du Conseil de l'Europe. Des traductions dans d'autres langues sont disponibles sur le site Internet du Conseil Européen pour les Langues (CEL/ELC): <http://www.fu-berlin.de/elc/>. S'il n'existe pas encore de traduction dans votre langue, adressez-vous au secrétariat du CEL/ELC. Ce Portfolio est conçu comme un classeur pour que des traductions dans les langues souhaitées puissent y être ajoutées.

European Language Portfolio (ELP)

The European Language Portfolio (ELP) is a project of the Council of Europe, an intergovernmental organisation with 43 member states with its permanent headquarters in Strasbourg, France. The primary purposes of the Council of Europe are to strengthen European unity and to ensure democracy, human rights, and the rule of law. In addition, it aims to promote the consciousness of a European cultural identity and mutual understanding between members of various cultures.



The ELP falls within this framework, and in particular pursues the following goals. It aims to:

- promote plurilingualism and dialogue between cultures
- facilitate mobility in Europe
- strengthen and preserve cultural diversity
- foster autonomous learning
- encourage lifelong language learning.

The European Language Portfolio exists in numerous versions in various countries and languages. There are ELP versions for a variety of target groups and contexts. Nevertheless, all ELPs have the same structure and pursue the same objectives.

The ELP is a personal document. It is at the same time an information tool and a companion to language learning because it enables all language proficiency — whether acquired within or outside formal educational settings — and intercultural experience to be presented in a



comprehensible, complete, and internationally comparable way. It also contains guidelines for reflecting on one's own language learning and for planning and monitoring further learning.

The ELP is language and institution independent, i.e., it allows for all language skills and intercultural experiences in all the languages learners have learned to be recorded and acknowledged.

This ELP is the version of the European Language Council (ELC), an association dedicated to the qualitative and quantitative improvement in the status of languages in European institutions of higher education. It is therefore especially designed for the specific field of language learning and usage in higher education and beyond.



Portfolio européen des langues (PEL)

Le Portfolio européen des langues est un projet du Conseil de l'Europe, une organisation intergouvernementale de 43 états membres, dont le siège permanent est à Strasbourg (France). La mission première du Conseil de l'Europe est de renforcer l'unité de l'Europe et de garantir la démocratie, le respect des droits de l'homme, et la prééminence du droit. Il souhaite également susciter une prise de conscience de l'identité culturelle européenne et développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes.

Le PEL s'inscrit dans ce cadre et poursuit plus particulièrement les buts suivants :

- encourager le plurilinguisme et le dialogue entre les cultures
- faciliter la mobilité en Europe
- protéger et renforcer la diversité culturelle
- encourager l'apprentissage en autonomie
- encourager l'apprentissage tout au long de la vie.

Le Portfolio européen des langues existe dans de nombreuses versions : pour des langues et des pays différents, pour des groupes cibles et des contextes différents. Tous les PEL ont cependant la même structure et poursuivent les mêmes buts.

Le Portfolio est un document personnel. Il est en même temps instrument d'information et compagnon de route pendant l'apprentissage. Il permet de documenter de manière compréhensible, transparente et comparable au niveau international tous les savoir-faire linguis-

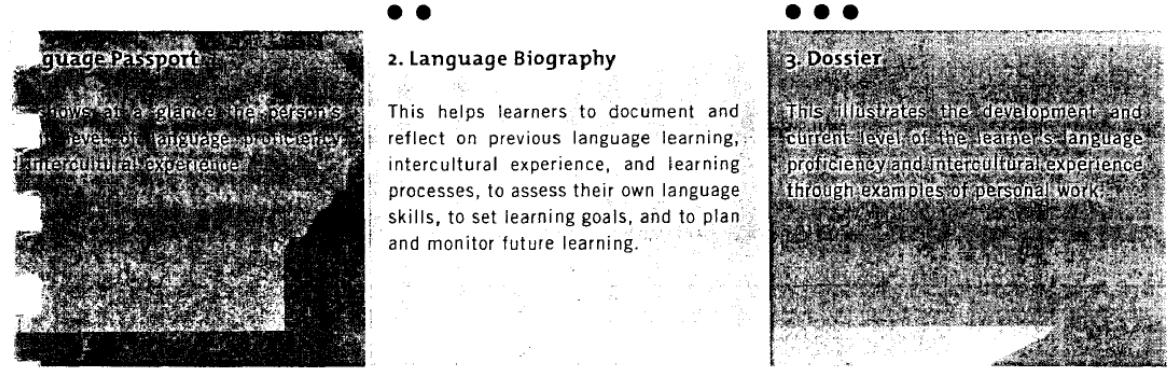
tiques et expériences interculturelles d'une personne, acquis à l'intérieur du système éducatif ou au-delà. Il lui propose en outre des pistes pour réfléchir à son propre apprentissage des langues, ainsi que pour planifier et accompagner l'apprentissage futur.

Le PEL est indépendant d'une langue et d'une institution. Il permet de rendre visible les compétences linguistiques et de donner de l'importance expériences interculturelles dans toutes les langues apprises.

Le présent PEL est la version du Conseil Européen pour les Langues (CEL/ELC), une association permanente dont l'un des objectifs principaux est d'œuvrer pour une amélioration, du point de vue quantitatif et qualitatif, de la situation des langues dans les hautes écoles européennes. Il intègre donc des domaines spécifiques à l'apprentissage et à l'utilisation des langues dans le contexte de l'éducation supérieure et au-delà.

Structure of the European Language Portfolio

The European Language Portfolio consists of three parts:



European Language Portfolio — Higher Education

Council of Europe's Standard Language Passport for Adults

Supplementary Forms and Worksheets:

Review of Language and Intercultural Experience in the Context of Higher Education Studies
 Examination Description
 Attestations of Language and Intercultural Experiences
 Attestation form: Language learning experiences and language use in a region where the language is officially spoken
 Attestation form: Language learning experiences and language use in a region where language is not officially spoken

Forms and Worksheets:

- My Language Learning Biography
- My Significant Intercultural Experiences
- Self-assessment Checklists A1, A2, B1, B2, C1, C2 with specific descriptors for the field of higher education
- My Objectives
- My Language Learning Journal
- My Mobility Stay

Working Dossier Dossier for Presentation

- Form:**
- List of Pieces of Work

Suggestions for Using the Language Passport and Documents with samples and photocopiable worksheets.

Suggestions for Using the Language Biography with samples and photocopiable worksheets.

Suggestions for Compiling the Dossier with samples and photocopiable form.

The contents of the European Language Portfolio should be assembled and occasionally extended and updated by its users. The three parts contain self-explanatory worksheets and forms for working with the Portfolio. Furthermore, the second part includes suggestions for use with examples as well as photocopiable worksheets.

• The Portfolio website of the Council of Europe <http://culture.coe.int/portfolio>, (in both English and French) contains users' manuals, studies, links to various projects and additional useful information about the European Language Portfolio, such as the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment," developed

with the support of the Council of Europe and upon which the European Language Portfolio is based.

Advantages of Using the European Language Portfolio (ELP)

The European Language Portfolio enables learners to:

- assess their own language proficiency and describe it in an internationally comparable way;
- provide information about their own language skills and intercultural experiences, e.g., when entering a higher education institution or changing institution, when applying for jobs, before beginning a language course, and during career counselling;

- reflect consciously about their language learning experiences inside and outside formal educational settings, and plan their learning more efficiently;
- become aware of learning possibilities and through this process to make better preparations for future language learning, for instance, or mobility stays in other language regions;
- keep a record of language learning experiences.

The European Language Portfolio is a useful tool for educational institutions in the area of higher education:

It enables faculties, departments, language institutes, language centres, and self-study centres to:

- situate their programmes, teaching material, course attestations, examinations, certificates, and diplomas in relation to the Council of Europe's common reference levels and proficiency descriptions, and by doing so make them transparent and internationally comparable;



Utilité et avantages du PEL

Le Portfolio européen des langues aide apprenant/e/s :

- à évaluer leurs propres connaissances linguistiques et à les décrire de manière comparable sur le plan international ;
- à informer sur leurs connaissances linguistiques et sur leurs expériences interculturelles, p. ex lors de l'entrée dans une haute école ou d'un changement d'institution, lors de postulations, avant le début d'un cours de langues, ou encore lors d'entretiens d'orientation ;

- à réfléchir aux expériences scolaires et extra-scolaires d'apprentissage des langues et à mieux planifier l'apprentissage ;
- à devenir conscient/e/s des possibilités d'apprentissage, p. ex. pour l'apprentissage futur ou pour mieux se préparer à des séjours dans des régions linguistiques différentes ;
- à garder la trace de leurs expériences linguistiques et interculturelles.

Le Portfolio européen des langues soutient des institutions dans le domaine de l'éducation supérieure :

Il permet aux facultés, aux instituts de langues, aux centres de langues et aux centres de ressources

- de mettre leurs programmes, leur matériel didactique, leurs attestations de cours, leurs examens, certificats et diplômes en relation avec les échelles de niveaux et de compétences du Conseil de l'Europe et de les rendre ainsi comparables au niveau international ;

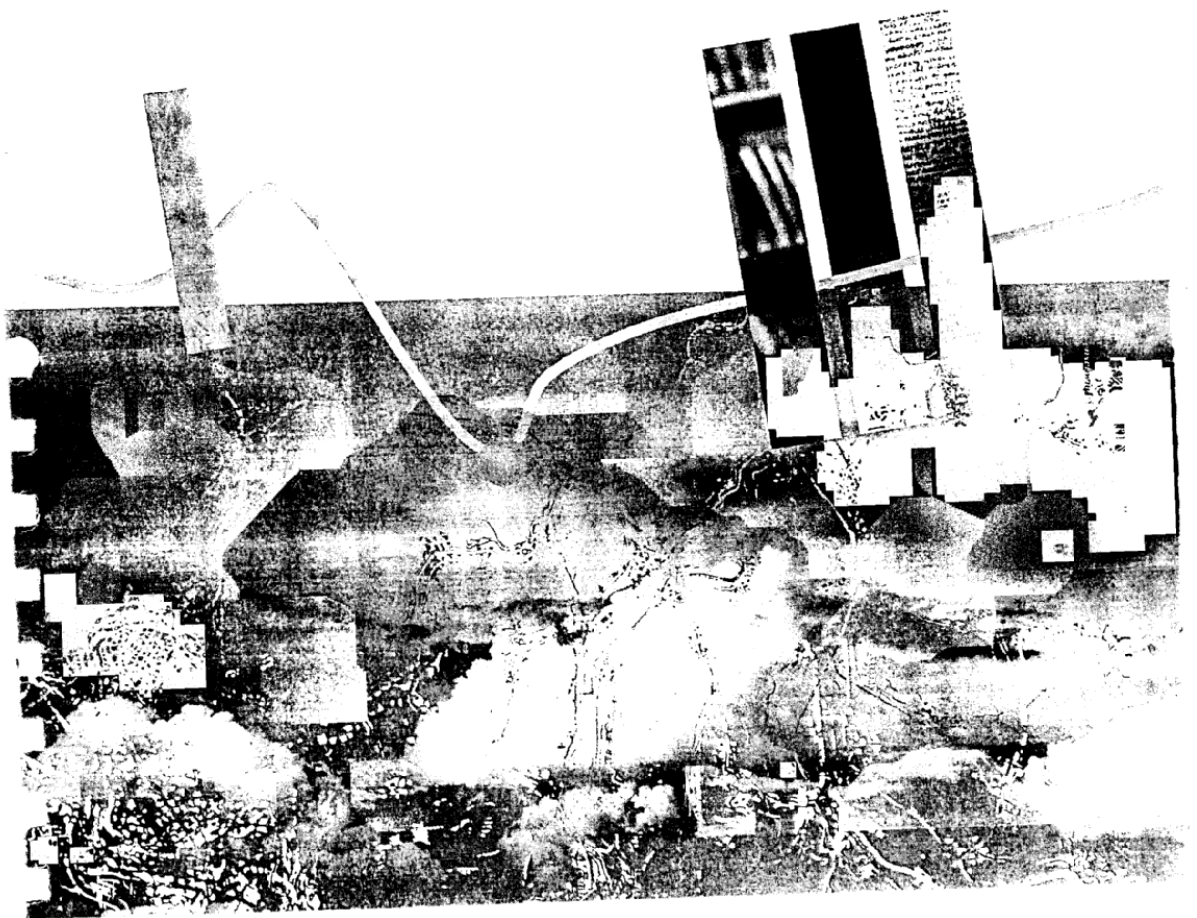


European Language Centre
Centre Européen pour les Langues



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
FOR EUROPEAN COOPERATION
POUR LA COOPÉRATION EUROPÉENNE

Language Passport and Documents Passeport de langues et documents



and Documents

- The LANGUAGE PASSPORT shows at a glance all your language skills and intercultural experience.
- It presents your language proficiency according to skills in a way that is comprehensible and internationally comparable and clearly indicates differing levels of attainment in the various skills.
- It includes language that has been learned both inside and outside the educational system.

and update your plurilingual and pluricultural profile, LANGUAGE PASSPORT AND DOCUMENTS* — contains:

- ▶ The Standard European Language Passport for Adults (Booklet in A5 format) with:
 - the profile of language skills for up to 6 languages
 - the Self-assessment Grid
 - a summary of language learning and intercultural experiences for 6 languages
 - a list of language certificates and diplomas. The actual diplomas and their description should also be inserted.
- ▶ An overview of language learning, language use, and intercultural experience in the context of higher education studies.
- ▶ A form for the description of examinations which have been passed with calibration to the Council of Europe's common reference levels in order to ensure that it is widely understood and comparable throughout Europe.

sample forms, in order to document language learning, experience, and language use in various languages. These can also be inserted.

'Suggestions for Using the Language Passport and Documents' including samples and photocopyable model forms provides guidance when working with this section of the Portfolio.

* Besides the actual Language Passport (booklet in A5 format), this version of the Portfolio contains additional forms and worksheets in Part 1, LANGUAGE PASSPORT. For this reason, it has been entitled LANGUAGE PASSPORT AND DOCUMENTS.

1. Passeport de langues et documents

- Le PASSEPORT DE LANGUES montre vos connaissances linguistiques et vos expériences interculturelles en un coup d'œil.
- Il présente vos savoirs-faire linguistiques différenciés par domaines de compétences, de manière compréhensible et comparable au niveau international.
- Il inclut les langues acquises aussi bien dans le contexte scolaire que en-dehors de celui-ci.

Le PASSEPORT DE LANGUES ET DOCUMENTS* propose divers outils pour élaborer, documenter et mettre à jour votre profil linguistique et interculturel :

- ▶ Le Passeport de langues standard pour adultes du Conseil de l'Europe (brochure A5) avec :
 - un profil linguistique jusqu'à 6 langues,
 - une grille pour l'auto-évaluation,
 - un résumé des expériences linguistiques et interculturelles,
 - une liste des certificats et diplômes de langue obtenus. Vous pouvez également inclure les diplômes eux-mêmes, accompagnés de leur description.
- ▶ Une fiche pour donner une vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures.
- ▶ Un formulaire pour décrire les examens passés, avec la possibilité de les mettre en relation avec les niveaux de référence du Conseil de l'Europe afin de les rendre transparents et comparables à travers l'Europe.

- ▶ Une liste pour les attestations des expériences linguistiques et interculturelles ; elle est accompagnée de deux formulaires d'attestations qui peuvent être utilisés dans divers contextes d'apprentissage et d'utilisation des langues. Vous pouvez également inclure les attestations et documents eux-mêmes.

Vous trouverez dans «Conseils pour utiliser le Passeport de langues et documents» des instructions pour vous guider dans votre travail avec cette partie du Portfolio ainsi que divers exemples et formulaires à copier.

* Dans cette version du Portfolio, cette partie porte le titre de PASSEPORT DE LANGUES ET DOCUMENTS parce qu'elle comporte des formulaires de travail en plus du PASSEPORT DE LANGUES (brochure A5) à proprement parler.

Context of Higher Education Studies

The LANGUAGE PASSPORT (Booklet in A5 format) shows the complete profile of language skills.

Language	Type, duration, and frequency of the language learning and/or language use	Higher education institution/ company and country	ECTS	Attestation, Certificate, Diploma	
				yes	no
Language learning: language course independent learning activities: Tandem, media learning courses, distance learning	General language				
	Specialised language				
Work and work experience: in a region where the language is officially spoken outside a region where the language is officially spoken	In a region where the language is officially spoken				
	Outside a region where the language is officially spoken				
Language as an academic discipline: language teacher training interpretation and translation					
Other language and cultural experience studying					



The word "certificate" as used in the Portfolio is defined to include only those qualifications awarded on the basis of an examination.

Name of Certificate _____

Language _____

Examining Institution _____

Date and place Certificate awarded _____

Calibration to the Common European Framework Levels A1 A2 B1 B2 C1 C2

Please choose from the following list. Several choices are possible. Give additional information if appropriate.

Type of certificate	<input type="checkbox"/> Language Certificate (e.g. FCE, DELF / DALF, ZD etc.) <input type="checkbox"/> Language assessment comprising only part of the certificate (e.g., school-leaving examination, professional qualification, university degree etc.)
Test papers	<input type="checkbox"/> Oral assessment (Duration: _____) <input type="checkbox"/> Written papers (Duration: _____)
Oral assessment	<input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/> Pair interaction <input type="checkbox"/> Group interaction
Oral assessment consisted of	<input type="checkbox"/> Short talk plus discussion <input type="checkbox"/> Discussion of one of a number of given topics <input type="checkbox"/> Answering questions <input type="checkbox"/> Other: _____
Written papers consisted of	<input type="checkbox"/> Listening comprehension of authentic audio recordings <input type="checkbox"/> Listening comprehension of authentic video recordings <input type="checkbox"/> Listening comprehension of: _____ <input type="checkbox"/> Reading comprehension of literary texts <input type="checkbox"/> Reading comprehension of factual texts Writing: <input type="checkbox"/> Composition <input type="checkbox"/> Commentary on texts. Expressing a point of view <input type="checkbox"/> Other: _____ Further written papers: <input type="checkbox"/> Grammatical exercises <input type="checkbox"/> Vocabulary exercises <input type="checkbox"/> Translation into target language <input type="checkbox"/> Other: _____
Support during written papers	<input type="checkbox"/> Use of a dictionary allowed <input type="checkbox"/> Use of a dictionary not allowed
Supplementary information about the exam	<input type="checkbox"/> Mock tests available <input type="checkbox"/> Leaflets and information brochures available <input type="checkbox"/> Further information available from the following address: _____

Description prepared by _____

on _____



Language Learning Experience and Language Use in a region where the language is officially spoken.

Please check where applicable.

- Language instruction (class or private instruction)
- Autonomous language learning (Tandem, multimedia learning center, distance learning, etc.)
- Participation in an exchange programme
- University studies or professional training in the language
- Short-term work experience
- Extended work experience
- Holidays
- Guest in a family or other social group
- Other: _____

Family Name _____ First Name _____

Target Foreign Language _____

Dates: From _____ To _____

Place _____

Institution/Company/Person _____

Information about the language learning experience (e.g., content, goals, frequency)

Comments

Place, Date _____

Attested by (Institution/Person) _____

Signature (or Stamp of School or Institution) _____

Attestation

Language Learning Experience and Language Use in a region where the language is not officially spoken.

Please check where applicable.

- Language instruction (class or private instruction)
- Academic courses studied in the foreign language
- Autonomous language learning (Tandem, multimedia, distance learning, etc.)
- International language projects (correspondence by post or email, video conferencing, Internet project, etc.)
- Hosting a foreign-language-speaking guest
- Regular contact with speakers of the language
- Other:

Family Name	First Name
Target Foreign language	
Dates: From	To
Place	
Institution/Company/Person	
Information about the language learning experience (e.g., content, goals, frequency)	
Comments	
Place, Date	
Attested by (Institution/Person)	
Signature (or Stamp of School or Institution)	



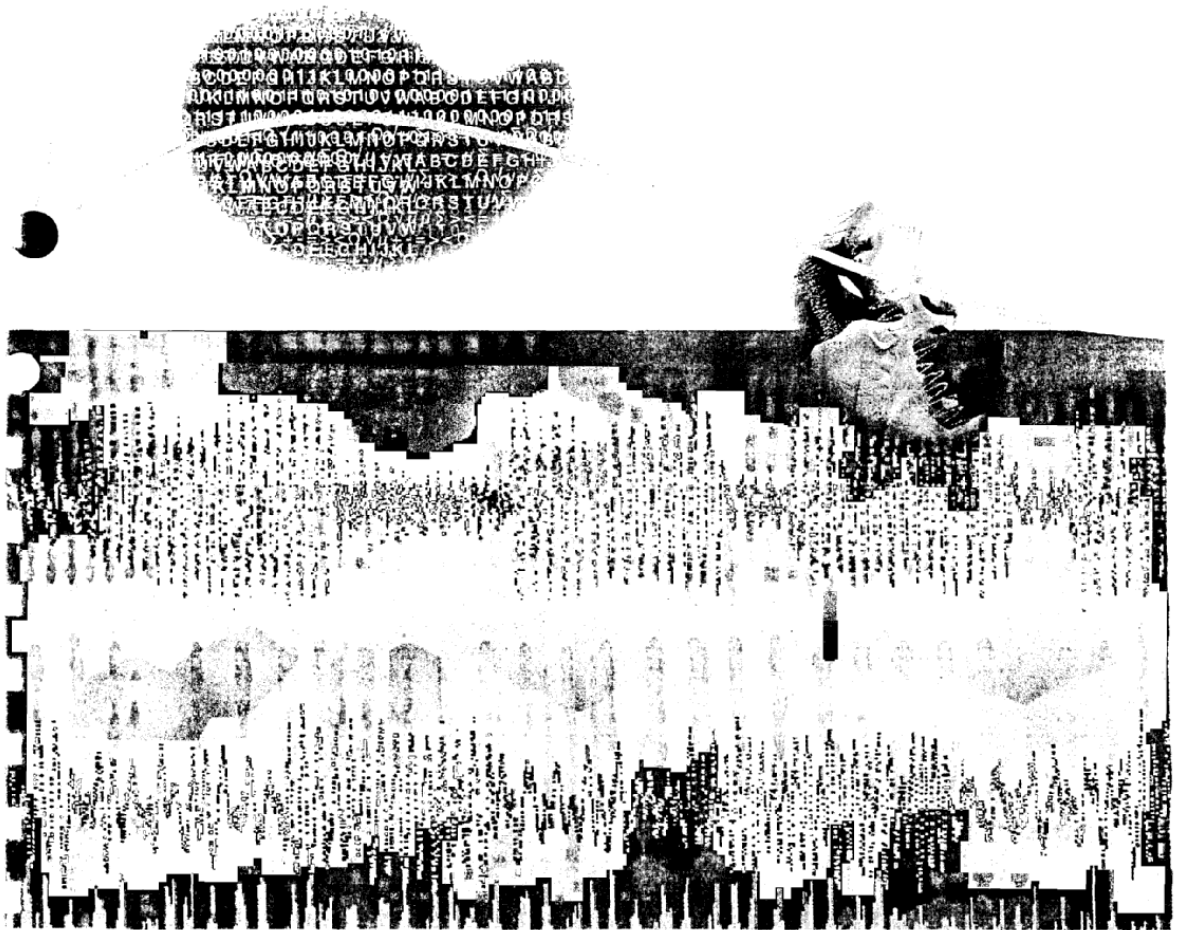


European Language Council
Le Conseil Européen pour les Langues



European Union
L'Union Européenne
European Commission
Commission Européenne

Language Biography Biographie langagière



- The LANGUAGE BIOGRAPHY enables you to document and reflect on the history of your previous language learning and intercultural experience in order to draw conclusions on which to base plans for your future learning.
- It enables you to discover what you can already do in one or more languages and what you would still like to learn.
- It provides tools to plan and organise your further learning, to check your learning success, and to consciously take a thorough look at your attitudes and strategies for learning language and developing intercultural competence in order to improve them.

ADIE IN THE LANGUAGE BIOGRAPHY so that you can describe the development of your language and intercultural competence and your capacity for independent language learning:

- A personal language learning biography for the various languages you know.
- A presentation of your previous significant intercultural experiences to complete the information about your knowledge of languages.
- Self-assessment checklists with general language competence descriptors for all levels, and in addition, descriptors specific to higher education as of level B1.
- A description of your learning goals for the language(s) you want to learn or continue learning.

you are currently learning.

- Two worksheets on the development of intercultural competence in the context of a mobility stay.

'Suggestions for Using the Language Biography,' together with samples, photocopiable worksheets, should be useful when working with this section of the Portfolio.

2. Biographie langagière

- La BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE vous permet de documenter l'histoire de votre apprentissage de langues et de vos expériences culturelles passées et d'y réfléchir pour prévoir la suite de votre apprentissage.
- Elle vous permet d'évaluer ce dont vous êtes déjà capable dans une ou plusieurs langue(s) et de décider ce que vous voulez encore apprendre.
- Elle met à votre disposition des instruments pour planifier et organiser votre apprentissage futur, auto-évaluer vos résultats et prendre conscience de votre processus d'apprentissage linguistique et interculturel afin de «mieux apprendre».

La BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE propose les fiches de travail suivantes qui vous permettront de documenter au fur et à mesure le développement de vos compétences linguistiques et interculturelles ainsi que de votre capacité d'apprendre de manière autonome :

- Une biographie d'apprentissage linguistique pour les différentes langues que vous connaissez.
- Une présentation de vos expériences interculturelles importantes, qui jouent un rôle important dans votre savoir-faire communicatif.
- Des listes de repérage pour l'auto-évaluation présentant, pour tous les niveaux, des descriptions de compétences langagières pour la langue générale ; à partir du niveau B1, on y trouve également les descripteurs spécifiques au contexte de l'éducation supérieure.

- Une description de vos objectifs d'apprentissage pour la(les) langue(s) que vous voulez apprendre ou continuer à apprendre.
- Un journal d'apprentissage pour les langues que vous êtes en train d'apprendre.
- Deux fiches de travail pour vous guider dans le développement de votre compétence interculturelle dans le cadre d'un séjour de mobilité.

Vous trouverez dans «Conseils pour utiliser la Biographie langagière» des instructions pour vous guider dans votre travail avec cette partie du Portfolio ainsi que divers exemples et fiches de travail.

My Language Learning Biography

Here, give a description of your language learning experiences for the languages you know. This information may be useful to other people (e. g., teachers, employers), and will provide a basis on which you may plan your future learning activities.

1
Language
Biography

Which languages have I learned?

- Languages that I learned at school or in courses (Give the duration, number of hours, goals, content, teaching methods, textbooks, and where appropriate the kinds of examination.)
- Languages that I grew up with
- Language areas where I have lived
- Use of language while working, in training, studying, travelling, and in my circle of acquaintances
- Language contact through television, radio, the cinema, art, music, books, the press, the Internet, etc.

How have I experienced learning?

- How have I learned well and with pleasure? What was particularly important and enriching?
- In the framework of language learning and the languages I have learned or am learning, what has demotivated me?

The worksheets can be presented chronologically like a curriculum vitae, or separated according to language. Please give the number of years of learning and where possible also the dates.



My Significant Intercultural Experiences

Report on meetings and experiences with other cultures **in your own land** or **abroad** that have contributed to broadening your intercultural understanding of another language area. Give a few relevant examples.

2 Language
Biography ● ●

Think about:

- surprises, misunderstandings, differences, and what was interesting, difficult, enriching
- about encounters and contacts with speakers of another language in everyday situations, while studying, while working, and in your spare time
- about films, books, and media
- about the history and intellectual life of the other culture.

What have you learned about the other culture or about yourself? How have these experiences influenced your attitude toward culture and language?



to learn: Self-assessment Checklists

With the *Checklists* you can assess your language skills by yourself. You can get your estimates checked by other people, for example a teacher, and have them verified. The *Checklists* also assist in selecting and defining which objectives are important for you and what you would still like to learn.

For reasons of clarity the *Self-assessment Checklists* are located at the end of the series of worksheets for the LANGUAGE BIOGRAPHY (Sheets: LANGUAGE BIOGRAPHY 3.1–3.6, 12 sheets, two for each level).

There are *Self-assessment Checklists* for all 6 Council of Europe levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2). They are organised according to skills — Understanding (Listening and Reading), Speaking (Spoken Interaction and Spoken Production) and Writing. The *Checklists* contain precise descriptions of what the learner is generally able to do with language at each of the six levels. Besides these general language descriptions, as from the B1 level, the *Checklists* also include specific descriptions for the linguistic skills necessary for studying in the higher education sector, which are located at the end of the general descriptions for each sub-skill.

Copy the relevant *Self-assessment Checklist*. You can decide which of the 6 *Self-assessment Checklists* is probably the right one for you by using the *Self-assessment Grid* (middle pages in the LANGUAGE PASSPORT). You can also ask your teacher to advise you in selecting the *Checklists* which correspond most closely to your level. For more information see also 'Suggestions for Using the Language Passport and Documents', Heading 2.1.1).

As your proficiency level in certain skills (for example listening and writing) can vary, more than one *Checklist* might be necessary for one language. Fill in the relevant skills on the different *Checklists*.

You can find more detailed help for use of the *Checklists* in 'Suggestions for Using the Language Biography', Heading 3.1).

Put the completed *Checklists* for the different languages you know here in your LANGUAGE BIOGRAPHY.

Use the *Self-assessment Checklists* regularly to check your progress and to set new learning goals.



my objectives

Formulate your objectives and plans for the language(s) that you want to learn or to improve.

- What do I want to learn? How do I want to learn?
 - Why do I want to learn a language, what do I need to be able to do in it, and how would I like to go about it?
 - Am I learning the language for my work, for travel, or for study?
 - Is it more important for me to understand orally, to read, or to write?
 - Do I want to attend a course, learn in a Tandem partnership, or arrange a mobility stay in a foreign language area?
 - By the end of which time period would I like to reach the stated objectives?
-



My Learning Journal

Document your learning step by step for each of the languages you are currently learning. This process enables you to become more aware of learning objectives and learning paths and to develop learning strategies. After the learning activity, you should return to the goals you set for yourself in order to check on your learning success. This should improve your capacity to learn on your own.

5
Language
Biography

Language: _____

My Learning Goal At the end of this period of learning, what exactly would I like to be able to do in the language?	Learning Activities What do I do to reach my goal?	Goal Achieved yes/no (with date)	Evaluation of My Work What was positive about my work and what did not work so well?	Reinforcing Learning What do I do to go over what I have learned and to reinforce it?

My Mobility Stay

This worksheet should help you to develop your ability for intercultural communication and thereby facilitate your integration into the social and academic life of your host country.

6.1
Language
Biography

Home country _____

Host country and university _____

Language of the country and teaching language _____

Date of stay _____ to _____

Checklist: Mobility and intercultural competence

The following list contains important points to help you prepare for and make the most of your study programme abroad. Go through the items and check whether you are aware of the full implications of each point, and assess how you situate yourself in relation to them. Which of these points would you further develop? To address the points that are important for you in further detail consult 'Suggestions for Using the Language Biography', under Headings 4.2. Note down on the worksheet 6.2 your reflections and experiences about your stay abroad before you leave, as well as during and after the experience.

Date:	Yes	Partially	No	My Goal
My stay abroad				
I am aware of my motivations for going abroad.				
I am aware of my expectations for my stay abroad.				
I am aware of what I fear about going abroad.				
I can define what I personally aim to achieve during my stay abroad.				
I can define the academic objectives I hope to achieve during my stay abroad.				
I am competent enough in the target language to manage everyday life.				
I am competent enough in the target language to participate in academic life.				
I know the differences between the academic styles and conventions of my own country and those of the host country.				
I know how and where to obtain information on academic life and requirements in the host country.				
I know who to contact in order to obtain the administrative information I need during my stay abroad.				
I am aware of any personal strengths and weaknesses that might help or prevent me from making the most of my experience abroad.				
I know how to cope with feelings such as insecurity, stress, anxiety or loneliness.				
My intercultural competence				
I am aware of my own cultural identity, my culturally linked values and beliefs that determine how I view other cultures.				
I am aware of how I perceive the culture of the host country.				
I know the stereotypes through which people living in the host country perceive my own culture.				
I know some of the characteristics in the host country of everyday life (food, drink, public holidays, etc.) or living conditions (living standard, housing conditions, etc.).				
I know some important facts about the people, the geography, and the history of my host country.				
I can recognise conventions of another cultural system, e.g., visitor taboos in behaviour and conversation, etc.				
I am interested in putting national stereotypes aside when viewing the host culture.				
I can recognise and distance myself from attitudes expressed in texts and by people which are strongly determined by their own cultural view.				
I know how to manage misunderstandings due to the fact that people are not sufficiently aware that those coming from other cultures see some things differently.				
I can empathise with others, and see things from their point of view.				
I can be tolerant of other cultures, regardless of my own moral and ethical convictions.				

My Mobility Stay

Note here, using especially relevant examples, your experience and reflection on the Checklists for mobility and intercultural competence before, during, and after your stay. Through this, you can develop your ability for intercultural communication and to become more aware of the various stages of adaptation that you go through during a mobility stay.

Report on your experiences regularly and include the dates each time.

How do I prepare myself for a mobility stay? Which aspects of the Checklists that could be important for a successful mobility stay was I already aware of before my stay?

How have my attitudes and reactions to the statements in the Checklists changed during my stay? Which examples can I give in connection with my preconceptions, expectations, and attitudes that have surprised, interested, or displeased me:

- in the country, with people, about the language?
- in everyday life and while studying?
- in relation to my feelings?
- concerning my behaviour and my contacts?

Since my return, have my attitudes changed regarding the statements in the Checklists?



Self-assessment Checklist

Level **A1**

Language: _____ Date: _____

3.1 Language Biography



Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list — perhaps with your teacher — other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

- | | |
|--|-------------------------------|
| In columns 1 and 2 | In column 3 |
| ✓ I can do this under normal circumstances | ! This is an objective for me |
| ✓✓ I can do this easily | !! This is a priority for me |

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level A1.

	Me	My teacher / another	My objectives
Listening	1	2	3
I can understand when someone speaks very slowly to me and articulates carefully, with long pauses for me to assimilate meaning.			
I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport.			
I can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to me and follow short, simple directions.			
I can understand numbers, prices and times.			
Reading	1	2	3
I can understand information about people (place of residence, age, etc.) in newspapers.			
I can locate a concert or a film on calendars of public events or posters and identify where it takes place and at what time it starts.			
I can understand a questionnaire (entry permit form, hotel registration form) well enough to give the most important information about myself (name, surname, date of birth, nationality).			
I can understand words and phrases on signs encountered in everyday life (for instance "station", "car park", "no parking", "no smoking", "keep left").			
I can understand the most important orders in a computer programme such as "PRINT", "SAVE", "COPY", etc.			
I can follow short simple written directions (e.g. how to go from X to Y).			
I can understand short simple messages on postcards, for example holiday greetings.			
In everyday situations I can understand simple messages written by friends or colleagues, for example "back at 4 o'clock".			
Spoken Interaction	1	2	3
I can introduce somebody and use basic greeting and leave-taking expressions.			
I can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.			
I can make myself understood in a simple way but I am dependent on my partner being prepared to repeat more slowly and rephrase what I say and to help me to say what I want.			
I can make simple purchases where pointing or other gestures can support what I say.			
I can handle numbers, quantities, cost and time.			
I can ask people for things and give people things.			
I can ask people questions about where they live, people they know, things they have, etc. and answer such questions addressed to me provided they are articulated slowly and clearly.			
I can indicate time by such phrases as "next week", "last Friday", "in November", "three o'clock".			

 Spoken Production	1	2	3
I can give personal information (address, telephone number, nationality, age, family, and hobbies)			
I can describe where I live.			
Strategies	1	2	3
I can say when I don't understand.			
I can very simply ask somebody to repeat what they said.			
I can very simply ask somebody to speak more slowly.			
 Writing	1	2	3
I can fill in a questionnaire with my personal details (job, age, address, hobbies).			
I can write a greeting card, for instance a birthday card.			
I can write a simple postcard (for example with holiday greetings).			
I can write a note to tell somebody where I am or where we are to meet.			
I can write sentences and simple phrases about myself, for example where I live and what I do.			

A1

3.1 Language Biography ● ● ●

Self-assessment Checklist

Level **A2**

Language: _____

Date: _____

3.2 Language Biography

Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list — perhaps with your teacher — other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

In columns 1 and 2

✓ I can do this under normal circumstances

✓✓ I can do this easily

In column 3



! This is an objective for me

!! This is a priority for me

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level A2.

	Me	My teacher / another	My objectives
	1	2	3
Listening			
I can understand what is said clearly, slowly and directly to me in simple everyday conversation; it is possible to make me understand, if the speaker can take the trouble.			
I can generally identify the topic of discussion around me when people speak slowly and clearly.			
I can understand phrases, words and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment).			
I can grasp the main point in short, clear, simple messages and announcements.			
I can understand the essential information in short recorded passages dealing with predictable everyday matters provided they are spoken slowly and clearly.			
I can identify the main point of TV news items reporting events, accidents, etc. when the visual supports the commentary.			
Reading			
I can identify important information in news summaries or simple newspaper articles in which numbers and names play an important role, and which are clearly structured and illustrated.			
I can understand a simple personal letter in which the writer tells or asks me about aspects of everyday life.			
I can understand simple written messages from friends or colleagues, for example saying when we should meet to play football, or asking me to be at work early.			
I can find the most important information on leisure time activities, exhibitions, etc. in information leaflets.			
I can skim small advertisements in newspapers, locate the heading or column I want and identify the most important pieces of information (price and size of apartments, cars, computers).			
I can understand simple user's instructions for equipment (for example, a public telephone).			
I can understand feedback messages or simple help indications in computer programmes.			
I can understand short narratives about everyday things dealing with topics which are familiar to me if the text is written in simple language.			
Spoken Interaction			
I can make simple transactions in shops, post offices or banks.			
I can use public transport : buses, trains and taxis, ask for basic information and buy tickets.			
I can get simple information about travel.			
I can order something to eat or drink.			
I can make simple purchases by stating what I want and asking the price.			
I can ask for and give directions by referring to a map or plan.			
I can ask how people are and react to news.			

CE EFLC English Language Centre
 Centre for English Language Learning
 100 Victoria Road, Singapore

I can make and respond to invitations.			
I can make and accept apologies.			
I can say what I like and dislike.			
I can discuss with other people what to do, where to go and make arrangements to meet.			
I can ask people questions about what they do at work and in free time, and answer such questions addressed to me.			
 Spoken Production	1	2	3
I can describe myself, my family and other people.			
I can describe where I live.			
I can give short, basic descriptions of events.			
I can describe my educational background, my present or most recent job.			
I can describe my hobbies and interests in a simple way.			
I can describe past activities and personal experiences (e.g. the last weekend, my last holiday).			
Strategies	1	2	3
I can ask for attention.			
I can indicate when I am following a conversation.			
I can very simply ask somebody to repeat what they said.			
Language Quality	1	2	3
I can make myself understood by using memorised phrases and single expressions.			
I can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".			
I can use some simple structures correctly.			
I have sufficient vocabulary to cope with simple everyday situations.			
 Writing	1	2	3
I can write short, simple notes and messages.			
I can describe an event in simple sentences and report what happened when and where (for example a party or an accident).			
I can write about aspects of my everyday life in simple phrases and sentences (people, places, job, school, family, hobbies).			
I can fill in a questionnaire giving an account of my educational background, my job, my interests and my specific skills.			
I can briefly introduce myself in a letter with simple phrases and sentences (family, school, job, hobbies).			
I can write a short letter using simple expressions for greeting, addressing, asking or thanking somebody.			
I can write simple sentences, connecting them with words such as "and", "but", "because".			
I can use the most important connecting words to indicate the chronological order of events (first, then, after, later).			

A2

3.2 Language Biography ● ●

Self-assessment Checklist

Level **B1**

Language: _____ Date: _____

3.3 Language Biography

Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list—perhaps with your teacher—other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

In columns 1 and 2

✓ I can do this under normal circumstances

✓✓ I can do this easily

In column 3



! This is an objective for me

!! This is a priority for me

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level B1.

	Me	My teacher/another	My objectives
	1	2	3
Listening			
I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.			
I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.			
I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.			
I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.			
I can grasp the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.			
I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.			
I can understand the main points of a discussion on familiar matters within my own field (e.g., in a seminar, at a round table, or during a television discussion), provided that the participants speak clearly and use standard language.			
I can take notes on the main points of a lecture which are precise enough for my own use at a later date, provided the topic is within my field of study and the talk is clear and well-structured.			
Reading			
I can understand the main points in short newspaper articles about current and familiar topics.			
I can guess the meaning of single unknown words from the context thus deducing the meaning of expressions if the topic is familiar.			
I can skim short texts (for example news summaries) and find relevant facts and information (for example who has done what and where).			
I can understand simple messages and standard letters (for example from businesses, clubs or authorities).			
In private letters and e-mails I can understand what is dealing with events, feelings and wishes well enough to correspond regularly with a friend.			
I can understand the plot of a clearly structured story and recognise what the most important episodes and events are and what is significant about them.			
I can identify the main conclusions in clearly written argumentative texts.			
I can read straightforward factual texts on subjects related to my field and interests at a satisfactory level of understanding.			
I can scan longer texts in my field in order to locate desired information and also to gather information from different texts or parts of a text in order to complete a specific task.			
Spoken Interaction			
I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.			
I can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what I would like to.			
I can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling.			

European Language Portfolio
 Created: Evolution pour les Langues
ELC
 European Language Certificate
 Created: Evolution pour les Langues

I can give or seek personal views and opinions in an informal discussion with friends.			
I can agree and disagree politely.			
I can speak about topics in my field in informal situations with colleagues or fellow students.			
I can manage most discussions involved in the organisation of my studies, either face to face or by telephone.			
 Spoken Production	1	2	3
I can narrate a story.			
I can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.			
I can describe dreams, hopes and ambitions.			
I can explain and give reasons for my plans, intentions and actions.			
I can relate the plot of a book or film and describe my reactions.			
I can paraphrase short written passages orally in a simple fashion, using the wording and structure of the original text.			
I can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects related to my own fields of interest or study.			
I can give a simple, prepared presentation on a familiar topic within my field that is clear and precise enough to be followed without difficulty most of the time and in which the main points can be understood.			
Strategies	1	2	3
I can repeat back part of what someone has said to confirm that we understand each other.			
I can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.			
When I can't think of the word I want, I can use a simple word meaning something similar and invite "correction".			
Language Quality	1	2	3
I can keep a conversation going comprehensibly, but have to pause to plan and correct what I am saying — especially when I talk freely for longer periods.			
I can convey simple information of immediate relevance, getting across which point I feel is most important.			
I have sufficient vocabulary to express myself with some circumlocutions on most topics pertinent to my everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.			
I can express myself reasonably accurately in familiar, predictable situations.			
 Writing	1	2	3
I can write simple connected texts on a range of topics within my field of interest and can express personal views and opinions.			
I can write simple texts about experiences or events, for example about a trip, for a club newsletter.			
I can write personal letters or e-mails to friends or acquaintances asking for or giving them news and narrating events.			
I can describe, in a personal letter, the plot of a film or a book or give an account of a concert.			
In a letter, I can express feelings such as grief, happiness, interest, regret and sympathy.			
I can reply in written form to advertisements and ask for more complete or more specific information about products (for example a car or an academic course).			
I can convey — via fax, e-mail or a circular — short simple factual information to friends or colleagues or ask for information.			
I can write my CV in summary form.			
I can record the course of a scientific experiment in keywords.			
I can write simple texts in my field, correctly using the most important specialised terms.			

B1

3.3 Language Biography

SELF-ASSESSMENT CHECKLIST

Level **B2**

Language: _____ Date: _____

3.4 Language Biography



Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list — perhaps with your teacher — other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

- In columns 1 and 2: I can do this under normal circumstances In column 3: **!** This is an objective for me
 I can do this easily **!!** This is a priority for me

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level B2.

	Me	My teacher / another	My objectives
	1	2	3
Listening			
I can understand in detail what is said to me in standard spoken language even in a noisy environment.			
I can follow a lecture or talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.			
I can understand most radio documentaries delivered in standard language and can identify the speaker's mood, tone, etc.			
I can understand TV documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect.			
I can understand the main ideas of complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in my field of specialisation.			
I can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points and checking comprehension by using contextual clues.			
I can understand a clearly structured lecture on a familiar topic and take notes on points that strike me as important, although I sometimes get stuck on words and therefore miss part of the information.			
Reading			
I can rapidly grasp the content and the significance of news, articles and reports on topics connected with my interests or my job, and decide if a closer reading is worthwhile.			
I can read and understand articles and reports on current problems in which the writers express specific attitudes and points of view.			
I can understand in detail texts within my field of interest or the area of my academic or professional speciality.			
I can understand specialised articles outside my own field if I can occasionally check with a dictionary.			
I can read reviews dealing with the content and criticism of cultural topics (films, theatre, books, concerts) and summarise the main points.			
I can read letters on topics within my areas of academic or professional speciality or interest and grasp the most important points.			
I can quickly look through a manual (for example, for a computer programme) and find and understand the relevant explanations and advice for a specific problem.			
I can understand, in a narrative or play, the motives for the characters' actions and their consequences for the development of the plot.			
Spoken Interaction			
I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.			
I can exchange considerable quantities of detailed factual information on matters within my fields of interest.			
I can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.			
I can engage in extended conversation in a clearly participatory fashion on most general topics.			
I can account for and sustain my opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.			
I can contribute to a discussion on familiar topics by confirming comprehension, inviting others in, etc.			

I can carry out a prepared interview, checking and confirming information, following up interesting replies.			
I can actively participate in conversations on specialised or cultural topics, whether during or outside of courses.			
I can efficiently solve problems arising from the organisation of my studies, for example, with teachers and the administration.			
 Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my fields of interest.			
I can understand and summarise orally short extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions, argument and discussion.			
I can understand and summarise orally the plot and sequence of events in an extract from a film or play.			
I can construct a chain of reasoned argument, linking my ideas logically.			
I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.			
I can speculate about causes, consequences, and hypothetical situations.			
I can give a short talk in my field, either without notes or using keywords.			
I can summarise information and arguments from various written sources and reproduce them orally.			
Strategies	1	2	3
I can use standard phrases like "That's a difficult question to answer" to gain time and keep my turn while formulating what to say.			
I can make a note of "my common mistakes" and consciously monitor speech for them.			
I can generally correct slips and errors if I become aware of them or if they have led to misunderstandings.			
Language Quality	1	2	3
I can produce stretches of language with a fairly even tempo; although I can be hesitant as I search for expressions, there are few noticeably long pauses.			
I can pass on detailed information reliably.			
I have sufficient vocabulary to express myself on matters connected to my field, and on most general topics.			
I can communicate with reasonable accuracy and can correct mistakes if they have led to misunderstandings.			
 Writing	1	2	3
I can write clear and detailed texts (compositions, reports or texts of presentations) on various topics related to my field of interest.			
I can write summaries of articles on topics of general interest.			
I can summarise information from different sources and media.			
I can develop an argument systematically in a composition or report, emphasising decisive points and including supporting details.			
I can write about events and real or fictional experiences in a detailed and easily readable way.			
I can write a short review of a film or a book.			
I can express, in a personal letter or e-mail, different feelings and attitudes and can report the news of the day making clear what -- in my opinion -- are the important aspects of an event.			
I can write summaries of scientific texts in my field for use at a later date.			
I can write seminar papers on my own, although I must have them checked for linguistic accuracy and appropriateness.			

Self-assessment Checklist

Level **C1**

Language: _____ Date: _____

3.5 Language Biography

Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list — perhaps with your teacher — other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

In columns 1 and 2

In column 3




✓ I can do this under normal circumstances

! This is an objective for me



✓✓ I can do this easily

!! This is a priority for me

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level C1.

		Me	My teacher / another	My objectives
		1	2	3
	Listening			
	I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly.			
	I can understand a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating shifts in style and register.			
	I can extract specific information from even poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium, etc.			
	I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services.			
	I can understand lectures, talks and reports in my field of professional or academic interest even when they are propositionally and linguistically complex.			
	I can, without too much effort, understand films which contain a considerable degree of slang and idiomatic usage.			
	I can understand radio and television programs in my field, even when they are demanding in content and linguistically complex.			
	I can understand in detail speech on abstract and complex topics of a specialist nature outside my own field, although on occasion I need to confirm details, especially when the accent is unfamiliar.			
	I can take detailed notes during a lecture on a familiar topic in my field of interest, recording the information so accurately and so closely to the original that they are also useful to other people.			
	Reading			
	I can understand fairly long demanding texts and summarise them orally.			
	I can read complex reports, analyses and commentaries where opinions, viewpoints and implications are discussed.			
	I can extract information, ideas and opinions from highly specialised texts in my own field, for example, research reports.			
	I can understand long complex instructions, for example, for the use of a new piece of equipment, even if these are not related to my job or field of interest, provided I have enough time to reread them.			
	I can read any correspondence with occasional use of a dictionary.			
	I can read contemporary literary texts with ease.			
	I can go beyond the concrete plot of a narrative and grasp implicit meanings, ideas, and connections.			
	I can recognise the social, political, or historical background of a literary work.			
	Spoken Interaction			
	I can keep up with an animated conversation between native speakers.			
	I can use the language fluently, accurately, and effectively on a wide range of general, professional, or academic topics.			
	I can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.			
	I can express my ideas and opinions clearly and precisely and can present and respond to complex lines of reasoning convincingly.			

European Language Council
ELC
 Centre for European Language Proficiency

 Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions of complex subjects.			
I can orally summarise long, demanding texts.			
I can give an extended description or account of something, integrating themes, developing particular points and concluding appropriately.			
I can give a clearly developed presentation on a subject in my fields of personal or professional interest, departing when necessary from the prepared text and spontaneously following up points raised by members of the audience.			
Strategies	1	2	3
I can use fluently a variety of appropriate expressions to preface my remarks in order to get the floor, or to gain time and keep the floor while thinking.			
I can skilfully relate my own contribution to those of other speakers.			
I can substitute an equivalent term for a word I can't recall without distracting the listener.			
Language Quality	1	2	3
I can express myself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.			
I can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing control over ways of developing what I want to say in order to link both my ideas and my expression of them into coherent text.			
I have a good command of a broad vocabulary allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; I rarely have to search obviously for expressions, or compromise on saying exactly what I want to.			
I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.			
 Writing	1	2	3
I can express myself in writing on a wide range of general or professional topics in a clear and user-friendly manner.			
I can present a complex topic in a clear and well-structured way, highlighting the most important points, for example in a composition or a report.			
I can present points of view in a comment on a topic or an event, underlining the main ideas and supporting my reasoning with detailed examples.			
I can put together information from different sources and present it in a coherent summary.			
I can give a detailed description of experiences, feelings and events in a personal letter.			
I can write formally correct letters, for example to complain or to take a stand in favour of or against something.			
I can write texts which show a high degree of grammatical correctness, and vary my vocabulary and style according to the target reader, the kind of text and the topic.			
I can select a style appropriate to the target reader.			
I can use the specialised terms and idiomatic expressions in my field without major difficulty.			

C1

3.5 Language Biography

Self-assessment Checklist

Level **C2**

3.6 Language Biography

Language: _____

Date: _____

Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list — perhaps with your teacher — other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

In columns 1 and 2

In column 3

✓ I can do this under normal circumstances


! This is an objective for me

✓✓ I can do this easily

!! This is a priority for me

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level C2.

	Me	My teacher/another	My objectives
Listening	1	2	3
I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to become familiar with the accent.			
I can follow specialised lectures and presentations that contain a high degree of colloquial expressions, regional usage, or unfamiliar terminology.			
I notice, during a lecture or seminar, what is only implicitly said and alluded to and can take notes on this as well as what the speaker directly expresses.			
Reading	1	2	3
I can recognise puns and appreciate texts whose real meaning is not explicit (for example irony, satire).			
I can understand texts written in a very colloquial style and containing many idiomatic expressions or slang.			
I can understand manuals, regulations and contracts even within unfamiliar fields.			
I can understand contemporary and classical literary texts of different genres (poetry, prose, drama).			
I can read texts such as literary columns or satirical glosses where much is said in an indirect and ambiguous way and which contain hidden value judgements.			
I can recognise different stylistic means (puns, metaphors, symbols, connotations, ambiguity) and appreciate and evaluate their function within the text.			
I can understand in detail lengthy and complex scientific texts, whether or not they relate to my own field.			
Spoken Interaction	1	2	3
I can take part effortlessly in all conversations and discussions with native speakers.			
I have a good command of idiomatic expressions and colloquialisms as well as the specialised language of my field, with connotative levels of meaning. I can also convey finer shades of meaning.			
I can hold my own in formal discussions of complex issues, arguing articulately and persuasively and without being at a disadvantage compared with native speakers.			
I can handle difficult and even hostile questioning after a speech or a presentation.			
Spoken Production	1	2	3
I can summarise orally information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation.			
I can present ideas and viewpoints in a very flexible manner in order to give emphasis, to differentiate, and to avoid ambiguity.			
I can present a complex topic confidently and articulately to an audience unfamiliar with it, structuring and adapting the talk flexibly to meet the audience's needs.			

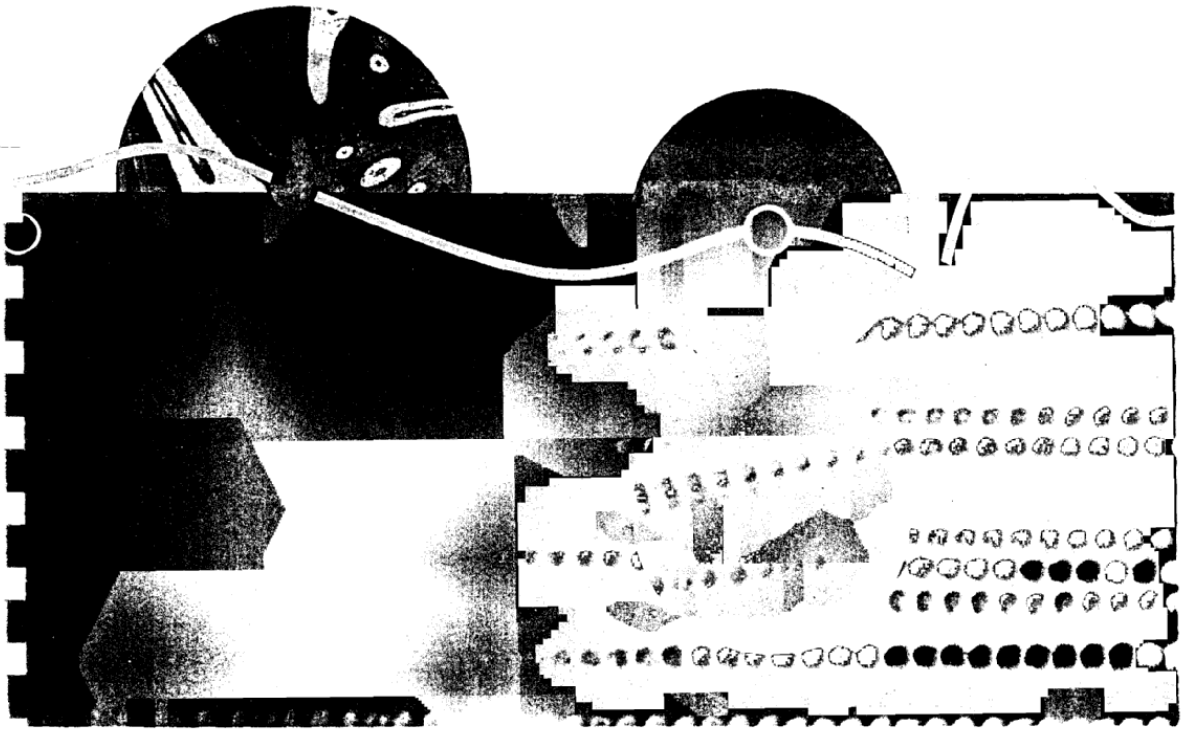
Strategies	1	2	3
I can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.			
Language Quality	1	2	3
I can express myself naturally and effortlessly; I only need to pause occasionally in order to select precisely the right words.			
I can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of expressions to qualify statements and pinpoint the extent to which something is the case.			
I have a good command of idiomatic expressions and colloquialisms together with an awareness of implied meaning and meaning by association.			
I can consistently maintain grammatical control of complex language even when my attention is otherwise engaged.			
 Writing	1	2	3
I can write well-structured and easily readable reports and articles on complex topics.			
In a report or an essay I can give a complete account of a topic based on research I have carried out, make a summary of the opinions of others, and give and evaluate detailed information and facts.			
I can write a well-structured review of a paper or a project giving reasons for my opinion.			
I can write a critical review of cultural events (film, music, theatre, literature, radio, TV).			
I can write summaries of factual texts and literary works.			
I can write narratives about experiences in a clear, fluent style appropriate to the genre.			
I can write clear, well-structured, complex letters in an appropriate style, for example an application or request, an offer to authorities, superiors or commercial clients.			
In a letter or an e-mail I can express myself in a consciously ironical, ambiguous and humorous way.			
I can write scientific texts in my field, with a view to being published, that are generally correct and stylistically appropriate.			
I can write a critical essay (e.g., a review) of scientific literature for publication in my field.			
I can take accurate and complete notes during a lecture, seminar, or tutorial.			
I can summarise information from different sources, reconstructing arguments in such a way that the overall result is a coherent presentation.			
I can edit colleagues' texts, improving them grammatically and stylistically, with little hesitation.			

C2

3.6 Language Biography ●●●



Dossier



3. Dossier

- Through a collection of personal work, the Dossier shows the development of your language proficiency and intercultural experience in all the languages that you know.
- Through representative examples of your work, it illustrates what you can do in various languages.

The following elements are available in the Dossier to document your learning progress and, with the help of representative examples of your work, to demonstrate your language proficiency:

- ▶ The Working Dossier, a collection of work for the continuous documentation of your learning.
- ▶ The Dossier for Presentation, a choice of work samples selected for a specific occasion.
- ▶ A 'List of Pieces of Work' to enable you to organise your work in the Dossier.

'Suggestions for Compiling and Using the Dossier', including samples and a photocopyable form provides guidance when working with this section of the Portfolio.

3. Dossier

Le Dossier montre, au travers d'un éventail de vos travaux personnels, le développement de vos savoir-faire linguistiques et de vos expériences interculturelles et ce pour chaque langue dans laquelle vous avez des connaissances.

Il illustre, par une sélection de travaux représentatifs, ce que vous savez faire dans chaque langue dans laquelle vous avez des connaissances.

Vous trouverez les éléments suivants dans le Dossier ; ils vous permettront de documenter vos progrès d'apprentissage à l'aide de travaux personnels représentatifs et de montrer le niveau actuel de votre compétence langagière :

- ▶ Le Dossier de travail, éventail de travaux qui documentent l'apprentissage en cours.
- ▶ Le Dossier de présentation, recueil d'exemples de travaux à utiliser pour une occasion particulière.
- ▶ Une liste de travaux permettant d'organiser le matériel rassemblé dans le Dossier.

Vous trouverez dans «Conseils pour la composition et l'utilisation du Dossier» des instructions pour vous guider dans votre travail avec cette partie du Portfolio ainsi que des exemples et un formulaire à copier.



European Language Portfolio / Portfolio européen des langues

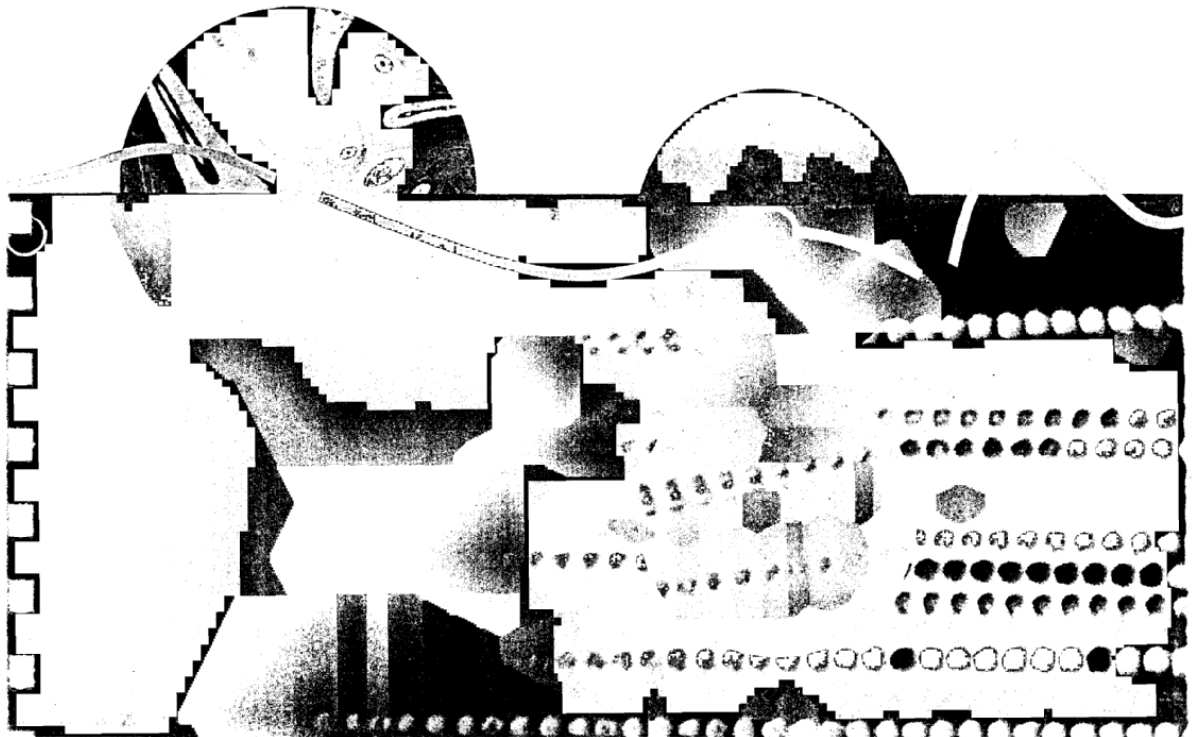
Working Dossier

Collect samples of your work that demonstrate what and how you have learned and are currently learning in various languages.



Dossier de travail

Rassemblez des exemples de travaux personnels qui montrent ce que vous avez appris dans diverses langues et comment vous les avez apprises.

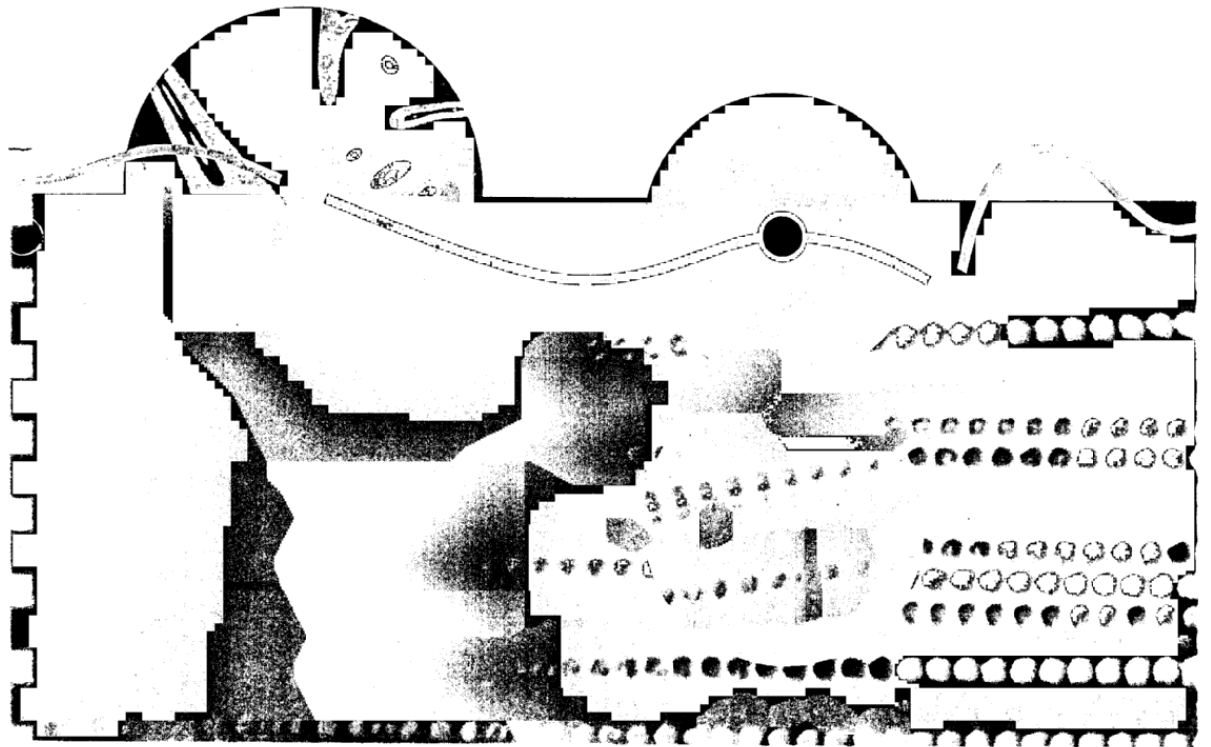




European Language Portfolio / Portfolio européen des langues

Dossier for Presentation
Dossier de présentation

Name/Nom _____



List of Pieces of Work

Doc. No.	Language Documents listed according to language	Brief Description of the Document For example, seminar paper on child psychology, videotape of a controversial discussion, business letter	Kind of work For example, individual work or group work, result of spontaneous production or final product after correction and redrafting	Date

1
Dossier ● ● ●

ELC European Language Centre
Centre européen de langues
Centre europeu de llengües



European Language Portfolio (ELP), accredited model No. 35.2002
Portfolio européen des langues (PEL), modèle accrédité N° 35.2002

Awarded to: European Language Council (ELC)
Accordé à : Conseil Européen pour les Langues (CEL)

This model conforms to the common Principles and Guidelines.
Le présent modèle est conforme aux Principes et Lignes directrices communs.
Council for Cultural Co-operation/Education Committee-ELP Validation Committee

Ek 4: Avrupa Konseyi Öğrenci Odaklı Soruları (Learner Anchor Questions)

Lerner Anchor Questions Set 1	YES	NO	I Don't know
1. Does the elp allow you to show what you can do in foreign languages?			
2. Does the elp help you understand the learning objectives?			
3. Does the elp help you assess your language skills?			
4. Do you find it useful to compare the teacher's assessment of your language competence with your own assessment?			
5. Should building up a elp be part of regular class work?			
6. Do you like having a elp?			

Learner Anchor Questions Set 2	YES	No	I Don't Know
1. Does the elp allow you to show what you can do in foreign languages?			
2. Has the elp helped you to see progress in learning?			
3. Did the elp help you to self-assess your competence?			
4. Did your teacher(s) agree with your self-assessment?			
5. Should the elp be part of regular class work?			
6. Do you like your elp?			
7. Has the Portfolio helped you to learn better?			
8. What do you like best about your elp?			
9. What do you like least about your elp?			

Learner Anchor Questions Set 3			
	YES	NO	I Don't Know
1. Does the elp allow you to show what you can do in foreign languages?			
2. Does the elp help you see progress in learning?			
3. Does the elp help you assess your competence?			
4. Does the elp stimulate you to participate more fully in the language learning process?			
5. Do you feel the elp puts more responsibility on you as learner?			
6. Do you like added responsibility for your own learning?			
7. Do you think the time spent on keeping your elp was time well spent?			
8. Do you think all learners should be encouraged to keep a elp?			
9. What do you like best about your elp?			
10. What do you like least about your elp?			

Ek 5: Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri

Authentic Assessment Inventory for Goal Setting

Teacher _____ Date _____

Purpose: This inventory will help you establish goals for further development and use of authentic assessments in your classroom.

Directions: After reading each statement, circle the appropriate number in both columns to indicate (1) how you are using authentic assessment approaches, and (2) your ideal level of use.

1
2
3
 Not at all Somewhat A great deal

To What Extent Do I:	Where I am Now:			Where I Would Like to Be:		
1. want to use authentic assessments?	1	2	3	1	2	3
2. want to use authentic assessments more effectively?	1	2	3	1	2	3
3. clearly define levels of student performance?	1	2	3	1	2	3
4. plan scoring rubrics before using assessments?	1	2	3	1	2	3
5. compare student performance to a standard?	1	2	3	1	2	3
6. inform students about scoring criteria before judging?	1	2	3	1	2	3
7. find authentic assessments difficult to use?	1	2	3	1	2	3
8. feel concern about the time required to use them?	1	2	3	1	2	3
9. talk to other teachers about authentic assessment?	1	2	3	1	2	3
10. share my assessment strategies with other teachers?	1	2	3	1	2	3
11. share teaching strategies for authentic assessments?	1	2	3	1	2	3
12. ask students to rate their own performance?	1	2	3	1	2	3
13. ask students to rate each other's performance?	1	2	3	1	2	3
14. give students feedback about their performance?	1	2	3	1	2	3
15. give parents feedback about their child's performance?	1	2	3	1	2	3

Use: Review the two right-hand columns to identify differences between where you are now and where you would like to be. Items for which there is a difference of one or two points can become target areas to establish goals for authentic assessment. Circle the statement for those areas.

