



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE DİL ALANLARI İÇİN UYARLANMIŞ ETKİNLİK
ÖRNEKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan KARA

TOKAT

Ocak- 2023



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE DİL ALANLARI İÇİN UYARLANMIŞ ETKİNLİK
ÖRNEKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan KARA

Danışman: Doç. Dr. Sami BASKIN

TOKAT

Ocak- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının “intihal engelleme” programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:/...../.....

Ramazan KARA

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ramazan KARA'nın **Türkçe Dil Alanları İçin Uyarlanmış Etkinlik Örnekleri** adlı çalışması 18.01.2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Sami BASKIN

Üye : Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın başlangıcından bitimine kadar bilgi birikimi ve tecrübesiyle beni yetiştiren, yönlendiren ve ilgisi ve sabrı ile her zaman desteğini hissettiğim tez danışmanım sayın Doç. Dr. Sami BASKIN'a; bu çalışmada desteği ve sabrına minnettar kaldığım ve daima yanımda olduğunu hissettiğim eşim Betül Özge KARA ve bu süreçte birlikte vakit geçirme fırsatından mahrum kaldığımız oğlum Mehmet Kayra KARA'ya; çalışmalarım sırasında desteğini ve yardımını esirgemeyen bölüm hocalarıma, mesai arkadaşlarıma ve zümrelerime maddi, manevi desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

TÜRKÇE DİL ALANLARI İÇİN UYARLANMIŞ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

KARA, Ramazan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sami BASKIN

Ocak 2023, xiii+ 160 sayfa

Türkçe dersinde bilgi aktarımından ziyade becerilerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Bu yüzden dil alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi, kelime öğretimi) geliştirilmesinde yeni etkinliklere, farklı bir yaklaşımla hazırlanmış öğrenme tasarılarına her zaman ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, yabancı kaynaklarda yer alan beceri temelli etkinliklerin Türkçe dersinde kullanılabilecek şekilde uyarlanmasıdır. Bu kapsamda, dil öğretiminde yer alan temel becerilerden okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile alt beceriler olan dil bilgisi ve kelime öğretimi kategorilerine yönelik kaynaklar taranmıştır.

Yabancı kaynaklardan elde edilen ders etkinliklerinden Türkiye'deki ders kitaplarında var olmayanlar derlenmiş, Türkçe dersine uyarlanmış ve belirli bir düzen takip edilerek sınıflandırılmıştır. Bu düzen, beceri performanslarına dayanmaktadır. Etkinlikler genellikle basit becerilerden daha karmaşık ve kapsamlı becerilere doğru sıralanmıştır.

Türkçe dersine uyarlanan etkinliklerin seçiminde etkinliklerin belirli bir bilgiyi ölçmesi, etkinliklerin güncel ve uygulanabilir olması, sınıf içinde uygulanabilecek kısalıkta olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Uyarlama esnasında etkinliklerin çeşitlilik, etkinlik, güncellik, değiştirilebilirlik, anlaşılabilirlik arz etmesi için alan uzmanlarına danışılmış, onların dönütleri doğrultusunda da düzeltme ve eklemeler yapılmıştır.

Çalışma sonucunda Türkçe derslerinde öğretmenlerin her seviyede ve beceride en az bir etkinliği bulabilecekleri bir eser elde edilmiştir. Öğretmenler buradaki etkinlikleri kendi sınıflarında uygulayabilecekleri gibi bunları kendi sınıflarına uyarlayabilirler. Bu uygulama veya uyarlamalar onlara geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden

kurtulma, yenilikçi alternatifler ile dersi işleme, dil becerilerini etkinlik temelli geliştirme gibi modern eğitim imkanları sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, etkinlik temelli dil öğretimi, dil becerileri, beceri temelli ölçme



ABSTRACT

ADAPTED ACTIVITY SAMPLES FOR TURKISH LANGUAGE DOMAINS

KARA, Ramazan

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sami BASKIN

January 2023, xiii + 160 pages

In Turkish Language courses, developing skills is focused rather than the transferring information. Therefore, new activities and learning schemas prepared with a different approach are always needed in the development of language domains (reading, writing, listening, speaking, grammar, vocabulary teaching). The aim of this study is to adapt the skill -based activities that exist in language teaching of foreign literature in a way that can be used in Turkish Language courses. In this context, the resources for language teaching basic skills; reading, writing, listening, and speaking and subskills; grammar and vocabulary in foreign literature are scanned.

Among activities obtained from foreign literature those who do not exist in textbooks in Turkey were compiled, adapted to Turkish Language courses, and classified by following a certain order. This order is based on skill performances. Activities are usually listed from simple towards more complex and comprehensive skills.

In the selection of the activities adapted to the Turkish Language courses, some criteria are taken into consideration such as assessing a certain information, currency, and practicality, being brief enough to use in the classroom. During the adaptation, the field experts were consulted for diversity, efficiency, currency, alterability and comprehensibility of activities and corrections and additions were made in line with their feedback.

As a result of the study, a collection was built for Turkish Language courses where teachers can find at least one activity at all levels and skills. Teachers can apply these activities here in their own classes, as well as adapt them to their classes. These applications or adaptations will provide them with modern

education opportunities such as getting rid of traditional assessment and evaluation methods, processing innovative alternatives and activity-based language skill development.

Keywords: Turkish language teaching, activity-based language teaching, language skills, skill-based assessment



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	4
Amaç	5
Önem.....	5
Sınırlılık.....	5
Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Türkçe Eğitiminde Etkinlik Kullanımı.....	8
Dil Öğretimi	11
Dilin Özellikleri.....	12
Dil Edinimi	12
Dil Edinimi Teorileri	13
Davranışçı Yaklaşım (Behavioristic Approach)	13
Doğuştancı Yaklaşım (The Nativist Approach).....	14
İşlevsel Yaklaşımlar (Functional Approaches).....	15
Biliş ve Dil Gelişimi	15
Sosyal Etkileşim ve Dil Gelişimi.....	16
Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	17
Okuma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı.....	18

Yazma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı	24
Dinleme Becerilerinde Etkinlik Kullanımı.....	28
Konuşma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı	31
Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Kullanımı	35
Kelime Öğretiminde Etkinlik Kullanımı	38
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
Araştırmanın Modeli	41
Evren ve Örneklem	42
Veri Toplama Araçları	43
Verilerin Toplanması	43
Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM IV	46
BULGULAR.....	46
Okuma Becerileri Etkinlikleri	46
Algısal Okuma Görevleri (Perceptive Reading).....	46
Seçici Okuma Görevleri (Selective Rading)	50
Etkileşimli Okuma Görevleri (Interactive Reading)	55
Kapsamlı Okuma Görevleri (Extensive Reading).....	61
Yazma Becerileri Etkinlikleri	65
Taklit Edici Yazma Görevleri (Imitative Writing).....	65
Yoğun (Kontrollü) Yazma Görevleri (Intensive-Controlled Writing)	69
Yanıtlayıcı Yazma Görevleri (Responsive Writing)	77
Kapsamlı Yazma Görevleri (Extensive Writing)	85
Dinleme Becerileri Etkinlikleri	86
Yoğun Dinleme Görevleri (Intensive Listening).....	86
Yanıtlayıcı Dinleme Görevleri (Responsive Listening)	88
Seçici Dinleme Görevleri (Selective Listening).....	89
Kapsamlı Dinleme Görevleri (Extensive Listening)	96
Konuşma Becerileri Etkinlikleri	101
Taklit Edici Konuşma Görevleri (Imitative Speaking)	101
Yoğun Konuşma Görevleri (Intensive Seaking)	102
Yanıtlayıcı Konuşma Görevleri (Responsive Speaking).....	110

Etkileşimli Konuşma Görevleri (Interactive Speaking)	113
Kapsamlı Konuşma Görevleri (Extensive Speaking).....	122
Dil Bilgisi Etkinlikleri.....	127
Seçili Yanıt Görevleri (Selective Response Tasks).....	127
Sınırlı Üretim Görevleri (Limited Response Tasks)	130
Kapsamlı Üretim Görevleri (Extended Production Tasks)	132
Kelime Öğretim Etkinlikleri	136
BÖLÜM V	144
TARTIŞMA	144
BÖLÜM VI.....	147
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
KAYNAKÇA.....	151
EKLER.....	160
ÖZGEÇMİŞ	160

TABLO LİSTESİ

Tablo 10. Okuma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları	147
Tablo 11. Yazma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları	148
Tablo 12. Dinleme Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları	148
Tablo 13. Konuşma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları	149
Tablo 14. Dil Bilgisi Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	149
Tablo 15. Kelime Bilgisi Ölçme ve Değerlendirme Araçları	150



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Dil Edinim Teorileri	17
-------------------------------------	----



KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
DEC	: Dil Edinim Cihazı
ED	: Evrensel Dil Bilgisi
DÇM	: Dil Bilgisi Çeviri Metodu
CEFR	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil öğrenme ve öğretme süreci, bazı temel ilkelere dayanır. Bu nedenle dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Memiş (2019), bir dilin öğretim sürecinin dilsel becerilerin, sözcüklerin ve dil bilgisi kurallarının öğretimi olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu dile getirmiştir. Bu görüşten de hareketle bir dili öğrenmenin yalnızca dil bilgisi kurallarını veya kelime listelerini öğrenmek anlamına gelmediği söylenebilir. Dil öğrenmek bütünsel bir yaklaşımı gerekli kılar. Öğrenciler dildeki sözcükleri ve dil bilgisi kurallarını edinmenin yanı sıra o dilde, beceri alanlarına yönelik dilsel farkındalık da geliştirmelidir. Bu da ancak çok boyutlu bir dil öğretimiyle gerçekleşebilir. Öğrenciler, kurallarla birlikte konuşma becerisini, yeni sözcüklerle birlikte yazma becerisini, okuma ile dinleme becerisini geliştirebilecekleri birbirini tamamlayan, iç içe geçmiş öğrenme yaşantılarına sahip olmalıdır. Bu yaşantılar sınıf ortamında etkinlik temelli öğrenme modelleriyle somutlaştırılabilir. Bu açıdan bakıldığında etkinlikler, dil öğrenmenin (ana dili veya yabancı bir dil fark etmeksizin) vaz geçilmez araçlarındandır.

Dil öğretiminde öğrenme-öğretme süreci etkinliklerle uygulamaya dönüşür. Bu uygulamaların, öğretme amacı dışında, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve amaç dildeki durumlarını anlamalarına da katkı sağlaması gerekir. Etkinlikleri, öğrenenlere sunmada en yoğun kullanılan araç gereç ders kitabıdır. Bu yüzden öğretme-öğrenme sürecinin en önemli araç-gereci olan ders kitaplarında dilin üç boyutunu (dilsel beceriler, dil bilgisi, sözcük listeleri) bütünsellik anlayışıyla ele alarak öğretmeyi amaçlayan etkinlik türlerine yer verilmelidir (Türkel ve Çetinkaya, 2022). Bu etkinliklerin çeşitliliği ve sayısının çokluğu öğrenme ortamına olumlu katkı sağlayacaktır. Aksi bir durumda ise öğrenme/öğretme sürecini sınırlandıracaktır. Zira bu etkinlikler, sadece öğretme işlevini üstlenmezler. Etkinliklere katılım, bunlardaki yönergeleri uygulayabilme veya var olan sorulara verilen dönütler birer ölçme aracı işlevini görürler. Öğretmen, öğrencilerin becerilerinin gelişimini bu etkinlikler sayesinde rahatlıkla gözlemleyebilir. Yani etkinlikler hem öğretir hem de öğrenilen bilgi ve kazanılan becerilerin gelişim düzeyini gösterir. Bu yüzden farklı türde etkinliklere her zaman gereksinim vardır.

Meidasari (2015), değerlendirme sürecinin, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veren öğretim programları ve sınıf uygulamaları geliştirmek için temel nokta olduğunu belirtir. Bu değerlendirmelerin hem öğrencilerin bildiklerini ve yapabileceklerini hem de öğrenmek istediklerini kapsadığını dile getirir. Bu noktada öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirme ve dil öğrenirken kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşma yolundaki ilerlemelerini izlemeye gereksinimleri olduğunu belirtir. Hubbard, Potts ve Couch'a göre (2017) değerlendirmenin temel amacı öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ne denli ulaştıklarını ölçmek ve öğretim uygulamalarını sınamak olsa da özetleyici nitelikteki değerlendirmeler iyi çalışma alışkanlıklarını özendirmek için kullanılabilir. Bu nedenle dil öğretimi ders kitaplarının dil öğrenenleri çalışmaya özendirecek çeşitli türlerde etkinlikleri barındırması ve bu etkinlikler aracılığıyla değerlendirmelere olanak sağlaması beklenmektedir. Bu etkinlikler dil öğrenen kişinin bulunduğu dil düzeyine uygun, onu dil öğrenmeye karşı güdüleyecek niteliklerde olmalıdır.

Etkinlik yaklaşımı dil öğretimi alanında 1990'lı yıllarda gündeme gelmiştir. Ardından 2000 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) temel yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları önceki yaklaşımlardan farklıdır. Etkinlik yaklaşımında dil öğretimi eskiden olduğu gibi dil bilgisi ve kelime öğretimine dayalı alıştırmalarla değil, tam tersine, becerileri esas alan çeşitli etkinliklerle yürütülmektedir. Bu yeni perspektifte öğrencilerin dili aktif öğrenmeleri için düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinlikler verilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin iş birliği içinde verilen etkinlik ve görevleri yapmaları istenmektedir. Bunlar öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinlikleri insan zihninden dökülmekte ve insan zihnini geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu da bireyin aktif çabasını gerektirmektedir (Güneş, 2017).

Dil derslerinde çeşitli bilgilerin aktarılmasıyla dil becerileri geliştirilemez. Öğrenci dili kendi aktif çabalarıyla ve çevresiyle etkileşerek geliştirir. Bu süreçte okuma, yazma, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi etkinlikler önemli olmaktadır. Öğrenci bu etkinliklerle bilgiyi alır, zihninde işler, ön bilgileriyle bağ kurar, anlamlandırır, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Daha sonra öğrendiklerini uygulamaya aktarır. Böylece dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Bu gelişim sınır ortamında etkinliklerle somutlaşır. Çünkü etkinlikler öğrencilerin bu gelişimi için birer öğrenme yaşantısıdır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecini kolaylaştırır, onları güdüler, aktif öğrenmeye teşvik

eder. Onların dilsel becerilerini geliştirmek isteyen her öğretmen de derslerde öğrencilere aşamalı olarak karmaşık etkinlikler ve görevlendirmeler yapmalıdır (Güneş 2017).

Amaç doğrultusunda planlanmış etkinlikler sınıf ortamında genellikle ders kitaplarının içinde yer almaktadır. Ders kitapları, sınıf içi uygulamalara kılavuzluk eder. Onlar, ilgili ders kapsamında hedeflenen bilgi ve becerileri aktarabilmek amacıyla hazırlanmış metinler, etkinlikler vb. içerir. İçlerinde bireylerin öğrenmelerine katkı sağlayan, seviyeye uygun eğitsel aktiviteler yer alır (Kaplan, 2022). Bu nedenle dil öğretimi ders kitaplarının dil öğrenenleri çalışmaya özendirecek çeşitli türlerde etkinlikleri barındırması ve bu etkinlikler aracılığıyla değerlendirmelere olanak sağlaması beklenmektedir. Bu etkinlikler dil öğrenen kişinin bulunduğu dil düzeyine uygun, onu dil öğrenmeye karşı güdüleyecek niteliklerde olmalıdır. Yabancı dil eğitiminde ders kitabının çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan Lee (2013), yürürlükteki ders kitaplarının çözömlenmesi ve değerlendirilmesinin yeni ders kitaplarının geliştirilmesi sürecinde çok önemli bir payı olduğunu dile getirir. Aynı durum, ana dili eğitimi için kullanılan ders kitapları için de geçerlidir. Ders kitapları etkinlikler açısından sürekli değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Yeni etkinlikler, öğrenci kazanımlarının daha kolay, hızlı ve kalıcı biçimde elde edilmesine olanak vermelidir.

Ders içi etkinliklerin öğrencinin kazanımları kavramasında ve uygulamasındaki önemi dikkat çekicidir. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen etkinlikler aynı zamanda bireysel öğrenmeye, aktif öğrenmeye, kendi kendine güdülenmeye ve yaratıcığı artırmaya yardımcıdır. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler konunun anlaşılması, tekrarı, farklı soruları içermesi bakımından ders içi faaliyetler arasında yer bulmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde davranışçı yaklaşımın öğretim malzemesi olan “alıştırma” ya uygun olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı saptanmıştır. Etkinlik adı altında aslında alıştırmaların sunulması Türkçe öğrenimine katkı sağlamamaktadır (Güneş, 2017). Bu durumun nedeni ise dil öğrenmenin temel prensiplerinin göz önünde bulundurulmaması ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmamasıdır. Buna ek olarak, Bingölbali ve Özmantar (2009) etkinlikler hazırlanırken etkinliğin amacı, etkinlik sırasındaki sınıf yönetimi, etkinliğin birden farklı başlangıcının bulunması, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrencilerin ön bilgileri gibi dikkat edilmesi gereken prensipler olduğunu belirtmektedir. Fakat kaynaklar incelendiğinde etkinliklerde öğrencilerin ilgi alanlarının ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, hedef kitleye uygun içerik ve üslup özelliklerinin kullanılmadığı görölmektedir. (Güneş, 2017)’e göre dil

öğrenme etkinlikleri, öğrencinin önbilgilerine dayalı, etkileşimlerle öğrenmesine, çeşitli öğrenme tekniklerini kullanmasına, yaparak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenmesine yönelik hazırlanması gerekirken, öğretmenler zaman ve planlama sınırlılıklarından dolayı kolay olanı seçmekte ve çoğunlukla belirli dil alanlarına yönelik (okuma, yazma, dil bilgisi) etkinlikleri kullanmaktadırlar.

Problem

İster ana dili eğitimi isterse de yabancı bir dil öğretimi olsun etkinlikler, öğrenme ortamının en temel araçlarıdır. Bu yüzden yeni ve farklı etkinliklerin tasarlanması, güncel ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinliklerin hazırlanması oldukça önemlidir. Bu etkinliklerin sayısının ve çeşitliliğinin artması, öğretmenlere seçme ve uygun etkinlikle dersini işleme imkânı tanır, öğrencilere de farklı öğrenme yaşantıları hazırlar. Bu noktada yabancı kaynaklara ve öğrenme ortamlarına bakmak ve yabancıların hazırladığı etkinlikleri Türkçe dersine uyarlamak hem çeşitliliği sağlanmak hem de güncel ve modern olanı yakalamak bakımından önemlidir.

Yabancı kaynaklar incelendiğinde becerileri temel alan ve onları ayrıntılı olarak inceleyip her durum için yeni etkinlikler öneren kaynaklar olmasına rağmen bunların Türkçeye uyarlanmadığı tespit edilmiştir. Bu kaynaklar, Türkçe etkinlik havuzunun genişletilmesi ve Türkçe dersinin dünyadaki diğer dil derslerinde kullanılan etkinliklerin benzerleri ile işlenebilmesi için oldukça önemlidir. Bu yüzden çalışma, “Yabancı kaynaklardan Türkçe dil alanları için hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?” sorusu üzerine inşa edilmiştir. Bu temel problem çalışma sırasında şu şekilde detaylandırılmıştır (alt problemler):

- Okuma eğitiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?
- Yazma eğitiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?
- Dinleme eğitiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?
- Konuşma eğitiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?
- Dil bilgisi öğretiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?
- Kelime öğretiminde hangi etkinlikler nasıl uyarlanabilir?

Amaç

Bu çalışmanın amacı, yabancı kaynaklarda var olan ve diğer dillerin öğretiminde kullanılan öğrenme etkinliklerinin Türkçe derslerine uyarlanmasını sağlamaktır. Bunun için problem cümlesi doğrultusunda oluşturulan her bir alt probleme uygun bir içerik ve etkinlik hazırlanması hedeflenmiştir.

Önem

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirirken derslerin yaparak-yaşayarak işlenmesini öngörülmektedir. Yaparak-yaşayarak öğrenmek/öğretmek ancak planlı öğrenme etkinlikleri ile mümkündür. Bu yüzden söz konusu etkinlikleri hazırlamak, sayısını arttırmak, uluslararası alanda kullanılanları Türkçeye kazandırmak oldukça önemlidir. Bu çalışma, sınırlılıklar kısmında belirtilen kaynaklar doğrultusunda yabancı etkinliklerin Türkçeye uyarlanması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu uyarlama; Türkçenin diğer diller gibi öğretilmesi, Türkçe dersi için güncel etkinliklerin hazırlanması, Türkçe dersinde uygulanabilecek etkinliklerin çeşitliliğinin sağlanması gibi konular açısından önemlidir.

Sınırlılık

Bu araştırmada beceri odaklı ders etkinlikleri için ulaşılabilir yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin geliştirilmesi ve beceri odaklı olarak yeniden kurgulanması gerektiği var sayılarak yabancı kaynaklardan uyarlanabilen etkinlikler, kullanım kolaylığı sağlayabilmek için aşamalı bir şekilde düzenlenmiştir. Alanda farklı diller için kullanılabilecek çok sayıda etkinlik olmasına rağmen çalışmanın bütüncül yapısını ve sistematik düzenini sağlayabilmek için Türkçe dersine uyarlanabilir örneklerden her durum için bir etkinlik seçilip uyarlaması yapılmıştır. Bu seçimler ve uyarlamaları belirlerken *okuma becerisi* için Brown (2003) ve Alderson'un (2000), *yazma becerisi* için Brown (2003) ve Weigle'nin (2002), *dinleme becerisi* için Brown (2003) ve Buck'ın (2001), *konuşma becerisi* için Brown (2002) ve Luoma'nın (2004), *dil bilgisi öğretimi* için Purpura'nın (2004), *kelime öğretimi* için de Read (2000) ve Thornbury'nin (2007) çizmiş oldukları çerçeveler esas alınmıştır. Bu

kaynaklarda konuşma ve dinleme alanlarında bazı konular için hazırlanan etkinliklerin sayısı azdır. Konuların daha iyi anlaşılabilmesi için bunlara eklemeler yapılmıştır.

Uyarlamalar birebir çeviriler şeklinde değildir. Kaynaklarda var olan fikirlerden hareketle Türkçe bir metin ve görsel seçilerek yapılmıştır. Yani etkinlikler Türkçe eğitimi esnasında kullanılabilecek şekilde yeniden tasarlanmıştır.

Tanımlar

Dil Becerileri: Dil öğretiminde temel beceriler (makro beceriler); okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir (Narin, 2021). Bunlara ek olarak kaynaklarda alt beceriler (mikro beceriler) gösterilen dil bilgisi ve kelime bilgisi de bu çalışmada dil öğrenim alanı olarak kabul edilmiştir.

Öğrenme Etkinlikleri: Eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk seviyesini belirlemek ve öğrenme çıktılarının gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için kullanılan kurgulanmış yaşantılardır (Güneş, 2017). Öğrenme etkinliklerinin okul ortamında *alıştırma, ödev, etkinlik, görev, performans ödevi, atölye, proje* gibi çeşitli türleri bulunmaktadır.

Ölçme Görevi: Görevler, insanların yaptığı etkinliklerdir ve dil öğrenme bağlamlarında görevler genellikle dil kullanımı açısından tanımlanır. Nunan (1993, s. 59), iletişimsel bir görevi, öğrencilerin dikkatlerinin biçimden çok anlama odaklandığı, hedef dili anlamalarını, işlemelerini, üretmelerini veya etkileşimde bulunmalarını içeren bir sınıf çalışması olarak tanımlar. Asgari olarak, bir görev bazı girdi verilerinden ve bir veya daha fazla ilgili faaliyet ve prosedürden oluşmaktadır. Girdi, öğrencilerin üzerinde çalışacakları dilbilimsel, dilsel olmayan veya ikisini de kapsayan verileri ifade eder. Ayrıca, görevlerin açık veya örtük olarak (ve çoğu durumda bunlar örtüktür), hedefleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri ve bir ölçme ortamı vardır.

Algısal Dil Görevleri: Okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan harfler, sözcükler noktalama işaretleri ve diğer grafik simgeler gibi daha geniş söylem bölümlerinin bileşenlerine odaklanmayı içeren görevlerdir (Brown, 2003).

Seçici Dil Görevleri: Kişinin çok küçük bir dilsel ifade içinde dilin sözcüksel, dilbilgisel veya söylemsel özellikleri bakımından okuduğunu ve dinlediğini anladığını doğrulamak için ölçmede belirli tipik görevlerdir (Brown, 2003).

Etkileşimli Dil Görevleri: Etkileşimli dil görevleri, öğrencinin psikolinguistik anlamda metinle ya da söylemle etkileşime girmesi gereken birkaç paragraf ya da birden çok katılımcıyı içeren okuma ve konuşma görevleridir (Brown, 2003).

Kapsamlı Dil Görevleri: Öğrencilerden küçük ayrıntılara odaklanmalarını istemek yerine genellikle öğrencinin bir metinle ilgili genel anlayışından yararlanmasını sağlamayı amaçlayan görevlerdir. Bu görevler bir amaca ulaşmak, fikirleri mantıksal olarak düzenlemek ve geliştirmek, fikirleri desteklemek için ayrıntıları kullanmak, sözdizimsel ve sözcüksel çeşitliliği göstermek ve çoğu durumda nihai bir ürün elde etmek için birden fazla tasarım sürecine dahil olmasını gerektirir (Brown, 2003).

Taklit Edici Dil Görevleri: Doğru heceleme ve yazım sistemindeki sesbilimsel karşılıklarını algılama becerilerini kapsayan yazma görevleridir (Brown, 2003).

Yoğun Dil Görevleri: Bir bağlam içinde uygun kelime dağarcığı, eş dizimler, deyimler ve bir cümlelerin uzunluğu gibi doğru dil bilgisi özelliklerini üretme becerilerini içerisinde barındıran, doğruluk ve uygunluğun belirlenmesinde anlam ve bağlamın bir miktar önemi olsa da daha çok forma odaklanılan ve test tasarımcısı tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilen yazma görevleridir (Brown, 2003).

Bağlam: Bağlam, dil kullanımının merkezi kavramlarından biridir. Genellikle dilin kullanıldığı durumun dilsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutlarını kapsayan geniş bir olgu olarak tanımlanır (Luoma, 2004, s. 30). Uygulamada bağlam, belirli bir anda üretilen konuşma durumunda söylem dışındaki her şeyi ifade eder. Dolayısıyla, konuşmanın yapıldığı yer gibi durumun somut yönlerini ve konuşmacıların duruma getirdikleri dil kullanım deneyimleri ve belirli bir konuşmada sahip oldukları hedefler gibi bilişsel ve deneyimsel yönleri içermektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkçe Eğitiminde Etkinlik Kullanımı

Eğitimin temel hedefi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarını geliştirmektir. Bu becerilerin planlı olarak kazandırılması öğretim programının içeriğine göre hazırlanmış, nitelikli ders kitaplarının olmasına bağlıdır. Dil öğretiminde kazanımları davranışa dönüştürme adımı en temel yardımcı materyal ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki metinlerin niteliği kadar kazanımların ediniminde etkinlikler, alıştırmalar ve uygulamalar da önemlidir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana kullanılan yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımına göre dil öğrenmede bireyin aktif olması gerekmektedir. Derslerde tamamen bilgi aktarımına dayalı olarak dil öğreniminin gerçekleşmesi beklenilmez. Öğrencinin çevreyle etkileşime girerek aktif olması okuma, yazma, konuşma, problem çözme gibi etkinliklerde katılımı önemlidir. Bu etkinliklerle bilgiyi alan öğrenci, zihninde işler, ön bilgileriyle bağ kurar, anlamlandırır, kendi yorumunu katar, zihnine yerleştirir ve uygular. Öğrencilerin etkinlikleri iş birliği içinde yapmaları güdülenmelerini kolaylaştıracak; dil, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştiren çocuğun aşamalı olarak karmaşık etkinliklerle üst düzey zihinsel basamaklara geçmesi sağlanacaktır (Güneş, 2017). “Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. (MEB, 2019, s. 8).

Ders içi etkinliklerin öğrencinin kazanımları kavramasında ve uygulamasındaki önemi dikkat çekicidir. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen etkinlikler aynı zamanda bireysel öğrenmeye, aktif öğrenmeye, kendi kendine güdülenmeye ve yaratıcılığı artırmaya yardımcıdır. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler konunun anlaşılması, tekrarı, farklı soruları içermesi bakımından ders içi faaliyetler arasında yer

bulmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde davranışçı yaklaşımın öğretim malzemesi olan “alıştırma” ya uygun olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı saptanmıştır. Etkinlik adı altında aslında alıştırmaların sunulması Türkçe öğrenimine katkı sağlamamaktadır (Güneş, 2017). Ders kitaplarında kullanılan görseller; öğrencinin dikkatini çekme, motivasyonunu artırma, soyut ve karmaşık kavramları basitleştirerek içeriğin kavratılmasında yardımcı olur. Bu amaçla ders kitaplarında grafik, tablo, fotoğraf gibi çeşitli görseller kullanılmaktadır. Bu görsellerin öğrencinin dikkatini çekecek, seviyesine uygun, metinle uyumlu olması gerekmektedir. Görsellerin metni doğrudan desteklemesi, öğrencilerin okuduklarını anlama ve hatırlamalarını kolaylaştırır. Estetik kaygı güdülerek kullanılan görsellerin metni anlamaya olan katkısı şüphelidir (Şahin, 2014). Ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan görseller ile etkinliklerde kullanılan görseller aynı amaca hizmet etmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılacak görsellerin özenle seçilmesi, metnin içeriğine uygun olması, etkinlikle ilişkili tablo ve grafiklerin kullanılması gerekmektedir.

Öğretimde anlamayı sağlamak ve bu anlamayı sınamak amacıyla farklı tür sorulardan oluşan etkinlik türleri kullanılır. Bu noktada öncelikle soru kavramından söz etmek gerekir. Soru, bir konuya ilişkin bilgi edinmek için amaca yönelik kurulan ve içerisinde soru anlamı barındıran cümlelerdir. Allen ve Tanner (2002), soruların düşünmeyi teşvik ettiğini ve sorular aracılığıyla öğrenmelerin değerlendirilebildiğini söyler. Baytok (2006) soru sormanın temelini soru yoluyla bilgi akışının sağlanması olduğunu söyler. Lim ve Cole (2002) ise soruların yeni bilgilere ulaşmak, düşünce alışverişi gerçekleştirmek gibi işlevleri olduğunu vurgular. Bu görüşler soru kavramının bilgi edinme yönüne vurgu yapmaktadır. Dil öğretimi de sorular aracılığıyla ilerlemektedir. Gerek sınıf içi dil öğretim uygulamalarında gerek dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında farklı soru türlerinin kullanıldığı etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerde yer alan bu soru türleri aracılığıyla hem dil öğretimi gerçekleştirilmekte hem de dil öğrenenlerin ilerleme durumları belirlenebilmektedir.

Güneş'in (2017) öğrenme etkinlikleri yaklaşımına göre, öğrenme etkinlikleri tarihsel süreç içerisinde alıştırma, ödev, etkinlik, görev, performans ödevi, atölye, proje gibi çeşitli türlerle karşımıza çıkmaktadır. Bunlar içinde en yaygın kullanılan alıştırma ve etkinlik olmaktadır. Eskiden çalışılan konuları pekiştirmek amacıyla öğrencilere alıştırmalar verilir, bunları düzenli olarak yapmaları istenirdi. Bu amaçla kitap, dergi ve ders materyallerine çok sayıda alıştırma yerleştirilirdi. Son yıllarda bu uygulamadan vazgeçilerek etkinliklere odaklanılmıştır. Böylece eğitim alanında etkinlik, görev,

etkinlik yaklaşımı, etkinliklerle öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu kavramları şöyle açıklamak mümkündür:

Alıştırma: Latince “exercice” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan alıştırma çok eski bir kavramdır. Eğitim alanında yaygın bilinen, uygulanan ve okul materyallerinde yıllardır kullanılan çalışmalardır. Bunlar alıştırma kitabı, alıştırma defteri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlükte alıştırma; “1. Alıştırmak işi. 2. Bir beceriyi, bilgiyi kazanmak için yapılan tekrar, temrin, talim, egzersiz,” olarak açıklanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise “1. Üzerinde çalışılmış bir konunun daha iyi anlaşılması amacıyla düzenlenen, karşılığının verilmesi ya da uygulamaya konulması istenilen ödev. 2. Öğrencilerin, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenen çalışmalara ve yinelemelere verilen ad,” olarak verilmektedir.

Etkinlik: Fransızca “activite” kelimesinin karşılığı olan etkinlik kavramı yeni eğitim yaklaşımlarıyla birlikte ön plana çıkmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte “1. Etkin olma durumu, müessiriyet. 2. Bir işletmenin, bir kurumun belli bir alandaki eylemi, faaliyet, aktivite, Bir canlının iç veya dış uyaranların etkisiyle girdiği çalışma durumu, İnsanın çevresiyle arasındaki ilişkileri düzenleyen her türlü eylemi,” olarak açıklanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde “Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu.” Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise “1. Eylem gücü, etki gücü. 2. Eylemde bulunanın, etkin olanın niteliği. 3. Etkide bulunmak için yapılan atılım, Eylemden ayrılığı, eylemin daha somut oluşudur.” gibi cümlelerle açıklanmaktadır.

Görev: Fransızca “tâche” karşılığı kullanılan bu kavram 2000 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ile gündeme gelmiştir. Görev, belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği etkinliklere denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş veya bireyin yürüttüğü amaçlı eylemler olarak tanımlanmaktadır. Görev bir kitap yazma, sözleşme yapma, bir metni kendi diline çevirme, grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarma gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsamaktadır. Bunlara işlevsel etkinlikler de denilmektedir.

Etkinlik yaklaşımında öğretmenin temel görevi etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve sürekli kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler kendilerine gerekli olan dili öğrenmek, amaçlarına ulaşmak için dil becerilerini geliştirmek ve uygulamak zorundadırlar. Etkinlik yaklaşımı kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan,

dille ilgili sorumluluk almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir. Eski geleneksel yaklaşımların tersine bu yaklaşımda öğrenme sürecinin bütün aşamalarını yönetme ve kontrol etme görevi öğrenciye verilmektedir. Öğrenme sürecinin her aşamasında öğretmen öğrencileri bağımsız öğrenmeye, öğrendiklerini uygulamaya, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye cesaretlendirmelidir.

Sonuç olarak dünyamızdaki gelişmelere paralel Türkçe öğretiminde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuştur. Etkinliklerle Türkçe öğretimine başlanmış, öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Ancak Türkçe ders kitapları incelendiğinde yeni yaklaşımların çok iyi anlaşılamadığı ve uygulamaya yansımadağı görülmektedir. Türkçe öğretim kitaplarında etkinlik adı altında verilen çalışmaların önemli bir bölümünün alıştırma olduğu saptanmıştır. Oysa etkinlik ve alıştırma farklıdır. Bunların amacı, uygulanması ve değerlendirilmesi birbirine zıttır. Alıştırma eski davranışçı yaklaşımın temel öğretim aracıdır. Etkinlik yaklaşımına uygun değildir. Bu karışıklık hem bilimsel hem de uygulama açısından önemli sorunlara neden olmakta, Türkçe öğretiminin başarısı ile öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Kısaca öğrencilerimizin geleceğı açısından öğretmen, yazar, eğitimci ve yayıncıların etkinlik yaklaşımını iyi bilmeleri, etkinlik hazırlama, seçme, uygulama ile değerlendirme süreçlerine dikkat etmeleri gerekmektedir (Güneş, 2017).

Dil Öğretimi

Tüm canlı varlıklar, grup üyelerine bilgi aktarmak için farklı yollar kullanırlar çünkü iletişim yaşam sürekliliğı için hayati öneme sahiptir. Bazı canlılar sesleri kullanırken bazıları ise fiziksel hareket ve yüz ifadesi gibi sözlü olmayan iletişim araçlarını kullanırlar (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, Pincas, 2003 s. 25). Ancak dil bir iletişim aracıdır ve bu özelliğı ile diğer canlılar arasında kullanılan iletişim türlerinden ayrılır. Dil, insanlarda bilinçli bir çaba veya resmi talimat olmaksızın kendiliğinden gelişen karmaşık, özel bir beceridir. Dilin temelindeki mantık farkında olmadan konuşlandırılır, niteliksel olarak her bireyde aynı ve bilgiyi işleme veya akıllıca davranmak gibi daha genel yeteneklerden farklılaşmaktadır (Pinker, 1995 s.18).

Brown'ın (2000, s. 5) yapmış olduğu tanıma göre; “dil, belirli bir topluluğun üyelerinin birbirleriyle anlaşılır bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan, gelişigüzel gelenekselleştirilmiş sesli, yazılı veya fiziksel semboller sistemi” olarak ifade etmektedir.

Dilin Özellikleri

Broughton ve diğerlerine göre (2003, s. 26) “dil, onu tür olarak sinyallerden ayıran iki temel özelliğe sahiptir: Üretkenlik ve Yapısal Karmaşıklık”. Buna göre:

- ✓ Üretkenlik; dil her insanın, dilin sürekli gelişen iletişimsel ihtiyaçlara uyacak şekilde büküldüğü, biçimlendiği ve geliştirildiği sonsuz sayıda bağlamda ve yeni söylevler üretmesine izin verir. Eski ifadeler değiştirilir, yenileri icat edilir. İnsanlar genetik olarak sabit çağrılar veya hareketler kullanacak şekilde programlanmamışlardır. Dil için doğuştan genel bir kapasiteye sahiptirler (genellikle Dil Edinim Cihazı- DEC olarak adlandırılır), ancak bu yaratıcı bir kapasitedir. Öğrenme fırsatı verildiğinde, tüm insanlar sınırsız çeşitlilikte yollarla iletişim kurabilir.
- ✓ Yapısal Karmaşıklık ise dilin, her birinin belirli bir anlamı temsil ettiği bir sinyal dizisi olmamasıdır. Kelimeler sadece sabit anlam sinyalleri olsaydı, o zaman bir kelime her ortaya çıktığında, tüm ifadelerin yapısına bakılmaksızın aynı şeyi işaret ederdi.

Dil Edinimi

Dil edinimi üzerine yapılan modern araştırmalar on sekizinci yüzyılın ikinci yarısına kadar uzanmaktadır. Ancak sonraki yüz elli yıl boyunca bu konuda çok az ilerleme kaydedilmiştir. 1900’lü yılların ikinci yarısında dil bilimciler dil edinimini sistematik bir şekilde analiz etmeye ve psikodilbilimsel sürecin doğasını keşfetmeye başlamışlardır. Sonraki süreçte, özellikle üretimsel ve bilişsel dil modellerinde kayda değer çalışmalar yapılmıştır. Dil edinimindeki bu araştırmalar, dil öğretmenlerini ve öğretmen yetiştiricilerini, birinci ve ikinci dil edinimi arasında benzerlikler kurmak amacıyla ana dil öğrenme ilkeleri temelinde bu tür araştırmaların bulgularını incelemeye yöneltmiştir (Brown, 2000 s.23).

Dil Edinimi Teorileri

Dil edinimi sürecinin ne olduğunu anlamak için, ana dil ile ikinci dil edinimi arasındaki ilişkinin doğasını kavrayıp, sosyokültürel faktörlerin süreç üzerindeki etkisini ortaya çıkaran kuramlar ve hipotezleri açıklamak gereklidir.

Davranışçı Yaklaşım (Behavioristic Approach)

Davranışçı teoriye göre, dil bir formlar toplamıdır ve bu teori herhangi bir içsel süreci dil öğrenim sürecine dahil etmez. Bu yaklaşıma göre uyaran-tepki ilişkileri bir tekrarlama biçimi olarak edinimi etkiler ve öğrenmeyi bireyin davranışına dönüştürür. Bu nedenle, dil edinimini, otomatik dil alışkanlıklarının edinilmesi olarak açıklanmıştır (Brown, 2000 s.23).

Davranışçı teorinin ana ilkesi, gözlemlenebilir uyaran-tepki etkileşimi ve bunlar arasındaki ilişki ile insan davranışının analizine dayanmaktadır (Demirezen, 1988). Thorndike, öğrenmenin belirli bir davranış süreci ve bu davranışın sonuçları üzerine çağrışımların kurulması olduğu alanını keşfeden ilk davranışçıydı. Temel olarak, özellikle Skinner'in edimsel koşullandırma modelinde geliştirildiği şekliyle, uyaran-tepki öğrenmenin davranışçı teorisi, tüm öğrenmeyi, yeniden yönlendirme ve ödüllendirmenin bir sonucu olarak alışkanlıkların oluşturulması olarak görür" (Rivers, 1968, s. 73).

Davranışçı yaklaşıma göre dil insan davranışlarının temel parçalarından biridir. Bu yaklaşım dilsel davranışın algılanabilen ve gözlemlenebilen yanıtlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla davranışçılar etkili bir dil kullanımını uyaranlara dilsel olarak doğru yanıtlar vermek olarak tanımlamaktadırlar. Bu davranış ancak pekiştirilmek koşuluyla alışkanlık haline gelebilir. Bu bağlamda öğrenenler pekiştirilen dilsel yanıtları üretebilmektedirler (Brown, 2000 s.23).

Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Skinner'in operant koşullanma yoluyla öğrenme teorisine göre bir organizma (bu durumda öğrenen) zorunlu olarak gözlemlenebilir bir uyarıcı (bir cümle veya ifade) olmaksızın bir yanıt verir (Skinner, 1957, s. 52). Brown, (2000 s.34) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: Çocuk "süt istemek" dediğinde annesi ona biraz süt verdiğinde pekiştirme gerçekleşir. Bu şekilde davranışın ve pekiştirecin tekrarı halinde koşullanma sağlanmış olur. Skinner'e göre sözlü davranış (konuşma) da diğer davranışlar gibi sonuçları ile kontrol edilir. Yani davranış

ödüllendirildiğinde davranış sürdürülür; davranış cezalandırıldığında ya da yeterli pekiştireç sağlanmadığında davranışın frekansı düşer ve sonra yok olur (Skinner, 1957, s. 52).

Davranışçı teorinin dayandığı temelleri genişletme çabasıyla, bazı psikologlar farklı teorik durumları öne sürmüşlerdir. Bu durumlardan biri de anlamın, dilsel uyarıcının (bir kelime veya cümle), kendi kendini uyaran aracı bir tepki ortaya çıkardığı iddia edilen aracılık (mediation) teorisidir. Charles Osgood (1957) bu uyarımı, öğrencinin içinde hareket eden, gerçekten gizli ve görünmez bir süreç olan temsili bir aracılık süreci olarak adlandırmıştır. Bu bağlamda bu teori, davranışçı görünen rasyonel/bilişsel bir teori olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak davranışçılar için dil öğrenmenin ve gelişiminin, dil ediniminin adımlarını oluşturan taklit, uygulama, pekiştirme ve alışma yoluyla koşullandırmanın bir parçası olduğu açıktır (Demirezen, 1988).

Doğuştancı Yaklaşım (The Nativist Approach)

Doğuştancı yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine daha derin sorulara odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın temel iddiası, dil ediniminin doğuştan belirlendiği, bizi çevremizdeki sistematik bir dil algısına yatkın hale getiren ve içselleştirilmiş bir dil sisteminin inşasına yol açan genetik bir kapasiteyle doğduğumuz şeklindedir (Brown, 2000 s.24). Doğuştancı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri olan Chomsky, dil kurallarının soyut doğasına rağmen, çocuğun anadil gizemini bu kadar kısa sürede açıklamak için doğuştan gelen bir dilin varlığını öne sürmektedir. Chomsky'ye göre doğuştan gelen bu yetenek “dil edinim cihazı” (DEC) adında küçük kara bir kutuda bulunmaktadır. Chomsky bu dil edinim cihazını, problem çözme ve kavram oluşumuna uygulanabilecek toplam entelektüel yapılar sisteminin yalnızca bir bileşeni olarak tanımlamaktadır (Chomsky, 1965, s. 55).

Doğuştancı ekoldeki araştırmacılar, tüm insanların genetik olarak dil edinmelerini sağlayan yeteneklerle donatıldığını varsayarak, dil edinim cihazı kavramının çok ötesine geçen evrensel dil kuralları sistemini öne sürmüşlerdir. Chomsky (1965) evrensel dil bilgisini şöyle açıklamıştır:

Belirli bir dilin grameri, dil kullanımının yaratıcı yönünü barındıran ve evrensel olduğu için dil bilgisinin kendisinden çıkarılmış olan köklü düzenleri ifade eden evrensel bir gramer ile desteklenmelidir. Bu nedenle bir dil bilgisinin sadece istisnaları ve

düzensizlikleri herhangi bir ayrıntıyla tartışması oldukça uygundur. Bir dilin dil bilgisi, ancak evrensel bir dil bilgisi ile desteklendiğinde, konuşmacının dinleyicinin yeterliliğinin tam bir açıklamasını sağlar (1965, s. 6).

Evrensel Dil Bilgisi (ED) araştırmaları, çevresel uyaranlardan (etrafta duydukları dillerden) bağımsız olarak tüm çocukların dil edinim sürecine ne getirdiğini keşfetmeye çalışmaktadır.

İşlevsel Yaklaşımlar (Functional Approaches)

Dil öğretimi alanındaki son araştırmalarda ise yapılandırmacı yaklaşımın etkisi gözlemlenmektedir. Dil araştırmalarındaki bu değişim dilin özüne, daha da derinlemesine bir hareket olarak tanımlanabilir (Brown, 2000 s. 27).

Davranışçı ve doğuştancı yaklaşımların, kuramsal devamlılığın her iki ucunda olduğu düşünülürse, işlevsel yaklaşım, her iki kuramın en güçlü önerilerini kabul ederek uzlaşmacı bir ortam yakalamıştır. İşlevsel yaklaşım ekolün temsilcileri, sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel gibi pek çok faktörün gelişim sürecini etkilediğini; bu faktörlerin birbirlerini etkileyerek, birbirlerini geliştirerek ve karşılıklı olarak birbirlerine dayanarak var olduklarını savunurlar.

Biliş ve Dil Gelişimi

Luis Bloom, Jean Piaget ve Dan Slobin bilişsel gelişim ile ilk dil edinimi arasındaki ilişkiye odaklanan çocuk dili çalışmalarının önünü açmışlardır.

Piaget (Piaget ve Inhelder, 1969, s. 70-80) dil gelişimini, çocukların çevreleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak, gelişen algısal bilişsel kapasiteleri ile dilsel deneyimleri arasında tamamlayıcı bir etkileşim olarak tanımlamışlardır. Piaget'ye göre çocukların dil ile ilgili öğrendikleri şeyler, dünya hakkında var olan bilgileriyle belirlenebilmektedir. Wanner ve Gleitman'ın çocuk dili araştırmalarındaki değerlendirmelerinde belirttiği gibi, çocuklar, dil öğrenimine dünyayı kategorize etmek için kavramsal yorumlama yetenekleriyle yaklaşmaktadırlar. Öğrenciler, her semantik fikri dilbilimsel birim olan "kelime" üzerine haritalama eğilimindedir (Wanner ve Gleitman, 1982, s. 13).

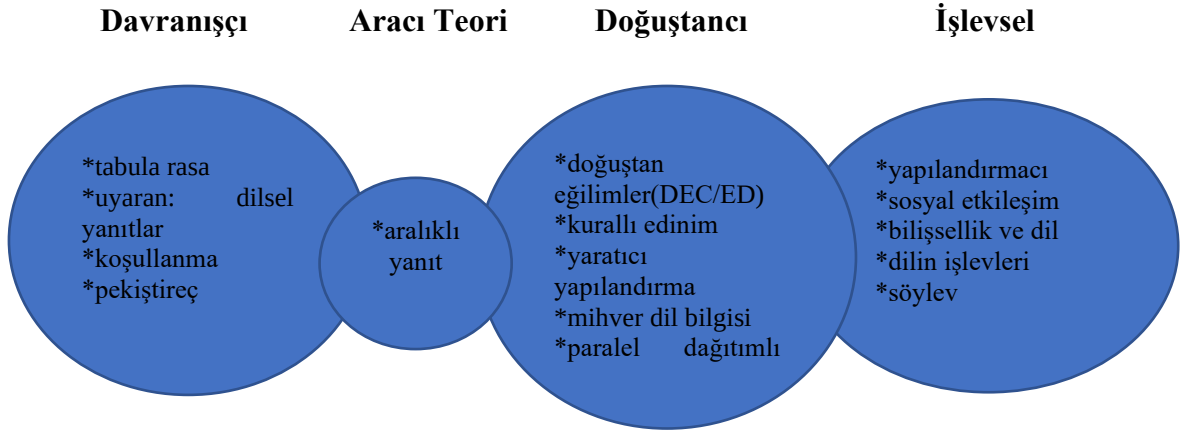
Slobin (1986) ise, diğer dilbilimcilere ek olarak, tüm dillerde anlamsal öğrenmenin bilişsel gelişime bağlı olduğunu ve gelişim dizilerinin yapısal karmaşıklıkla çok anlamsal karmaşıklıkla belirlendiğini göstermiştir.

"Dil gelişiminin işlev ve biçim bakımından iki ana öncüsü vardır: İşlev bağlamında gelişim, doğuştan gelen biliş şemalarıyla birlikte çalışan kavramsal ve iletişimsel kapasitelerin büyümesiyle; biçimsel bağlamda ise gelişim, doğuştan gelen dil bilgisi şemalarıyla birlikte işleyen algısal ve bilgi işleme kapasitelerinin büyümesiyle belirlenir" (Slobin 1986, s. 2).

Dil gelişimi, dilin bilişsel temellerinin açıklanmasına bağlıdır ve çocukların bildiklerinin hem konuşma hem de mesajları anlamada kodlar hakkında bildikleriyle açıklanabilir (Bloom, 1978 s. 37). Böylece çocuk dili araştırmacıları, dilin işlevlerinin kurallarının formüle edilmesini ve dil biçimlerinin bu işlevlerle ilişkisini ele almaya başlamışlardır.

Sosyal Etkileşim ve Dil Gelişimi

Kültürel ve tarihsel bilginin dinamik aktarımı için sosyal etkileşimin temel araç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuklar doğal olarak çevresiyle etkileşim kurmaksızın yetişmezler. Çocukların diğer insanlarla (ebeveynler, kardeşler, diğer çocuklar ve diğer yetişkinler) etkileşim kurmaları için geniş fırsatlar vardır. Kültüre ve diğer geçerli sosyal geleneklere bağlı olarak, çocuklar, her birinin kendileri üzerinde bir etkisi olacak insanlarla değişen derecelerde sosyal temasa sahiptirler (Garton, 1995 s. 11). Son yıllarda, dilin işleyişinin düşünce ve hafıza yapısının çok ötesine geçtiği oldukça netleşmiştir (Brown, 2000 s.29). Karşılıklı dil gelişimi modelinde, dil gelişim sürecinde bulunan bebek-çocuk ile yetkin (yetişkin) dil kullanıcısı arasında sosyalleştirme-öğretme-yetiştirme rolünde karşılıklı bir davranışsal sistemin işlemektedir (Holzman, 1984 s.119). Brown, (2000, s. 30) dil ediniminde ortaya atılan tarihsel yaklaşımları şu şekilde göstermiştir:



Şekil 1. Dil Edinim Teorileri

Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Günümüzde dil öğretiminin merkezinde öğretmenden ziyade öğrenci yer almaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminde benimsenen davranışçı ekol yerini iletişimsel yaklaşıma bırakmıştır. Dil eğitimindeki bu değişimden dolayı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de değişimi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dil öğretim programında meydana gelen değişiklikler, daha önce kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının değişimine neden olmaktadır (Çoklar, Vural, Şahin, 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının değişen programda yer alan kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinde yetersiz kalması bunun temel nedenidir (Sağlam, 2013).

Ölçme, temel olarak, öğretmenlerin öğretme-öğrenme deneyimini yönlendirmek ve etkilemek amacıyla öğrenme yeterliliklerini veya başarılarını teşhis etmek için öğrencilere atadıkları etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Black ve William, 1998). Ölçme iyi yapılandırılmış her eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Ölçme, eğitim amaç ve hedeflerine ulaşıldığını tespit etmek için gerekli olmakla birlikte, aynı zamanda sürekli iyileştirme ve reform için hayati bir bileşendir (Al-Mahrooqi, 2017 s. 1). Lambert ve Lines (2000, s. 4) ölçmeyi “öğrencilerin eğitim görevlerine verdikleri yanıtlar hakkındaki bilgileri toplama, yorumlama, kaydetme ve kullanma süreci” olarak tanımlar. Benzer şekilde, Coombe, Folse ve Hubley (2007), ölçmenin öğrencilerin dil becerileri ve başarıları hakkında bilgi toplamanın çeşitli yollarını ifade ettiğini belirtmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinin önemli parçalarından biri de ölçmedir. Öğrencilerin sizin onlara öğretmeye çalıştığınız şeylerden neleri alabildiklerine dair bir değerlendirme olmaksızın sadece öğretmek, tam bir öğretim değildir. Taylor (2021), ölçmenin öğretmenler tarafından yapılan işi desteklemeye ve şekillendirmeye yardımcı olduğunu ve aslında

öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu bir deneyim sağladığını öne sürmektedir. Rixon (2010; akt. Örsdemir, 2010, s. 5), ölçmeyi öğrencilerin bilgi veya beceri düzeyini öğrenmenin sistematik bir yolu olarak tanımlamıştır.

Ölçme ile ilgili yaygın olarak çeşitli farklı tanımlar kullanılsa da genel olarak, ölçme, sistematik ve esaslı temellere dayanan prosedürlere göre belirli bir ilgi nesnesi hakkında bilgi toplama süreci olarak düşünülebilir. Test puanı veya sözlü açıklama gibi bu sürecin bir ürünü veya sonucu da ölçme olarak tanımlanabilir (Bachman, 2004 s. 6-7).

“Her dilin öğretiminde ister ana dili ister yabancı dil (ikinci dil) olarak öğretilsin, öğreneceklerde geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisi vardır: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma.” (Çifci, 2010, s. 113). Anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan bu alanlar 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sırasıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019). Bu becerilere alan becerileri de denilmektedir. Bu dört beceri alanının yanında alt beceriler olarak dil bilgisi ve kelime bilgisi bulunmaktadır. Her ne kadar açık bir şekilde öğretilmese de dil öğretmenleri dört ana beceriyi öğretirken mutlaka dil bilgisi ve kelime bilgisinden örtük bir şekilde faydalanır. Çünkü dil bilgisi ve kelime bilgisi olmaksızın beceri öğretimi düşünülemez. Bu anlamda Türkçe öğretiminden hareketle öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra dil bilgisi ve kelime bilgisinin de dilin kurallarına uygun olarak geliştirmeleri beklenmektedir.

Dil yoluyla iletişim kurmanın dört ana becerisi genellikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak tanımlanır. Dilin genel amaçlarla öğretildiği birçok durumda, bu beceriler dikkatli bir şekilde bütünleştirilmeli ve mümkün olduğunca çok sayıda gerçekten iletişimsel görevi yerine getirmek için kullanılmalıdır (Harlen, 2007). Öyleyse, dil öğretiminde ölçme değerlendirme süreci dört ana beceri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ve iki alt beceri (dil bilgisi, kelime) üzerinden değerlendirilmelidir.

Okuma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı

Okuma yazılı bir dilin görsel ya da hareketli olarak algılanması anlamına gelir ve okurken bazıları otomatik bazıları bilinçli birçok bilişsel faaliyetler sergileriz. Başka bir deyişle okuduğumuzda bilinçli veya bilinçsiz olarak yazılı sembolleri anlamlı kelimeler olarak tanırız. Okuma eylemi, yazılı kelimeleri ve harfleri deşifre etmeyi veya çözmeyi,

onları tanınabilir bir dile dönüştürmeyi ve anlamlarını anlamayı içermektedir. Okuma sürecini anlamak için yapılması zor olsa da öncelikle okumanın doğasını anlamak gerekir. Bu süreç normalde sessiz, içe dönük ve özeldir (Alderson, 2000 s.14).

Okumanın işlevi bakımından kelimelerin şifresini çözmeye odaklanan araştırmacılar ile okumayı bir anlam-iletişim eylemi olarak gören araştırmacılar arasında farklılıklar vardır. Birinci gruptaki araştırmacılar için, okumak kelimeleri tanımaktır ve bu araştırmacılara göre kelimelerin anlamı iletmek ve sosyal etkileşimi desteklemek için kullanımı okumanın inşası için gerekli değildir. İkinci gruptaki araştırmacılara göre ise, aksine, anlamları aktarmadan okuma kavramını anlamlandırmak mümkün değildir; iletişimsel eylem birincildir ve yazılı sözcüklerin kodunu çözmeye ilgili özel beceriler mantıksal olarak bundan ayrılamazlar. Ancak hepsi, çocukların kelimeleri akıcı bir şekilde tanıma yeteneğini kazanmaları ve bu yeteneği günlük yaşamlarını kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için kullanmaları gerektiği konusunda hemfikirdirler. (Sanisbury, 2008 s. 2).

Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Süreç (Bottom-up, Top-down Processing)

Dil öğrenenlerin, verimli okuyucular olmaları için iki temel engeli aşmaları gereklidir. Bunlar aynı zamanda kavramsal anlama stratejileri olarak da bilinen aşağıdan yukarıya süreç (bottom-up) ve yukarıdan aşağıya (top-down) süreçtir (Brown, 2003 s. 185).

Aşağıdan Yukarıya Yaklaşım (Bottom-up Approach)

Aşağıdan yukarıya yaklaşım, okuyucunun basılı sözcükle başladığı, grafik uyarıları tanıdığı, bunları sese dönüştürdüğü, sözcükleri tanıdığı ve anlamı çözdüğü modeldir. Her bileşen, birbirinden bağımsız olarak gerçekleşen ve önceki alt süreçlerin üzerine inşa edilen alt süreçleri içerir. Bununla birlikte, zincirin yukarısındaki alt süreçler, daha alttaki bileşenlere geri besleyemez (örneğin, anlamın tanımlanması harf tanımaya yol açmaz). Bu yaklaşım tipik olarak 1940'larda ve 1950'lerde davranışçılıkla ve çocukların kelimeleri okuyabilmeden önce harfleri tanımayı öğrenmeleri gerektiğini belirten okuma öğretimine yönelik 'fonik' yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu geleneksel görüşte, okuyucular, sırayla, sıralı grafik-fonemik-sözdizimsel-anlamsal sistemlerin pasif kod çözücüleridir (Alderson, 2000, s. 16-17).

Yukarıdan Aşağıya Yaklaşım (Top-down Approach)

Okuma öğretiminde bazı araştırmalar ise okuyucunun metne getirdiği bilgilerin okunmasındaki önemi vurgulamıştır (Alderson, 2000, s. 17). Bu bilginin merkeziliğini vurgulayan okuma modelleri, şema-teorik modeller olarak bilinmektedir. Bunlar, şemaların etkinleştirilmesi yoluyla bilginin edinilmesini ve metnin yorumlanmasını açıklayan şema teorisine (beyinde depolanan ve gelen bilgiler için filtre görevi gören bilgi ağları) dayanmaktadır (Ausubel, 1963). Bu görüşte, okuyucular mevcut şemalarla ilgili olduğunu düşündükleri bilgileri etkinleştirir ve gelen bilgileri bunlarla eşlerler. Okuma, bu şemalar ilgili olduğu ölçüde başarılıdır. Yukarıdan aşağıya yaklaşım, bu şemaların önemini ve okuyucunun gelen metin üzerindeki katkısına vurgu yapmaktadır. Örneğin Goodman (1982), okumayı, okuyucuların metnin anlamını minimum metinsel bilgi ve mevcut, etkinleştirilmiş bilginin maksimum kullanımı temelinde tahmin ettiği veya tahmin ettiği bir psikodilbilimsel tahmin oyunu olarak adlandırır. Smith (1971, s. 234), görsel olmayan bilginin metni aştığını ve okuyucunun dünyevi bilgisi ve özel konu alan bilgisi yanı sıra okuma süreciyle ilgili deneyimini, metnin bağlam bilgisini, dilin yapıları ve kalıpları ve belirli metin türleri ile aşinalık ve genelleştirilmiş bilgileri içerdiğini iddia eder. Yukarıdan aşağıya yaklaşımı Schank (1978) şöyle açıklamıştır: “Doğal dil anlayışında basit bir kuralın takip edildiğini iddia edebiliriz. Analiz, yukarıdan aşağıya öngörücü bir şekilde ilerler. Anlamak beklentiye dayalıdır. Aşağıdan yukarıya işleme ancak beklentiler işe yaramaz veya yanlış olduğunda başlar (Schank, 1978, s.94).”

Bachman ve Palmer (1996), okumayı ölçmek için iki alanı göz önünde bulundurmanın önemli olacağından bahsetmektedirler. Bunlar gerçek yaşam ve dil talimatlarıdır. Okuma testleri, sonuçta sadece gerçek hayattaki okuma yeteneğini tahmin etmek için kullanılmaz, aynı zamanda test tasarımcısının, bir okuyucunun zayıflıklarının nerede olduğunu bilmekle ilgilendiği teşhis ve başarı amaçları için de kullanılır (Bachman ve Palmer, 1996, s. 44-45). Yine Bachman ve Palmer (1996), test geliştirmenin tasarım, operasyonelleştirme ve yönetim olmak üzere üç ana bileşeni olduğunu öne sürmüşlerdir. Tasarım aşamasında, test geliştiricileri, testin amacını, hedef dil kullanım alanı ve görev türlerinin tanımını, teste girenlerin özelliklerini, test yapısının tanımını, bunların tahsisi ve yönetimi için plan içeren bir tasarım üretirler. Operasyonelleştirme aşamasında ise test yapısının ayrıntıları ve test görevinin özelliklerini içeren bir test planı üretirler. Son olarak yönetim aşaması, geri bildirim toplamayı, testleri analiz etmeyi ve arşivlemeyi ve test puanlarını üretmeyi içeren adımdır (Bachman ve Plamer, 1996, s. 87). Bu tasarıma

alternatif olarak (Alderson, Clapham ve Wall, 1995) aşağıdaki adımları içeren modeli sunmuşlardır.

- ✓ Test amacını belirleme
- ✓ Test özelliklerinin geliştirilmesi
- ✓ Öğre/görev yazarlarının yönergeleri ve eğitimi ve ürünlerinin denetlenmesi
- ✓ Ön test, sonuçların analizi ve testin revizyonu
- ✓ Uygulayıcıların ve yöneticilerin eğitimi
- ✓ İzleme güvenilirliği inceleme
- ✓ Puanları rapor etme ve geçme notlarını belirleme
- ✓ Test doğrulama
- ✓ Test sonrası raporlar
- ✓ Testlerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi (Alderson ve ark., 1995).

Sonuç olarak okumayı test etmek için en iyi tek bir yöntemin olmadığını söylemek gerekir. Yani tek bir test yöntemi, test edebileceğimiz tüm çeşitli amaçları yerine getiremez (Alderson, 2000, s. 203). Örneğin, boşluk doldurma yöntemi okuma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Dahası, özellikle çoktan seçmeli testler gibi, belirli yöntemlerin her yerde bulunması bazı yöntemlerin özellikle okuma testi için uygun olduğunu gösterebilir. Bununla birlikte, belirli yöntemler, genellikle geçerlilik pahasına, yalnızca kolaylık ve verimlilik nedenlerinden ötürü yaygındır. Ancak bir yöntem yaygın olarak kullanılmasından dolayı bu yöntemin her zaman geçerli olduğunu varsaymak doğru değildir (Alderson, 2000, s. 204).

Test uzmanları, neyi test etmek istediklerini tam olarak bilebilir ve bunu özellikle ve ayrı ayrı test etmek isteyebilirler. Yani, bir yandan, okuma yeteneğinin veya dilin bir yönünü ölçmek isterken, diğer yandan okuyucunun metni işleme yeteneğine genel bakışını görmek isteyebilirler. Bu iki yaklaşım arasındaki fark, ayrık noktalı veya analitik yaklaşımlar ile bütünleştirici veya bütünleşmiş yaklaşımlar arasındaki karşıtlığa bağlanabilir (Alderson, 2000). Ayrık yaklaşımlarda amaç, her seferinde tek bir şeyi test etmektir, bütünleştirici yaklaşımlarda ise, test tasarımcıları öğrencilerin ne kadar iyi okuduğuna dair çok daha genel bir fikir edinmeyi amaçlarlar.

Farklı yazılı metin türlerini, okuma yeteneğinin bileşenlerini ve okumanın ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan belirli görevleri ele alırken, okumanın gözlemlenemeyen doğasını göz ardı etmemek gereklidir. Tıpkı dinleme becerilerinde olduğu gibi, kişi okuma sürecini göremez ve okumanın belirli bir ürününü gözlemleyemez. Bir okuyucunun göz hareketlerini ve sayfa çevirmeyi gözlemlemek dışında, bir kitabın sayfalarından beynine giden grafik sembol dizilerini "görmemizi" sağlayan hiçbir teknoloji yoktur (Brown, 2003, s. 186). Bir başka deyişle, bir şey bir kez okunduğunda -yazılı metinden gelen bilgi depolandığında- hiçbir teknoloji beyne neyin yerleştirildiğini deneysel olarak tam ölçmemize izin vermez. Dolayısıyla okuma becerilerine yönelik ölçme araçları geliştirilirken ölçmenin çıkarım yoluyla yapılacağı unutulmamalıdır.

Okuma becerilerini ölçme süreçlerini planlarken öncelikle farklı okuma performansı türlerini tanımlamak gereklidir. Bunlar, önümüzdeki süreçte bize çeşitli ölçme görevlerinin organizatörleri olarak hizmet edecektir. Bu kapsamda okuma becerilerini ölçme araçları dört ayrı kategoride incelenecektir.

1) *Algısal Okuma (Perceptive Reading)*: Algısal okuma görevleri, harfler, sözcükler noktalama işaretleri ve diğer grafik simgeler gibi daha geniş söylem bölümlerinin bileşenlerine odaklanmayı kapsamaktadır. Aşağıdan-yukarıya işleme vurgulanmaktadır.

2) *Seçici Okuma (Selective Reading)*: Kişinin çok küçük bir dilsel ifade içinde dilin sözcüksel, dilbilgisel veya söylemsel özellikleri bakımından okuduğunu anladığını doğrulamak için ölçmede belirli tipik görevler kullanılmaktadır. Bunlar, resimli görevler, eşleştirme, doğru/yanlış, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı sorular, kısa paragraflar, basit tablo ve grafikler olarak sıralanabilir. Aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan-aşağıya süreçler birlikte işe koşulmalıdır.

3) *Etkileşimli Okuma (Interactive Reading)*: Etkileşimli okuma türleri arasında, okuyucunun psikolinguistik anlamda metinle etkileşime girmesi gereken birkaç paragraf ya da daha fazla sayfaya kadar dilsel öğeler yer almaktadır. Yani okuma, anlamı müzakere etme sürecidir. Okuyucu metne onu anlamak için bir dizi şema getirir ve girdi etkileşimin bir ürünüdür. Etkileşimli okumaya uygun tipik türler anekdotlar, kısa anlatılar ve açıklamalar, daha uzun metinlerden alıntılar, anketler, kısa notlar, duyurular, yönergeler, tarifler ve benzerleridir.

4) Kapsamlı Okuma (Extensive Reading): Kapsamlı okuma, profesyonel makaleler, denemeler, teknik raporlar, kısa öyküler ve kitaplar dahil bir sayfadan daha uzun metinler için geçerlidir. Ölçmenin amacı, öğrencilerden küçük ayrıntılara odaklanmalarını istemek yerine genellikle öğrencinin bir metinle ilgili genel anlayışından yararlanmaktır. En kapsamlı görevler için yukarıdan-aşağıya süreç işe koşulur.

Alderson (2000) ve Brown (2003) okuma becerilerini şu şekilde kategorize etmişlerdir.

Algısal Okuma Görevleri

- 1) Sesli Okuma (Reading Aloud)
- 2) Yazılı Yanıt (Written Response)
- 3) Çoktan Seçmeli (Multiple Choice)
- 4) Eş Ayrımı (Pair Distinction)
- 5) Grafiksel Tanıma Görevi (Grapheme Recognition Task)
- 6) Resim Destekli Maddeler (Picture-Cued Items)

Seçici Okuma Görevleri

- 1) Çoktan Seçmeli Görevler (Multiple Choice)
- 2) Eşleştirme Görevleri (Matching Tasks)
- 3) Düzeltme Görevleri (Editing Tasks)
- 4) Resim Destekli Görevler (Picture- Cued Tasks)
- 5) Boşluk Doldurma Görevleri (Gap-Filling Tasks)

Etkileşimli Okuma Görevleri

- 1) Tamamlama Görevleri (Cloze Test)
- 2) Kavrama Soruları (Comprehension Questions)
- 3) Kısa Cevaplı Görevler (Short Answer Tasks)
- 4) Tarama Görevleri (Scanning)
- 5) Sıraya Koyma Görevleri (Ordering Tasks)
- 6) Bilgi Tansferi Görevleri (Information Transfer Tasks)

Kapsamlı Okuma Görevleri

- 1) Gözden Geçirme Görevleri (Skimming)

- 2) Özetleme ve Yanıtlama Görevleri (Summarizing and Responding)
- 3) Not Alma ve Taslak Hazırlama Görevleri (Note Taking and Outlining)

Yazma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı

Dil öğrenimi, dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hâkim olmayı gerektirmektedir. Diğer dil becerileri arasında edinilecek son beceri olan yazma, son birkaç on yıldır geniş çapta araştırılmakta ve birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaktadır. Crystal'a (1995) göre yazı, bir yüzey üzerinde bir dizi simgenin oluşturulduğu bir iletişim biçimidir. Yazmak, insan deneyimlerinin ve düşüncelerinin izlerini yeni nesillere aktarma çabası olarak görülmektedir.

Öte yandan, Scribner ve Cole (1981) yazma yeteneğinin sadece belirli bir senaryo yazmak anlamına gelmediğini, aynı zamanda bu yeteneği okuyucular için belirli bağlamlarda belirli amaçlar için kullanmak anlamına geldiğini ileri sürmüşlerdir. Yazabilmek sadece bir okuryazarlık eylemi değil, dili farklı bağlamlarda belirli nedenlerle kullanabilme becerisidir. Benzer şekilde, Hyland (2015) yazmayı, okuyucular ve yazarlar arasında iletişim amaçlı bir etkileşim olarak tanımlamaktadır.

Yazmayı öğrenmek, genellikle bir yabancı dil öğrencisinin baş etmesi gereken en zor görevlerden biridir. Üniversite düzeyinde ana dili İngilizce olan kişiler bile, iyi bir yazma hakimiyeti göstermede sıklıkla ciddi zorluklar yaşarlar (Karcher ve White, 1986).

Yazma becerileri karmaşık olduğu kadar öğretilmesi de zor bir beceridir. Çünkü bu beceri öğrenenin sadece dil bilgisi ve söylev araçlarında değil, aynı zamanda kavramsal ve yargısal unsurlarda da ustalığını gerektirir (Heaton, 1988, s. 135). İyi bir yazı için (Heaton,1988) beş bileşenin bir araya getirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bunlar

- Dil kullanımı: Doğru ve uygun cümleler yazma yeteneği,
- Mekanik beceriler: Yazılı dile özgü kuralları doğru kullanma yeteneği (Örneğin noktalama, imla)
- İçeriğin işlenmesi: Tüm alakasız bilgiler dışında yaratıcı düşünme ve düşünce geliştirme yeteneği

- Üslup becerileri: Cümleleri ve paragrafları işleme ve dili etkili kullanma
- Yargılama becerileri: Uygun bir şekilde yazabilme yeteneği ilgili bilgileri seçme, organize etme ve sıraya koyabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir (Heaton, 1988, s.135).

Eğer bir dil becerisinin edinilmesi önemli ise, bu beceriyi test etmek de eşit derecede önemlidir. Yazma bu duruma bir istisna değildir. Bu nedenle, ikinci dil eğitiminde yazmanın rolü arttıkça hem sınıf kullanımı için hem de gelecekteki mesleki veya akademik başarının bir göstergesi olarak yazma becerisini test etmenin geçerli ve güvenilir yollarına yönelik her zamankinden daha büyük bir talep vardır (Weigle, 2002, s. 1). Yazma yeteneğini test etmek ne demektir? Bu soruya verilebilecek sağduyulu bir cevap ise, insanların yazma yeteneklerini test etmenin en iyi yolunun onlara yazmalarını sağlamaktır " (Hughes, 1989, s.75). Yukarıdaki ifadeye katıldığımızı varsayarsak, bir yazma testinin en az iki temel bileşeni içerdiği sonucu ortaya çıkar: Birincisi bir yazma görevi veya sınava girenlere ne yazacaklarını ifade eden bir talimat, ikincisi ise sınava girenlerin yazdığı ürünlerin ölçme yöntemidir (Weigle, 2002, s. 2).

Metin oluşturma veya fikirleri yazılı metne kodlama süreci, uygun sözcüksel ve sözdizimsel seçimler için uzun araştırmalara ihtiyaç duyulduğundan yazma becerisi zorlayıcı bir beceridir. Dolayısıyla, yazılı ürün yazarın yazmak istediği şeyle uyuşmayabilir. Bu sonuç, sınırlı dil bilgisinden kaynaklanıyor olabilir veya metin oluşturmak için gereken çaba, yazarın dikkatini tamamen ele almıştır ki, fikir kâğıda dökülmeden önce kaybolmuştur (Weigle, 2000). Sonuç olarak birinci dilde yazı yazmak zorlayıcı ve karmaşık bir görevken, ikinci bir dilde bu çok daha zor bir görevdir.

Yazmayı Ölçmede Temel Hususlar

Ölçmenin Amacı: Çıkarım yapmak mı karar vermek mi?

Bir yazma testi seçerken veya tasarlarken, test için neyi kullanmayı planladığımızdan başlamak gerekir. Başka bir deyişle, yazma yeteneğini test etmekle neden ilgileniyoruz, amacımız nedir? Bachman ve Palmer (1996), bir alt küme olarak sınav yazmayı düşünebileceğimiz, dil sınavlarının iki ana amacını tartışmaktadır. Birincil amaç, dil yeteneği hakkında çıkarımlar yapmaktır ve ikinci amaç, bu çıkarımlara dayanarak kararlar vermektir. Yani, bir kişinin dil yeteneğini doğrudan gözlemleyemediğimizden, test performansının altında yatan yetenek hakkında çıkarımlar yaptığımız veriler olarak test maddelerini test etmek için onun yanıtlarını kullanırız. Bu

çıkarımlar daha sonra bir birey, sınıf veya program düzeyinde çeşitli kararlar almak için veri olarak kullanılır.

Bir dil testinin temel amacı, dil yeteneği hakkında çıkarımlar yapmaktır. Bu nedenle, belirli bir test için, dil becerisinin ne anlama geldiğini açıkça belirtmemiz çok önemlidir. Yani, bu yeteneğin bir yandan test dışı (yani gerçek dünya) dil kullanımında, diğer yandan da bir dil testinde nasıl ortaya çıktığı konusunda net olmalıyız. Test etmek istediğimiz yetenekten bir yapı olarak bahsedebiliriz ve bu yapıyı tanımlamak, bir test geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken en temel alanlardan biridir. Bir dil testi için, ilgi yapısını tanımlamanın anahtarı, gerçek dünya dil kullanımında hangi faktörlerin yer aldığını ve bu faktörlerden hangisinin neyi ölçmek istediğimiz ve neyi ölçmediğimiz için gerekli olduğunu belirlemektir (Weigle, 2000).

Bachman ve Palmer (1996, s. 17), “bir dil testi tasarlarırken ve geliştirirken en önemli husus, amaçlandığı kullanımdır, böylece bir testin en önemli niteliğinin yararlılığı olduğunu” iddia ederler. Test kullanışlılığını altı nitelik açısından tanımlarlar. Bunlar 1) Güvenilirlik, 2) Yapı Geçerliliği, 3) Özgünlük, 4) Etkileşim, 5) Etki ve 6) Pratiklik. Bu niteliklerin hepsi önemli olmakla birlikte, hepsini en üst seviyeye çıkarmanın neredeyse imkânsız olduğu vurgulanmalıdır.

Tipik bir yazma sınavında, sınava giren kişilerden çok az sayıda yazma görevine yanıt vermeleri istenir, genellikle bir veya iki tane. Yalnızca birkaç görevi kullanmanın sınırlamaları konusunda artan bir farkındalığa rağmen, çoğu durumda pratik hususlar (yani test uygulama süresi ve puanlama maliyeti), adayların yanıt verebileceği görevlerin sayısını ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Bu nedenle görevin, tüm adayların yeteneklerinin en iyi şekilde performans göstermesine ve adayların yeteneklerinden ziyade göreve atfedilebilecek puanlamadaki farklılıkları ortadan kaldırmasına izin verecek şekilde çok dikkatli bir şekilde yapılandırılması çok önemlidir.

Yazma Performansı Çeşitleri

Yazma becerilerini ölçmek için dört farklı yazılı performans kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoriler, diğer üç beceri için tanımlanan kategorilere benzerli gösterse de her becerinin uygulamada özgün farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Yazma becerileri performans türleri şu şekilde sıralanabilir:

1) *Taklit Edici Yazma (Imitative Writing)*: Dili yazılı olarak üretmek için, öğrenciler öncelikle harfleri, kelimeleri, noktalama işaretlerini ve çok kısa cümleleri yazmanın temel görevlerinde beceriler kazanmalıdır. Bu kategori, doğru heceleme ve yazım sistemindeki sesbilimsel karşılıklarını algılama becerilerini kapsamaktadır. Taklit edici yazma, öğrencilerin yazma mekaniğinde ustalaşmaya çalıştıkları bir seviyedir ve birincil odak noktasıdır. Bağlam ve anlam ise ikincil öneme sahiptir.

2) *Yoğun (Kontrollü) Yazma (Intensive-(Controlled) Writing)*: Bu yazma türü, taklit edici yazmanın ötesinde, bir bağlam içinde uygun kelime dağarcığı, eşdizimler, deyimler ve bir cümlenin uzunluğu gibi doğru dil bilgisi özelliklerini üretme becerilerini içerisinde barındırır. Doğruluk ve uygunluğun belirlenmesinde anlam ve bağlamın bir miktar önemi olsa da ölçme görevlerinin çoğu daha çok forma odaklanmakla ilgilidir ve test tasarımcısı tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilir.

3) *Yanıtlayıcı Yazma (Responsive Writing)*: Bu seviyede, ölçme görevleri öğrencilerin sınırlı bir söylem düzeyinde performans göstermesini, cümleleri bir paragrafa bağlamasını ve iki veya üç paragraftan oluşan mantıksal olarak bağlantılı bir dizi oluşturmasını gerektirir. Görevler, öğrencilerin pedagojik yönergeler, ölçüt listelerine, taslaklara ve diğer yönergelerle yanıt vermesini gerektirir. Yazma türleri arasında kısa anlatılar, açıklamalar, kısa raporlar, laboratuvar raporları, özetler ve tabloların veya grafiklerin yorumları yer almaktadır.

4) *Kapsamlı Yazma (Extensive Writing)*: Kapsamlı yazma, bir deneme ve dönem ödevi, büyük bir araştırma projesi raporu, hatta bir teze kadar, tüm amaçlar için yazmanın tüm süreçlerinin ve stratejilerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi anlamına gelir. Yazarlar bir amaca ulaşmaya, fikirleri mantıksal olarak düzenlemeye ve geliştirmeye, fikirleri desteklemek için ayrıntıları kullanmaya, sözdizimsel ve sözcüksel çeşitliliği göstermeye ve çoğu durumda nihai bir ürün elde etmek için birden fazla tasarım sürecine dahil olmaya odaklanırlar. Dil bilgisi ise, bir tasarımın düzeltilmesi veya yeniden okunmasıyla sınırlıdır.

Bu aşamada yazma becerileri Brown (2003) ve Weigle (2002)'ye göre şu şekilde sıralanabilir:

Taklit Edici Yazma Görevleri

- 1) Harf, Kelime ve İmla Görevleri (Letter-Words and Punctuation)
- 2) Dinleme-Tamamlama-Seçme Görevleri (Listening Cloze Selection)
- 3) Yapı Tamamlama Görevleri (Form Completion Tasks)
- 4) Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)
- 5) Sayıları ve Kısaltmaları Kelimelere Dönüştürme (Converting Numbers and Abbreviations into Numbers)
- 6) Heceleme ve Sesbilimsel/Grafiksel Karşılık Görevleri (Spelling Tasks and Detecting Phoneme/Grapheme Correspondence)

Yoğun (Kontrollü) Yazma Görevleri

- 1) Dikte ve Dikto Karşılaştırma (Dictation and Dicto Comp)
- 2) Dil bilgisi Dönüşüm Görevleri (Grammatical Transformation Tasks)
- 3) Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)
- 4) Kelime Bilgisi Ölçme Görevleri (Vocabulary Assessment Tasks)
- 5) Sıralama Görevleri (Ordering Tasks)
- 6) Kısa Cevaplı ve Cümle Tamamlama Görevleri (Short Answer and Sentence Completion Tasks)

Yanıtlayıcı Yazma Görevleri

- 1) Yeniden Yazma Görevleri (Paraphrasing)
- 2) Klavuzlu Soru-Cevap Görevleri (Guided Question and Answer)
- 3) Günlük Yaşam Görevleri (Daily Life Tasks)

Kapsamlı Yazma Görevleri

- 1) Paragraf Oluşturma Görevleri (Paragraph Construction Tasks)

Dinleme Becerilerinde Etkinlik Kullanımı

Dinleme, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın omurgasını oluşturan dört temel dil becerisinden (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) birini oluşturmaktadır.

Dinleme; anne karnında kazanılmaya başlanan, insanoğlunun ilk gerçekleştirdiği ve günlük hayatta en sık başvurduğu dil becerisidir. Bu yönleriyle dinlemenin temel dil becerileri arasında ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır (Garip ve Göçer 2022).

Üretken beceriler olan konuşma ve yazma sürecinin sonuçlarını duyarak ve görerek somut olarak elde edebiliriz. Yazma, yazılı bir parça şeklinde kalıcı bir üründür. Ancak konuşmayı kaydetmediğiniz sürece, konuşma performansı için kalıcı gözlemlenebilir bir ürün yoktur. Çünkü duyduğunuz tüm bu kelimeler algınızdan kaybolmuş ve beyninizin bir yerinde anlamlı bir girdiye dönüşmüştür. O halde alıcı beceriler (okuma ve dinleme), iki performans türünden daha karmaşık olanıdır. Okuma ve dinleme eylemlerini ne gözlemleyebiliriz ne de ürünlerini duyabilir ya da görebiliriz. Oysa dil öğrencilerini okuma ve dinleme yaparken sadece gözlemleyebiliriz. Sonuç olarak, dinleme ve okuma ile ilgili tüm değerlendirmeler, dinleme veya okumanın kendisine göre değil, sınava giren kişinin konuşma veya yazma (veya sözlü olmayan tepki) gözlemine dayalı olarak yapılmalıdır. Bu nedenle, alıcı becerilerin performansın tüm değerlendirmeleri çıkarım yoluyla yapılmalıdır (Brown, 2000, s. 118).

Dinlediğini anlama bir süreçtir, çok karmaşık bir süreçtir ve eğer onu ölçmek istiyorsak, önce bu sürecin nasıl işlediğini anlamalıyız. Ölçmeye çalıştığımız şeyin anlaşılması, testi hazırlamak için başlangıç noktasıdır. Ölçmeye çalıştığımız şey yapıdır ve testimiz ancak doğru yapıyı ölçerse faydalı ve geçerli olacaktır. Bu nedenle, test geliştiricisinin ilk görevi yapıyı anlamak ve ardından ikinci olarak yapıyı bir şekilde ölçen bir test yapmaktır. Bu, yapı geçerliliğidir ve doğru yapının ölçüldüğünden emin olmak, tüm değerlendirmelerin ana konusudur. (Buck, 2001).

Dil öğrenme mekanizmasının nasıl çalıştığını göz önünde bulundurduğumuzda farklı türlerde bilginin hesaba katılması gerektiği bir gerçektir. Bunlar dilbilgisel bilgi başlığı altında sesbilim, sözcük bilim, tümce bilim, anlam bilim ve söylem yapı olarak ve dilbilimsel olmayanları ise konu, bağlam, dünya ve nasıl işlediği hakkında genel bilgi olarak kategorize edebiliriz. Bu bilginin sese nasıl uygulandığı konusunda pek çok tartışma olmuştur, ancak en önemli iki görüş, aşağıdan yukarıya görüş ve yukarıdan aşağıya görüştür.

İnsanlar dil pratiği hakkında düşünmeye başladıklarında, genellikle sürecin en düşük ayrıntı seviyesinden başlayıp en üst seviyeye doğru belirli bir sırada gerçekleştiğini

varsayarlar. Bu nedenle, genellikle akustik girdinin ilk olarak fonimlere (anlam taşıyabilen en küçük ses bölümleri) kodlandığını ve daha sonra bunun, tek tek sözcükleri tanımlamak için kullanıldığını varsayarlar. Daha sonra işleme bir sonraki yüksek aşamaya, sözdizimsel seviyeye kadar devam eder, ardından temel dilsel anlamın birebir anlaşılmasına varmak için anlamsal içeriğin bir analizi yapılır. Son olarak dinleyici, konuşmacının ne anlama geldiğini anlamak için bu gerçek anlamı iletişim durumu açısından yorumlar. Bu, dili anlamayı bir dizi ardışık dil veya düzeyden geçme süreci olarak gören ve her aşamanın çıktısı bir sonraki yüksek aşama için girdi haline gelen “**aşağıdan-yukarıya**” görüştür.

Öte yandan, bazı durumlarda sesini çözmeden önce bir kelimenin anlamını anlamak da mümkün olabilmektedir. Çünkü çevremizdeki dünya yorumlama bilgisi dahil birçok farklı bilgi türüne sahibiz. Çoğu durumda, normalde ne olduğunu biliriz ve bu yüzden duyacağımızla ilgili beklentilerimiz vardır. Bu çok kesin veya belirsiz olabilir, ancak dinlerken, neredeyse her zaman bir sonraki adımın ne olacağına dair bazı hipotezlerimiz vardır. Örneğin şu yarım bırakılmış cümleyi duyduğumuzda ‘-Çok kızgındı, silahını çekti, hedef aldı ve ...’(Grosjean, 1980’den uyarlama) boşluğa gelmesi gereken ifadeyi tahmin edebiliriz. Sondaki ifadeyi duymaya ihtiyaç bile duymadan onun ‘ateş etti’ veya ‘tetiği çekti olduğunu tahmin edebiliriz. Bizim silahlar hakkındaki geçmiş bilgilerimiz ve kızgın insanların onunla ne yaptığını bilmemiz boşluğun ne olduğunu tahmin etmemize yardımcı olur ve ses sadece bizim beklentimizi karşılamış olur. Bu ise “**yukarıdan-aşağı**” görüştür.

Brown, (2003) her biri ölçme görev ve süreçlerini içeren, yaygın olarak tanımlanan dört tür dinleme performansından bahsetmiştir. Bunlar, 1) Yoğun, 2) Yanıtlayıcı, 3) Seçici ve 4) Kapsamlı Dinleme olarak ele alınmıştır (Brown 2003, s.120).

1) *Yoğun dinleme (Intensive Listening)*: Geniş bir dil yelpazesinin bileşenlerinin (fonemler, sözcükler, tonlama, söylem belirteçleri vb.) dinleme algısını,

2) *Yanıtlayıcı Dinleme (Responsive Listening)*: Nispeten kısa bir dil parçasını yine kısa bir cevap verebilmek dinlemeyi (selamlama, soru, komut, anlama kontrolü vb.),

3) *Seçici Dinleme (Selective Listening)*: Belirli bilgileri "taramak" için birkaç dakika boyunca kısa monologlar gibi söylem uzantılarını işlemeyi,

4) *Kapsamlı Dinleme (Extensive Listening)*: Küresel bir konuşma dili anlayışı geliştirmek için dinlemeyi ifade etmektedir.

Bu kapsamda dinleme becerilerini dört ana kategoride ele almak mümkündür. Bunlar Brown (2003) ve Buck (2001) tarafından şu şekilde hazırlanmıştır:

Yoğun Dinleme Görevleri

- 1) Sesbilimsel ve Biçimsel Elementler (Phonological and Morphological Elements)
- 2) Yorum Tanımlama (Paraphrase Recognition)

Yanıtlayıcı Dinleme Görevleri

- 1) Soruya Uygun Yanıt (Appropriate Response)
- 2) Açık Uçlu Yanıt (Open-Ended Response)

Seçici Dinleme Görevleri

- 1) Dinle-Tamamla (Listening-Cloze)
- 2) Bilgi Aktarımı (Information Transfer)
- 3) Cümle Tekrarı (Sentence Repetition)
- 4) Tablo Doldurma Görevi (Chart Filling Task)
- 5) Not Tutma Görevi (Note Taking Task)
- 6) Fark Etme Görevi (Noticing Task)

Kapsamlı Dinleme Görevleri

- 1) Dikte (Dictation)
- 2) İletişimsel Uyarı-Tepki Görevleri (Communicative Stimulus-Response)

Konuşma Becerilerinde Etkinlik Kullanımı

Dil performansına pragmatik bir bakış açısıyla, dinleme ve konuşma neredeyse her zaman birbiriyle yakından ilişkilidir. Bazı dinleme performansı türlerini izole etmek imkânsız olsa da doğrudan işitsel anlamının etkileşimini içermeyen sözlü üretim görevlerini izole etmek çok zordur. Yalnızca sınırlı konuşma bağlamlarında (monologlar,

konuşmalar veya yüksek sesle bir hikâye anlatma), bir muhatabın işitsel katılımı olmadan sözlü dili değerlendirebiliriz.

Konuşma, doğrudan ve deneysel olarak gözlemlenebilen üretken bir beceri olsa da bu gözlemler her zaman, bir sözlü üretim testinin güvenilirliğini ve geçerliliğini zorunlu olarak tehlikeye atan, öğrencilerin dinleme becerisinin doğruluğu ve etkinliği ile renklenir. Bir muhatabın potansiyel olarak sık sık açıklamaları olmaksızın, bir konuşma puanının yalnızca sözlü üretimin bir ölçüsü olduğundan nasıl emin olabilirsiniz? Konuşma ve dinlemenin bu etkileşimi, bir sözlü üretim testinin tasarımcısını, işitsel alım tarafından açıklanan faktörleri mümkün olduğunca birbirinden ayırmaya zorlar (Brown, 2000, s. 140).

Dil öğretiminde konuşma yeteneği, bir dili kullanmanın ne anlama geldiğinin ta kendisidir. Bir dili okuma becerisi çoğu öğrencinin sınırlı hedefi olurken, dil öğretilirken asıl hedef o dili sınıfta kullanmaya öğrenci ve öğretmenleri dahil etmektir. Arkadaşlarıyla, meslektaşlarıyla, ziyaretçileriyle ve hatta yabancılarla kendi dillerinde veya her iki konuşmacının da anlayabileceği bir dilde konuşabilmek, dil öğreniminde kesinlikle birçok öğrencinin temel hedefidir.

Konuşma aynı zamanda güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi en zor dil becerisidir. Bir kişinin konuşma yeteneği genellikle bir muhatap ve bir aday arasında gerçek zamanlı olarak yüz yüze bir etkileşim sırasında ölçülebilir. Ölçmenin yalnızca muhatabın herhangi bir zamanda hangi belirli konuşma özelliklerine (ör. telaffuz, doğruluk, akıcılık) değil, aynı zamanda dil seviyesi, cinsiyet gibi diğer birçok faktöre de bağlı olabileceği anlamına gelir (Alderson ve Bachman, 2004).

Konuşmayı değerlendirirken, sınava girenlerin konuşmalarını onlara verdiğimiz görevlerle ölçeriz. Bunlar, değerlendirilecek konuşmanın içeriğini ve genel formatını ana hatlarıyla belirtir ve aynı zamanda bunun bağlamını da sağlar.

Konuşma becerileri, dil öğretiminde müfredatın önemli bir parçasıdır ve bu da onları önemli bir ölçmeme nesnesi haline getirir. Bununla birlikte, konuşmayı ölçmek değerlendirmek zordur, çünkü test puanlarının doğru, adil ve amacımıza uygun olmasını beklediğimiz için birisinin bir dili ne kadar iyi konuşabileceği konusundaki izlenimimizi etkileyen pek çok faktör vardır.

İnsanlar birisinin konuştuğunu duyduğunda, otomatik olarak konuşmacının kim olduğuna ve neye benzediğine dikkat ederler. Duyduklarına dayanarak, konuşmacının kişiliği, tutumları, yaşadığı bölge ve anadil / anadil olmayan konuşmacı durumu hakkında bazı belirsiz ve muhtemelen bilinçaltı yargılarda bulunurlar. Konuşmacılar olarak, bilinçli veya bilinçsiz olarak insanlar, başkalarına karşı kendilerine ait bir imaj yaratmak için konuşmayı kullanırlar. Hız, duraklama, vurgu ve tonlamadaki varyasyonları kullanarak, konuşmaları için söylediklerini destekleyen ve geliştiren bir metin de oluştururlar. İnsan konuşmasının sesi anlamlıdır ve bu yüzden konuşma becerisinin ölçülmesi içi hayati öneme sahiptir (Luoma, 2004).

Konuşmayı ölçerken, sınava girenlerin konuşmalarına verdiğimiz görevlerle yönlendiririz. Bunlar, değerlendirilecek konuşmanın içeriğini ve genel formatını ana hatlarıyla belirtir ve aynı zamanda bunun bağlamını da sağlar. Dil kullanımı amaca ve bağlama göre değişir, bu nedenle görev tasarımı ölçmenin geliştirilmesinde çok önemli bir unsurdur. Ayrıca, konuşma görevlerini uygulamaya koymak için, ölçme tasarımcılarının yalnızca görevleri değil, aynı zamanda sınava girenlere verilecek talimatları, ihtiyaç duyulacak resimler veya rol yapma kartları gibi görev materyallerini ve talimatları da oluşturmaları gerekir.

Konuşma becerisinde test tasarımı, “puanlar ne için kullanılacak?” ve “kullanıcıların puanları ne tür bilgilere ihtiyaç duyacak?” sorularının cevapları ile yani testin amacının analiz edilmesiyle başlar. Bu hem yapı tanımına hem de görev ve kriterlerin seçimine rehberlik eder. Amacı esas olarak dil etkinlikleri açısından tanımlanırsa, görevler için ana tasarım ilkesi olarak farklı konuşma türleri veya dil işlevlerinin kullanmasına karar verilebilir. Sınava girenlerin bazı özel konuşma durumları veya bazı profesyonel rollerle başa çıkma becerileri hakkında bilgiye ihtiyaç duyulacaksa, bunlar görev tasarımında ana kategoriler olarak kullanılacaktır. Sınava girenlerin telaffuz becerileri veya belirli dil bilgisi konuları hakkındaki bilgileri gibi dil kontrolünün yönleri hakkında bilgiye ihtiyaç duyulursa, yüksek sesle okuma veya cümle tamamlama gibi, sınava girenlerin tam olarak ne yapacaklarının kontrol edilebileceği yüksek düzeyde yapılandırılmış görevler kullanılabilir.

Bir önceki bölümde dinleme becerilerinde olduğu gibi benzer bir taksonomi de konuşma becerilerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre konuşma performansı beş ana başlıkta kategorize edilebilmektedir (Brown, 2003).

1) *Taklit Edici Konuşma Görevleri (Imitative Speaking)*: Konuşma performansının temelinde, bir kelimeyi veya tümceyi papağan gibi tekrarlama (taklit etme) yeteneği bulunur. Bu, tamamen fonetik bir sözlü üretim düzeyi olsa da ölçüt performansına dilin bir takım prozodik, sözcüksel ve dil bilgisel özellikleri dahil edilebilir. Taklit edici konuşma performansı dinleme ile iç içedir ancak burada dinlemenin tek rolü, konuşmacının taklit edilmesi gereken dilin kısa bölümünü tutmasına izin verecek kadar kısa süreli bilgi istemini depolamaktır.

2) *Yoğun Dinleme Görevleri (Intensive Speaking)*: Üretken dil becerilerini ölçmede sıklıkla kullanılan ikinci bir konuşma türü ise, dar bir dil bilgisi , deyimsel, sözcüksel veya fonolojik ilişkiler bandında yetkinliği göstermek için tasarlanmış kısa sözlü dil bölümlerinin üretilmesidir. Bu konuşma performansında konuşmacının yanıt verebilmesi için anlamsal özelliklerin farkında olması gerekir, ancak bir muhatap veya test yöneticisi ile etkileşim ise en iyi ihtimalle minimum düzeydedir.

3) *Yanıtlayıcı Dinleme Görevleri (Responsive Speaking)*: Yanıtlayıcı ölçme görevleri, etkileşimi ve testin doğru anlaşılmasını kapsamaktadır ve uyaran, özgünlük adına, her zaman sözlü bir yönlendirmedir.

4) *Etkileşimli Dinleme Görevleri (Interactive Speaking)*: Yanıtlayıcı ve etkileşimli konuşma arasındaki fark, etkileşimin çoklu etkileşim ve/veya birden çok katılımcıyı kapsayan uzunluğu ve karmaşıklığındandır.

5) *Kapsamlı-Monolog (Extensive Speaking-Monologue)*: Kapsamlı sözlü üretim görevleri, dinleyicinin sözlü etkileşim fırsatının oldukça sınırlı ya da hiç olmadığı konuşmaları, sözlü sunumları ve hikâye anlatımını içermektedir. Dilin kullanım biçimi, genellikle daha müzakereci ve kapsamlı görevler için resmiyken, rastgele yapılan konuşmalar gibi bazı resmi olmayan monologlar için bu resmiyet kullanılmamaktadır. Bu kapsamda Brown (2003) ve Luoma (2004) Konuşma Becerileri Ölçme Araçlarını şu şekilde sıralamıştır:

Taklit Edici Konuşma Görevleri

1) Kelime Tekrar Görevleri (Word Repetition)

Yoğun Konuşma Görevleri

- 1) Dolaylı Yanıt Görevleri (Directed Response)
- 2) Yüksek Sesle Okuma Görevleri (Read Aloud Tasks)
- 3) Cümle-Diyalog Tamamlama ve Sözlü Anketler (Sentence-Dialogue Completion and Oral Questionnaires)
- 4) Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

Yanıtlayıcı Konuşma Görevleri

- 1) Soru-Cevap Görevleri (Question-Answer Tasks)
- 2) Talimat Verme Görevleri (Giving Instructions and Directions)
- 3) Kendi Cümleleri ile İfade Görevi (Paraphrasing)

Etkileşimli Konuşma Görevleri

- 1) Mülakat (Interview)
- 2) Rol Yapma (Role Play)
- 3) Tartışma ve Konuşma (Discussion and Conversations)
- 4) Oyunlar (Games)
- 5) Karşılaştırma Görevleri (Comparing and Construction Task)

Kapsamlı Konuşma Görevleri

- 1) Sözlü Sunum (Oral Presentations)
- 2) Resim Destekli Hikâye Anlatma (Picture-Cued Story Telling)
- 3) Öyküleme Görevi (Narrative Task)
- 4) Açıklama ve Tahmin Görevleri (Explaining and Predicting Task)

Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Kullanımı

Dil bilgisi öğretimi, ikinci dil ve yabancı dil öğretimi tarihinde uzun ve önemli bir role sahiptir. Önceki yüzyılda başka bir dil öğrenmek, o dilin dilbilgisel yapılarını bilmek anlamına geliyordu. Dil bilgisi, bir dil sisteminin analizi anlamına gelmekte ve dil bilgisi çalışması sadece dil öğrenmenin temel bir özelliği olarak görülmekle kalmıyor, aynı

zamanda öğrencilerin gerçekten başka bir dil edinmesi için yeterli olduğu düşünülüyordu (Rutherford, 1988). Dil bilgisi, Avrupa'daki Orta Çağ'da, tüm bilginin temeli ve kutsal ve seküler anlayışa açılan kapı olduğu düşünüldüğü ölçüde, kendi başına çalışmaya değer kabul ediliyordu (Hillocks ve Smith, 1991). Bu nedenle, dil bilgisinin dil öğretimindeki merkezi rolü yirminci yüzyılın sonlarına kadar nispeten tartışmasız bir şekilde devam etmiştir. 1990'larda bile, dil bilgisini düşünmeden dil öğretimini hayal etmek imkânsızdı.

Dil müfredatında dil bilgisinin merkezi rolü yakın zamanlara kadar sorgulanmamış olsa da dil bilgisi pedagojisi şaşırtıcı bir şekilde pek çok tartışmanın kaynağı olmuştur. Örneğin, bazı dil eğitimcileri, yabancı dillerin en iyi öğrencilerden tanımları, kuralları, örnekleri ve istisnaları ezberlemeleri ve ezberlemelerini isteyen tüm dengeli yoluyla öğrenildiğini, iddia etmişlerdir. Bu yaklaşımda, dil öğretimi dil bilgisi kurallarının öğretmenden öğrenciye açık bir şekilde aktarılmasını ve dil bilgisi sisteminin inceliklerini bilmeyi ve kurallarını ezberlemeyi içeriyordu. Diğer dil eğitimcileri ise, dil öğreniminin en iyi şekilde tümevarım yoluyla elde edildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşımda, öğrencilere hedef dilden örnekler sunulur ve resmi kurallar formüle edebilmek için temel organizasyon ilkelerini keşfetmeye yönlendirilir. Benzer şekilde, dil bilgisinin ölçülmesi, öğrencilere kuralları okutarak, metinleri analiz ettirerek ve kuralları belirttirerek veya metinleri tercüme ettirerek yapılmaktaydı. Kısacası, dil bilgisinin ölçülmesi eğitimin hedefleriyle yakından uyumluydu ve yakın zamana kadar pek de ilgi çekici bir konu değildi.

Dil bilgisinin dil öğretimindeki merkezi rolünün ciddi bir şekilde sorgulanması yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. Bir dili iletişimsel amaçlarla kullanmayı öğrenmekten çok bir dizi soyut dil kuralını öğrenmekle ilgili hale gelen Dil Bilgisi-Çeviri (DÇM) yaklaşımına (Grammar-Translation Method) tepki olarak, bazı dil öğretmenleri öğrencilerin dil ile yapabileceklerine dayanarak dil öğretimine alternatif yaklaşımlar aramaya başladılar. Bu öğretmenler, dil bilgisinin sadece öğrenilmesi değil, aynı zamanda bazı dilbilimsel veya iletişimsel amaçlara da uygulanması gerektiğini vurgulayarak dil bilgisi analizine, öğrencilerden soruları cevaplamaları, açıklayıcı örnekler yazmaları, cümleleri birleştirmeleri, hataları düzeltmeleri, paragraflar yazmaları vb. uygulamaların eşlik etmesi gerektiğini öne sürdüler.

Dil öğretimi ve öğreniminin dil bilgisi performansı üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar, dilin ölçme ve değerlendirmesinde için bir dizi zorluklar ortaya koymaktadır. Her şeyden önce, dil bilgisi bilgi yapılarının tamamen otomatikleştirilip örtük ya da açık seçik olup olmadıklarına göre farklılaştırılabileceği fikri, dil bilgisi becerisinin test

edilmesi için önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Ellis, 2001). Ölçmenin birçok amacı göz önüne alındığında, açık dil bilgisini, örtük dil bilgisini veya her ikisini de test etmek isteyebiliriz. Örneğin, belirli sınıf bağlamlarında, öğrencilerin bir veya daha fazla dil bilgisi yapısı hakkındaki açık bilgilerini ölçmek istenebilir ve bu nedenle, öğrencilerden bu yapılarla ilgili çoktan seçmeli veya kısa cevaplı soruları cevaplamaları istenebilir. Bu değerlendirmelerden elde edilen bilgiler, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını akıcı ve kendiliğinden dil kullanımının gerekli olmadığı ve cevapları bulmak için zaman sınırının olmadığı bağlamlarda ne kadar iyi uygulayabileceğini gösterecektir. Bu değerlendirmelerin sonuçlarından elde edilen çıkarımlar, öğrencilerinin belirli dil bilgisi yapılarına hâkim olup olmadığını belirlemek isteyen öğretmenler için yararlı olabilir. Bununla birlikte, bu tür bir değerlendirme, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını kendiliğinden veya plansız söylemlerde otomatik olarak kullanabilmek için gerçekten içselleştirip içselleştirmediklerini göstermeyecektir. Bu nedenle, öğrencilerin dil bilgisi yapılarıyla ilgili örtük bilgileri hakkında bilgi edinmek için, test uzmanlarının otomatik dil kullanımının gerekli olduğu durumlarda dil bilgisi yapılarının akıcı ve kendiliğinden kullanımını ortaya çıkarmak için tasarlanmış görevler oluşturmaları gerekir (Purpura, 2004). Diğer bir deyişle, öğrencilerin kendiliğinden konuşmada dil bilgisini anlayıp üretebildikleri sonucuna varmak için, test uzmanlarının öğrencilere gerçek zamanlı olarak anlamayı veya tam üretimi (ör. dinleme ve konuşma) sağlayan görevler sunmaları gerekir. Ellis (2001), örtük bilginin test edilmesini sağlamak için zaman baskısını da kullanmamız gerektiğini öne sürer. Bu fikir ilginç olsa da hızın bir değerlendirmeye dâhil edilmesi dikkatli yapılmalıdır çünkü hızın test katılımcısı üzerindeki etkisini belirlemek genellikle zordur. Aslında, hız yüksek bir sınav kaygısı duygusu üretebilir ve bu nedenle test puanlarında alakasız değişkenliğe neden olabilir. Sonuç olarak, kapsamlı dil bilgisi becerisi ölçme araçları, öğrencileri hem açık hem de örtük dil bilgisi bilgileri açısından test etmeye çalışmalıdır (Purpura, 2004).

Bir dil bilgisi ölçme görevin temel amacının performansı ortaya çıkarmak olduğu göz önüne alındığında, yanıt türüne göre test görevlerinin daha etkin olacağı öne sürülebilir. Bu kapsamda, Purpura (2004) dil bilgisi ölçme tekniklerini *Seçili Yanıt (Selected-Response)*, *Sınırlı Üretim (Limited Production)* ve *Kapsamlı Üretim (Extended Production) Görevleri* olarak üç grup altında toplamıştır:

Seçili Yanıt Görevleri

- 1) Çoktan Seçmeli Görev (Multiple Choice)
- 2) Çoktan Seçmeli Hata Tanımlama Görevi (Multiple Choice Error Identification Task)
- 3) Eşleştirme Görevi (Matching Task)
- 4) Ayırt Etme Görevi (The Discrimination Task)
- 5) Fark Etme Görevi (The Noticing Task)

Sınırlı Üretim Görev Türleri

- 1) Boşluk Doldurma Görevleri (Gap Filling Tasks)
- 2) Kısa Cevap Görevler (Short Answer Tasks)
- 3) Diyalog Tamamlama Görevleri (Dialogue Completion Tasks)

Kapsamlı Üretim Görev Türleri

- 1) Bilgi Eksikliği Görevleri (Info-Gap Tasks)
- 2) Hikâye Anlatma ve Raporlama Görevi (Story Telling and Reporting Tasks)
- 3) Rol Oynama ve Benzetim Görevleri (Role Play and Simulation Task)

Kelime Öğretiminde Etkinlik Kullanımı

İlk bakışta, dil öğrenenlerin kelime bilgisini ölçmenin hem gerekli hem de makul derecede basit olduğu düşünülebilir. Kelimelerin dilin temel yapısı, cümleler, paragraflar ve bütün metinler gibi daha büyük yapıların oluştuğu anlam birimleri olması bağlamında gereklidir. Anadili öğrenmede, en hızlı kelime öğrenme çocuklukta gerçekleşse de yeni deneyimlere, icatlara, kavramlara, sosyal eğilimlere ve öğrenme fırsatlarına yanıt olarak yetişkin yaşamında da doğal olarak artmaya devam eder. Öte yandan, öğrenciler için kelime dağarcığı edinmek genellikle daha bilinçli ve zorlu bir süreçtir. İleri düzeyde bile, öğrenciler ikinci dil kelimeleriyle ilgili bilgilerindeki sınırlılıkların fazlasıyla farkındadırlar. Yani, ana dillerinde hiç karşılaşmadıkları okuduğunu anlamadıkları

sözcükler veya yeterince ifade edemedikleri kavramlar anlamına gelen sözcük eksiklikleri hissederek. Pek çok öğrenci ikinci dil öğrenimini esasen bir kelime dağarcığı öğrenme meselesi olarak görmektedir, bu nedenle ikinci dil kelimelerinin listelerini ezberlemeye çok zaman ayırırlar ve iki dilli sözlüklerini temel bir iletişim kaynağı olarak kullanırlar. Dahası, dil bilgisi yeterliliğinin geliştirilmesiyle meşgul olarak geçen uzun bir sürenin ardından, dil öğretmenleri ve uygulamalı dilbilim araştırmacıları artık kelime öğreniminin önemini genel olarak kabul ediyor ve daha etkili bir şekilde öğretmenin yollarını araştırıyorlar. Bu nedenle, çeşitli bakış açılarından, kelime bilgisi, öğrencilerin kelime öğrenimindeki ilerlemelerini izlemek ve kelime bilgilerinin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar yeterli olduğunu ölçmek için testler gerektiren dil öğretiminde öncelikli bir alan olarak görülebilir. Kelime dağarcığının ölçülmesi, test edilecek bir dizi kelimeyi seçmek için bir temel sağlamak üzere kelime listelerinin ulaşılabilir olmasından dolayı basit görünmektedir. Buna ek olarak, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, çeviri ve eşleştirme gibi kelime testi olarak kullanılmaya uygun, bir dizi popüler ölçme araçları vardır. Bu test araçlarının yazılması ve puanlanması kolaydır ve test süresini verimli bir şekilde kullanırlar. 1960'larda ve 1970'lerde yayınlanan dil testi el kitapları (örneğin, Lado, 1961; Harris, 1969; Heaton, 1975) kelime testine hatırı sayılır bir alan ayırmıştır.

Dil testi, yerleştirme, tanılama, başarı ve yeterlilik gibi kategoriler altında özetlenebilecek çeşitli pratik amaçlarla öğrencileri ölçmeye yarayan testlerin hazırlanmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte, pratikte ikinci dil edinimi araştırması ile ölçme arasındaki bu ayrımın tutarlı bir şekilde sürdürülmesi zordur. Çünkü bir yandan dil testi araştırmacıları kelime testlerine nispeten az ilgi göstermiştir, diğer yandan ise kelime öğretimi üzerinde çalışan ikinci dil edinimi araştırmacıları, genellikle araştırma tasarımlarının ayrılmaz bir parçası olarak testler geliştirmeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu nedenle, kelime bilgisi ve becerisinin nasıl ölçüleceğine dair önemli çalışmaların bazıları dil testçileri yerine kelime edinme araştırmacıları tarafından üretilmiştir; ikincisi ya verilen kelime testlerini almaya ya da 1990'larda, dil yeterliliğinin daha bütünleştirici ve iletişimsel önlemlerine dâhil olma eğilimindeydi (Read, 2000).

Yirminci yüzyıldaki kelime bilgisinin ölçülmesinin tarihi, özellikle ABD'de objektif testlerin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Nesnel testler, öğrenme materyallerinin küçük birimlere bölündüğü, her biri önceden belirlenebilen tek bir doğru cevaba sahip bir test ögesi aracılığıyla değerlendirilebilen testlerdir. En yaygın olarak bunlar çoktan seçmeli tipte öğelerdir. Testler, puanlayıcı tarafından bir cevabın doğru olup olmadığı

konusunda herhangi bir yargıya varılmadan puanlanabilmeleri açısından nesneldir. Bu husus göz önüne alındığında, objektif kelime testlerinin, öğrencilerin değerlendirmesinin öncelikle dilin bireysel yapısal unsurları hakkındaki bilgilerine odaklandığı ikinci dil testine yönelik ayırık-nokta yaklaşımının ayrılmaz bir parçasını oluşturması oldukça anlaşılabilir bir durumdur (Read, 2000). Bütün bunlar ışığında Read, (2000) ve Tornbury (2007) kelime bilgisi ölçme araçlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- 1) Çoktan Seçmeli Kelime Testleri (Multiple Choice Vocabulary Tests)
- 2) Eşleştirme görevleri (Matching Tasks)
- 3) Kelime Tamamlama Görevleri (Word Completion)
- 4) Cümle Yazma Görevleri (Sentence Writing)
- 5) Kelime İlişkilendirme Testi (Word Association)
- 6) Tamamlama Görevleri (Cloze-Test)
- 7) C-Test
- 8) Kelime Dönüştürme Görevleri (Word Formation)
- 9) Açıklama Görevleri (Definition)
- 10) Farklı Olanı Bulma Görevi (Odd-One Out)
- 11) Eş Anlam-Zıt Anlam Görevleri (Synonym-Antonym)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma modelini, Karasar (1999), araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Karasar, 1999, s.76). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Başka bir deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.

Durum Çalışması. 1980’li yıllardan itibaren eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış olan bu yöntem, araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân tanır ve bazı genel teorileri aydınlatma amacı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289). Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23). Yin (1984), durum çalışmasını araştırma amaçlarına göre üç çeşit olarak sınıflandırmıştır. Bunlar keşfedici (exploratory), betimleyici (descriptive) ve açıklayıcı (explanatory) durum çalışmalarıdır. Araştırmanın amacı temel olarak “ne” sorusunu cevaplamaya yönelmiş olduğu durumlarda keşfedici durum çalışması stratejisi uygulanmaktadır. Örnek olarak “öğrenmeyi etkili yapan yollar nelerdir?” araştırma sorusu verilebilir. Keşfedici durum çalışması araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı verinin içerisinde araştırılan olguyu keşfetmek için kullanılmaktadır. Sonucunda ise gelecek çalışmalar için durumla ilgili hipotezler geliştirilmekte ve öneriler getirilmektedir. Pilot çalışma ise keşfedici durum çalışmasında prosedürlerin çalışıp çalışmadığı konusunda fikir sağlamaktadır (Zainal, 2007). Açıklayıcı durum çalışmasında ise daha çok araştırmanın amacı “neden” ve “nasıl” sorularını cevaplamaya çalışmaktadır. Örnek olarak “21. yy.

öğrencileri nasıl öğrenirler?” ya da “neden çevrimiçi öğrenme seçilmektedir?” araştırma soruları verilebilir. Bu araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı aynı davranış setleri için zıt açıklamalar ortaya koyar ve benzer durumlarda hangi açıklamanın uygulanabileceğini belirtir. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda incelenen olgunun anahtar kavramları ve alt kümeleri betimlenir ve kavramsallaştırılır. Bu şekilde, araştırılan durum ayrıntılı bir şekilde tanımlanabilmektedir ve açıklanabilmektedir

Bu araştırmada betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada farklı dillerde kullanılan ölçme aracı örnekleri taranmış, sistematik olarak bir araya getirilip Türkçe dersine uyarlanabilir olanlar için yeni ölçme araçları tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellemek istendiği elemanların bütünüdür (Karasar, 1999, s. 109). Araştırma için evren (population, universe), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 80). Karasar’a (1999, s. 110) göre, “Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür”. Bu nedenle araştırmanın genel evrenini, dil öğretiminde kullanılabilecek ölçme araçlarını içeren her türlü birincil kaynaklar (kitaplar, akademik araştırma raporları, tezler, makaleler ve diğer belgeler) oluşturmaktadır.

Örneklem (sample) ise, belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümelerdir (Karasar, 1999, s. 110). Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri 2016, s. 81). Araştırmalar, örneklem kümeler üzerinden yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrene genellenir. Örneklem üzerinde çalışması üç temel nedeni vardır. Bunlar:

1. Maliyet güçlükleri,
2. Kontrol güçlükleri ile
3. Etik (moral) zorunlulardır (Karasar, 1999, s.110).

Bu özellikleriyle örneklem, olasılık kuramından türetilmiş pratik bir araştırma aracıdır.

Bu çalışmada dil eğitiminde beceri odaklı ölçme araçları çalışan yabancı bilim insanlarının çalışmaları incelenmiş ve amaçlı örneklem yoluyla belirlenen aşağıdaki araştırmacıların çizmiş oldukları çerçeveler doğrultusunda etkinlik uyarlamaları yapılmıştır.

Okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik önerilen ölçme türlerinin geliştirilmesinde Brown (2003) ve Alderson (2000)'un çizmiş olduğu çerçeve,

Yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçme türlerinin geliştirilmesi Brown (2003) ve Weigle'ın (2002) çizmiş olduğu çerçeve,

Dinleme becerilerini ölçülmesine yönelik ölçme türlerinin geliştirilmesi Brown (2003) ve Buck'ın (2001) çizmiş olduğu çerçeve,

Konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçme türlerinin geliştirilmesi Brown (2002) ve Luoma'nın (2004) çizmiş olduğu çerçeve,

Dil bilgisi ölçme araçlarının geliştirilmesi Purpura'nın (2004) çizmiş olduğu çerçeve

Kelime bilgisinin ölçülmesine yönelik ölçme türlerinin geliştirilmesinde de Read (2000) ve Thornbury'nin (2007) çizmiş olduğu çerçeve dikkate alınarak Türkçeye uyarlamalar yapılmıştır. Çalışma bu örneklem ile sınırlı tutulmuştur. Bunlar çalışmanın temelini oluştururken alandaki benzer çalışmalar taranarak bunlara eklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilimsel araştırmalarda önemli olan, doğru ve güvenilir bir sonuca ulaşabilmek için, doğru kaynaktan doğru bilgiyi elde etmektir. Doğru bilgiye ulaştıktan sonraki adım ise doğru bilginin kimden ve hangi teknikle toplanacağıdır (Cemaloğlu, 2014, s.133). Bu çalışma yabancı kaynaklardaki etkinliklerin Türkçe dersine uyarlaması biçiminde gerçekleştirildiğinden veriler; *Türkçeye uyarlanabilirlik, derste etkin kullanımının mümkünlüğü, güncellik* maddelerini içeren bir kontrol listesine göre toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: *görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesidir*. Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Türkçeye uyarlanacak dokümanlar toplandıktan

sonra hangilerinin uyarlanacağına karar verebilmek için kontrol listesindeki şartlara bağlı kalınarak tek tek analiz edilmiştir.

Doküman analizi incelemesi gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen verilere destek amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 42). Nitel araştırmada toplanan veriler de çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumlar (çizimler, tablolar, vb.) şeklinde olabilir. Yukarıda sözü edilen yöntemlerle toplanan çeşitli türdeki verilerin kodlanması, analizi ve yorumlanması ise sistematik bir yaklaşımı gerektirir (Coffey ve Atkinson, 1996; Walcot, 1994).

Bu araştırmada kavramsal çerçeve için dil ediniminden başlanarak etkinlik kullanımına kadar geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda geniş bir etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Söz konusu havuzdaki etkinlikler; Türkçeye uyarlanabilirlik, güncellik ve etkinlik (faydalılık/yararlılık) açısından değerlendirilmiştir. Türkçe dersinde kullanılabileceğine bu yüzden uyarlanmasına karar verilen etkinlikler, havuzdan çekilerek uyarlama aşamasına geçilmiştir. Diğer etkinlikler ise çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikleri taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237). Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-240).

Bu çalışmada belirlenen etkinlikler öncelikle dil becerilerine, daha sonra da dil beceri performanslarına ayrılmıştır. Öğrenci yetkinlikleri Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages) çerçevesinde belirlenmiş olup bu kapsamda öğrencilerin yaş ve eğitim seviyelerinden ziyade rehberde belirtildiği gibi “temel seviyeden” (A1-A2) “gelişmiş seviyeye” (C1-C2) doğru sıralanmıştır. Burada amaç yaş veya sınıf (5. Sınıf Türkçe Eğitimi, 6. Sınıf Türkçe Eğitimi vb.) değil de sınıf içinde öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklerin üretilmesidir. Bu yüzden dil becerilerinin edinim boyutu dikkate alınmıştır. Bir etkinlik 8. Sınıf Türkçe Dersinde kullanılırken 5. Sınıf Türkçe Dersini alan öğrencilerin düzeyinden daha aşağıda olabilir. Zira 8. sınıfa gelmiş ama dil becerileri 5. sınıf öğrencilerinin altında olan öğrenciler bulunabilir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Okuma Becerileri Etkinlikleri

Algısal Okuma Görevleri (Perceptive Reading)

Bir dili okumanın başlangıç düzeyinde temel olan bir dizi görevler vardır. Bunlar alfabetik sembollerin, büyük ve küçük harflerin, noktalama işaretlerinin, kelimelerin ve yazı ses karşılıklarının tanınması olarak sıralanabilir. Bu tür algı görevlerine genellikle okuryazarlık görevleri denir ve bu da öğrencinin okuryazar olmanın erken aşamalarında olduğu anlamına gelmektedir.

Sesli Okuma Görevi (Reading Aloud Task)

Öğrenci, ayrı harfleri, kelimeleri ve/veya kısa cümleleri görür ve bunları bir uygulayıcı nezaretinde yüksek sesle teker teker okur. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi açısından, öğrenci yanıtın herhangi bir tanınabilir sözlü yaklaşımı doğru olarak kabul edilir.

Öğrenciler duyar: Aşağıdaki ifadeleri yüksek sesle okuyunuz.

- 1) harf
- 2) kelime
- 3) Harfler kelimeleri oluşturur.
- 4) Kelimeler cümleleri oluşturur.

Yazılı Yanıt Görevi (Written Response Task)

Aynı uyarılar sunulur ve testi alan kişinin görevi, yoklamayı yazılı olarak yeniden oluşturmaktır. Buradaki farklı beceriler arasındaki aktarım nedeniyle, sınava giren kişinin yanıtının değerlendirilmesi dikkatle ele alınmalıdır. Bir hata oluşursa bunun kaynağından emin olmak gerekir; örneğin bir yazma hatası olduğu düşünülen bir öge aslında bir okuma hatası olabilir veya bunun tersi de geçerlidir.

Öğrenciler duyar: Aşağıdaki ifadeleri yüksek sesle okuyunuz.

1) kelime

2) harf

3) Harfler kelimeleri oluşturur.

4) Kelimeler cümleleri oluşturur.

1) _____

2) _____

3) _____.

4) _____.

Çoktan Seçmeli (Multiple Choice)

Öğrenciler Okur:* Aynı maddeler için A'yı; farklı maddeler için F'yi yuvarlak içerisine alın.

1) okumak okumak A F

2) takmak takılmak A F

3) sevmek serpmek A F

4) gülmek gülmek A F

* Çok düşük seviyelerde talimatları uygulayıcı okuyabilir.

Grafiksel Tanıma Görevi (Grapheme Recognition Task)

Öğrenciler Okur:* Farklı olanı yuvarlak içine alın.

- | | | |
|----------|-------|-------|
| 1) çile | çise | çile |
| 2) kül | gül | gül |
| 3) talim | talim | tahin |

Resim Destekli Sözcük Tanımlama Görevi (Picture-Cued Word Identification Task)

Resim destekli okuma becerileri ölçe araçlarında öğrencilere yazılı bir metinle bir resim gösterilir ve gerçekleştirmeleri için birtakım görevler verilir.

Resim Destekli Sözcük Tanımlama Görevleri



Öğrenciler Duyar: Okuduğunuz öğeleri resimde gösterin.

Halı

Sırt Çantası

Yatak

Öğrencinin aynı resimde cümleleri okuması ve ardından resmin doğru kısmını işaret etmesi de aynı ölçme aracının farklı bir varyasyonu olarak kullanılabilir.

Resim Destekli Cümle Tanımlama Görevi (Picture-Cued Sentence Identification Task)

Öğrenciler Duyar: Resmin şimdi okuduğunuz kısmını gösterin.

Öğrenciler resmi görür ve kartlarda yazılı olan cümleleri okur.

Sırt çantası yatağın dibinde, halının üzerinde duruyor.

Çekmecelerin üzerinde çeşitli oyuncaklar bulunmaktadır.

** Çok düşük seviyelerde talimatları uygulayıcı okuyabilir.*

Aynı resim kullanılarak doğru/yanlış aracı da kullanılabilir.

Resim Destekli Doğru/Yanlış Cümle Tanımlama Görevi (Picture-Cued True/False Sentence Identification)

Öğrenciler Okur:

- | | | |
|--|-------|--------|
| 1) Kitaplar orta sehpanın üzerindedir. | Doğru | Yanlış |
| 2) Duvar da duvar saati bulunmaktadır. | Doğru | Yanlış |
| 3) Abajur yatağın üstündedir. | Doğru | Yanlış |

Öğrenciler resimlerle ilgili ifadeleri okur ve doğru seçeneği yuvarlak içerisine alır.

Okuma becerilerini bu seviyede ölçmek için eşleştirme görevleri de etkili bir yöntem olabilir. Öncelikle resimde bulunan nesneler A, B, C, D, E,...ile etiketlenir daha sonra verilen maddeleri öğrencilerin harflerle eşleştirmesi beklenir.

Resim Destekli Kelime Eşleştirme Görevleri (Picture-Cued Matching Word Identification)

Öğrenciler Okur:

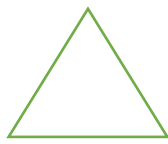
- 1) kitap _____
- 2) çanta _____
- 3) saat _____
- 4) oyuncak _____

Son olarak, öğrencilere bir kelime veya ifade gösterilebilir ve ardından öğrenciler tanımlanan dört resimden birini seçmeye yönlendirilebilir, bu sayede, öğrencilerin sözlü moddan sözel olmayan moda geçmesi beklenir.

Çoktan Seçmeli Resim-Destekli Sözcük Tanımlama (Multiple Choice Picture-Cued Word Identification)

Öğrenciler Okur: Dikdörtgen

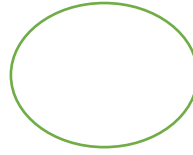
Öğrenciler görür ve doğru olan seçeneği işaretlerler.



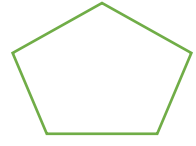
A



B



C



D

Seçici Okuma Görevleri (Selective Reading)

Seçici okuma görevleri, aslında birçoğumuzun kelime bilgisi ve dil bilgisi ni test etmek olarak düşündüğü -ki bu doğru bir düşünce değildir- ölçme araçlarını kapsamaktadır. Aslında, dilin sözcüksel ve dilbilgisel yönleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dördünü de gerçekleştirmek için kullandığımız formlarıdır. Okuma becerilerinin sözcüksel ve dilbilgisel açıdan ölçülebileceği bir görevler şu şekildedir:

Çoktan Seçmeli Görevler (Multiple Choice)

Kelime ve dil bilgisi ni okumayı ölçebilecek en uygun ve en popüler testler pratikliğinden dolayı çoktan seçmeli testlerdir. Çünkü bu testlerin uygulaması ve puanlaması diğer türlere nazaran daha kolaydır. Ancak bu tür testler zaman zaman bağlamdan uzak olduğu için sadece kelime ve dil bilgisi ne odaklanabilir.

Çoktan Seçmeli Kelime/Dil Bilgisi Görevleri (Multiple-Choice Vocabulary/Grammar Tasks)

1) Mehmet evli değildir. O _____.

- a) yaşlı b) genç c) bekar d) evli

2) Eğer kapı zili çalışmıyorsa, mutlaka kapıyı _____.

- a) tıklayın b) zorlayın c) bağırın d) yazın

3) Polisler günlerdir şüpheliyi _____.

- a) seviyordu b) özlüyordu c) dövüyordu d) arıyordu

Bu tür testlerde bağlamdan kopukluk öğrenci ilgisini okumadan, kelime ve dil bilgisi ne yoğunlaşmayı gerektirebilir. Bu maddelere bir bağlam yardımıyla başka bir versiyon üretilebilir.

Bağlamlı Çoktan Seçmeli Kelime/Dil Bilgisi Testleri (Contextualized Multiple Choice Vocabulary/Grammar Tasks)

1) Ayşe: Köfte sever misin?

Cem: Hayır, _____.

- a) çok severim b) her gün yerim
c) hiç sevmem d) bayılırım

2) Müdür: Yalnız başına çalışmayı tercih eder misin?

Çalışan: Evet genellikle _____.

- a) tek başıma çalışırım b) arkadaşlarla çalışırım
c) toplu çalışırım d) grup çalışmasını tercih ederim

3) Can: Bu renk pantolonun var mı?

Melih: Evet, _____.

- a) benimki bundan farklı b) benimki bunun aynısı
c) maalesef yok d) yenisini alacağım

Daha iyi bir bağlamlı format ise modifiye edilmiş tamamlama testleridir.

Çoktan Seçmeli Kelime/Dil Bilgisi Tamamlama Testleri (Multiple Choice Cloze Vocabulary/Grammar Tasks)

Şimdi olduğu 1 (gibi), çocukken de pek canımın kıymetini bilirdim. Koşmaca, kaydırak, birdirbir gibi oyunları asla işime 2 (gelmezdi). Akşam üstleri açılır- 3 (kapanır) iskemlemi konağın bahçe kapısına kurar, vücuduma göre çok kocaman olan başımı mutfakın sarmaşıklarla kaplı duvarına 4 (yaslayarak) karşı viranede oynayan çocukları seyrederdim (Güntekin, 2019, s. 5).

- | | | | |
|----------------|-------------|---------------|-------------|
| 1) a) da | b) gibi | c) için | d) çünkü |
| 2) a) kaymazdı | b) sevmezdi | c) değmezdi | d) gelmezdi |
| 3) a) kapanır | b) uçar | c) gider | d) üzülür |
| 4) a) batarak | b) koşarak | c) yaslayarak | d) örerek |

Bu örnekte kullanılan bağlam, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanarak verilen sorulara daha kolay odaklanmasını sağlayacaktır.

Eşleştirme Görevleri (Matching Tasks)

Okumanın bu seçici seviyesinde kullanılabilecek bir başka görev is eşleştirme testleridir.

Seçili Yanıt Doldurma Sözcük Görevi (Selected Response Fill-In Vocabulary Task)

Aşağıda verilen ifadelerde verilen boşlukları uygun ifadelerle doldurunuz.

- | | | | |
|----------|----------|-------------|-----------|
| a) mutlu | b) üzgün | c) başarılı | d) yorgun |
|----------|----------|-------------|-----------|

- 1) Uzun yarışın sonunda koşucular tamamen _____ düşmüşlerdi.
- 2) Final sınavındaki sonucumdan dolayı ailem _____ hissetmişlerdi.
- 3) Çalışanların tamamı maaş artışlarından dolayı _____ hissediyorlardı.
- 4) İzleyiciler bu aktörün çok _____ olduğunu düşünüyordu.

Eşleştirme testleri, geleneksel çoktan seçmeli veya boşluk doldurma biçimlerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır ve test tasarımcısı eşleştirmeleri dikkatli bir şekilde seçtiğinde, hazırlanması çoktan seçmeli öğelerden daha kolaydır.

Düzeltilme Görevleri (Editing Tasks)

Çoktan Seçmeli Düzeltilme Görevleri (Multiple Choice Editing Tasks)

Öğrenciler Okur: Altı çizili ifadelerden doğru olmayanı işaretleyiniz.

1) O yıl bütün oba topalladı. Süründü. Bir lokma ekmek için dilenecekler.
A B C D

2) Adana'nın, Valiye şikâyet edip hallerini bir bir anlattılar. Vali güldü.
A B C D

3) Hükümet konağı da güldü üstlerine, jandarmalar, yazı atan adamlar, hükümet konağı da güldü.
A B C D

4) Sokaklar adam almıyordu. Tozlu yollara düşerler, yolun tozları da onlara gülüyordu
A B C D
(Kemal, 2020).

Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

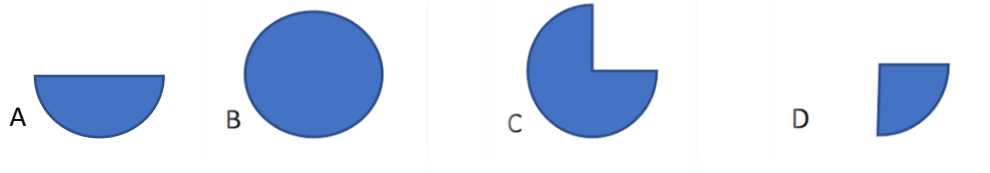
1) Öğrenciler bir cümle veya pasaj okurlar ve anlatılan dört resimden birini seçerler. Bu seviyedeki cümle veya ifadeler daha karmaşıktır.

Çoktan Seçmeli Resim Destekli Yanıt (Multiple Choice Picture-Cued Response)

Öğrenciler Okur: Öğrenciler bir paragrafta geçen şu ifadeyi okur:

Yılın bu mevsiminde Serengeti Milli Parkı'ndaki vahşi hayvanları yarısı güneye göç eder.

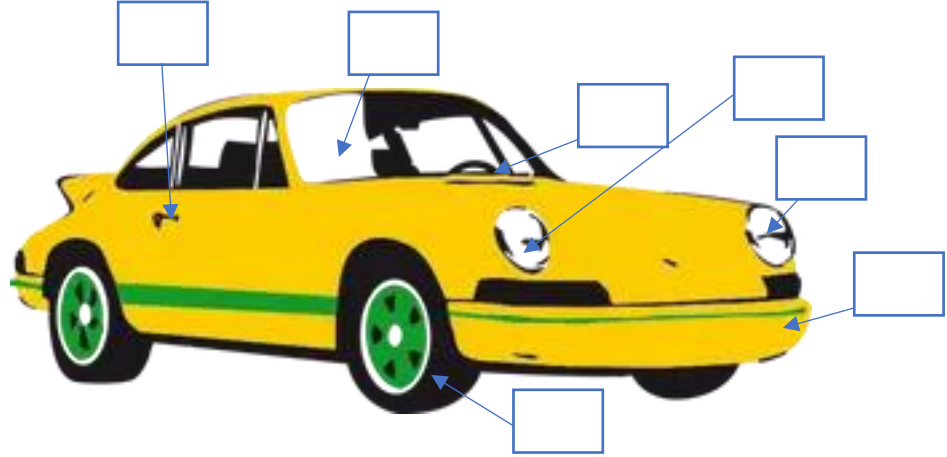
Yılın bu mevsiminde göç eden vahşi hayvanların miktarını aşağıdaki şekillerden işaretleyiniz.



2) Sınava girenler, her biri bir resim veya diyagramın etiketli bir bölümünü açıklayan bir dizi cümle veya tanım okur. Görevleri, etiketli her bir öğeyi tanımlamaktır.

Diagram Etiketleme Görevi (Diagram Labeling Task)

Öğrenciler Görür:



Öğrenciler Okur: Aşağıda tanımları verilen kısımları resimde gördüğünüz aracın üzerinde etiketleyin.

- 1) Aracın hareket etmesini sağlayan yuvarlak, hareketli parça.
- 2) Aydınlatma sağlayan, oval, ışıklı parça. (İki tane).
- 3) Aracın içine girmek için kullanılan açılır-kapanır parça.
- 4) Olası çarpışma anında darbelere karşı koruma sağlayan katman.
- 5) Emniyet, güvenlik ve yalıtım amacıyla kullanılan şeffaf, sert parça.

Boşluk Doldurma Görevleri (Gap-Filling Tasks)

Yukarıda açıklanan çoktan seçmeli görevlerin birçoğu, öğrencilerin yanıtlarının bir kelime veya ifade olduğu boşluk doldurma maddelerine dönüştürülebilir.

Cümle Tamamlama Görevleri (Sentence Completion Tasks)

Mustafa: Doktor Bey, soğuk algınlığında neler yapmalıyız?

Doktor: Grip olduğunda en iyi şey evde kalıp _____.
 Eğer ataşenin varsa, _____.
 Olabildiğince çok sıvı _____.
 Yapabileceğin en kötü şey ise _____.
 Ayrıca, _____.

Bu tür görevlerin en önemli dezavantajı, okuma yeteneğinin sorgulanabilir ölçülmesidir. Görev hem okuma hem de yazma performansını ölçmektedir, bu nedenle okumayı tek kriter olarak ayırmada düşük geçerliliğe sahiptir. Diğer bir dezavantajı ise, yanıtların çeşitliliğini puanlamaktır. Bunun için önceden, doğru olarak kabul edilebilecek ifadeler için bir puanlama anahtarı hazırlamak gereklidir. Bu doğrultuda, sadece okuduğunu anlama testinde; öğrencinin cümlelerin ilk kısmını anladığını gösteren her türlü cevap doğru kabul edilmelidir.

Etkileşimli Okuma Görevleri (Interactive Reading)

Bu seviyedeki görevler, seçici görevler gibi, form ve anlam odaklı hedeflerin bileşimi olarak tasarlanmakla beraber artık anlama daha fazla önem verilmelidir. Etkileşimli görevler bu nedenle aşağıdan-yukarıya süreçten ziyade yukarıdan-aşağıya süreçlere biraz daha fazla odaklanmayı gerektirebilir. Ölçme araçlarındaki metinler, bir paragraftan bir sayfaya kadar kullanılabilir. Çizelgeler, grafikler ve tablolar biraz karmaşık olabilir.

Tamamlama Görevleri (Cloze Tasks)

Ölçme görevleri arasında en popüler test tamamlama görevleridir. İngilizcedeki Cloze kelimesi, eğitim psikologları tarafından Gestalt psikolojik "kapatma" kavramını, yani eksik bir görüntüdeki (görsel, işitsel veya bilişsel) boşlukları doldurma becerisi olarak tanımlanmıştır. Kapatma (Gestalt psikolojisinde kullanılan bu terim), tamamlanmamış bir uyarı bütünlüğü gibi görme yanılsamasıdır. Böylece kişi farkında

olmadan kenarlarından birinde boşluk olan bir üçgeni veya kareyi tamamlama (kapatma) eğilimindedir. Yazılı dilde, bir sözcüğün atlandığı bir cümle, bir okuyucunun dilsel beklentileri (biçimsel şemalar), arka plan deneyimini (içerik şemaları) ve bazı stratejik yeterlilikleri kullanarak yapılmış bir tahminle bu boşluğu kapatabilmesi için yeterli bağlama sahip olmalıdır (Brown, 2003, s. 201).

Tamamlama testleri, genellikle en az iki paragraf uzunluğundadır. Silme seçimi ve puanlama özellikleri açıkça tanımlandığı sürece, nispeten kolay bir şekilde oluşturulabilirler. Tipik olarak her yedinci kelime (artı veya eksi iki) silinir, ki buna “**sabit oranlı silme**” denir, ancak birçok tamamlama testi tasarımcısı bunun yerine kelimelerin dil bilgisi veya söylem işlevlerine göre silmeleri seçmek için “**rasyonel silme**” prosedürü kullanırlar.

Tamamlama Görevi -Sabit Oranlı Silme (Her Yedinci Kelime) (Cloze Procedure, Fixed Ratio Deletion- Every Seventh Word)

Yiğitlik-mertlik ve insaniyet hakkında şimdiye (1) _____ söylenen sözler ileri gelen kişiler ile (2) _____ adamlarına mahsus olmayıp herkes kendi haline, (3) _____, sınıfına ve sıfatına göre bu mukaddes (4) _____ ile mükelleftir. Şöyle ki, bunu kendilerine vazife (5) _____ veya icrasında kusur edenler halkın nefret (6) _____ düşmanlığını kendi üzerlerine davet etmiş olacaklarından (7) _____ ve mutlak surette zararını görürler (Naci, 2020, s.105).

- | | | | |
|-------------------|-----------------|-------------|----------------|
| 1) a) dün | b) kışın | c) kadar | d) akşam |
| 2) a) devlet | b) adalet | c) işçi | d) soylu |
| 3) a) zaferine | b) mevkisine | c) hayatına | d) çayına |
| 4) a) saltanat | b) mahluk | c) kelebek | d) sevgi |
| 5) a) sevmeyenler | b) edinmeyenler | c) işçiler | d) yağmayanlar |

Tamamlama Görevi -Rasyonel Silme (Edatlar ve Bağlaçlar) (Cloze Procedure, Rational Ratio Deletion-Prepositions and Conjunctions)

Bir sandalyeye oturtular (1) _____ gözlerini açtılar. Burası Anzak Kolordu Komutanı'nın karargâhı idi, karşısında (2) _____ Kolordu Komutanı General Birdwood vardı. Onu gazetelerdeki resimlerinden tanıdı. Sandalyesini, dışarıya (3) _____göremeyeceği şekilde koymuşlardı. Birdwood yerinden kalktığı (4) _____ büyük bir nezaketle Ohrili Kamil'in elini sıktı; o da aynı nezaketle davrandı (Niyazi, 2020, s. 243).

- | | | | |
|-------------|-----------|-------------|------------|
| 1) a) ama | b) ve | c) hatta | d) çünkü |
| 2) a) da | b) için | c) den beri | d) e kadar |
| 3) a) üzere | b) belki | c) sanki | d) doğru |
| 4) a) lakin | b) rağmen | c) gibi | d) kadar |

Zamanla standart tamamlama testlerinde bazı varyasyonlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan en popüler olanları C-testi ve Cloze-elide testleridir. C-testinde (Klein, Barely & Raatz, 1984; Klein-Braley, 1985; Dörnyei & Katona, 1992), diğer her kelimenin harf sayısına göre ikinci yarısı silinir ve öğrencilerden kelimeleri bulmaları beklenir. Klein-Braley ve diğerleri bu varyasyonun geçerliliğine ve güvenilirliğine güvenseler de ölçmeciler bu tekniği tamamlamanın, tamamlama testlerinden daha zor ve etkisiz olduğunu düşünmektedir (Alderson, 2000, s. 225).

C-Test (Kelimeyi Tamamlama Testi)

Baykuş sesleri as__ koca evin içi__ annemle yapayalnız kaldı__ gecelerdir ki, yüre__ bir onulmaz deh__ salardı. Böyle gecel__, zaten neden ürk__ irkilmezdim ki? O de__ sessizlikte, avlunun ağaçla__ akseden en haf__ bir hışıltı, es__ taban tahtalarını kemi__ bir kurdun çıkar__ en küçük bir çıtı__, hatta o de__ sessizliğin bizzat ken__, yüreğimi durmadan hoplat__ kafi gelirdi (Karaosmanoğlu, 2019, s. 109).

İkinci varyasyon olan cloze-elide prosedürü, bir metne ait olmayan kelimeler ekler. Sınava girenlerin görevi, araya giren kelimeleri tespit etmek ve üzerini çizmektir.

Cloze Elide Görevi (Kelime Çıkarma)

Baykuş sesleri asıl koca evin içinde ben annemle yapayalnız kaldığımız gecelerdir ki, yüreğime evimde bir onulmaz dehşet salardı. Böyle gecelerde, zaten sanki neden ürküp irkilmezdim ki? O derin sessizlikte, avlunun ağaçlarından akseden ve en hafif bir hışıltı, eski taban tahtalarını kemiren bir kurdun çıkardığı en küçük bir çıtırtı, hatta o derin sessizliğin bizzat kendisi, yüreğimi durmadan eğer hoplatmaya kâfi gelirdi (Karaosmanoğlu, 2019, s. 109).

Ancak bu görevlerin amacı düzeltme ya da öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarmaktan ziyade hızlı okumayı test etmek olacaktır. Çünkü ne kelimedeki harfleri çıkarmanın ne de fazladan kelime eklemenin okuma becerilerine hiçbir katkısı yoktur. Çünkü iyi okuyucular zaten bu tür kesintileri zihinlerinde otomatik olarak ayıklayabileceklerdir.

Kavrama Soruları (Comprehension Questions)

Şüphesiz okuma becerilerini ölçmenin en yaygın yöntemlerinden biri de bir metin verip konuyla ilgili kavrama soruları sormak olacaktır.

Anadolu, hayvan çeşitliliği açısından zengin bir coğrafya ancak geçmişte burada yaşayan birçok hayvan türünün nesli tükenmiş durumda. Asya fili, yaban öküzü, Anadolu parsı ve çita bunlardan yalnızca birkaçı. Bu durum dünya geneli için de geçerli. Dünyadaki hayvan çeşitliliğinin giderek azalmasının pek çok nedeni var. İklim değişikliği, doğal afetler vb. nedenler arasında ilk sırada insanoğlunun etkisi yer alıyor. Şehirleşme, doğal yaşam alanlarının tahrip edilmesi, kaçak ve aşırı avlanma ise insan kaynaklı nedenlerin en başta gelenleri.

Bu parçada aşağıdakilerin hangisine değinilmemiştir?

- a) Hayvan soylarının tükenmesinin iklim değişikliğine yol açtığına
- b) Anadolu'daki bazı hayvan türlerinin nesillerinin tükendiğine
- c) Dünyadaki hayvan çeşitliliğinin gün geçtikçe azaldığına
- d) İnsanların, hayvan türlerine zarar veren hatalı birçok eylemi olduğuna (MEB, 2022).

Kısa Cevaplı Görevler (Short Answer Tasks)

Kısa cevaplı testlerde öğrencilere bir okuma parçası sunulur ve öğrencilerden parçayla ilgili açık uçlu soruları bir veya iki cümleyle cevaplanması beklenir.

Açık Uçlu Kavrama Soruları (Open-Ended Comprehension Questions)

Öğrenciler Okur: Verilen parçayı okuyup aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

Otçul hayvanların vücutlarında, yedikleri bitkilerdeki şeker ve nişasta sindirilir ve glikoz denen bir şekere dönüştürülür. Glikoz bu hayvanların dokularının oluşmasına yardımcı, enerji açısından zengin bir yakıt olarak kullanılır. Bitkiler ise solumayla aldıkları oksijeni glikozla birleştirerek yeniden karbondioksit ve suya dönüştürür. Solunum denen bu kimyasal tepkime ile bitkilerin Güneş'ten emdiği bütün enerji salınır. Hayvanlar karbondioksiti atmosfere gönderir, bitkiler de bu karbondioksiti yeniden kullanır.

- 1) Okuduğunuz parçanın konusu nedir?
- 2) Parçadan solunum ile ilgili ne gibi çıkarımlar yapabilirsiniz?
- 3) 5. satırdaki “kimyasal tepkime” kelimesinin anlamı ne olabilir?

Tarama Görevleri (Scanning)

Tarama, okuyucuların bir metinden gerekli bilgileri bulmak için kullandığı bir okuma stratejisidir. Tarama öncelikle öğrencilere bir metin verilerek bilgi parçalarının hızlı bir biçimde taranması ile yürütülür. Olası metinler bir ya da iki sayfalık gazete küpürleri, denemeler, ders kitabındaki bir metin, teknik bir rapor, menü ya da başvuru formlarından temin edilebilir.

Öğrenciler Okur: Verilen parçayı hızlı bir şekilde okuyup aşağıdaki sorunun yanıtını bulunuz.

Bitki ve hayvanlar ölünce, vücutlarındaki karbon genellikle diğer organizmalar tarafından geri dönüştürülür ve atmosfere geri döner. Bu geri dönüşüm, dokular çürüdükçe ya da bakteriler gibi mikroorganizmalar tarafından parçalandıkça meydana gelir. Eğer bu mikroorganizmalar dokuları parçalayamazsa, kalıntılar en sonunda karbon içeriği açısından zengin kömür ya da petrol olarak fosilleşir.

- 1) Fosil yakıt nedir?

Öğrenciler, her biri üzerinde bir cümle bulunan küçük kağıt şeritlerini bir öyküde bir araya getirme faaliyetinden her zaman keyif alırlar; buna şerit öykü tekniği de denir.

Cümle Sıralama Görevi (Sentence Ordering Tasks)

Verilen cümlelere anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıraya koyunuz.

- a) Kurabiyelerimizi önceden ısıtılmış 170°C fırında, alt üst fansız ayarda, 20 dakika pişmeye bırakın.
- b) Sürenin sonunda pişen kurabiyeleri fırından alın. Üzerlerine pudra şekeri serperek servis edin. Afiyet olsun.
- c) Uygun bir karıştırma kabına sırasıyla un, pudra şekeri, kabartma tozu, vanilya, yumurta ve tereyağını alarak ele yapışmayan yumuşak bir hamur elde edene kadar yoğurun.
- d) Kıvam alan kurabiye hamuruna iri çekilmiş bademleri de ekleyerek yoğurmaya devam edin.
- e) Hazırladığımız hamurdan dilediğimiz boyutlarda parçalar koparıp şekillendirerek fırın tepsisine dizin.

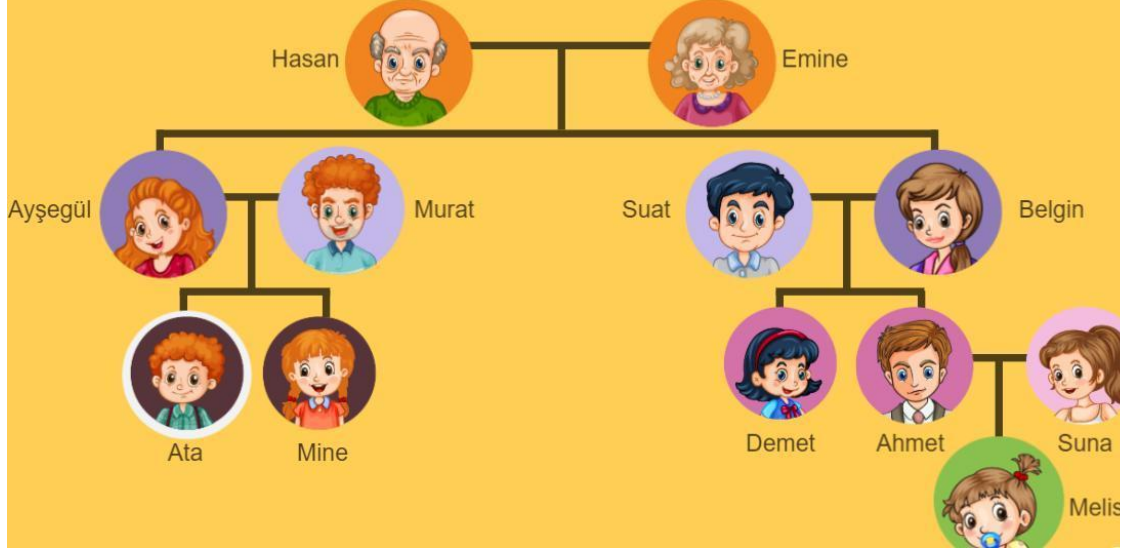
Bilgi Transferi Görevleri: Tablo, Harita, Grafik ve Diyagramları Okuma
(Information Transfer, Reading Charts, Maps, Graphs, Diagrams)

Eğitimli her birey tabloları, haritaları, grafikleri, diyagramlarını ve benzerlerini kavrayabilmektedir. Bu tür sözel olmayan bilgileri anlaşılır bir girdiye dönüştürmek, yalnızca ortamın grafik ve sözlü geleneklerini anlamayı değil, aynı zamanda bu bilgiyi bir başkasına aktarmak dilsel bir beceriyi gerektirmektedir.

Grafik Bilgisi Yorumlama Görevleri (Interpretation of Graphic Information)

1) Verilen grafiği inceleyip şu soruyu cevaplayınız.

Soy ağacı: Melis'in büyükannesinin adı nedir?



Tüm bu görevler, yazılı veya grafiksel bir bilgiyi alıp üretken performansa dönüştürmeyi gerektiren ölçme araçlarıdır. Bazen, okumanın dilsel semboller, boşluklar ve noktalama işaretleri ile yalnızca alfabenin 29 harfini içermesi gerektiğini düşünmek her gün karşılaştığımız çok sayıda kaynağı göz ardı edeceğimiz anlamına gelmektedir.

Kapsamlı Okuma Görevleri (Extensive Reading)

Kapsamlı okuma, şu ana kadar bahsettiğimizden daha uzun metinleri içermektedir. Dergi makaleleri, teknik raporlar, daha uzun denemeler, kısa öyküler ve kitaplar bu kategoriye girmektedir.

Gözden Geçirme Görevleri (Skimming Tasks)

Gözden geçirme, özünü veya ana fikrini belirlemek için metnin hızlı bir şekilde gözden geçirilmesi sürecidir. Okuyucuya bir metnin konusu ve amacı, metnin organizasyonu, yazarın bakış açısı, kolaylığı, zorluğu ve/veya okuyucuya yararlılığı hakkında fikir vermek için kullanılan bir tahmin stratejisidir. Gözden geçirme bir sayfadan daha az metinler için geçerli olabilir, bu nedenle bu tür bir görevi yalnızca kapsamlı metinlerle sınırlamamak akıllıca olacaktır.

Gözden geçirme stratejilerinin ölçülmesi oldukça basittir. Sınava giren kişi bir metni gözden geçirir ve soruları yanıtlar.

Gözden Geçirme Görevleri (Skimming Tasks)

Öğrenciler Okur:

LASTİK ÇİZMELER

Su geçirmez plastik çizmeler, yağmur çizmesinden lastik bota kadar farklı isimlerle bilinir. Bir de çoğu insanın Wllington olarak bildiği çizmeler vardır. Bu isim I. Wllinton dükü, Anglo-İrlandalı subay Arthur Wellesley'den gelir. Wellesley, 19. Yüzyılın başlarında deriden yapılma, su geçirmez, aynı zamanda üzeniyle kolay uyum sağlayan uzun bir süvari çizmesi yapmıştır. Wellington çizmeleri kovboy çizmelerinin de ilham kaynağıdır. Lastik çizmeler ilk kez 1850'de üretilmiştir (Jackson, 2019).

- 1) Metnin ana fikri nedir?
- 2) Yazarın bu metni yazmasındaki amacı nedir?
- 3) Bu ne tür bir yazıdır? Köşe yazısı, el ilanı, roman, vb.
- 4) Hangi anlatım biçimi kullanılmıştır? Betimleyici, açıklayıcı, öyküleyici, tartışmacı.

Cevaplar bağlama bağlı olarak yazılı veya sözlü olarak alınabilir.

Özetleme ve Yanıtlama Görevleri (Summarizing and Responding Tasks)

Kapsamlı okumayı ölçmenin en yaygın yollarından biri, sınava giren kişiden metnin bir özetini yazmasını istemektir. Öğrencilere verilen görev çok basit bir şekilde ifade edilebilir.

Babasından ilk tokadı, aynada kravatını bağlayan bir Süleyman Turgut Beyi seyrederken yedi. Süleyman Turgut Bey, gece dolaşmalarından birine, sokak dışlilerinden biriyle çıkmak üzereydi; kızının gözlerinde, babasının nereye gittiğini bilen, mahzun ve küçümsemeye kararlı bir ifade gördü aynadan. Süslenişiyse, kokular sürünüp ipek gömlekler giymesiyse alay edildiğini, durgun ve donuk bir istihza ile karşılandığını sezdi: Üşüyen yaratıkların soğuk istihzası. Annesinin gözleri. Sobaları kaldırtarak bizi üşüten bir cimrinin, sokak kadınlarına para yedireceğine inanmıyorum gözleri. Aynadan kızına baktı: Dizkapaklarını örten kalın, çirkin çoraplar giymiş; kalın ayakkabılar. Erkeğe benziyor. Annesinin elbisesinden bozma, bol bir entari. Sizin şıklığınızla alay ediyorum baba kılığı. Birden Elini kaldırdı Süleyman Turgut Bey. Boşuna atılmış bir tokat. Gözler, aynı gözler. Sevgi ağlamadı. Süleyman Bey, bir türlü yapılmayan şöminesinin, saçsız başının, Almancayı üç senede unutmasının ve daha bir sürü gülünçlüğüünün şuurunu yaşadı bu gözlerde. Sevgi'ye bakmadan odadan çıktı (Atay, 2019, s. 171).

Özetleme için Talimatlar

Metnin özetini çıkarın. Özetiniz bir paragraf ve 100-150 kelime arasında olmalıdır. Özetiniz ana fikir ve destekleyici fikirleri içermelidir.

Not Alma ve Taslak Hazırlama Görevleri (Note-Taking and Outlining)

Son olarak, bir okuyucunun kapsamlı metinleri kavrayışı, not alma ve/veya ana hatları çizme sürecinin ölçülmesiyle değerlendirilebilir. Her iki teknik için de koşulları ve zaman çerçevesini kontrol etmenin zorluğu nedeniyle, bu teknikler kesinlikle informal ölçme kategorisinde yer almaktadır. Bu görevlerin faydası, öğrencilerin temel bilgileri vurgulayan notlar veya destekleyici fikirleri görsel olarak yönetilebilir bir çerçeveye

yerleştiren organizasyonel ana hatlar yoluyla bilgiyi akılda tutmada kazandıkları stratejik tutumdur. Bir öğretmen, belki de öğrencilerle bire bir görüşmelerde, öğrenci notlarını/ana hatlarını etkili okuma stratejilerinin varlığının veya yokluğunun göstergesi olarak kullanabilir ve böylece öğrencileri olumlu bir şekilde değerlendirebilir.

Taslak Hazırlama Görevi (Outlining Tasks)

Öğrenciler okur: Aşağıdaki metni okuyup metne ait ana hatları çıkartınız.

Değer verip baş tacı ettiğim bir yazar gözlem ile deneyimin aynı şey olduğunu savunuyor. Üşüne üstlük deliller getirmeye çalışıyor bu konuda. şimdiye dek büyük yazar diye bildiğim bu kişi bilmiyor ki gözlem farklı, deneyim farklı, Gözlem, herhangi bir şeyi iyi anlamak için, onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirme eylemidir. Deneyimle karıştırmamak gerektir. Kimya ve fizik bilgileri deneyimle, astronomi bilgileri ise gözlemle elde edilir. şu durumda deneyimle gözlem ayrı ayrı şeylerdir.

Metnin ana fikri nedir?

Gözlem nedir? Özelliklerini sıralayınız.

Deneyim nedir? Özelliklerini sıralayınız.

Yazma Becerileri Etkinlikleri

Taklit Edici Yazma Görevleri (Imitative Writing)

Okuma-yazmayı öğrenen her bireyin alfabeyi kullanmayı öğrendiği düşünülse de aslında durum pek de öyle değildir. Küçük çocuklardan, yetişkinlere kadar pek çok başlangıç seviyesindeki öğrencinin, taklit edici yazmanın ölçülmesi (harfleri, kelimeleri ve basit cümleleri oluşturma) konusunda temel eğitim almaları gereklidir.

Harf, Kelime ve İmla Görevleri (Letter, Word and Punctuation Tasks)

1. Kopyalama (Copying)

Harf, Kelime ve Noktalama İşaretleri (Letters, Words, Punctuation Marks)

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen kelimeleri altındaki boşluklara tekrar yazın

bit	pek	çok	Ahh!	kim?	bal
_____	_____	_____	_____	_____	_____
in	bin	gir	çık	taş	kış
_____	_____	_____	_____	_____	_____

2. Dinleme Tamamlama Seçme Görevleri (Listening Cloze Selection Tasks)

Bu görevler, dikteyi nispeten sabit silme oranına sahip (belki her dört veya beşinci kelimede bir) yazılı bir senaryo ile birleştirir. Test sayfasında, öğrencilerin seçmesi gereken eksik kelimelerin bir listesini sağlanmıştır. Bu aşamada amaç imla testi yapmak değil, yazma alıştırmaları yapmaktır.

Dinleme Tamamlama Seçme Görevi (Listening Cloze Selection Tasks)

Öğrenciler duyar: Her boşluğa gelmesi gereken kelimeyi aslına bakarak yazın

Tokat'ı daha önce hiç ziyaret etmiş miydiniz? Tokat muhteşem bir şehirdir. Havaşı ise, yazları serin, kışları ılıktır. En çok insanların ve yemeklerini seviyorum.

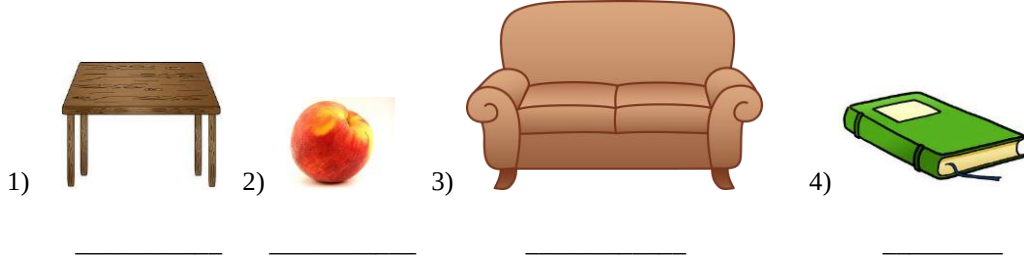
Öğrenciler görür:

Tokat'ı daha önce hiç _____ etmiş miydiniz? Tokat muhteşem bir _____. Havaşı ise, yazları _____, kışları ılıktır. En çok _____ ve yemeklerini seviyorum.

3. Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

Tanıdık resimler gösterilir ve öğrencilerden resmin temsil ettiği kelimeyi yazmaları istenir. Resmin (kedi, şapka, saç, masa vb.) tanımlanmasında herhangi bir belirsizlik olmadığı varsayılarak, görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasında işitsel kavramaya güvenilmez.

Öğrenciler duyar: Aşağıda verilen resimlerin altına isimlerini yazınız.



4. Yapı Tamamlama Görevleri (Form Completion Tasks)

Resimleri kullanmanın başka bir varyasyonu, ad, adres, telefon numarası ve diğer verileri soran basit formların (kayıt, başvuru vb.) kullanılmasıdır. Elbette, önceki sınıf eğitiminin bu tür formları doldurmaya odaklandığını varsayarsak, bu görev, birinin adını ve adresini yazmak gibi basit görevlerin ölçülmesini sağlayabilir.

Öğrenciler duyar: Aşağıda verilen kayıt formunu kendi bilgilerinizle doldurunuz.

Atatürk Koşusu Katılımcı Formu

Yarış Tarihi: 21 Aralık 2022
 Konum: 32.Sok. Kadıköy/İstanbul
 Başlangıç Saati: 10:00

Katılımcı Bilgileri

Adı Soyadı: _____
 Doğum Tarihi: _____
 Cinsiyet: _____
 Eposta: _____
 Tel: _____
 Adres: _____

5. Sayıları ve Kısaltmaları Kelimelere Dönüştürme (Converting Numbers and Abbreviations to Words)

Bazı sınavlarda sayıların yazıldığı bir bölüm vardır; örneğin günün saatleri, tarihler veya programlar ve öğrencilerin sayıları yazmaları istenir. Bu yöntem, el yazısı dilini teşvik etmek için oldukça güvenilir bir yöntem olarak hizmet edebilir. Bununla birlikte, bu görevler özgünlükten yoksundur çünkü bunlar, bir yazma görevinden çok bir okuma görevidir (sayıları tanıma). Kısaltmaları kelimelere çevirmek daha özgündür. Çünkü haftanın günlerini, ayları, bulvar, cadde, sokak isimleri ve telefon numaraları gibi kelimeleri yazmak sıklıkla karşımıza çıkabilecek durumlardır.

Sayıları ve Kısaltmaları Yazma Görevi (Writing Numbers and Abbreviations)

Öğrenciler duyar: Boşlukları, kısaltmaları verilen ifadelerin yazılı halleri ile doldurunuz.

Öğrenciler görür:

18:20 _____ 12:00 _____

Ctsi _____ 2/5 _____

M. Akif Ersoy Sok. _____

Heceleme ve Sesbilimsel/Grafiksel Karşılık Görevleri (Spelling Tasks and Detecting Grapheme Correspondence)

1. Heceleme Görevleri (Spelling Tasks)

Geleneksel bir heceleme testinde, öğretmen her seferinde bir sözcük olacak şekilde basit bir sözcük listesi dikte eder, ardından öğrencilerin sözcüğü yazması için bir duraklama ile cümledeki diğer sözcüğü dikte ettirir. Puanlama, doğru yazımı teşvik edecek şekilde uygulanır.

Öğrenciler duyar: Birazdan duyacağınız kelimeleri sırayla defterlerinize yazınız

1) Melih 2) muhakkak 3) Mehmet'i 4) ara

Öğrenciler yazar:

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

2. Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

Resimler, yazımı tahmin edilemeyen tanıdık sözcüklere odaklanmak amacıyla görüntülenir. Öğeler, değerlendirmenin amaçlarına göre seçilir, ancak bu format, bazı zorlu sözcükleri ve sözcük çiftlerini sunmak için bir fırsattır: bot/bot, yüz/yüz, boğaz/boğaz.

Öğrenciler duyar: Birazdan sizlere gösterilecek olan kelimeleri sırayla defterlerinize yazınız

Öğretmen aşağıdaki resimleri sırasıyla öğrencilere gösterir ve yanıtları yazılı olarak toplar.



1) a)



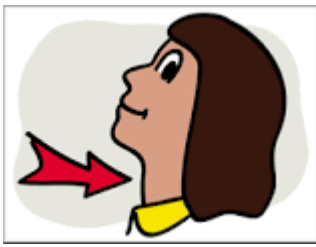
b)



2) a)



b)



3) a)



b)

3. Çoktan Seçmeli Görevler (Multiple Choice Tasks)

Sözcükleri ve tümceleri çoktan seçmeli bir görev biçiminde sunmak, okumayı değerlendirme alanına geçme riskini taşımaktadır, ancak maddenin devam niteliğinde bir yazma bileşeni varsa, yazım kurallarını biçimlendirmede pekiştirme görevi görebilir.

Çoktan Seçmeli Okuma-Yazma Heceleme Görevi (Multiple Choice Reading-Writing Spelling Tasks)

Öğrenciler okur: Cümleleri tamamlayacak kelimelerin doğru okunuşunu bularak boşluğa yazınız.

1) Milletvekillerinin bazıları _____ oy kullandı.

- | | |
|-------------|-------------|
| a) çekimser | b) çekingen |
| c) çekici | d) çekiç |

2) Ülkemizin _____ 85 milyona yaklaşmıştır.

- | | |
|-----------|-----------|
| a) nüfuzu | b) nüfusu |
| c) nefsi | d) nüansı |

3) Türkiye Cumhuriyeti bağımsız ve _____ bir devlettir.

- | | |
|----------|-----------|
| a) lakin | b) lakayt |
| c) layık | d) laik |

Yoğun (Kontrollü) Yazma Görevleri (Intensive-Controlled Writing)

Bu seviyede öğrenciler dil bilgisi, kelime dağarcığı veya cümle oluşturma konusundaki yeterliliklerini göstermek için dil üretirler ancak özgün bir amaç için anlam iletmek zorunda değildirler.

Dikte ve Dikto-Karşılaştırma (Dictation and Dicto-Comp)

Dikte, kişinin işitsel olarak duyduklarını yazılı olarak yorumlamasıdır, bu nedenle, özellikle öğrencinin performansının bir kısmı doğru hecelemeye odaklandığından, taklit edici bir yazı türü olarak sınıflandırılabilir. Ayrıca, öğrencinin uzun konuşmaları dinlemesi ve bu sırada noktalama işaretleri koyması gerektiğinden, bir veya daha fazla paragrafın dikte edilmesi kontrollü veya yoğun bir yazma biçimi olarak sınıflandırılabilir.

Dikte ile ilgili bir kontrollü yazma biçimi de dikte-karşılaştırmadır. Burada bir paragraf normal hızda, genellikle iki veya üç kez okunur; daha sonra öğretmen öğrencilerden hatırladıkları en iyi şekilde paragrafı yeniden yazmalarını ister. Dicto-

Karşılaştırma tekniğinin çeşitli varyasyonlarından birinde, öğretmen pasajı okuduktan sonra öğrencilere ipucu olarak paragraftaki anahtar kelimeleri sırayla dağıtır. Her iki durumda da dicto-karşılaştırma gerçekten yanıltıcı olmaktan ziyade yoğun bir yazma görevi olarak sınıflandırılır. Öğrenciler, pasajın içeriğini içselleştirmeli, birkaç cümleyi ve sözcük öğelerini anahtar kelimeler olarak hatırlamalı, ardından hikâyeyi kendi kelimeleriyle yeniden oluşturmalıdır.

Dicto-Karşılaştırma (Dicto-Comp)

Öğrenciler duyar: Şimdi sizlere bir paragraf okuyacağım. Paragrafı 3 kez normal hızda okuyacağım. Daha sonra size paragrafla ilgili anahtar kelimeler vererek hatırladığınız kadarıyla paragrafı tekrar yazmanızı isteyeceğim.

PASTEUR'ÜN DENEYİ

1881'de gerçekleştirdiği ünlü deneyinde Louis Pasteur, 24 koyun, 1 keçi ve 6 ineği, yeni aşısı ile aşıladı. Aşırı şarbon bakterilerini 42 derece sıcaklıkta çoğaltıp zayıf ve inaktif hale getirerek elde etmişti. İki hafta sonra hem daha önce aşıladığı hayvanlara hem de aynı sayıdaki aşılanmamış hayvana aktif şarbon bakterisi enjekte etti. İki günün sonunda, aşılanmış hayvanların hepsi sağlıklıken aşılanmamış olanlar ölmüştü ya da ölmek üzereydi. Bu deneyin etkileyici başarısı Pasteur'ün ününü attırırken hastalıkların nedeninin mikroplar olduğu teorisini doğruladı (Jackson, 2019).

Öğretmen metni 3 kez okur.

Öğrenciler duyar: Şimdi aşağıdaki anahtar kelimeleri kullanarak metni tekrar yazınız.

Louis Pasteur

1881

24 koyun, 1 keçi, 6 inek

42 derece sıcaklık

İki hafta sonra aşılanmış hayvanlar

Dil Bilgisi Dönüşüm Görevleri (Grammatical Transformation Tasks)

Dil öğretiminin yapısal paradigmalarının boşluk doldurma teknikleri ve boşluk değiştirme alıştırmaları ile en parlak döneminde, sözlü veya yazılı olarak dil bilgisi dönüşümleri yapma uygulaması çok popüler egzersizlerdi. Öte yandan, dil öğretmenleri bu tekniği dil bilgisi yeterliliğini ölçmek için bir ölçme görevi olarak kullanmaktaydılar.

Bu görevler şu şekilde kullanılabilirler:

- Paragrafın zamanını geçmiş zamana dönüştürün.
- İfadeleri evet/hayır veya 5 n bir k soruları olarak değiştirin.
- Soruları ifadelere dönüştürün.
- Bir ilgi zamiri kullanarak iki cümleyi birleştirin.
- Doğrudan ifadeyi dolaylı anlatıma dönüştürün.
- Fiil çatısını etkenden edilgene dönüştürün.

Doğrudan-Dolaylı Anlatım Görevi (Direct-Indirect Speech Task)

Öğrenciler okur: Aşağıda verilen diyalogu dolaylı anlatıma dönüştürün.

Anne: Ne yedin sen bakalım bugün?

Çocuk: Ekmek yedim.

Anne: Teldolabını açık bırakmamışsın, iyi aferin! Sonra ne yaptın?

Çocuk: Kapı önüne çıktım, odaya girdim (Kardeş, 2009, s. 96).

Annesi _____ sordu.

Çocuk _____ Söyledi.

Annesi _____ diye sordu.

Çocuk: _____ diye yanıt verdi.

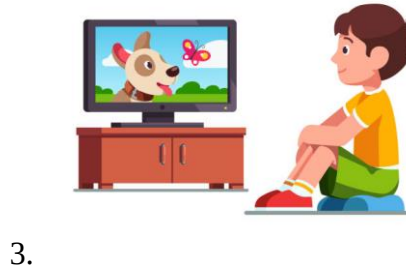
Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

Dünyanın dört her yerindeki dil sınıflarında çeşitli resimli kontrollü görevler kullanılmaktadır. Bu tekniğin ana avantajı, neredeyse belirsiz okuma ve yazma bağlantısını ayırıp bunun yerine yazılı yanıtları teşvik etmek için sözel olmayan bir anlam sunmaktır.

1. Kısa Cümleler (Short Sentences)

Resim Destekli Cümle Yazma (Picture-Cued Sentence Writing)

Öğrenciler şu resimleri görür:



Öğrenciler okur: Adam ne yapıyor?

Kadın ne yapıyor?

Çocuk ne yapıyor?

Öğrenciler yazar:

Adam, _____

 _____.

2. Resim Tanımlama (Picture Description)

Öğrenciler resimde gördüğü nesneleri doğru edatları kullanarak tanımlar.



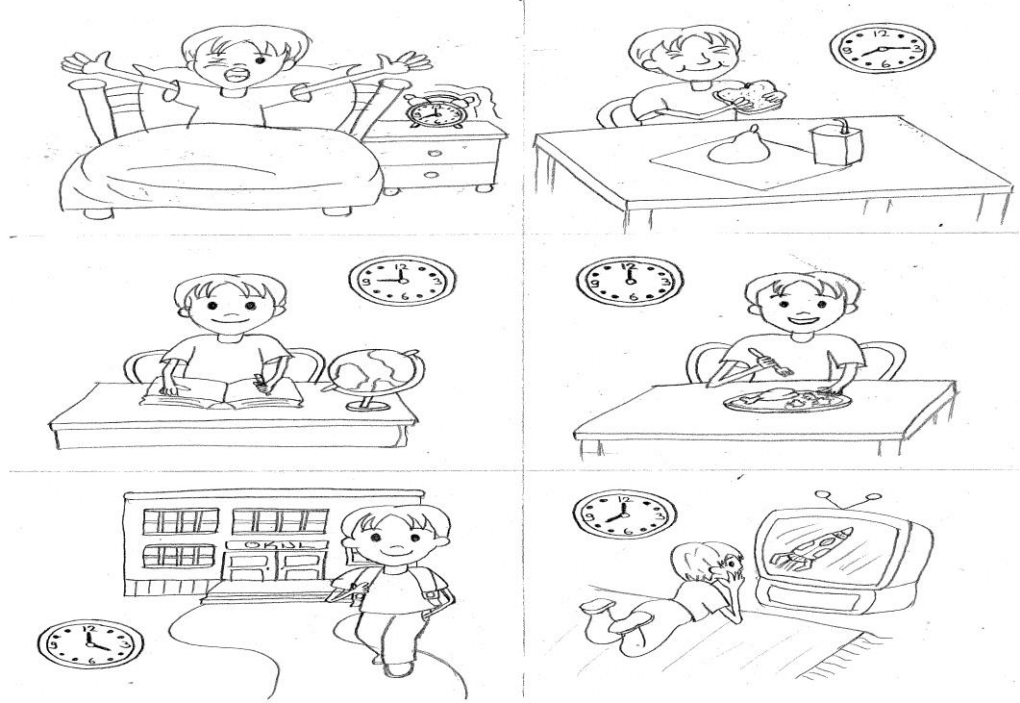
- 1) Abajur, kanepenin _____.
- 2) Yastıklar, kanepenin _____.
- 3) Kanepe, orta sehpa ve abajurun _____.

3. Resim Sıra Tanımlama (Picture Sequence Description)

Bir olay örgüsünü tasvir eden üç ila altı görselden oluşan bir dizi resim, yazılı üretim için uygun bir tetikleyici olabilir. Resimler basit ve net olmalıdır çünkü seçici seviyedeki açık uçlu bir görev öğrencilere çok fazla seçenek sunabilir. Eğer bir fiilin doğru çekimini yazmak tek kriterse, o zaman test maddelerine fiilin master halini vermek gerekebilir. Aşağıdaki görevdeki zaman örgüsü, yazarlara bazı ipuçları vermeyi amaçlamaktadır.

Resim Destekli Hikâye Dizisi (Picture-Cued Story Sequence)

Öğrenciler görür:



Öğrenciler okur: Resimdeki çocuğun günlük rutinini altı cümle ile tanımlayınız.

Öğrenciler yazar:

Her gün saat 8.00'de uyanır.

08.15'te kahvaltısını yapar.

09.00'da okul dersleri başlar.

12.00'de öğle yemeğini yer.

Saat 16.00'da okuldan çıkar.

Saat 20.00'de televizyon izler.

Kelime Bilgisi Ölçme Görevleri (Vocabulary Assessment Tasks)

Read (2000), bir kelimenin anlamına ilişkin temel bilgilerin, eşdizimsel olasılıkların ve türetilmiş morfolojik biçimlerin değerlendirilmesi için çeşitli türde ölçme görevleri önermiştir.

Kelime Yazma Görevleri (Vocabulary Writing Tasks)

Öğrenciler okur:

1. Aşağıda verilen kelimeleri kullanarak iki cümle yazın.

A. araştırma, bilim _____.

B. araştırma, dil _____.

2. Boşluklara yazılabilecek üç kelime yazın.

Araştırma yapmak _____ i. _____.

ii. _____.

iii. _____.

3. Aşağıda verilen ifadelere göre verilen kelimenin sonunu tahmin edin.

A. Araştırma yapan kimseye araştırma_____ denir.

B. Çeşitli projelerde araştırma işlemini yapak üzere görev alan kişilere _____ denir.

C. Araştırmada üzerinde çalışma yapılacak soruya _____ denir.

Sıralama Görevleri (Ordering Tasks)

Cümle seviyesindeki bir görev, kelime oyunlarına ve bulmacalara düşkün olan öğrencilerin ilgisini çekebilir: Karıştırılmış bir kelime grubunu doğru bir cümle haline getirmek (veya sıralamak).

Cümledeki Kelimeleri Sıraya Koyma

Öğrenciler okur:

Aşağıda karışık halde verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmak için kelimeleri sıraya koyun.

1. liderdir / tarihe / boyunca / vermiş / Atatürk / yaşamı / önem / bir.
2. demli / çayın / içiyordu / oturmuş / bir / Ali / bardak / kenarına / çay.
3. çocuklar / hala / Sinan / Sabahleyin / uyandığında / uyuyordu.

Öğrenciler yazar

1. Atatürk yaşamı boyunca tarihe önem vermiş bir liderdir.
2. Ali çayın kenarına oturmuş bir bardak demli çay içiyordu.
3. Sabahleyin Sinan uyandığında çocuklar hala uyuyordu.



Kısa Cevaplı ve Cümle Tamamlama Görevleri (Short Answer and Sentence Completion Tasks)

Kısa yanıtli görevlerin kullanımı, çok basit ve öngörülebilir yanıtlardan, daha ayrıntılı yanıtlara kadar değişebilir.

Sınırlı Yanıt Yazma Görevi (Limited Response Writing Tasks)

Öğrenciler görür:

1. Ahmet: Yanındaki kim?

Melek: _____Şeyma.

Ahmet: O nereli?

Melek: __, İzmirli.

2. Tahir: _____?

Zehra: Ders çalışıyorum.

3. Aşağıda verilen cümleleri parantez içindeki kelimeyi kullanarak kendi cümlelerinizle tekrar yazın.

a) Asla okula geç kalmam. (her zaman)

b) Çoğu zaman akşam erken yatarım. (nadiren)

c) Ayda iki kez ailemi ziyarete giderim. (bazen)

Yanıtlayıcı Yazma Görevleri (Responsive Writing)

Yanıtlayıcı yazma görevlerinde, öğrencilerin pedagojik ya da ölçme çerçevesinde bir dizi olası yaratıcı yanıt verme fırsatı sunulmaktadır. Bu çerçevede öğrenciler bir yönlendirmeye veya ödeve yanıt verirler. Bu seviyede ölçme görevleri, paragraf yapısına ilişkin söylem ve retorik gelenekleri ve sınırlı uzunluktaki metinlerde iki veya üç paragrafı birbirine bağlamayı kapsamaya başlamaktadır. Öğrenci, yazılı olarak bir amaca

ulaşmaktan, bir dizi bağlantılı fikir geliştirmekten ve dinleyicilerle empati kurmaktan sorumludur.

Bu bölümde yanıtlayıcı yazma görevleri ele alınacaktır. Burada, karmaşıklığı önceki yoğun veya kontrollü yazma kategorisindekileri aşan alt düzey görevlerden, birkaç ya da daha fazla olan kısa yanıtlar, denemeler, özetler ve yanıtlar yazmak gibi daha açık uçlu görevlere kadar uzanan bir olasılıklar bütünü olarak değerlendirileceklerdir.

Yeniden Yazma Görevleri (Paraphrasing)

Dil öğrenenler için kavraması en zor kavramlardan biri yeniden yazmadır. Başka kelimelerle ifade etmeyi öğretmenin ilk adımı, öğrencilerin başka kelimelerle ifade etmenin önemini anlamalarını sağlamaktır. Bunlar, kendi sözleriyle bir şeyler söylemek, intihalden kaçınmak, ifadede biraz çeşitlilik sunmak olarak özetlenebilir. Bahsi geçen hedefleri ve amaçları göz önünde bulundurarak, test tasarımcısı öğrencilerden bir cümle veya paragraftan uzun olmayacak şekilde, başka ifadelerle aynı anlamı verecek yeni bir metnin ortaya çıkarılmasını ister.

Öğrenciler görür: Aşağıdaki metni kendi ifadelerinizle tekrar yazınız.

Yel değirmenleri 1400 yıldır kullanılmasına rağmen rüzgârın gücünün yeniden keşfedildiği 20. yüzyıla kadar çok az yeniliğe sahne olmuşlardır. Rüzgâr türbinleri, rüzgâr gücünü kullanarak bir jeneratörü çevirmek ve elektrik üretmek için geliştirilmiştir.

Örnek: Yel değirmenleri 1400 yıldır kullanılmaktadır ancak yel değirmenlerindeki yenilikler 20. yüzyıla kadar değişikliklerden pek fazla etkilenmemiştir. Rüzgâr türbinleri, elektrik üretmek için rüzgâr gücü sayesinde bir jeneratörü harekete geçirirler.

Klavuzlu Soru-Cevap Görevleri (Guided Question and Answer)

Çıktının biçimini dikte etmeden bir öğrenciye rehberlik etmenin pedagojik faydalarına sahip olan bu tür alt düzey görevlerden biri de esasen test yöneticisinin öğrencilere bir dizi soru sorduğu ve cevapların istenen metnin ana hatlarını oluşturduğu

klavuzlu soru-cevap formatıdır. Öğretmenin daha önce bir sınıf tartışmasında ele aldığı bir öyküyü yazarken, bir dizi cümleyi canlandırmak için aşağıdaki türden sorular sorulabilir.

Kılavuzlu Yazma Soruları (Guided Writing Stimuli)

Öğrenciler dıyar: Okuduğumuz hikayeyi aşağıdaki soru ifadelerini yanıtlayarak tekrar yazınız.

- 1) Bu hikaye nerede geçiyor? (kurgu)
- 2) Hikayedeki kişiler kimlerdir? (karakterler)
- 3) İlk ne oldu? Sonra, daha sonra? (olay örgüsü)
- 4) Şu karakter şunu ve şunu neden yaptı? (sebeup-sonuç)
- 5) Şu karakter şunun hakkında ne düşünüyordu? (düşünce)
- 6) Sonunda ne oldu? (doruk noktası)
- 7) Hikayenin ahlaki değeri nedir? (sonuç)

Günlük Yaşam Görevleri (Daily Life Tasks)

Günlük yaşam görevleri, bir yazma görevi veya iletişim odaklı bir yazma etkinliği için en uygun araç olarak hizmet edebilmektedir. Bu doğrultuda, yazma görevlerini kullanarak, dil öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullanma ve onlar için önemli ve alakalı olduğu belirlenen bir görevi yerine getirme becerilerini ölçmemize izin veren dil kullanımını ortaya çıkarabilmektedir (Long & Norris, 2000). Uygun şekilde tasarlandığında, bu görevler, gerçek dünya senaryosunu kullanarak gerçek dünyada beklenen dil kullanımını ortaya çıkarabilmektedir. Böyle bir görevin ortaya çıkaracağı performans benzer gerçek dünya bağlamına yerleştirildiğinde hedef dilde gerçekte neler yapabilecekleri hakkında bize çok şey söyleyebilmektedir.

Günlük Yaşam Görevlerini tasarlarlarken, öncelikle, test uygulayıcısının bakış açısından, öğrencilerin yeteneklerini gösterebilmeleri için hangi gerçek dünya görevlerinde veya görev türlerinde ihtiyaç duyacaklarını belirlemek önemlidir. Hedef gerçek dünya görevleri belirlendikten sonra, belirli bir görev türünün özelliklerinin geliştirilmesi gerekecektir. Bu özellikler, görevin genel bir tanımını (yani, görevin ne olduğu ve neyi test etmesi gerektiği), bilgi istemi niteliklerini (örneğin, performansın nasıl ortaya çıkacağı, görev yönergeleri, bilgi istemleri, görseller, sorular gibi diğer girdiler hakkındaki betimlemeler) ve cevap nitelikleri (yani, bir resmin açıklamasını yazmak gibi, beklenen cevapların ne olduğu) tanımlamaktadır.

Resim Tanımlama Görevi (Picture Description Task)

Resim Tanımlama Görevi, öğrencilerden kendilerine gösterilen bir fotoğraf hakkında bir sosyal medya gönderisi yazmalarını istemeye dayanmaktadır. Öğrencilerden verilen talimatlar doğrultusunda fotoğrafı sosyal medya takipçilerine tarif etmeleri istenir.

Öğrenciler okur: Aşağıdaki fotoğrafı siz çektiniz ve sosyal medya hesabınızda paylaşacaksınız. Fotoğrafla ilgili bir paragraflık yorum yapınız. Takipçilerinize konum, mekân, manzara ve yemekler ile ilgili bilgiler veriniz.



Öğrenciler yazar: Bugün öğle yemeği için otelimizin restoranındayız.

hedef kitlesi de dahil olmak üzere görev için gerçek dünya senaryosu sağlamamıza ve iletişimsel amacını açık ve somut hale getirmemize olanak tanımaktadır.

Değerlendirme Yazısı Görevi (Writing a Review)

Değerlendirme Yazısı Görevi, öğrencilerden bir arkadaşlarının sosyal medyada yayınlanan bir hizmet veya ürünle ilgili sorusuna yanıt vermelerine dayanmaktadır. İlgili bir görselle birlikte söz konusu hizmet veya ürün hakkında bilgi, görev girdisi olarak sağlanır ve öğrencilerden soruyu başarılı bir şekilde yanıtlamak için sunulan tüm bilgileri kullanmaları istenir.

Bu görevlerde hedef öğrenci kitlesi göz önüne alındığında, girdide söz konusu hizmet veya ürün hakkında bilgi şeklinde yazabilecekleri şeylerin bir listesinin verilmesi önemlidir. Burada, yalnızca minimum düzeyde dilsel yapı sağlama konusunda dikkatli olunmalıdır: Görev, tam cümleler yerine telgrafik ifadeleri içermektedir. Öğrencilerin görevi başarıyla tamamlamak için yanıtlarını birleştirmesi ve işlemesi beklenir.

Öğrenciler okur: Sosyal medya hesabında şu fotoğrafı paylaştın. Kuaför ile ilgili aşağıda verilen bilgileri kullanarak Mehtap'ın sorusunu bir değerlendirme yoluyla yanıtlayın.



Altın Makas Kuaför

Konum: Çarşı içi

Hizmet: ☆☆☆☆☆

Personel tutumu: Arkadaş canlısı personel

Mehtabın Mesajı: Ben de iyi bir kuaför arıyordum. Altın Makas Kuaför hakkında ne düşünüyorsun?

Öğrenciler yazar: İşletme Gaziosmanpaşa Bulvarı'nda, çarşı içi konumdadır.

Arkadaşınla Sohbet Et (Chat with a Friend)

Bir Arkadaşla Sohbet Et görevi, öğrencilerden bir arkadaşının bir sosyal medya gönderisiyle ilgili sorularına yanıt vermelerini istemesi üzerine tasarlanmaktadır. Bu görevde, öğrencilerin tanıdık yerler ve etkinliklerle ilgili bir arkadaşının sorularına konuşma biçiminde yanıt vermesi gerekmektedir. Öğrencilere sosyal medya hesaplarında paylaştıkları bir resim, resmi açıklayan bir cümle ile sunulur.

Öğrenciler okur: Tatile çıktın ve sosyal medya hesabında şu fotoğrafı paylaştın. Fotoğrafına yorum yazan arkadaşının tüm sorularına yanıt ver.



Arkadaşının Soruları:

- Orda hava nasıl?
- Orada yapılacak etkinlikler neler?
- Tatil ne zaman bitiyor?

Öğrenciler yazar: Burası muhteşem bir yer.

E-posta Yazma Görevi (Write an E-mail Task)

E-posta Yazma görevi, öğrencilerden bir davette bulunmak gibi belirli bir iletişim amacı için bir e-posta mesajı yazmalarını isteme üzerine kuruludur. Öğrencilere hedef kitle/muhatap ve iletişim amacının belirtildiği bir senaryo sunulur. Diğer üç görev türünden farklı olarak, görev istemi, göreve nasıl yanıt verileceği konusunda daha fazla yapı veya rehberlik sağlar. Öğrencilerden, bir davette bulunmak, bilgi paylaşmak, bir

tercihi belirtmek ve desteklemek için ayrı öğeleri mantıksal bir sıraya bağlayarak tutarlı bir metin üretmeleri beklenir.

Öğrenciler okur: Arkadaşın Metin'e bir e-posta yaz.

- Aşağıdaki filmlerden birini seç.
- Metin'i seçtiğin bu filme davet et.
- Ona filmin adını ve kaçta başlayacağını söyle.

Karizma Aile Sineması

Film	Tür	Seans
Harry Potter	Bilim-Kurgu	13:00
Evde Tek Başına	Komedi	16:00

Öğrenciler yazar:

Kime: metin@gopmail.com

Konu: Film Daveti

Sevgili Metin,

Kapsamlı Yazma Görevleri (Extensive Writing)

Paragraf Oluşturma Görevleri (Paragraph Construction Tasks)

Etkili paragraf yazmak için okuma performansını göz ardı etmek imkansızdır. Çünkü yazmak büyük ölçüde kişinin okuduğunu taklit etme sanatıdır. Şöyle ki: önce etkili bir paragraf okuruz, başarısının bileşenlerini analiz ederiz, sonra da onu taklit ederiz. Paragraf oluşturma görevlerinde bir takım form bileşenlerine göz atmak gerekir. Yani iyi ve etkili bir paragrafın şu bileşenleri bulundurması gereklidir:

- 1) Giriş cümlesi
- 2) Giriş cümlesinin bir paragrafla desteklenmesi
- 3) Ana ve destekleyici fikirlerin paragraflar içerisinde desteklenmesi.

Öğrenciler duyar: Teknoloji insan ilişkilerine etkisi olumlu mudur, olumsuz mudur?

Bu konuda fikirlerinizi bir paragrafla yazınız.

Giriş cümlesi

Giriş cümlesini destekleyici öğeler

Ana ve destekleyici fikirlerin paragraflara arasında destekleyici ifadeler

Dinleme Becerileri Etkinlikleri

Yoğun Dinleme Görevleri (Intensive Listening)

Sesbilimsel ve Biçimbilimsel Elementler (Phonological and Morphological Elements)

Klasik bir Sesbilimsel veya Biçimbilimsel test görevi, sözlü bir uyaran verir ve teste girenlerden aşağıdaki iki örnekte olduğu gibi iki veya daha fazla seçenek arasından dinlenen yapıyı belirlemelerini ister:

Sesbilimsel Eş Bulma (Sessiz Harf) (Phonemic Pairs-Consonants)

Öğrenciler Duyar: Gün batmak üzereyken Karakoçan’a yaklaştımlardı.

Öğrencilere Okur: a) Gün batmak üzereyken Karaçoban’a yaklaştımlardı.
b) Gün batmak üzereyken Karakoçan’a yaklaştımlardı.

Sesbilimsel Eş Bulma (Sesli Harf) (Phonemic Pairs-Vowels)

Öğrenciler Duyar: “Sonra arkasını döndü ve Altındağ’ın sisli manzarasını izledi.”

Öğrencilere Okur: a) Sonra arkasını döndü ve Altundağ’ın sisli manzarasını izledi.
b) Sonra arkasını döndü ve Altındağ’ın sisli manzarasını izledi.

Yukarıdaki her iki durumda da hedef, minimal sesbilimsel ayrımdır.

Biçimbilimsel Eş Bulma (Morphological Pair)

Öğrenciler Duyar: “Memurlarımız hakkında müspet bir kanaatiniz olmadığını biliyorum.”

Öğrencilere Okur: a) Memurlarımız hakkında müspet bir kanaatiniz olmadığını biliyorum.
b) Memurlarımız hakkında müspet bir kanaatiniz olmadığını biliyordum.

Bu cümlede fiil çekimini duymak, özellikle bağlam sağlanmadığında ileri düzeydeki dil öğrencilerini bile zorlayabilmektedir.

Vurgu Ögesi (Stress Pattern)

Öğrenciler Duyar: “İçini çekerek bir taksi çevirip yine evin yolunu tuttu. Aynı kişiler, aynı olaylar...”

Öğrencilere Okur: a) “İçini çekerek bir taksi çevirip yine evin yolunu tuttu. Aynı kişiler, aynı olaylar...”

b) “İçini çekerek bir taksi çevirip yine evin yolunu tuttu. Aynı kişiler, aynı olaylar...”

Bağlamdan arındırıldıkları için, bu tür görevler özgünlük açısından sınırlıdır ancak bunlar, yalnızca tek kelimelik bir uyarıcı sağlayan maddelerden yine de bir adım daha iyidir:

Öğrenciler Duyar: Nefsine

Öğrencilere Okur: a) Nefsine

b) Nefesine

Yorum Tanımlama Görevleri (Paraphrase Recognition)

Dinlediğini anlama mikro becerileri ölçeğinde bir sonraki adım; Genellikle bir uyarıcı cümle sağlayarak ve öğrencilerin bir dizi seçenek arasından doğru açıklamayı seçmesinin istendiği kelimeler, ifadeler ve cümlelerdir.

Cümle Açıklama (Sentence Paraphrase)

Öğrenciler Duyar: “Bir gün Profesör Osman, o zorla gülen yüzüyle odaya girdi. Hemşireyle asistan da arkasındaydı.”

Öğrencilere Okur: a) Profesör Osman güler yüzlü biriydi.

b) Profesör Osman hemşiresine gülümsüyordu.

c) Odaya üç kişi girdiler.

d) Profesör Osman hemşire ve asistanın arkasındaydı.

Diyalog Açıklama (Dialogue Paraphrase)

Öğrenciler Duyar:

Bay : Merhaba, benim adım Sami.

Bayan : Tanıştığımıza memnun oldum Sami. Siz Arap mısınız?

Bay : Hayır, Ben Türküm.

Öğrencilere Okur:

a) Sami İstanbul’da yaşamaktadır.

b) Sami Suriyeli.

c) Sami Arap milliyetine mensup.

d) Sami Türkiyeli.

Bu etkinlikte amaç, ülke menşei belirtmek için kullanılan sıfat biçiminin tanınmasıdır. Örneğin: Suriyeli, İtalyan, Türk, vb.

Yanıtlayıcı Dinleme Görevleri (Responsive Listening)

Bu alt düzey dinleme görevlerinde soru-cevap formatı etkileşimli bir görev olarak kullanılabilir. İletişimi tamamlayan öğrencinin herhangi bir yanıtı, soruya uygun yanıtıdır.

Soruya Uygun Yanıt (Appropriate Response to a Question)

Öğrenciler Duyar:

“Ödevini tamamlamak ne kadar zamanını aldı?”

Öğrencilere Okur:

a) Yaklaşık 1 saat.

b) Evet bitirdim.

c) Yaklaşık 15 TL.

d) 13:30’da.

Soruya Açık Uçlu Yanıt (Open-Ended Response to a Question)

Öğrenciler Duyar:

“Ödevini tamamlamak ne kadar zamanını aldı?”

Öğrenciler yazar ya da söyler: _____

Açık uçlu yanıt formatları az da olsa özgünlük ve yaratıcılık gerektirdiğinden, öğretmenlerin öğrencilerin yanıtlarını okuması ve uygunluğunu değerlendirmesi gerektiğinden, elbette pratiklik açısından sınırlılık içermektedir. Çünkü bu süreç açık uçlu olmayan versiyonuna göre biraz daha zaman alacaktır.

Seçici Dinleme Görevleri (Selective Listening)

Üçüncü bir dinleme performansı türü de öğrencilerin sınırlı miktarda işitsel girdiyi dinlediği ve bazı belirli bilgileri ayırt etmelerini gerektiren Seçici Dinleme Görevleridir. Seçici Dinlemeye yönelik teknikler şu şekilde örneklendirilebilir:

Dinle- Tamamla (Listening Cloze)

Dinle-Tamamla görevleri (bazen kapalı dikte veya kısmi dikte olarak da adlandırılır), sınava giren kişinin bir hikâye, monolog veya konuşmayı dinlemesini ve aynı anda seçili kelime veya ifadelerin silindiği yazılı metni okumasını gerektirir.

Öğrenciler Duyar: “Lütfen Dikkat! Türk Hava Yollarının (TK 247) sefer sayılı İzmir uçağı (305/B) kapsından yolcu alımına başlamıştır. Türk Hava Yollarının (TK 867) sefer sayılı Tokat uçağı ise (402/A) numaralı kapıdan yolcu alımına başlamıştır.”

Öğrenciler parantez içerisindeki altı çizili ifadeleri yazarlar.

Dinle-Tamamla görevleri, yalnızca konuşulan asıl kelimeyi veya tümceyi doğru yanıt olarak kabul edip, diğer uygun kelimeleri yanlış olarak kabul eden tam bir kelime puanlama anahtarı ile kullanılmalıdır.

Bilgi Aktarımı (Information Transfer)

Seçici dinleme, bir diyagramı etiketleme, bir resimdeki bir öğeyi tanımlama, bir formu doldurma veya bir harita üzerinde rotaları gösterme gibi, işitsel olarak işlenmiş bilgilerin görsel bir temsile aktarılmasını gereken bir bilgi aktarım tekniği aracılığıyla da ölçülebilir.

Bilgi Aktarımı: Çoklu Resim Destekli Seçim (Information Transfer: Multiple-Picture-Cued Selection)

Öğrenciler Duyar: Doğru resmi seçin.

“Tıpkı insanlar gibi hayvanlar da kışa hazırlık yaparlar. Hafta sonu arka bahçemizdeki kütüklerin üzerine bir sincap ve bir kuş gelmişti. Sincap kütüğün üzerindeki kırmızı renkli bahar meyvelerini toplamaya çalışırken siyah beyaz renkli bir kuş, karşısında mağrur bir şekilde dururken sanki meyvelerin ona ve ailesine ait olduğunu hatırlatıyor gibiydi.”

Öğrenciler Görür:

a)



b)



c)



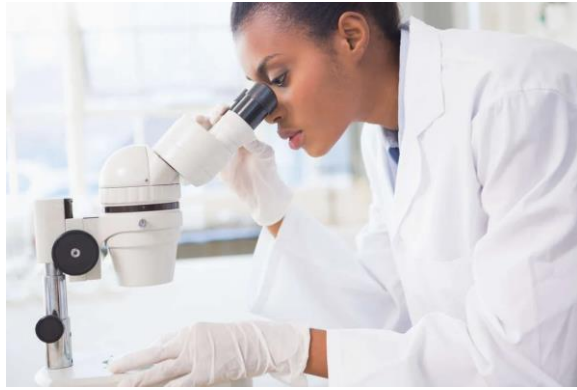
d)



Yukarıdaki Çoklu Resim Destekli Seçim örneğinde, öğrencilerin yalnızca ilgili bilgilere odaklanma ihtiyacını gösterilmiştir. Bu ölçme aracının amacı renkler, hayvan isimleri ve özelliklerini test etmektir. Dolayısıyla bağlamda kullanılan üst düzey kelime veya ifadeler (kütük, mağrur; ya da hatırlatıyor gibiydi) öğrencileri test etmek için kullanılmamalıdır.

Bilgi Aktarımı: Tek Resimli-Destekli Sözlü Çoktan Seçmeli (Information Transfer: Single-Picture-Cued Verbal Multiple Choice)

Bilgi Aktarımı: Tek Resimli-Destekli Sözlü Çoktan Seçmeli testlerde öğrencilere tek bir fotoğraf sunulur, ardından öğrencilere dört farklı ifade dinletilir. Öğrencilerin fotoğrafı tanımlamak için dört ifadeden birini seçmesi gerekir.



Öğrenciler Görür:

- Öğrenciler Duyar:*
- a) Laborant mikrofona konuşuyor.
 - b) Laborantın gözlükleri var.
 - c) Laborantın her iki gözü de açık.
 - d) Laborant mikroskop kullanıyor.

Bilgi aktarım görevleri, karakterleri, haritaları, tabloları, zaman çizelgelerini ve günlük yaşamın diğer öğelerini kullanarak daha fazla özgünlük içerebilir.

Bilgi Aktarımı: Grafik Doldurma (Information Transfer: Chart-Filling)

Öğrenciler Duyar: Şimdi Selin'in günlük programı hakkında bilgiler duyacaksınız. Metin iki kez dinletilecektir. İlk dinlemede sadece dikkatlice dinleyiniz. İkinci dinlemede, her cümleden sonra bir duraklama olacaktır. Selin'in boş günlük programını doğru bilgilerle doldurunuz. Birinci satır örnek olarak verilmiştir.

Şimdi dikkatlice dinleyiniz: Selin hafta sonları hariç her sabah saat 8:00'de kalkar. Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri saat onda İngilizce dersi vardır. Salı ve Perşembe günleri saat ikide Tarih dersi vardır. Selin, Pazartesi günü saat ikiden altıya kadar Kimya dersine giriyor. Hafta sonları saat dörtte tenis oynar. Cumartesi ve Pazar hariç her gün öğle yemeğini saat on ikide yer.

Şimdi ikinci kez dinleyerek grafiği doldurmanız için size zaman tanımak adına her cümleden sonra bir duraklama olacaktır. (Selin'in programı her cümleden sonra bir duraklama ile tekrarlanır).

Öğrencilere şu grafik verilir:

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Hafta sonu
08:00	Uyanır	Uyanır	Uyanır	Uyanır	Uyanır	
10:00						
12:00						
14:00						
16:00						
18:00						

Bu tür tablo doldurma görevleri, işitsel tarama stratejileri için iyi bir örnektir. Bir dinleyici, bir dizi bilgi parçasından hangi parçaların ilgili olduğunu ayırt etmelidir. Yukarıdaki örnekte, hemen hemen tüm uyarılar konuyla ilgilidir ve çok az kelime göz ardı edilebilir.

Cümle Tekrarı (Sentence Repetition)

Genel olarak bir cümleyi veya ifadeyi tekrar etme görevi de dinlediğini anlamayı ölçmek için olarak kullanılabilir. Bir dikte görevinde olduğu gibi, öğrencinin cümleyi kendi ifadeleri ile tekrar edebilmesi için onu uzun süre hafızasında tutması ve ardından bunu sözlü olarak tekrar ederek yanıt vermesi gerekir. İster fonetik ister söylem düzeyinde olsun dinlediğini yanlış anlama olasılığı, tekrarın doğru olduğunu gösterebilir. Bu nedenle Cümle Tekrarı, kusursuz bir dinleme değerlendirme görevi olmaktan çok uzaktır Buck (2001, s. 79). Bu tür görevler sadece dinleme testleri olmamakla birlikte, genel sözlü becerileri ölçmek için kullanılır. Ayrıca, bu görev yalnızca seslerin tanınmasını test edebilir ve kısa süreli hafıza yeteneğinin iyi olmaması nedeniyle kolayca amacının dışına çıkabilir ve bu nedenle, tek başına anlama becerilerinin ölçülmesini geçersiz kılabilir. Dolayısıyla, öğretmen, dinlediğini anlama hatasını sözlü üretim hatasından asla ayırt edemeyebilir. Bu nedenle, cümle tekrarlama görevleri dikkatli kullanılmalıdır.

Öğrenciler duyar: Dinleyeceğiz cümleleri sesli olarak tekrar ediniz

1) Yenilikler bir anda ortaya çıkıp yerleşmez.

Öğrenciler tekrar eder:

2) Eski ile yeni bir süre birlikte var olmaya devam eder.

Öğrenciler tekrar eder:

3) Eski olanın yeni kullanım alanları sık sık karşımıza çıkar.

Öğrenciler tekrar eder:

Tablo Doldurma Görevi (Chart Filling Task)

Öğrenciler okur: Fatih Terim hakkında verilen metni dinleyin. Verilen zaman çizelgesindeki her bir tarihi kısa uygun ifadelerle tamamlayın.

Öğrenciler dinler:

Fatih Terim 4 Eylül 1953 yılı Adana doğumlu Türkiye'de "İmparator", İtalya'da "Grande" lâkaplı Türk teknik direktör ve defans mevkiinde oynamış eski milli futbolcudur. Babası Kıbrıs Türkü olan Terim 4 Eylül 1953 yılında Gökseliye'de dünyaya geldi. Futbola Ceyhanspor'da başladı. Türkiye 2. Ligi'nde şampiyon olarak 1.Lige geçen Adana Demirspor'da sergilediği oyun ile herkesin ilgisini üzerine çekti ve bir sonraki sezon Galatasaray'a transfer oldu. 1985'te futbola veda edene kadar Galatasaray'da futbol oynayan Terim Galatasaray'da takım kaptanlığını da üstlendi.

Eylül 1987'de MKE Ankaragücü teknik direktörlüğü görevine getirildi ve Terim böylece teknik direktörlük kariyerine başlamış oldu. Daha sonra 1989-90 sezonunda 2. Lig takımı Göztepe'yi kısa bir süre çalıştırdı. Temmuz 1993'te Türkiye Milli Futbol Takımı'nın başına geçti. Terim, 1996 Avrupa Futbol Şampiyonası elemelerinde 2. olarak 1996 Avrupa Futbol Şampiyonası'na katılma hakkı kazandı.

Mayıs 1996'da Fatih Terim, Galatasaray'la yıllar sonra teknik direktör olarak anlaştı ve Avrupa Futbol Şampiyonası'nın bitmesi ile Galatasaray'ın başına resmi olarak geçti. Türkiye Birinci Futbol Liginde üst üste 4 yıl şampiyon oldu. Aynı yıl Galatasaray ile UEFA Avrupa Ligini kazandı. Haziran, 2000'de önce İtalya'nın Fiorentina takımını sonra da 2001'de AC Milan takımlarını çalıştırdı. 2001'den sonra eski takımı Galatasaray ve Türk milli Takımı arasında birkaç kez gidip geldikten sonra 2021 yılının sonundan beri herhangi bir takımı çalıştırmamaktadır.

Öğrenciler yazar:

1953: Gökseliye 'de dünyaya geldi.

1985: _____.

1987: _____.

1993: _____.

1996: _____.

2000: _____.

2001: _____.

Bu görevde daha düşük seviyelerde öğrencilere hatırlatmada bulunmak için kısa uyarılar verilebilir. Örn: Türkiye şampiyonu oldu, Teknik Direktörlüğe başladı, Yurtdışı bir takımla anlaştı vb.

Aynı metin kullanılarak öğrencilerin metni dinlerken metinle ilgili not almaları da istenebilir.

Not Tutma Görevi (Note Taking Task)

Öğrenciler okur: Fatih Terim hakkında verilen metni dinleyin. Verilen zaman çizelgesindeki her bir tarihi kısa uygun ifadelerle tamamlayın.

Öğrenciler dinler: [Öğrenciler aynı metni tekrar dinlerler]

Öğrenciler yazar:

1953'te Gökseliye'de dünyaya geldi.

1953'te futbola başladı.

Fark Etme Görevi (Noticing Task)

Fark etme görevlerinde öğrencilere dinledikleri metinle ilgili uyarılar verilir. Ancak bu sefer verilen uyarıların arasına metinle ilgisi olmayan maddeler eklenir. Öğrencilerden metinle ilgisi olmayan ifadeleri tespit etmeleri beklenir.

Öğrenciler okur: Size verilen metni tekrar dinleyin. Fatih Terim hakkında verilen ifadelerden hangileri metinle ilgili değildir. Alakasız ifadeleri işaretleyin.

Öğrenciler dinler: [Öğrenciler aynı metni tekrar dinlerler]

Öğrenciler okur:

- _ Babası Kıbrıs Türkü olan Terim 4 Eylül 1953 yılında Gökseliye'de dünyaya geldi.
- _ İlk olarak 1988-1989 sezonunda Tuzlaspor'u çalıştırdı.
- _ Mayıs 1996'da Fatih Terim, Galatasaray'la yıllar sonra teknik direktör olarak anlaştı ve Avrupa Futbol Şampiyonası'nın bitmesi ile Galatasaray'ın başına resmi olarak geçti.
- _ 2002 yılında milli takımla beraber Japonya ve Güney Kore'de düzenlenen FIFA Dünya Kupası'nda dünya 3.sü oldu.
- _ Aynı yıl Galatasaray ile UEFA Avrupa Liginde kazandı.

Öğrenciler dinledikleri metinle ilgisi olmayan ifadeleri X koyarlar.

Kapsamlı Dinleme Görevleri (Extensive Listening)

Dinleme kategorilerinden belki de en belirsiz ayrım, seçici ve kapsamlı dinleme arasında yapılabilir (Brown, 2003. s. 141). Yavaş yavaş dilin daha küçük bölümlerinden daha geniş bölümlerine doğru ilerledikçe, daha kapsamlı dinleme görevleri kullanma olasılığı artmaktadır. Bu düzeyde değerlendirme tasarlamayla ilgili bazı önemli sorulara yanıt vermek gerekir.

1) Dinleme performansı, bellek, çağrışımlar, depolama ve hatırlama gibi bilişsel işleme faktörlerinden ayırt edilebilir mi?

2) Ölçme süreçleri daha iletişimsel hale geldikçe, ölçme görevi öğrencilerin dil bilgisi beklentilerini, sözcüksel ve anlamsal yorumlarını ve pragmatik yetkinliği kullanma becerisini hesaba katıyor mu?

3) Test görevlerinin kendisi içerik geçerli ve orijinal mi, öyleyse gerçek dünyadaki dili ve bağlamı yansıtıyor mu?

4) Ölçme görevleri gittikçe daha açık uçlu hale geldikçe, pedagojik görevlere daha çok benzerler, bu da kişiyi değerlendirme ve öğretme görevleri arasındaki farkın ne olduğunu sormaya yönlendirir. Burada cevap puanlamadır: Ölçme belirli puanlama prosedürlerini gerektirirken, öğretim süreçleri bunu gerektirmez.

Aşağıda, kapsamlı veya yoğun dinleme görevleri örnekleri ile bu soruları ele almaya çalışılmıştır.

Dikte (Dictation)

Dikte çalışması, dinlediğini anlamanın ölçülmesinde geniş çapta araştırılan bir türdür. Bir diktede, sınava girenler tipik olarak 50 ila 100 kelimelik bir pasajın üç kez okunduğunu duyarlar. Birincisi normal hızda, ardından ikincisi öğrencilerin az önce duyduklarını yazdıkları ifadeler veya doğal kelime grupları arasında uzun duraklamalarla ve son olarak, çalışmalarını ve redaksiyonlarını kontrol edebilmeleri için daha normal hızda dinledikleri bir ölçme türüdür.

İlk okuma (doğal hız, duraklama yok, sınava girenler ana fikir için dinlerler):

Kargalar Yeni Zelanda ve Büyük Okyanus adaları hariç dünyanın hemen hemen her yerinde yaşayabilmektedir. İri ve güçlü bir gagaya sahip olan kargalar ötücü kuşlardandır. İki yüz kadar türü olan kargalar tohum, böcek ya da avladıkları kuşların etleri ile beslenmektedirler. Çoğunun tüyleri parlak siyah ve metalik mavi renklindedir. Yavruyken evcilleştirilebilen kargalara papağanlar gibi birkaç kelime bile öğretebilmek mümkündür.

İkinci okuma (yavaşlatılmış hız, öğeler arasında duraklama, öğrenciler yazarlar):

Kargalar// Yeni Zelanda ve Büyük Okyanus adaları hariç// dünyanın hemen hemen her yerinde yaşayabilmektedir. İri ve güçlü bir gagaya sahip olan kargalar// ötücü kuşlardandır. İki yüz kadar türü olan kargalar// tohum, böcek ya da avladıkları kuşların etleri ile beslenmektedirler. Çoğunun tüyleri// parlak siyah ve metalik mavi renklindedir. Yavruyken evcilleştirilebilen kargalara// papağanlar gibi birkaç kelime bile öğretebilmek mümkündür.

Üçüncü okuma (doğal hız, öğrenciler yazdıklarını kontrol ederler).

Dikteler yıllardır ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Bütünsel ölçme üzerine araştırmalar yayınlanana kadar, diktelerin abartılmış yazım testlerinden çok daha fazlası olmadığı düşünülüyordu. Bununla birlikte, bir diktede dinleme ve yazmanın gerekli bütünleştirmesi, varsayılan dil bilgisi ve söylem beklentilerini karşılayarak oluşturulan görevler, bu tekniğin popülaritesini yeniden arttırmıştır. Hughes (1989), Cohen (1994), Bailey (1998) ve Buck (2001), tüm bölümleri doğru bir şekilde tasarlamak kaydıyla bütünleştirici bir test olarak diktenin kullanılabileceğini savunmaktadırlar.

İletişimsel Uyarı-Tepki Görevleri (Communicative Stimulus-Response Tasks)

Kapsamlı dinlemenin başka ve daha özgün bir örneği ise, öğrencilere bir uyarıcı monolog veya konuşmanın sunulduğu ve ardından bir dizi anlama sorusuna yanıt vermesinin istendiği popüler bir değerlendirme görevi olan İletişimsel Uyarı-Tepki Görevleridir. Bu tür görevlerde kullanılan monologlar ve kısa konuşmalar bazen biraz yapmacıktır ve çoktan seçmeli sorular kesinlikle iletişimsel olmayabilir ya da gerçek hayattaki durumları yansıtamayabilir. Ancak biraz dikkat ve yaratıcılıkla, makul ölçüde

otantik uyarılar yaratılabilir ve bazı nadir durumlarda yanıt türleri gerçek özgünlüğü elde edebilir.

Diyalog ve Çoktan Seçmeli Anlama Öğeleri (Dialogue and Multiple Choice Comprehension Items)

Öğrenciler Duyar: Yönerge: Şimdi Ece ve doktoru arasındaki bir konuşmayı dinleyeceksiniz. Konuşmayı iki kez dinleyeceksiniz. Diyaloğu ikinci kez dinledikten sonra, 11-13. sorular için doğru cevabı seçin. Verilen cevap kağıdına cevaplarınızı işaretleyin.

- Doktor: Günaydın Ece, neyin vardı?
- Ece: Korkunç bir baş ağrım var, burnum akıyor ve çok fena başım dönüyor.
- Doktor: Anlaşıldı. Başka bir şikâyetin var mıydı?
- Ece: Doktor Bey, öksürüyorum, sanırım biraz da ateşim var. Karnım da ağrıyor.
- Doktor: Anladım. Bu şikayetleriniz ne zamandan beri var?
- Ece: Hafta sonunda Almus'a gitmiştik, eve döndüğümüzde hapşırmaya başladım.
- Doktor: Hmm, üşütmüş olmalısın. Bolca istirahat etmelisin, sıcak içecekler içmeli ve vücudunu sıcak tutmalısın. Beni dinliyor musun?
- Ece: Evet, evet. İlaç yazamayacak mısınız?
- Doktor: Uyku ve istirahat soğuk algınlığında ilaçlar kadar etkilidir.
- Ece: Tamam, çok teşekkür ederim Doktor Bey.

Öğrenciler Okur:

11. Ece'nin sorunu nedir?
- (a) Kendini berbat hissediyor.
- (b) Almus'ta çok hızlı koştu.
- (c) Çok fazla sıcak içecek içiyor.
12. Ece'nin şikayetleri ne zaman başladı?
- (a) Doktorunu gördüğünde.
- (b) Almus'a gitmeden önce.
- (c) Almus'tan eve geldikten sonra.
13. Doktor, Ece'ye _____ söyledi.
- (a) geçen hafta sonu Almus'a gittiğini
- (b) grip olmaması gerektiğini
- (c) muhtemelen soğuk algınlığı olduğunu

Uyaran sonrası anlama sorularının potansiyel özgünlüğünü arttırmak için, biraz yaratıcılıkla, anlama sorularının daha uygun olduğu bağlamlar kullanılabilmektedir.

Ayrıntı Diyalogu ve Özgün Sorular (Dialogue and Authentic Questions on Details)

Öğrenciler Duyar: Bir adam ve bir dedektif arasında geçen bir diyalog dinleyeceksiniz. Bu metni iki kez dinleyeceksiniz. Diyalogu ikinci kez dinledikten sonra test kağıdınızdaki sorulara uygun cevabı işaretleyiniz.

- Dedektif: Dün gece saat 23:00'te, cinayetin işlendiği saatte neredeydin?
- Adam: Bi düşüneyim... sinemada film izlemeye yeni başlıyordum.
- Dedektif: Yalnız mı gittin?
- Adam: Yok, ehh, tamam, arkadaşım Bekir ile beraberdim. Evet, Bekir ile birlikteydim.
- Dedektif: Ondan sonra ne yaptın?
- Adam: Yemeğe çıktık, sonra onu evine bıraktım.
- Dedektif: Sonra eve mi gittin?
- Adam: Evet.
- Dedektif: Eve ne zaman geldin?
- Adam: Gece yarısından biraz önce.

Öğrenciler Okur:

7. Adam saat 23:00'te neredeydi?

- (a) Restoranda.
- (b) Sinemada
- (c) Evde.

8. Biriyle birlikte miydi?

- (a) Yalnızdı.
- (b) Karısıyla birlikteydi.
- (c) Bir arkadaşıyla birlikteydi.

9. Sonra ne yaptı?

- (a) Dışarıda yemek yedi.
- (b) Akşam yemeği yaptı.
- (c) Eve gitti.

10. Adam muhtemelen yalan söylüyor çünkü (iki ipucu yazın):

1. _____
2. _____

Konuşma Becerileri Etkinlikleri

Taklit Edici Konuşma Görevleri (Imitative Speaking)

Basit fonolojik taklidin sözlü üretimin ölçülmesine dahil edilebildiğini görmek şaşırtıcı olabilir. Konuşma Becerilerinin ölçülmesinde kelimelerin, deyimlerin ve cümlelerin sonsuz tekrarı, çoktan bir kenara atılmış olan İşitsel Dilsel Yöntemin uygulamadaki teknikleriydi ve iletişimsel dil öğretimi çağında, çoğu dil öğretim yaklaşımı seslerin anlamsız taklidinin sonuçsuz olduğunu öne sürmektedir. Konuşma becerilerinde akıcılığa aşırı önem verilmesi bazen konuşmadaki doğruluğun zayıflamasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla bu görüş son yıllarda önemini kaybetmiştir. Bu nedenle, taklit edici konuşma görevlerinde öğrencilerin daha anlaşılır olmalarına yardımcı olmak amacıyla telaffuza ve bağlamdan bağımsız kelimelere daha fazla yer verilmektedir.

Fonoloji odaklı tekrarlama görevleri, tekrar görevlerinin genel bir sözlü üretimin ölçülmesinde baskın bir rol oynamasına izin verilmediği ve olumsuz aktarım etkisinden kaçındığınız sürece etkilidir. Bu tür görevler, her bir ögenin belirli bir fonolojik kritere odaklandığı kelime düzeyinden cümle düzeyine kadar değişiklik gösterdiği görevlerdir. Basit bir tekrar görevinde, öğrenciler uyaran olarak kabul edilen bir çift kelime, bir cümle, ya da bir soruyu (tonlama üretimini test etmek için) tekrar ederler.

Kelime Tekrar Görevleri (Word Repetition Tasks)

Öğrenciler Duyar: Söylediklerimi lütfen tekrar edin.

Hak [durakla], Haklı [durakla], Hakkı [durakla], Hakkından

Hakkı haklının hakkını yemiş.

Kırk [durakla], Kara [durakla], Küp [durakla], Kulp

Kırk kırık küp, kırkının da kulpu kırık kara küp.

Berber [durakla], Bir [durakla], Bire [durakla], Beraber

Bir berber bir berbere bire berber gel beraber bir berber dükkânı açalım demiş.

Öğrenciler verilen uyaranı tekrar eder.

Yoğun Konuşma Görevleri (Intensive Seaking)

Yoğun konuşma görevlerinde, öğrencilerin belirli bir dil düzeyinde dil becerilerini gösterdikleri kısa konuşma bölümleri (bir cümleden fazla olmamak kaydıyla) üretmeleri istenir. Görevler, öğrenciyi sınırlı olasılıklar bandına götürdüğü için "ipuçlu" görevler olarak da bilinir.

Dolaylı Yanıt Görevleri (Directed Response)

Dolaylı Yanıt Görevlerinde, öğretmen belirli bir dil bilgisi yapısını veya bir cümlelin fiil çekimini gösterir. Bu tür görevler net olarak iletişimsel olmaktan ziyade mekaniktir. Ancak doğru dil bilgisi çıktısını üretmek için minimum düzeyde anlam işleme gerektirirler.

Dolaylı Yanıt (Directed Response)

Öğrenciler Duyar: Söylediklerimi lütfen tekrar edin.

- Bana onun eve gittiğini söyler misin?
- Bana pop müzik sevdiğini söyler misin?
- Bana futbolda iyi olmadığını söyler misin?
- Ona öğleden sonra ofisimde olması gerektiğini söyler misin?
- Ona saatin kaç olduğunu hatırlatır mısın?

Öğrencilerden verilen ifadeleri doğrudan anlatımla ifade etmeleri istenir.

Yüksek Sesle Okuma Görevleri (Read-Aloud Tasks)

Yüksek sesli okuma görevleri, cümle seviyesinin ötesinde bir veya iki paragrafa kadar okumayı kapsamaktadır. Bu teknik, test özelliklerini içeren bir pasaj seçilip öğrenci çıktısı kaydedilerek kolayca uygulanabilir. Öğrencilerin sözlü üretimi kontrol edildiğinden puanlama nispeten kolaydır.

Genç adam kalbinin ağzına kadar geldiğini hissetti; kendinin çocukluktan ne kadar uzak olduğunu bağırarak söylemek ve Seniha'nın bütün o suni olgun hanım tavırları altındaki çığlığını, boşluğunu, hiçliğini anlatmak istedi.

“Yalnız büyümek değil, ihtiyarladım bile, Seniha Abla,” dedi. “Siz çok gezdiniz, çok gördünüz. Fakat ben çok düşündüm, çok hissettim. O kadar ki, bütün fikirler, bütün hisler bana şimdi yavan geliyor” (Karaosmanoğlu, 2020. s. 151).

Underhill (1987, s. 77-78), yüksek sesle okuma görevlerinin bazı uyarlamalarını önermiştir;

*bir diyalogunun kısım kısım başka öğrenciler tarafından okunması,

*telaffuzları birbirine yakın ifadelerin okunması,

Üzdü beni zalim kanlı yaramaz.

Gayet çoktur, değil benim yaram az.

Bana yardan gayri cerrah yaramaz (Gevheri, www.antoloji.com, erişim tarihi:

19.12.2022)

*bir tablo ya da grafikten bilgilerin okunması.

Yüksek sesle okuma belirli pratik avantajlar gösterse de (öngörülebilir çıktı, pratiklik, puanlamada güvenilirlik), sözlü üretimi ölçmek için bu tekniği kullanmanın birkaç dezavantajı olabilir. Yüksek sesle okumak günlük hayatta sık yapılan bir şey değildir. Çünkü gerçek dünyada bir ebeveynin çocuğuna okuması, herhangi birinin yazılı bir öyküyü başka birisiyle paylaşması veya yazılı bir sözlü sunum yapması dışında, çok nadiren başka birine yüksek sesle herhangi bir şeyi okuruz. Ayrıca, yüksek sesle okumak, kişinin yüz yüze iletişimde sözlü olarak iletişim kurma konusundaki pragmatik yeteneğini göstermeyebilecek belirli özel sözlü becerileri gerektirir. Bu nedenle, bu teknik dikkatli kullanılmalı ve kesinlikle bir değerlendirme görevi olarak daha iletişimsel diğer tekniklerle desteklemelidir.

Cümle/Diyalog Tamamlama Görevleri ve Sözlü Anketler (Sentence-Dialogue Completion Tasks and Oral Questionnaires)

Yoğun konuşma görevleri kategorisinde başka bir teknik ise, öğrencilerin bir konuşmacının satırlarının çıkarıldığı diyalogları okuması vasıtasıyla gerçekleştirilir. Öğrencilere önce diyalogu okumaları, ana fikrini anlamaları ve doldurulacak uygun satırları düşünmeleri için zaman verilir. Daha sonra kayıt, öğretmen veya sınav yöneticisi sözlü olarak bir bölüm okuduğunda, öğrenci yanıt verir.

Diyalog Tamamlama (Dialogue Completion Task)

Öğrenciler okur ve daha sonra duyar:

Bir alışveriş mağazasında:

Satış Danışmanı: Nasıl yardımcı olabilirim?

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Hangi beden?

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Bu yeşil kazağı denemek ister misiniz?

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Eğer yeşili beğenmediyseniz hangi rengini denemek istersiniz?

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Buna ne dersiniz?

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Harika.

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: İndirimle beraber 400 TL.

Müşteri: _____.

Satış Danışmanı: Tabiki, kredi kartınızla ödeyebilirsiniz.

Öğrenciler uygun cevapları verir

Bu tekniğin avantajı, öğrenci yanıtlarını orta derecede kontrol etmesinde yatmaktadır. Yanıtlardaki bireysel farklılıklar kabul edilirken, teknik, öğrencinin konuşmadaki beklentilerini ayırt etme ve toplumdilbilimsel olarak doğru bir dil üretme becerisinden yararlanır.

Ancak belki daha yararlı olan, her biri belirli bir hedefi ortaya çıkarmayı amaçlayan iki veya üç satırlık daha kısa diyaloglardır.

Dolaylı Yanıt Görevleri (Directed Response Tasks)

Öğrenciler görür:

Muhabir: Geçen hafta sonu ne yaptın?

Öğrenci: _____.

Muhabir: Bu bölümü bitirdikten sonra ne yapacaksın?

Öğrenci: _____.

Öğrenci: _____?

Muhabir: İki haftalığına Silifke'deydim.

Öğrenci: _____?

Muhabir: On buçuk.

Öğrenciler uygun cevapları verir

Bu örnekte, birbiriyle alakası olmayan maddeler ile, geçmiş zaman, gelecek zaman, evet-hayır soru oluşumu ve saat bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrenciler yine uyararı yazılı biçimde görmektedirler.

Resim Destekli Görevler (Picture-Cued Tasks)

Hem yoğun hem de kapsamlı seviyelerde sözlü dil performansını ortaya çıkarmanın en popüler yollarından biri, öğrencilerden açıklaması beklenen resimli uyarınlardır. Resimler çok basit olabilir, bir kelimeyi veya cümleyi ortaya çıkarmak için tasarlanmış olabilir; biraz daha ayrıntılı ve yoğun veya bir hikâye veya olayı anlatan bir diziden oluşabilir.

Resim Destekli Minimal Eşler (Picture-Cued Elicitation of Minimal Pairs)

Öğrenciler görür:



Öğretmen resimleri gösterdikten sonra öğrencilerden tek tek resimleri ve birbirleriyle olan ilişkiyi tanımlamaları istenir.

- 1) Vişne suyu vişne bahçelerinde üretilen vişnelerden elde edilir.
- 2) Modern hayvancılıkta küçükbaş hayvanlar modern çiftliklerde üretilir.

Sözlü üretimin ölçülmesi, daha ayrıntılı bir resim aracılığıyla da yapılabilir.

Resim Destekli İsim, Olumsuz Yanıt, Sayı ve Konum Görevi (Picture-Cued Elicitations of Nouns, Negative Responses, Numbers and Location)

Öğrenciler görür:



Öğrenciler Duyar: [Masayı Göster] *Bu nedir?*

[Bilgisayarı Göster] *Bu nedir?*

[Pastayı Göster] *Bu nedir?*

[Mumları Göster] *Kaç tane mum var?*

[Tüm Resmi Göster] *Resimde kaç kişi var?*

[Arkadaki Saati Göster] *Bu bir kol saati mi?*

[Resimdeki Bir Kişiyi Göster] *Bu kişiyi tanımlayabilir misin?*

Daha açık uçlu başka bir performans aracı ile öğrencilerden yalnızca belirli özel bilgileri anlatmalarını değil, aynı zamanda kendi fikirleriyle detaylandırmalarını, ikna edici bir işlevi yerine getirmelerini ve resimlerdeki tercihleri tanımlamalarını isteyebiliriz.

Resim Destekli Yanıt ve Tanım Görevi (Picture-Cued Responses and Description)

Öğrenciler görür:



Pablo Picasso

1937

25.000 dolar



Van Gogh

1847

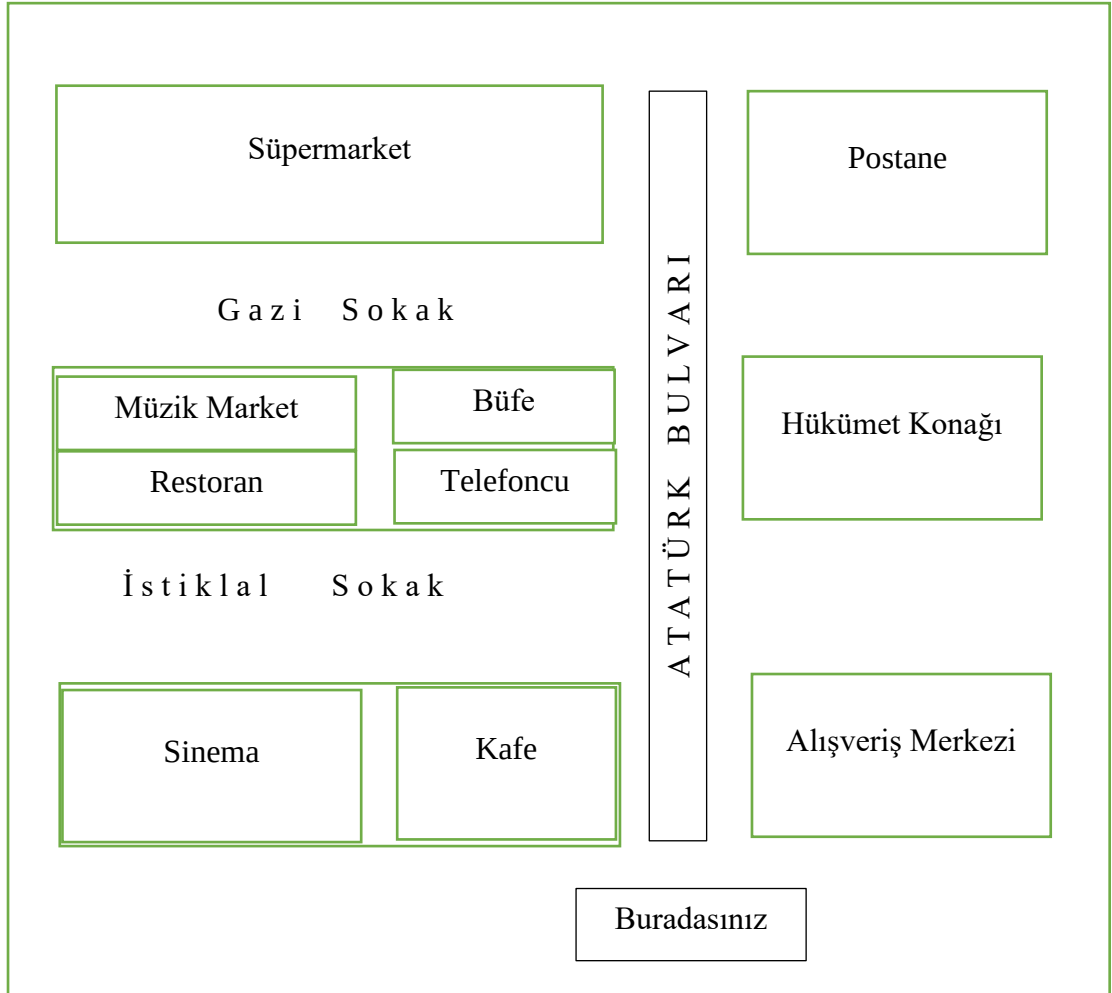
1.000 dolar

- Öğrenciler Duyar: [Sağdaki resmi göster] Bu tablo ne zaman yapılmıştır?
 [Her iki resmi de göster] Bunlardan hangisi daha eski?
 [Pastayı göster] Bu nedir?
 [Soldaki resmi göster] Bunu fiyatı ne kadar?
 Hangi tabloyu satın alırdın? Neden?
 Beni o tabloyu satın almam için ikna edebilir misin?
 Genel olarak beğendiğin resimlerle ilgili bilgi verebilir misin?

Haritalar, yön tarifi yapmak ve yer yön bilgisi için gerekli dil biçimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek başka bir görsel uyarıcıdır.

Haritalı Yön Tarif Görevi (Map-Cued Elicitation of Giving Directions)

Öğrenciler görür:



Öğrenciler duyar:

Atatürk Bulvarı'nın girişindesiniz [noktayı gösterin]. İnsanlar sizden beş farklı yere gitmek için yön soracaklardır. Sorularını dinleyin, ardından ilgili yerler için yön tarifi verin.

- 1) Süpermarkete nasıl gidebilirim?
- 2) Müzik marketi tarif edebilir misiniz?
- 3) Postane neredeydi acaba?
- 4) Sinemaya yol tarifi yapabilir misiniz?
- 5) Yakınlarda bir restoran var mıydı?

Yanıtlayıcı Konuşma Görevleri (Responsive Speaking)

Yanıtlayıcı konuşma görevlerinin ölçülmesi, yoğun görevlerden, öğrencilere verilen üst düzey ve etkileşimli görevlerden sınırlı konuşma uzunlukları bakımından ayrılarak, bir muhatapla kısa etkileşimleri içerir.

Soru-Cevap Görevleri (Question and Answer)

Soru-cevap görevleri, bir görüşmecedan gelen bir veya iki sorudan oluşabilir veya sözlü bir görüşmede bir dizi soru ve istemin bir bölümünü oluşturabilir. "Bunun Türkçesi nedir?" gibi basit sorulardan tutun da "Tropikal ülkelerdeki ormansızlaşma oranını durdurmak hükümetlerin atması gereken adımlar nelerdir?"'e kadar çeşitlilik gösterebilir.

Açık Uçlu Yanıt Soruları (Questions Eliciting Open-Ended Responses)

Öğrenciler duyar:

1. Bugün hava durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Türkçe öğrenmek hakkında neyi seviyorsunuz?
3. Akademik bölümünüzü neden seçtiniz?
4. Türkçe öğrenmenize yardımcı olması için ne tür stratejiler kullandınız?
5.
 - a. Daha önce hiç Amerika Birleşik Devletleri'nde bulundunuz mu?
 - b. Başka hangi ülkeleri ziyaret ettiniz?
 - c. Neden oraya gittiniz? Bu konuda en çok neyi sevdim?
 - d. Geri dönebilseydin, ne yapmak ya da görmek isterdin?
 - e. Bundan sonra hangi ülkeyi ziyaret etmek istersiniz ve neden?

Öğrencilerin birkaç cümleyle yanıt vermesi yeterli olacaktır.

Talimat Verme Görevleri (Instruction Giving Tasks)

Hepimizden günlük rutinlerimizde bir cihazın nasıl çalıştırılacağı, bir kitaplığın nasıl kurulacağı veya lezzetli bir mercimek çorbasının nasıl yapılacağı ile ilgili talimatları okumamız istenmiştir. Bu tür görevler ölçme aracı olarak sık kullanılmamakla beraber, konuşma eylemi hala nispeten yaygındır. Bu durumda bu görevler, bir uyarıcıyı ölçme bağlamında kullanarak, öğrenciyi uzun bir söyleme tabi tutma, çok net ve spesifik olma ve uygun söylem işaretleri ve bağlayıcıları kullanma fırsatları sağlamaktadır.

Öğrenciler duyar:

- Ülkenizden tipik bir yemeğin nasıl yapıldığını açıklayın.
- Yapmak için en iyi tarif nedir?
- Bir bilgisayarda e-postaya nasıl erişirsiniz?
- Ülkenizdeki bir kutlamada kullanmak üzere tipik bir kostümü nasıl yaparsınız?
- Telefon numaralarını bir cep telefonuna nasıl kaydedersiniz?
- Şu şehirden şu şehire nasıl gidebilirim?

Öğrenciler uygun yönergelerle yanıt verir.

Talimat Verme Görevleri (Instruction Tasks)

Yönerge ve talimat vermedeki temel amaç, mesajı iletme ve anlaşıldığından emin olmaktır. Bu, konuşmacı ve dinleyici arasındaki kısa alışverişler anlamına gelmektedir. Yönergeyi veren ilk önce ana konuşmacıdır ve anlamada bir sorun olmadıkça dinleyici genellikle yalnızca kabul eder. Dinleyicinin talimatları hatırlaması gerekiyorsa, genellikle talimat verme dizisinin sonunda talimatları tekrar eder.

Öğrenciler 2 gruba ayrılır. 1.gruptaki öğrencilere aşağıdaki resimle birlikte şu talimatlar verilir: Evde kalan yavru köpeğin şu anda beslenmesi lazım ama şu anda eve gidemiyorsun. Senin yerine bir arkadaşın bunu yapacak. Partnerine ne yapacağını, neyi nerde bulacağını talimat şeklinde ver.

Çabucak mutfağa gir! Yiyecekler! (Resim 1 ve 2) Tasma! (Resim 3) Meyveler ve çanta! (Resim 4 ve 5)



2. Grup Öğrencilere şu talimatlar verilir: Arkadaşınızın evcil hayvanını beslemeye gideceksiniz. Size vereceği talimatları dikkatlice dinleyin ve anlamadığınız yerleri tekrar sorun. Şunlardan emin olun:

Ne yapacağından,

Neye ihtiyacın olduğundan,

Neyi nerde bulacağından.

Kendi Cümleleri ile İfade Görevi (Paraphrasing)

Yanıtlayıcı olarak kategorize edilebilecek başka bir ölçme görevi türü de öğrenciden sınırlı sayıda cümleyi (belki iki ila beş) okumasını veya duymasını ve ifadeyi kendi cümleleri ile tekrarlamasını istemektir.

Kendi Cümleleri ile Hikâye Anlatma (Paraphrasing a Story)

Öğrenciler duyar: Aşağıdaki kısa hikâyeyi kendi kelimelerinizle ifade edin.

Akşam eve gelir gelmez, İsmail Ağa da Hasan da kendilerini yatağa attılar, ne yemek geldi akıllarına, ne bir şey, sabaha kadar da uyumayıp yataklarının içinde bedenleri dökülerek kıvrandılar. Gene gün ışımadan, uykulu, bir tuhaf esriklikte sallana sallana Memik ağanın ahırının kapısına varıp üstü koç başlı, yazılı, yazısı anlaşılmayan antika taşın üstüne oturdular (Kemal, 2019, s. 126).

Öğrenciler iki ya da üç cümle ile yanıt verirler.

Kendi kelimeleri ile ifade için daha özgün bir bağlam ise, bir mesajı işitsel olarak almak ve sözlü olarak iletmektir.

Telefon Görüşmesi İfade Görevi (Paraphrasing a Phone Message)

Öğrenciler duyar: Aşağıdaki kısa hikâyeyi kendi kelimelerinizle ifade edin.

Lütfen Mehmet'e trafiğe takıldığım için dokuzdaki toplantıya yaklaşık yarım saat geç kalacağımı söyle. Ve ondan çalışanlara sağlanan faydalar planı hakkındaki sorumuzu gündeme getirmesini isteyin. Cep telefonumdan benimle görüşmek isterse, 532 888 22 55'i aramasını sağlayın. Teşekkürler.

Öğrenciler iki ya da üç cümle ile yanıt verirler.

Yukarıdaki örnekte, öğrenciden bir telefon görüşmesinden bilgileri Mehmet adlı bir ofis arkadaşına iletmesi istenir.

Etkileşimli Konuşma Görevleri (Interactive Speaking)

Sözlü üretimi ölçmenin son iki kategorisi (etkileşimli ve kapsamlı konuşma), nispeten uzun etkileşimli söylem uzantıları (röportajlar, rol oyunları, tartışmalar, oyunlar) içeren görevleri ve eşit derecede uzun ancak daha az etkileşim içeren görevleri

(konuşmalar, daha uzun anlatma) kapsamaktadır. İki görev grubu arasındaki bariz fark, muhatapla etkileşimin derecesidir.

Mülakat (Interview)

Mülakatların uzunluğu amaçlarına ve bağlamlarına bağlı olarak beş ila on beş dakika arasında değişebilir. Bir kursa yerleştirildiğini doğrulamak için bir öğrenciden hızlı bir konuşma örneği almak üzere tasarlanmış yerleştirme görüşmeleri, görüşmecinin çıktıyı doğru bir şekilde değerlendirmek üzere eğitilmiş olması durumunda yalnızca beş dakikaya ihtiyaç duyabilir.

Her etkili görüşme, bir dizi zorunlu aşamaları içermektedir. Kırk yıl önce, Michael Canale (1984) sözlü yeterlilik testi için öne sürdüğü çerçeveye göre öğrencilerin sözlü görüşmede dört aşamaya dikkat edilirse etkili bir mülakat görevi sunulabileceğini öne sürmüştür. Bunlar,

- 1) Isınma Egzersizleri
- 2) Seviye Kontrolü
- 3) Araştırma
- 4) Çözülme

Isınma

Kısa sohbet

Seviye Kontrolü

Öğrenci,

Beş N bir K sorularını cevaplar.

Kesintisiz bir anlatı üretir.

Bir pasajı yüksek sesle okur.

Bir şeyler yapmayı veya bir şeyler yapmayı anlatır.

Kısa, kontrollü, rehberli bir rol oyununa girer

Araştırma

Öğrenci,

Bilmediği ve bir makaleye veya makaleye dahil etmeyi planladığı bir şey hakkında görüşmecinin sorularına yanıt verir.

Kendi çalışma alanı veya mesleği hakkında konuşur.

Görüşmeci ile daha uzun, daha açık uçlu bir rol oyununa girer.

Kendi alanının bazı yönleri hakkında hazırlıksız bir sunum yapar.

Çözülme

Mülakatla ilgili hisler, sonuçlar hakkında bilgi, başka sorular

Aşağıdaki örnekte bu özelliklere uyan bazı olası sorular, incelemeler ve yorumlar verilmiştir.

Isınma

Nasılsınız?

Adınız nedir?

Nerelisiniz? Hangi (şehir, kasaba)?

Size bu mülakattan bahsetmek istiyorum.

Seviye kontrolü

Ne zamandır buradasınız [ülke, şehir]?

Bana ailenizden bahsedin.

Akademik branşınız, profesyonel ilgi alanınız, işiniz nedir?

İşinizde ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

Bana evinizi [şehir, kasaba] tarif edin.

Evinizi nasıl seviyorsunuz (şehir, kasaba)?

Hobileriniz veya ilgi alanlarınız nelerdir? (Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?)

[Hobinizi, ilgi alanlarınızı] neden seviyorsunuz?

Araştırma

Bu programda Türkçe öğrenmedeki hedefleriniz nelerdir?

[Yakın tarihli bir manşet haber olayı] hakkındaki fikriniz nedir?

Genç arkadaşlarınıza nasıl bir kariyer tavsiyesi verirsiniz?

Çok saygı duyduğun birini tanımlayın ve bana o kişiye neden saygı duyduğunu söyleyin.

Çözülme

Bu mülakatta kendinizi iyi hissettiniz mi?

[Hafta sonu, bugünün geri kalanı, gelecek] için planlarınız neler?

Bu görüşmenin sonuçlarını [yarın, haftaya] alacaksınız.

Bana sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Sizinle konuşmak ilginçti. En iyi dileklerle.

Rol Oynama (Role Play)

Ölçme aracı olarak rol oynama, öğrencilerin başka türlü ortaya çıkarması zor olabilecek söylemi kullanmaları için bazı fırsat pencereleri açmaktadır. "Bana yol soran turist gibi davran" ya da "Bitpazarından kolyeyi benden alıyorsun ve daha ucuza almak istiyorsun" gibi yönlendirmelerle öğrencilerin sözlü yetenekleri, kişisel, stratejik ve dilsel faktörler ile ön plana çıkarılabilmektedir.

Öğrenciler iki gruba ayrılır. A grubu rol kartı olanlar satıcı rolünü oynarlar. Kendilerine verilen dil yapılarını kullanarak ellerindeki kolyeyi satmaya çalışırlar. B grubu rol kartı olanlar ürünü olabildiğince ucuza almaya çalışırlar. Verilen dil yapılarını bağlam içerisinde kullanırlar.

A	B
Satıcı	Müşteri
Ürün: Altın Kolye	Ürün: Altın Kolye
Fiyat Aralığı: 800-1000 TL	Bütçe: 750-900 TL
Dil Yapıları:	Dil Yapıları:
-Günaydın/İyi Akşamlar/ Hoş geldiniz	-Günaydın/İyi Akşamlar/ Hoş bulduk
-Nasıl yardımcı olabilirim?	-Şu altın kolyeyi _____?
-Onun fiyatı _____ TL.	-Onun fiyatı ne kadar?
- _____ 'den aşağı olmaz.	- _____ TL'ye olur mu?
-Dilerseniz daha ucuz bir ürün _____.	-Başka bir kolye _____?
-Hayırlı olsun, Güle güle kullanın.	-Çok teşekkürler.

Tartışma ve Konuşma (Discussion and Conversations)

Resmi bir ölçme aracı olarak, öğrencilerle ve öğrenciler arasındaki tartışmaları ve konuşmaları kullanma zordur. Puanlamak ise daha da zordur. Ancak öğrencileri ölçmeye yönelik resmi olmayan teknikler olarak, diğer değerlendirme tekniklerinin sağlayamayacağı bir özgünlük ve hızlilik düzeyi sunarlar. Tartışmalar, aşağıdaki yetenekleri ortaya çıkarmak ve gözlemlemek için özellikle uygun görevler olabilir:

- muhabbet kurma, sürdürme ve sonlandırma;
- dikkat çekme, sözünü kesme, sözü tutma, kontrol;
- açıklama, sorgulama, yorumlama;
- anlama işaretleri (başını sallama, "uhhh", "hmm"; vb.);
- anlamda hemfikir olma;
- pragmatik etki için tonlama kalıpları;
- hareket, göz teması, vücut dili; ve
- nezaket, formalite ve diğer sosyolinguistik faktörler.

Öğrenciler iki gruba ayrılır ve her bir gruba savunacakları bir tez verilir. Her bir gruptan 3-4 öğrenci konuşmacı olarak seçilir. Konuşmacılara kendilerine verilen rol kartlarındaki tezi savunmaları istenir. Bütün grup üyeleri konuşmayı hazırlarlar, konuşmacılar bilgi kartlarındaki talimatlara uyarak tezlerini savunurlar.

Öğrenciler okur: Çok gezen mi çok bilir, çok okuyan mı çok bilir?

A

“Çok seyahat eden daha fazla bilir.”

Tezinizi savunurken şunlara dikkat edin:

- * Türkçeyi kullanma gücü. (Diksiyon, vurgu, tonlama, kelime hazinesi, cümle kurma vb.)
- * El, kol ve yüz hareketlerini yerinde kullanma.
- * Savunmada inandırıcı olma.
(Belgeler, istatistikî bilgiler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme vb.)

B

“Çok kitap okuyan daha fazla bilir.”

Tezinizi savunurken şunlara dikkat edin:

- * Türkçeyi kullanma gücü. (Diksiyon, vurgu, tonlama, kelime hazinesi, cümle kurma vb.)
- * El, kol ve yüz hareketlerini yerinde kullanma.
- * Savunmada inandırıcı olma.
(Belgeler, istatistikî bilgiler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme vb.)

Oyunlar (Games)

Resmi olmayan ölçme araçları arasında doğrudan dil üretimini bulunduran çeşitli oyunlar vardır. (Brown 2003, s. 175-176)

1) Tinkertoy oyunu: Bir ekranın arkasına bir Tinkertoy (veya Lego bloğu) yapısı inşa edilir. Bir veya iki öğrencinin yapıyı görmesine izin verilir. İnşaatın birbirini takip eden aşamalarında, öğrenciler (yapıyı gözlemleyemeyen) "koşuculara" yapıyı nasıl yeniden yaratacaklarını anlatırlar. Koşucular daha sonra başka bir ekranın arkasındaki "inşaatçılara" yapının nasıl inşa edileceğini anlatır. İnşaatçılar, ilerledikçe soru sorabilir veya yanıt verebilir.

Amaç: Yapıyı olabildiğince doğru bir şekilde yeniden oluşturmaktır.

2) Eksik Bilgi Tabloları, sınıf üyelerinin kutuları doldurmak için diğer sınıf arkadaşlarıyla mini röportajlar yapması gerektiği şekilde oluşturulur.

Örnek bilgi yapıları, "Temmuz doğumlu", "keman çalan/" iki yaşında çocuğu olan, "vb.

3) Çapraz Bulmacalar, bir sınıfın tüm üyelerinin adlarının, onlar hakkındaki belirsiz bilgilerle ipucu olarak verildiği oyunlardır. Her sınıf üyesi, bulmacadaki görevle kimin eşleştiğini belirlemek için diğerlerine sorular sormalıdır.

4) Şehir Haritaları: Şehir haritaları sınıf üyelerine dağıtılır. Eşlerden birisi önceden belirlenmiş yön tariflerini kullanarak rotayı önünde bir şehir haritası olan başka bir öğrenciye tarif eder. Eşin rotayı izlemesi ve doğru hedefe ulaşması gerekir.

Karşılaştırma Görevleri (Comparing and Constructing Tasks)

Karşılaştırma ve karşıtlık gerektiren görevler, aynı zamanda benzerliklerin ve farklılıkların analiz edilmesini ve tartışılmasını gerektirdiğinden genellikle tanımlamadan daha fazlasını gerektirir. Bu da karşılaştırmalı formların ve karmaşık dil bilgisi yapılarının kullanılmasını gerektirir.

Öğrencilere aşağıdaki fotoğraflar dağıtılır.

Öğrenci 1, önce sıra sizde. İnsanların ne tür giysiler giydiğini ve korumanın neden gerekli olabileceğini düşündüğünüzü söyleyerek bu fotoğrafların iki veya üçünü karşılaştırmanız gerekmektedir.

Öğrenci 1 gerekli açıklamaları yapar.

Teşekkürler. Şimdi, öğrenci 2, sizce kimin korunmaya daha çok ihtiyacı olduğunu söyleyebilir misiniz?



Karşılaştırma görevleri her zaman resimlere dayalı olmayabilir; öğrencilerden, kentsel ve kırsal topluluklardaki yaşam kalitesi gibi bilmeleri beklenen kavramları karşılaştırmaları ya da mesleğe özgü değerlendirmelerde, örneğin iki farklı türde iş

projesinin taleplerini veya bir sorunun farklı şekilde ele alınmasının avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırmaları istenebilir.

Kapsamlı Konuşma Görevleri (Extensive Speaking)

Kapsamlı konuşma görevleri, karmaşık ve nispeten uzun söylem dizilerini içeren görevlerdir. Genellikle minimum sözlü etkileşim gerektiren monolog varyasyonlarıdır.

Sözlü Sunum (Oral Presentation)

Akademik ve profesyonel bağlamlarda, bir rapor, bir makale, bir pazarlama planı, bir satış fikri, yeni bir ürün tasarımı veya bir yöntem sunmak için görevlendirilmek alışılmadık bir durum değildir. Bu nedenle, sözlü ölçme teknikleri, kapsamlı konuşma görevleri dikkate alınmadan eksik olacaktır. Ancak sözlü sunumun etkili bir şekilde ölçülebilmesi için şu maddeleri içeriyor olması gerekmektedir: (a) kriterin belirlenmesi b) uygun görevlerin belirlenmesi, (c) en uygun çıktının ortaya çıkarılması ve (d) pratik, güvenilir puanlama prosedürlerini bulundurması. Ayrıca puanlama, ölçmenin temel zorluğudur.

Sözlü Sunum Kontrol Listesi (Oral Presentation Checklist)

Sözlü Sunumun Değerlendirilmesi

Konuşmacının sunumunun çeşitli yönlerini değerlendirmek için ilgili bölümleri 0'dan 4' e kadar puanlayın.

3= Mükemmel

2= Güzel

1= Fena Değil

0= Geliştirilmeli

İçerik

- ☐ Sunumun amacı veya hedefi gerçekleştirilmiştir.
- ☐ Giriş canlıydı ve dikkatimi çekti.
- ☐ Ana fikir veya konu başlangıca doğru açıkça ifade edilmiştir.
- ☐ Destekleyici noktalar,
 - açıkça ifade edilmişti.
 - gerçekler ve argümanlarla iyi desteklenmiştir.
- ☐ Sonuç, ana fikri veya amacı yeniden ifade etmiştir.

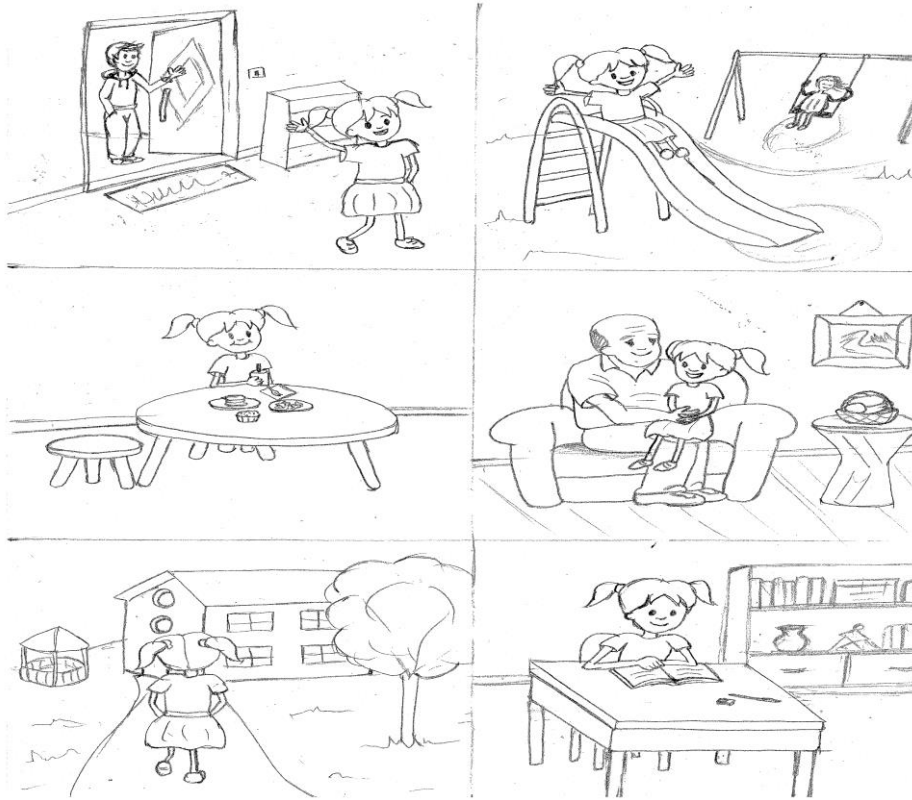
Sunum

- ☐ Konuşmacı jestleri ve beden dilini iyi kullandı.
- ☐ Konuşmacı dinleyicilerle göz temasını sürdürdü.
- ☐ Konuşmacının dili doğal ve akıcıydı.
- ☐ Konuşmacının konuşma hacmi uygundu.
- ☐ Konuşmacının konuşma hızı uygundu.
- ☐ Konuşmacının telaffuzu açık ve anlaşılırdı.
- ☐ Konuşmacının dilbilgisi kullanımı doğrudu ve anlaşılmasını engellemedi.
- ☐ Konuşmacı görsel yardımcılarını, dinleyici notlarını vb. etkili bir şekilde kullandı.
- ☐ Konuşmacı coşku ve ilgi gösterdi.
- ☐ (Varsa) Konuşmacı dinleyicilerin sorularını iyi yanıtladı.

Sözlü üretimi ortaya çıkarmak için en yaygın tekniklerden biri de görseller, resimler, fotoğraflar, diyagramlar ve çizelgeleri kullanmaktır.

Resim Destekli Hikâye Anlatma Görevi (Picture-Cued Story-Telling Task)

Öğrenciler altı resimden oluşan foto hikâyeyi görürler.



Öğrenciler duyar ya da okur: Resimlerde gördüğünüz hikâyeyi kendi cümlelerinizle anlatın.

Öğrenciler hikâyeyi anlatmak için sıralı resimleri kullanırlar.

Öyküleme Görevleri (Narrative Tasks)

Öyküleme görevleri konuşma testlerinde sıklıkla kullanılan araçlardır. Öğrencilerin, genellikle bir zaman diliminde, şimdiki veya geçmişteki bir dizi olayı ne kadar iyi anlatabildiklerini göstermeleri üzerine kurgulanan testlerdir. Çoğu zaman görevler, resimlerin içeriğinin söylenecekleri yönlendirdiği resim dizilerine dayalıdır.

Öğrenciler okur: Şimdi lütfen aşağıdaki altı resme bakın. 1 numaralı fotoğraftan başlayıp 6 numaralı fotoğrafa kadar resimlerin gösterdiği hikâyeyi anlatınız.



Bu görevde, anlatım bir monologdur ve dezavantajı ise öğrencilerin bunu bir dinleyiciden herhangi bir geri bildirim almadan uzun bir bölümde anlatması gerekesidir.

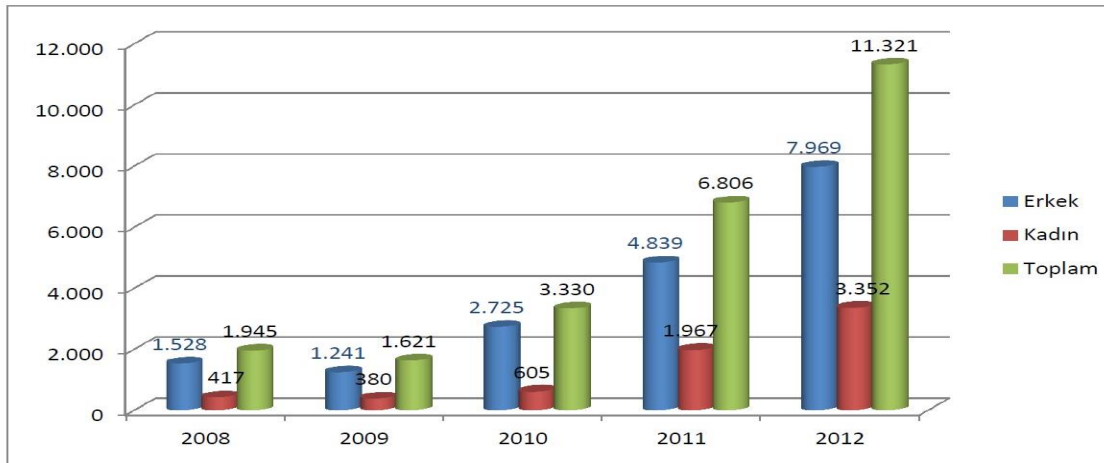
Açıklama ve Tahmin Görevleri (Explaining and Predicting Tasks)

Öğrencilere aşağıdaki grafik gösterilir:

Aşağıdaki grafikte Tokat iline ait 2008-2012 yıllarına ait kadın-erkek bazında işe yerleşme sayıları verilmiştir. Tabloyu inceledikten sonra aşağıdaki soruları yanıtları konusunda tahminlerinizi açıklayınız.

- 1) Aşağıdaki tabloyu yıllık bazda sözlü olarak yorumlayınız.
- 2) Her yıl işe yerleşen kadın sayısının erkek sayısından az olmasının sebepleri ne olabilir?
- 3) İlimizde işe yerleşme oranı bir önceki seneye göre her yıl artarken 2009’da bu sayı düşmüştür. Bunun sebebi ne olabilir.

2008-2012 Yılları Arası Tokat İli İşe Yerleşme Faaliyetleri



Bir grafiğin içeriğini açıklamak veya bir süreci açıklamak, birçok profesyonel ve eğitim ortamında oldukça yaygın bir görevdir. Görevde başarılı olmak için, konuşmacıların açıkladıkları süreçteki bilgilerin veya aşamaların bölümlerini belirlemeleri ve bunları tutarlı bir sırayla sunmaları gerekir. Dinleyicilerin açıklamanın ne hakkında olduğunu ve neden yapıldığını anlamaları için önemli bölümlerin veya aşamaların önemini de açıklamaları gerekir.

Dil Bilgisi Etkinlikleri

Dil Bilgisi testleri için görevler düşünüldüğünde, öğretim ve test bağlamlarında yaygın olarak kullanılan geniş bir görev repertuarı akla gelmektedir. Artık bütünsel görev türlerinin, performansı ortaya çıkarmak için görev özelliklerinin bir listesini oluşturduğu ve bu bütünsel görev türlerinin geniş yelpazede farklılık gösterebileceği bilinmektedir. Bir görevin ana amacının performansı ortaya çıkarmak olduğu varsayarsak, test görevlerini öğrencinin vereceği yanıt türüne göre sınıflandırmak mantıklı olacaktır. Bu kapsamda dil bilgisi ölçme araçlarını, Seçili Yanıt, Sınırlı Üretim ve Kapsamlı Üretim görevleri olarak üç kategoriye ayırmak mümkün olacaktır.

Seçili Yanıt Görevleri (Selective Response Tasks)

Seçili yanıt görevleri, girdiyi bir öge biçiminde sunar ve öğrencilerin yanıt seçmesi bekler. Bunun dışında diğer tüm görev özellikleri değişkenlik gösterebilir. Örneğin, girdinin biçimi dil, dil dışı veya her ikisi olabilir ve girdinin uzunluğu bir kelimeden daha büyük söylem parçalarına kadar değişebilir. Yanıt açısından, seçilmiş yanıt görevlerinin dil bilgisi biçiminin ve/veya anlamının tanınmasını veya hatırlanmasını ölçmesi amaçlanır.

Çoktan Seçmeli Görevler (Multiple Choice Tasks)

Bu görevler, bilgileri boşluklarla veya altı çizili sözcüklerle sunar. Öğrenciler verilen cevap seçeneklerinden doğru cevabı seçmek zorundadır.

Öğrenciler Okur: Doğru cevabı işaretleyin.

A: Beni havaalanına bırakabilir misin?

B: O kadar _____, buna vakit ayıracağım.

a) yoğun olamama rağmen

b) olmama yoğun rağmen

b) rağmen yoğun olmama

d) olmama rağmen yoğun

Bu öge, dil bilgisi ni veya daha özel olarak sözdizimsel doğruluğu test etmek için tasarlanmıştır. Anlamsal olarak, dört yanıt seçeneğinin tümü muhtemelen anlamı iletacaktır; ancak sözdizimsel olarak yalnızca biri doğrudur.

Çoktan Seçmeli Hata Tanımlama Görevi (Multiple Choice Error Identification Task)

Bu görev, öğrencilere girdide bir yanlış veya uygunsuz özellik içeren bir öge sunmaktadır. Öğrencilerden hatanın tanımlaması istenir. Dil bilgisi değerlendirmesi bağlamında, girdideki hatalar dil bilgisi doğruluğu ve/veya anlamlılığı ile ilgilidir. Bu görevler genellikle dil bilgisi hatalarını belirlemek için düzenlemede kullanılır.

Öğrenciler Okur: Altı çizili kelimelerden yanlış kullanılanı yuvarlak içerisine alın.

Arabam arıza yaptığı için işe yürümem ile gitmek zorunda kaldım.

A

B

C

D

Eşleştirme Görevleri (Matching Task)

Bu görev, girdiyi, kelime öbeği veya cümle olmak üzere iki kelime listesi şeklinde sunmaktadır. Bu liste görsel ipuçları şeklinde de olabilir. Öğrenciler ise birinci listeyi diğeriyle eşleştirir. Şans başarısını düşürmek için, bir listede bir veya daha fazla ekstra çeldirici bulunmalıdır. Eşleştirme görevleri, aynı görev içinde dil bilgisi nin birkaç farklı özelliğini test etmek için tasarlanabilmektedir.

Öğrenciler Okur:

Dün gece, olaylardan sonra (a) sıcağı sıcağına aile toplantısı yapmak için bir araya gelmiştik ama (b) annemin ilk göz ağrısının (c) ağzını bıçak açmıyordu. Anlaşılan o ki bu sefer (d) baltayı taşa vurmuştu.

_____ 1. ilk çocuk

_____ 2. susmak

_____ 3. pot kırmak

_____ 4. vakit geçirmeksizin

Bu görevde öğrencilerden kelimeleri anlamlarıyla eşleştirmeleri istenir. Bazı durumlarda, sınava girenlerin amaçlanan yanıtı verebilmeleri için bağlamı anlamaları gerekebilir.

Ayırt Etme Görevleri (The Discrimination Task)

Bu görevler, öğrencilere dil ve/veya dil dışı girdi ile zıt kutuplar olan veya bir şekilde zıtlık oluşturan iki yanıt seçeneği sunar. Bunlar, doğru-yanlış, aynı-farklı, katılıyorum-katılmıyorum, dilbilgisel-dilbilgisel olmayan gibi iki zıt görüntü ve bir ifadeden oluşur. Öğrenci, verilen uyaranda en iyi ifade edilen görüntüyü seçer. Bir başka ifadeyle ayırt etme maddeleri, dil bilgisi nin iki benzer alanı arasındaki farkları ölçmek için tasarlanmaktadır.

Öğrenciler Okur: Verilen ifadeler için aynı anlamda is A’yi; farklı anlamda is F’yi yuvarlak içerisine alınız.

“Ahmet öndeki arabanın içinde oturuyor.”

“Ahmet arabanın içinde, önde oturuyor”

İşaretleyiniz: A F

Fark Etme Görevleri (The Noticing Task)

Bu görevler, öğrencilere dilsel veya dilsel olmayan geniş bir girdi yelpazesi sunmaktadır. Öğrencilerden dilin belirli bir özelliğini tanımladıklarını (örneğin daire içine alarak, vurgulayarak) belirtmeleri istenir. Örneğin, sınava girenlerden bir metindeki ulaçların altını çizmeleri veya olasılığı ifade eden sözcükleri yuvarlak içine almaları istenebilir.

Öğrenciler Okur: Verilen ifadelerde -meli/malı ekleri zorunluluk bildiriyorsa altını çizin; öneri bildiriyorsa yuvarlak içerisine alın.

- 1) Yaya geçidine geldiğimizde yayalara yol vermeliyiz.
- 2) Terliyken su içmemeliyiz.
- 3) Kırmızı ışıktaki karşıdan karşıya geçmemeliyiz.
- 4) Başarılı olmak için çok çalışmalıyız.

Sınırlı Üretim Görevleri (Limited Response Tasks)

Sınırlı üretim görevleri, uzunluk veya konuya göre değişebilen dilsel veya dilsel olmayan bilgiler içeren öge biçiminde girdiler sunmaktadır. Seçili yanıt görevlerinden farklı olarak, sınırlı üretim görevlerinde, öğrencilerin sınırlı miktarda dil üretimi içeren yanıtları ortaya çıkarması gereklidir. Bu yanıtların uzunluğu, bir kelimedenden bir cümleye kadar değişiklik gösterebilir.

Sınırlı üretim görevleri, yapı tanımına bağlı olarak dil bilgisi nin bir veya daha fazla alanını ölçmeyi amaçlamaktadır. Genellikle tek bir olası yanıt olan seçili yanıt maddelerinin aksine, sınırlı üretim görevleri için olası yanıtların aralığı, yanıt tek bir kelimeyi içeriyor olsa bile, birden fazla olabilir.

Boşluk Doldurma Görevleri (Info-Gap Tasks)

Bu görev, girdileri bir cümle, pasaj veya birkaç kelime silinmiş diyalog şeklinde sunmaktadır. Boşluklar, dil bilgisi bilgisinin bir veya daha fazla alanını test etmek için özel olarak seçilmektedir. Öğrencilerin, bağlam için uygun bir yanıtla boşluğu doldurmaları gerekir. Boşluk doldurma görevleri, öğrencinin dil bilgisi yapılarını ve anlamları hakkındaki bilgisini ölçmek için tasarlanmaktadır.

Öğrenciler Okur: Boşlukları fiillerin uygun halleri ile doldurunuz.

Sokrates ahlak felsefesini ciddi ve kapsamlı olarak ____ (ele almak) ilk kişidir. Sokrates felsefesi bir ahlak, bir yaşama felsefesidir. Bu felsefe insanlara belli ahlak normları sunmaz, belli yaşama yolları _____ (göstermek-olumsuz); o hep eleştirerek, belli normlara, yaşama kalıplarına kapanıp kalmayı engelleyen aydınlanmacı tavırlı bir ahlak ve yaşama felsefesi ____ (sunmak).

Kısa Cevaplı Görevler (Short Answer Tasks)

Kısa cevaplı soruları, dil bilgisi yeteneğinin çeşitli alanlarını test etmek için kullanılabilirler. Bu görevler, bir soru, tamamlanmamış bir cümle veya bazı görsel uyaranlar şeklinde girdi sağlarlar. Öğrencilerin, bir kelimedenden bir veya iki cümleye kadar değişen uzunluklarda yanıtlar vermeleri beklenir. Kabul edilebilir yanıtların aralığı önemli ölçüde değişebilir.

Öğrenciler Okur: İş ilanını okuyup başvuru formunu doldurunuz.

İş İlanı

Turizm sektöründe faaliyet gösteren oteller zincirimizin İstanbul şubesinde ön büro departmanında görevlendirilmek üzere aşağıdaki süreçlerde destek olacak takım arkadaşı arıyoruz.

Misafirlerimizin otele giriş ve çıkış işlemlerini gerçekleştirmek,

Konukların otele varışından itibaren otelden uğurlanmasına kadar geçen süreçte misafir memnuniyetini ön planda tutarak ihtiyaçlarını hızlı ve doğru şekilde karşılamak, gerekli yönlendirmeleri yapmak,

Rezervasyonlar için yer ve uygunluk verilerinin güncel tutmak

Lütfen özgeçmiş ve iş deneyiminizi xyz@fastmail.com adresine gönderiniz

Başvurunuz için aşağıdaki bilgileri sağlayınız.

Ad Soyad:

Başvurulan pozisyon:

Başvuracağınız pozisyonla ilgili nitelikleriniz nelerdir?

Şu anki işiniz: Şu anki işinizden ayrılma sebebiniz:

Diyalog Tamamlama Görevleri (Dialogue Completion Tasks)

Diyalog tamamlama görevleri, tamamı veya bir kısmı silinmiş kısa bir konuşma veya diyalog şeklinde sunulur. Öğrencilerin parçayı dil bilgisi açısından doğru ve anlamlı bir yanıtla tamamlamaları beklenir. Diyalog tamamlama görevlerinin amacı, biçim ile anlam arasındaki ilişkinin nispeten doğrudan olduğu durumlarda, öğrencilerin çeşitli gerçek veya dilbilgisel anlamları ifade etmek için dil bilgisi yapılarını kullanma kapasitelerini ölçmektir.

Öğrenciler Okur: Aşağıda geçen diyalogda boş bırakılan yerleri tamamlayınız.

A: Tabagımdaki kılı gösterdiğimde garsonun pervasız tavrına inanamıyorum.

B: Yerinde olsaydım, _____.

A: Hayır, insanlara kaba davranmak istemiyorum.

Bu diyalog tamamlama görevinde girdi ve yanıt arasındaki ilişki karşılıklıdır çünkü yanıt daha sonraki ifadeleri etkileyecektir. Bu görevdeki üçüncü cümle, beklenen yanıtın anlamını kısıtlamak için kullanılmıştır. Böylece yanıtta ifade edilebilecek biçimler ve anlam aralığını sınırlandırılmıştır.

Kapsamlı Üretim Görevleri (Extended Production Tasks)

Kapsamlı üretim görevlerinde, ölçme aracı bir öge yerine bilgi istemi biçiminde tasarlanmaktadır. Girdi, dilsel ya da dilsel olmayan bilgileri içerebilir ve uzunlukları nispeten farklılık gösterebilir. Kapsamlı üretim görevleri, her öğrenci için kalitesi ve niceliği büyük ölçüde değişebilen kapsamlı bir veri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu görevlerin bazılarının gerçek zamanlı doğası göz önüne alındığında, örtük dil bilgisi ni ölçmek için de kullanılabilirler. Bu doğrultuda, kapsamlı üretim görevleri özellikle, öğrencilerin dili kullanım durumlarında (yani konuşma ve yazma) anlamları iletmek için dil bilgisi yapılarını kullanma becerisini ölçmek için uygun araçlardır.

Bilgi Eksikliği Görevleri (Info-Gap Tasks)

Bu görevler, iki veya daha fazla yarı tamamlanmış bilgi kümesi şeklinde sunulur. Öğrencilerden, eksiksiz bir bilgi seti elde etmek için birbirlerine sorular sormaları istenir.

Doğası gereği karşılıklı olan bilgi boşluğu eksikliği görevleri, öğrencilerin bir dizi işlevsel anlamları iletmek için dil bilgisi yapılarını kullanma becerisini ölçmek için kullanılabilecek etkileşim ve geri bildirim içeren verileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Öğrenciler Okur: Eşli çalışma. Sizlere verilen bilgi kartlarını dikkatlice inceleyiniz. Eşinizin kartındaki bilgilerle ilgili eşinize sorular sorup yanıtları toplayın. Daha sonra ilgili kişilerle ilgili birlikte rapor hazırlayın.

Bilgi Kartı A
İsim: Luis Pasteur
Doğum Yılı: 1822
Doğum Yeri: Dole/Fransa
Çalışma Alanları: Fermantasyon, Pastörizasyon
Ölüm Tarihi: 1895

Bilgi Kartı B
İsim: Isac Newton
Doğum Yılı: 1727
Doğum Yeri: Wollstrophe/İngiltere
Çalışma Alanları: Astronomi, Yerçekimi
Ölüm Tarihi: 1727

Şu bilgilere ulaşmak için eşinize sorular sorup yanıtları toplayın.

Bilim adamının adı soyadı:

Doğum yılı:

Doğum yeri:

Çalışma alanları:

Ölüm yılı:

Hikâye Anlatma ve Raporlama Görevleri (Story Telling and Reporting Tasks)

Bu görevler, öğrencilere bir hikâye anlatmak veya bilgileri anlatmak için kendi deneyimlerinden veya hayal güçlerinden gelen bilgileri kullanmalarını gerektiren fırsatlar

sunmaktadır. Bu görevler aynı zamanda ister konuşma ister yazma bağlamında olsun, öğrencilerin hem gerçek hem de örtük anlamları iletme için dil bilgisi yapılarını kullanma becerilerini ölçmek için kullanılabilirler.

Raporlama Görevi

Öğrenciler Okur: 1) Dün gece Karşıyaka Mahallesinde bir hırsızlık olayı meydana geldi ve siz davanın dedektifisiniz. Aşağıda verilen deliller için, hırsızlıkla ilgili yazılı bir rapor hazırlayın. Mümkün olduğunca çıkarım yapın.

- * Mutfak kilidi zorla açılmış ve pencereden birisi kırılmış.
- * Mutfak tezgahında kurabiye kırıntıları ve süt lekeleri bulunmuştur.
- * Banyoda ıslak bir havlu bulunmuştur.
- * Ev sahibinin tüm mücevherlerinin kayıp olduğu tespit edilmiştir.

2) Verilen kanıtlara dayanarak, hırsızlar hakkında çıkarımlar. Olayla ilgili bir meslektaşınıza kısa bir rapor yazın.

Bu görev, olay hakkındaki kanıtlardan yola çıkarak dilek kiplerinden -meli/-malı'nın çıkarım yapmak için kullanımını dil bilgisi yapısını ve anlamı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Rol Yapma ve Benzetim Görevleri (Role Play and Simulation Task)

Bu görevler, öğrencilere, bir sorunu iş birliği içinde çözmek, bir karar vermek veya bazı işlemleri gerçekleştirmek için iki veya daha fazla kişiden bir rol üstlenmelerini istemektedir. Girdi, dilsel veya dilsel olmayacak şekilde olabilir. Beklenen yanıt açısından, rol yapma ve benzetim görevleri, öğrencilerin dilbilgisel ve konu alanı bilgilerini, stratejik yeterliliklerini ve duygusal şemalarını harekete geçirerek geniş kapsamda söylem üretimini ortaya çıkarmaktadır.

Benzetim Görevi (Simulation Task)

Öğrenciler Okur: Yerel bir yönetimde karar verme kurullarının birinin üyesisiniz ve çözmek için birtakım problemler mevcut. Yapılan kurul toplantısında sizin önerdiğiniz çalışmanın önceliklendirilmesini isteyeceksiniz. Göreviniz, kurulu şehrin öncelikle sizin belirlediğiniz sorununu çözmesi gerektiğine ikna etmektir. Önerinizi planlamak için beş dakikanız olacak.

Her öğrenciye bir rol kartı verilir.

A: Hava kirliliğini önlemek için şehrinizdeki fabrikaların kirlilik karşıtı teknoloji yatırımlarına ihtiyacı var.

B: Şehirdeki suç oranı gittikçe artmaktadır. Şehrin suç önleme teknolojileri hakkında yatırıma ihtiyacı var.

Bu görev, öğrencilerin görevi anlama, rollerden birini üstlenme ve tartışmaya katılmak için dil bilgisi yapılarını ve anlamları hakkındaki bilgilerini kullanma becerilerini ölçmeyi amaçlar. Bir başka deyişle, bu görev, öğrencilerin tartışmaya katılmak için dil bilgisi yapıları hakkındaki bilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Kelime Öğretim Etkinlikleri

Yirminci yüzyılda kelime bilgisini ölçmenin tarihi, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, objektif testlerin gelişimi ile çok ilişkilidir. Objektif testler, öğrenme materyalinin her biri önceden belirlenebilen tek bir doğru cevabı olan bir test ögesi aracılığıyla değerlendirilebilen küçük birimlere ayrıldığı testlerdir. En yaygın olarak bunlar çoktan seçmeli türdeki öğelerdir. Testler, puanlayıcı tarafından bir cevabın doğru olup olmadığına dair herhangi bir yargıya ihtiyaç duymadan puanlanabilmeleri anlamında objektiftir (Read, 2000).

Bir kelime testi tasarlarlarken, ölçme aracının pasif (alıcı) kelime dağırcığını mı yoksa aktif (üretken) kelime dağırcığını mı uyaracağı cevaplanması gereken önemli bir sorudur. Çünkü pasif kelime testleri, öğrencilerin herhangi bir kelime üretimi yapmasını gerektirmezken, aktif kelime testlerinde öğrencinin her maddeyi doğru bir kelime ile tamamlamasını gerektirmektedir (Thornbury, 2007, s.131).

Bu düşünceler göz önüne alındığında, nesnel kelime testlerinin, öğrenenlerin değerlendirilmesinin öncelikle dilin bireysel yapısal unsurları hakkındaki bilgilerine odaklandığı ikinci dil sınavına yönelik ayırık nokta yaklaşımının ayrılmaz bir parçasını oluşturması oldukça anlaşılır bir durumdur.

Çoktan Seçmeli Görevler (Multiple Choice)

Kelime bilgisini ölçmede çoktan seçmeli testler en yaygın kullanılan ölçme araçlarıdır. Ve bu araçlar, uygulama kolaylığı ve analiz için yerleşik bir prosedürün varlığından dolayı gerek kelime bilgisi gerekse dil yeterliğini ölçmek için popülerliğini devam ettireceklerdir.

Öğrenciler Okur: Verilen ifadedeki boşluğu uygun kelime ile doldurunuz.

Sonbahar bir _____.

- a) meyvedir b) aydır c) gündür d) mevsimdir.

Çoktan seçmeli kelime bilgisi görevi cümle içerisinde bağlam kullanılarak da yazılabilir.

Öğrenciler Okur: Verilen ifadedeki boşluğu uygun kelime ile doldurunuz.

1) Enver: Melike'nin evde _____ olduğunu sanmıyorum. En son görüştüğümüzde annesi yanındaydı.

- a) mutsuz b) sessiz c) yalnız d) haksız

Eşleştirme Görevleri (Matching Tasks)

Eşleştirme görevleri, öğrencilerin hedef kelimeler ile eş anlamlıları veya tanımları arasında bağlantı kurmalarını gerektirir. Bu nedenle, kelime anlamına odaklanan bir hatırlama görevinden ziyade bir tanıma görevidir. Eşleştirme görevlerindeki standart uygulama bir dizi kelime ile tanımları eşleştirmektir. Şans başarısını düşürmek için kelime sayısı ya da tanım bir fazla verilmelidir.

Öğrenciler Okur: Her kelimenin yanında verilen boşluğa tanım numarasını yazınız.

- | | |
|--------------|---|
| _____ kaşık | 1. Başımızı soğuktan korumak için giyilen kıyafet |
| _____ harita | 2. Oturmak için kullanılan eşya |
| _____ bere | 3. Yemek yemek için bir araç |
| _____ koltuk | 4. Sık dokunmuş, parlak yüzlü kumaş |
| | 5. Yer ve yeryüzü şekillerini kuşbakışı gösteren plan |

Etkinliğin hedef kelime bilgisine odaklandığını bulundurarak, tanımlar öğrencilerin anlaması için kolay olmalıdır. Bu nedenle, tanımlar genel bir ilke olarak, test edilecek kelimelerden daha üst seviye kelimelerden oluşmalı ve anlama sorunlarına yol açacak şekilde karmaşık yazılmamalıdır.

Son olarak, testin amacı sadece kelime anlamı bilgisini değerlendirmekse, o zaman tüm hedef maddeler aynı kelime sınıfına ait olmalıdır (isim, sıfatlar vb.) ve yapısal ipuçları içermemelidir. Aksi takdirde, öğrenciler sözcükleri ve tanımları biçim ve anlam temelinde eşleştirebilirler.

Kelime Tamamlama Görevleri (Word Completion Tasks)

Kelime tamamlama ögeleri, hedef kelimenin silinip yerine boşluk bırakılan bir cümle tamamlama görevidir. Eşleştirme görevlerinde, cümlenin işlevi, kelime için bir bağlam sağlamak ya da onun belirli bir kullanımını işaret etmektir. Ancak, bu basit bir tanıma görevinden çok bir hatırlama görevidir, çünkü öğrencilerin hedef kelimeleri kendi belleklerinden bulup yazmaları gerekir.

Öğrenciler Okur: Her boşluğa uygun bir kelime yazınız. Kelimenin doğru biçimini yazdığınızdan emin olun.

- 1) Yalnızca tavşanlar ve papağanlar, kafalarını çevirmeden a_____ görebilirler.
- 2) Titanik gemisinin yapımına 7 milyon dolar harcanmıştır. Filmin m_____ ise 200 milyon dolardı.
- 3) Gülmek, stres hormonunu azaltır ve b_____ sistemini güçlendirir.
- 4) Yusufçukları ömrü yaklaşık 24 s_____.

Cümle Yazma Görevleri (Sentence Writing Tasks)

Hazırlık açısından bakıldığında, en basit kelime bilgisi görevi cümle yazma görevleridir. Bu görevler, öğrencilerin kelime bilgisi becerilerinin şu boyutlarda sergilemelerine olanak sağlar.

- 1) Hedef kelimenin anlamını anlayıp anlamadıkları.
- 2) Kelimenin bir cümle içinde dilbilgisel olarak nasıl işlev gösterdiğini ve doğru şeklinin ne olduğunu bilip bilemedikleri.
- 3) Kelimenin diğer kelimelerle uygun şekilde nasıl bir araya geldiğini bilip bilmedikleri.
- 4) Yazılarında kelimeleri üretken bir şekilde kullanıp kullanamayacakları.

Öğrenciler Okur: Aşağıdaki kelimelerin her biri için, kelimenin ne anlama geldiğini ve nasıl kullanıldığını bildiğinizi gösteren birer cümle yazınız. Dilerseniz kelimenin farklı bir biçimlerini kullanabilirsiniz.

Garip _____.

Sır _____.

Mahur _____.

Aygır _____.

Kelime İlişkilendirme Testi (Word Association Test)

Kelime bilgisi öğretim görevlerinden birisi kelime ilişkilendirme kavramıdır. Standart kelime ilişkilendirme görevi, öğrencilere bir dizi uyarıcı kelimeyi teker teker sunmayı ve onlardan akıllarına gelen ilgili ilk kelimeyi söylemelerini istemeyi içermektedir. Buradaki temel düşünce, uyarıcı bir kelimeyi, bazıları anlam olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili olan ve diğerleri olmayan bir grup başka kelimeyle birlikte sunmaktır. Sınava giren kişinin görevi, ilgili kelimeleri veya çağrışımları belirlemek olacaktır.

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen anahtar kelime ile ilgili alt kelimeleri yuvarlak içerisine alın.

Tarım

çanta	biber	mutfak	gübreleme
telefon	materyal	bilezik	kablo

Yatırım

iktisat	hamur	fare	piyasa
satış	bütçe	kermes	hazırlık

Tamamlama Görevleri (Cloze Test)

Bağlamdan arındırılmış testlerin aksine, bağlam içerisinde eksiltilmiş kelimeyi bulmaya dayanan tamamlama görevleri büyük ilgi gören test türlerinden biridir. Her ne kadar artık en parlak dönemini geride bırakmış olsa da çeşitli türden tamamlama testleri hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu testlerin hiçbir zaman öncelikli olarak sözcüksel bir ölçü olarak görülmediği doğrudur, ancak muhtemelen sınava girenlerin yanıtlarını verirken kelime bilgilerinden etkili bir şekilde yararlanmaları gerekir. Daha önce okuma becerileri ölçme araçları örneklerinde de gösterildiği gibi standart tamamlama testi, kelimelerin sabit bir orana göre (örneğin her yedinci kelimedede bir) silindiği bir veya daha fazla okuma pasajından oluşur. Silinen her kelime, aynı uzunlukta bir boşlukla değiştirilir ve öğrencilerin görevi, her boşluğa uygun bir kelime yazmaktır.

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen metinde boşlukları uygun kelimelerle tamamlayın.

Bir zamanlar ülkemizin bir bölümünü de (1) _____ Kafkasya bölgesinin, açık bozkırları hariç, neredeyse (2) _____ yayılım gösteren bir büyük kedi türü (3) _____ leoparlar, artık kritik düzeyde tehlike altındadır. Bugün, leopar (4) _____ İran'ın kuzeybatısı ile Azerbaycan ve Ermenistan'ın güneydoğusu (5) _____ dağlık bölgede varlığını sürdürmektedir. Gürcistan ve Rusya'nın Büyük Kafkasya bölgesinde de bu (6) _____ uzaklaştıkça azalan sayılarda leopar görmek (7) _____. Ülkemizin doğu kesimleri ise, bu hat (8) _____ leoparlar için bir geçiş yolu. (9) _____ nadiren de bu türle ülkemizde karşılaşmak mümkündür.

- | | | | |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|
| 1) a) koparan | b) yazan | c) izleyen | d) kapsayan |
| 2) a) tamamında | b) yarısında | c) üzerinde | d) kıyısında |
| 3) a) ailesi | b) popülasyonu | c) türü | d) düşmanı |
| 5) a) istikametindeki | b) arasındaki | c) yamacındaki | d) üstündeki |
| 6) a) istikametten | b) denizlerden | c) merkezden | d) dağlardan |
| 7) a) vahşidir | b) hızlıdır | c) sağlamdır | d) mümkündür |
| 8) a) üzerinde | b) içinde | c) içinde | d) arasında |
| 9) a) Çünkü | b) Bu nedenle | c) Ama | d) Ne yazık ki |

C-Test (Kelimenin Eksik Kısmını Bulma)

Cloze test yaklaşımının bir çeşidine C-testi denir. Bir C-testinde, her ikinci kelimenin ikinci yarısı silinir:

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen metinde yarısı silinmiş kelimeleri tamamlayın.

Karlar arasında büyüleyici görünüme sahip olan kardelen çiçeği çok (1) de__ __ anlamlar (2) taşımak__ __ __ __. Süt ve (3) k__ __ gibi (4) anlam__ __ __ ifade (5) ed__ __ eşsiz (6) görü__ __ __ sahip (7) kard__ __ __ çiçeği (8) karl__ __ __ bittiğini ve (9) ye__ __ bir baharın (10) başlan__ __ __ ifade (11) etmek__ __ __ __.

İlk bakışta, bu bir kelime etkinliğinden çok bir tamamlama etkinliğine benzese de araştırmalar, C-testlerini yapma başarısının, diğer kelime bilgisi testi türlerindeki başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, C-testlerinin genel kelime bilgisinin geçerli testleri olduğu ve bu nedenle yerleştirme testleri olarak yararlı bir şekilde hizmet edebileceği ileri sürülmüştür. Bununla birlikte, özel olarak hedeflenen kelimelere göre uyarlanamayacakları için, öğretmenler için resmi olmayan ilerleme testleri olarak pek kullanışlı değildir.

Kelime Dönüştürme Görevleri (Word Transformation Tasks)

Pek çok kelime, cümle içerisinde eklerle kök ile ilgili ama farklı bir kelimeye dönüşebilir. Bu anlamda, kelime dönüştürme görevlerinde, öğrencilerden bir kelimenin biçimini belirli bir cümleye en iyi uygun şekilde dönüştürmeleri istenir. Bu teknik, öğrencilerin kelime bilgilerinin yanı sıra metni anlamalarını da gerektirir. Öğrencilerin, kelimeyi bir cümleye sığdırmak için türetme bilgilerini kullanmaları gerekir.

Öğrenciler Okur: Cümlede verilen boşlukları cümle başında verilen kelimenin yapıca doğru haliyle tamamlayın.

- 1) “beste” 18.yüzyılın Klasik Batı Müziği alanındaki en önemli _____ larından biri de Mozart’tır.
- 2) “genç” Projede yerel tüm kurum ve kuruluşlar ile _____ çalışanlarının katılımına önem verilmiştir

Açıklama Görevleri (Explenation Tasks)

Açıklama görevlerinde, öğrencilerden verilen kelimelerin tanımlarını yapmalarını veya tanımı yapılan kelimeyi bulmalarını ister. Bu yöntem hem bir sayfaya dahil edilebilecek öge sayısı hem de kısa bir test süresinde cevaplanabilecek problem sayısı açısından oldukça ekonomiktir.

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen kelimelere uygun tanımları; yapılan tanımlara ise uygun kelimeyi bulunuz.

1) “Atıştırmak”

a) hızlı ve pratik yemek yemek

b) kısa bir uyku uyumak

c) ibadet etmek

d) birisini takip etmek

2) “Telaşlı, tehlikeli, kimsenin kimseyi tanımadığı kalabalık”

a) bayram günü

b) ana baba günü

c) kıyamet günü

d) doğum günü

Farklı Olanı Bulma Görevi (Odd-One-Out Task)

Burada öğrencilerden bir grup kelime arasından gruba bir şekilde uymayan kelimeyi seçmeleri istenir. Bu yöntemin puanlaması kolaydır ancak sadece anlam bilgisi test edilebilmektedir.

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen kelime gruplarında gruba oymayanı yuvarlak içerisine alınız.

1) nota – piyano – mikrofon – plan

2) defter – sıra – tenefüs – market

3) pasta – çay – çörek – kurabiye

4) begonvil – sardunya – vişne - orkide

Eş Anlam-Zıt Anlam Görevleri (Synonyme-Antonyme Tasks)

Bu görevlerde öğrencilerden verilen maddelerin ya eş anlamlıları ya da zıt anlamlılarını yazmaları istenir.

Öğrenciler Okur: Aşağıda verilen kelimelerin karşısına eş anlam ya da zıt anlamlılarını yazınız.

1) Kelime	–	Eş anlam	Kelime	x	Zıt Anlam
Akıllı	=	_____	Ağır	x	_____
Komik	=	_____	Boş	x	_____
Zaman	=	_____	Galip	x	_____
Tören	=	_____	Neşe	x	_____
İkaz	=	_____	Özgür	x	_____



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada dil öğretimindeki altı beceriye yönelik ders içi etkinliklerin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu uyarlamalar Türkçe dersi öğretmenleri için birer rehber niteliğindedir, olduğu gibi kullanılabilecekleri gibi rahatlıkla yeniden düzenlenebilir ve sınıf ortamına uygun hale getirilebilirler. Bu uyarlamalar, derste kullanılabilecek etkinliklerin çeşitlendirilmesi, yabancı kaynakların da Türkçe eğitimi/öğretimi için kullanılabilmesi, güncel uygulamaların dil eğitim/öğretiminde yaygınlaştırılması gibi durumlar açısından önem arz etmektedir. Zira kaynaklarda ders içi etkinliklerin bazı dil alanlarına yoğunlaştığı, bazılarının ihmal edildiği veya o becerilere yönelik etkinlik üretilmediği anlatılmaktadır. Örneğin Tanrikulu ve Akbal (2020), Yabancılar Türkçe öğretiminde yararlanılan ders kitaplarının etkinliklerini değerlendirdikleri çalışmada İzmir Yabancılar İçin Türkçe (A1 düzeyi) alıştırma kitabında en çok yazma becerisine yönelik etkinliklerin yer aldığını, okuma, konuşma ve özellikle de dinleme etkinliklerine çok az sayıda yer verildiğini belirtmişlerdir. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili bir başka çalışmada Dalioğlu (2018) temel düzeydeki ders kitaplarındaki etkinlikleri beceri alanlarına dağılımlarını incelemiştir. Bu inceleme sonucunda değerlendirilen kitapların (setlerin) hemen hepsinde dinleme eğitiminin ihmal edildiği belirlenmiştir. Yabancı dil Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik türlerini inceleyen Turkel ve Çetinkaya'ya (2022) göre bazı etkinlik türlerinin (sıralama, özetleme, listeleme) dil becerilerine yönelik hiç kullanılmadığını tespit edilmiştir. Yani Türkçe öğretim kitaplarında hep aynı etkinlik türlerine yer verilmiş, çeşitlilik sağlanmamıştır. Oysa çeşitlilik, dil öğretim sürecindeki tekdüzeliği ortadan kaldırmak için önemlidir (Şimşek ve Aktaş, 2020). Tüm becerilere yayılmış zengin etkinlik türleri; öğrencilerin sıkılmadan, tekrar düşmeden, isteyerek ders yapmalarının önünü açacaktır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ile ilgili yapılan çalışmalar da Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi kitaplarıyla benzer durumların olduğunu göstermektedir. Örneğin kitaplardaki okuma etkinliklerini inceleyen Eyüp ve Kansızoğlu (2021), söz konusu etkinliklerin belirli okuma türlerine yoğunlaştığını, MEB ile EKOYAY (aynı yıl farklı bölgelerde okutulan ders kitapları) tarafından hazırlanan kitaplar arasında etkinliklerin dağılımı konusunda bariz farklılıklar bulunduğu

belirtmişlerdir. Yıldırım (2021), Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) etkinliklerin dil becerilerine dağılımını incelediği çalışmasında 1094 etkinlik arasından okumaya 612 (yarıdan fazlası), yazmaya 221, dinlemeye 165 ve konuşmaya 96 kez yer verildiğini belgelemiştir. Bu durum ders kitaplarındaki etkinliklerin dil becerileri bakımından dengeli bir dağılım göstermediğini açıkça göstermektedir. Benzer sonuçlar Çetinkaya (2020) tarafından da dile getirilmiştir. Kitaplarda bazı becerilerin göz ardı edilmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin işi zorlaştırmaktadır. Örneğin Benzer ve Ünsal (2019) Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri bir çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmenler tarafından tekdüze buldukları tespit etmiştir. Yine Çevik ve Güneş (2017) birbirini tekrarlayan etkinliklerin dersi sıkıcı hale getirebileceğini ve mevcut sınıf seviyesindeki kazanımların pekişmesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bunun için öğrencilerin zihinsel gelişimlerini tamamlamak amacıyla Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin tekrarlayan ve birbirine benzeyen alıştırmalar yerine, birbirini tamamlayan, öğrencinin ders sırasında aktif olabileceği, zihinsel ve dil becerilerini geliştirebileceği etkinliklerin hazırlanıp yer alması gerekmektedir (Çevik ve Güneş, 2017).

Ders etkinlikleri beceri odaklı hazırlanırken bir beceriyi dışlamamalıdır. Aksine becerilerin birbirini tamamladığı, iç içe geçtiği ve konuşma eğitimi yaparken dinleme becerisinin de geliştirildiği ya da yazma eğitimi esnasında dil bilgisi ve kelime öğretiminin de gerçekleştirildiği gözden kaçırılmamalıdır. Bu çalışmadaki etkinlikler her ne kadar beceri temelli olarak ele alınmış ve hazırlanmış olsa da herhangi bir beceriyi dışlamamaktadır. Çalışmalarda Gürses'in (2009) de dil öğretiminde ölçme araçları için değiştiği; kelime, anlam, kalıp söz, dil becerileri açısından birbirini tamamlayıcı nitelikte olma durumu uyarlanan bu etkinlikler için de geçerlidir.

Türkçe dersinde etkinlik kullanımı öğrencilerin sadece yeni bir konuyu keşfetme ya da pekiştirme aracı olarak kullanılmazlar. Bu etkinlikler hazırbulunuşluk seviyesini tespit etme, öğrenme durumunu sına ve öğrenme çıktılarının gerçekleşme durumunu ortaya çıkarma gibi işlevlere de sahiptir. Bu açıdan bakıldığında uyarlanan bu etkinlikler Türkçe dersleri için birer ölçme aracı olarak da kullanılabilir. Öğretmenler, bu etkinlikleri sınıf ortamına uygun hale getirerek klasik yazılı sınavları (açık uçlu sorular) ya da çoktan seçmeli sınavlar yerine kullanabilirler. Bu yönüyle değerlendirildiğinde uyarlanmış etkinliklerin alanda duyulan sınav çeşitliliği eksikliğini gidermeye yardımcı olacağı anlamına gelmektedir. Konuyla ilgili bir çalışmada Karatay ve Dilekçi (2019), 2018-

2019 Eğitim-Öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan 67 ölçme aracındaki soruların dil becerileri, soru türleri ve soruların bilişsel düzeylerini dikkate almış ve ölçme araçlarında daha çok okuduğunu anlama becerisinin ölçülmeye çalışıldığını, oransal olarak bakıldığında okuma becerisinin ardından dil bilgisi konuları ile ilgili sorulara yer verildiğini bulmuşlardır. Okullardaki sınavlarla ilgili yapılan bir başka çalışmada Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), öğretmenlerin en çok kullanmış oldukları sınav türünün çoktan seçmeli sınavlar olduğunu, bunu yazılı ve karma sınavların takip ettiğini belgelemişlerdir. Bu bulguya göre en çok uygulanan çoktan seçmeli soruların Türkçe dersi için uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü dil derslerinden öğrencilerin kelime kullanımı, söz dizimi, dili kullanabilme becerisi gibi durumlar çoktan seçmeli sınavlarla sağlıklı bir biçimde ölçülemez. Bunun yerine yazılı (açık uçlu) sınavlar daha işlevseldir (Cemiloğlu, 2004). Dil becerilerinin test edilmesi sürecinde standart test kullanımı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve geliştirme olanaklarını zayıflatmaktadır (Özbay, 1997). Bunlara ilave olarak çoktan seçmeli testlerin doğrudan çok yanlış öğretmesi, ezbere yöneltmesi, bazı becerileri ölçmede yetersiz olması, dil ve düşünceyi tek tipleştirme gibi birçok sınırlılığı vardır (Güneş, 2012). İşte bu sınırlılıklar ve olumsuzlukları gidermenin yolu dersi işleme biçimine göre bir değerlendirme süreci kullanmaktan geçmektedir. Dersler etkinlik temelli işlendiğine göre sınavlar da (değerlendirmeler) etkinliklerle yapılmalıdır. Uyarlanan bu etkinlikler not baremleri hazırlanarak birer ölçme aracı olarak kullanılabilirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisinden oluşan altı farklı beceriye sahip bir öğrenme alanı olduğu kabul edilerek hareket edilmiştir. Türkçe dersinde veya Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi dersinde öğretmenler, öğrencilerinin bu alanlarını geliştirmek için çeşitli öğrenme/öğretme etkinliği kurarlar, oluştururlar veya uygularlar. Bu çalışmada onların işini kolaylaştırmak ve yabancı etkinliklere erişimini sağlamak amacıyla kaynaklardaki etkinlikler Türkçeye uyarlanmıştır. Bunlar, öğretmenlerin genellikle ders içi etkinliği olarak kullanabileceği uygulamalardır. Uyarlandıkları haliyle kullanılabilecekleri gibi öğretmenlerin ekleme ve çıkarmalarına müsaittirler. Ayrıca öğretmenlere ilham vermesi ve onların benzer etkinlikler tasarlaması da mümkündür.

Bu çalışmada okuma becerileri ile ilgili araştırmaların önce bu beceriyi nasıl tanımladığı ve tasnif ettiğine bakılmıştır. Alandaki araştırmalar oldukça kapsamlı bir tanımlama ve detaylı bir tasnif yapmıştır. Bu tasnifler dikkate alınarak Türkçe dersi için belirli bağlamlarda faydalı olacağı düşünülen 29 okuma becerisi etkinliği uyarlanmıştır. Uyarlanan etkinliklerin okuma becerisindeki alt becerilere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Okuma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Okuma Becerileri	Algısal Okuma	9	29
	Seçici Okuma	8	
	Etkileşimli Okuma	9	
	Kapsamlı Okuma	3	
Toplam Etkinlik Sayısı			29

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin önemli bir yeri vardır. Klasik kalem kâğıttan sanal ortama ve tuşlara, dokunmatik aygıtlara evrilen yazma alanında bilinen dikte çalışmalarının dışına çıkmak çağdaş eğitimin bir gereğidir. Bu bağlamda, yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenimini desteklemek, dil öğrenenlerin kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak ve dünya çapında daha etkili iletişimi teşvik etmek için çeşitli etkinlik türlerine ihtiyaç vardır. Bu

çalışmada alt yazma becerileri düşünülerek her biri için en az bir tane etkinlik uyarlanmıştır. Bu uyarlama neticesinde 23 adet yazma etkinliği ortaya çıkmıştır. Geliştirilen etkinliklerin yazma becerisine dağılımları şu şekildedir:

Tablo 2. Yazma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Yazma Becerileri	Taklit Edici	8	23
	Yoğun (Kontrollü)	8	
	Yanıtlayıcı	6	
	Kapsamlı	1	
Toplam Etkinlik Sayısı			23

Dinleme becerisi doğum öncesinde gelişmeye başlamasına rağmen somut olarak onu gözlemlemek ve geliştirmek oldukça karmaşık ve zordur. Ancak dikkat ve çabayla dinleme becerilerini test etmek, adım adım geliştirmek mümkündür. Bu konuda öğretmenlerin elinde oldukça kısıtlı imkanlar vardır. Burada uyarlanan etkinlikler bu sınırlı imkanlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kapsamda 21 adet dinleme etkinliği hazırlanmıştır. Geliştirilen etkinliklerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3. Dinleme Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Dinleme Becerileri	Yoğun	7	21
	Yanıtlayıcı	2	
	Seçici	8	
	Kapsamlı	4	
Toplam Etkinlik Sayısı			21

Konuşma, insanoğlunun doğasında var olan bir fitrattır. Konuşmadan edemez kimse. Bu yüzden konuşma becerisinin geliştirilmesi için görev tasarımı önem kazanmaktadır. Öğretmenler bu yöntemle konuşmayı kontrol edilebilir bir yapıya

dönüştürmelidir. Bunun için konuşma için bağlam sağlamalı ve öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine dair yönergeler hazırlamalıdır. Bu bilinçle hazırlanan uyarlamalar sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin kullanabilecekleri 23 adet iletişimsel dil becerisi ve konuşma görevi tasarlanmıştır. Geliştirilen etkinliklerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4. Konuşma Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Konuşma Becerileri	Taklit Edici	1	23
	Yoğun	8	
	Yanıtlayıcı	5	
	Etkileşimli	5	
	Kapsamlı	4	
Toplam Etkinlik Sayısı			23

Dil bilgisi etkinliklerinin uyarlaması yapılırken görevin diğer becerileri de örtük de olsa geliştirmesine özen gösterilmiştir. Bu yüzden dil bilgisi etkinlikleri diğer dil becerilerinden %100 soyutlanmamıştır. Görünürde dil bilgisi etkinliği ama örtük anlamda konuşma, yazma veya kelime edinimini gerektirmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin gelişimi ile ilgili toplam 11 adet etkinlik uyarlanmıştır. Uyarlanan etkinliklerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 5. Dil Bilgisi Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Dil Bilgisi Becerileri	Seçili Yanıt	5	11
	Sınırlı Üretim	3	
	Kapsamlı Yanıt	3	
Toplam Etkinlik Sayısı			11

Kelime tüm öğrenmelerin temelini oluşturur. İyi bir kelime dağarcığına sahip olmak, diğer becerilerin edinilmesini kolaylaştıracaktır. Bu yüzden tüm eğitim

kurumlarında planlı bir şekilde kişilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi hedeflenir. Dolayısıyla öğretmenlerin kelime dağarcığını geliştirme için iyi nitelikli etkinliklere ihtiyaçları vardır. Kelime listesi ezberletmek yerine etkinlikler vasıtasıyla kelimeleri öğretmek, onların kullanımını sağlamak günümüz eğitiminin gereğidir. Bu düşünceyle uyarlanmış kelime bilgisi etkinliklerinin dağılımı şu şekilde olmuştur:

Tablo 6. Kelime Bilgisi Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil Becerisi	Beceri Performansları	Etkinlik Sayısı (f)	Toplam (f)
Kelime Bilgisi Becerileri	Genel	12	12
Toplam Etkinlik Sayısı			12

Sonuç olarak, iyi etkinliklerin derse katkısı yadsınamaz. Her etkinliğin her ortamda aynı sonuçları vermesi de beklenemez. Bu açıdan öğretmenlerin kendi sınıflarının durumuna göre bu etkinlikleri yeniden yapılandırmaları ve geliştirmeleri gerekir. Bu etkinlerin her birinin birer model, rehber, örnek olduğu düşünülmelidir.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C., Clapham, C. ve Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, D. ve Tanner, K. (2002). Approaches to cell biology teaching: Questions about questions. *Cell Biology Education*, 1(3), 63–67. DOI: 10.1187/cbe.02-07-0021
- Al-Mahrooqi, R. (2017). Introduction: EFL Assessment: Back in Focus. R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Maamari, V. Thakur (Ed.), *Revisiting EFL assessment: Critical perspectives* içinde (s.1-8). İsviçre: Springer International Publisihing.
- Atay, O. (2019). *Tehlikeli oyunlar*. İstanbul: iletişim Yayıncılık.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Green and Stratton.
- Bachman, L. F. ve Alderson, J. C. (Editörler). (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kathleen M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Cambridge, MA: Heinle & Heinle.
- Baytok, A. (2006). Kırgız Türkçesinde evet/hayır soruları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 78-99.
- Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2009). *Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Black, P. ve D. Wiliam. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, s. 2: 139–48.
- Bloom, L. (1978). *Readings in language development*. New York: John Wiley & Sons.

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language*. Canada: Routledge.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Londra: Pearson.
- Brown, H. D. (2000). *The principals of language leraning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canale, M. (1984). Considerations in the testing of reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*. 17, 349-357.
- Cemaloğlu, N. (2014). Veri Toplama Teknikleri: Nicel-Nitel. Tanrıöğen, A. (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Akademi.
- Cheng, L., Rogers, W. T. ve Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(1), 9–32.
- Cheng, L. ve Wang, X. (2007) Grading, Feedback, and Reporting in ESL/EFL Classrooms. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 85-107. DOI: 10.1080/15434300701348409
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachussets: The M.I.T. Press.
- Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Newbury Park, CA: Sage
- Cohen, Andrew D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Coombe, C., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing english language learners*. Michigan: The University of Michigan Press.

- Crystal, D. (1995). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*. 12(3), 328-344.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çifci, M. (2010). Dil öğretimi. İsmet Çetin. (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (s. 107-158). Ankara: Nobel.
- Çevik, A.ve Güneş, F. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 272-286. DOI: 10.16916/aded.288848
- Çoklar, A., Vural, L., ve Şahin, Y. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım özyeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (3), 35-54.
- Dalioğlu, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe temel düzey ders kitaplarında etkinliklerin beceri alanlarına dağılımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (4), 43-57.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3). 135-140.
- Dörnyei, Z. ve Katona, L. (1992). Validation of the c-test amongst Hungarian EFL learners. *Language Testing*, 9, 187-206.
- Eyüp, B. ve Kansızoglu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Garip, S. ve Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme beceri sinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6 (4), 112-132.
- Garton, A. F. (1995). *Social interaction and the development of language and cognition*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gevheri, <https://www.antoloji.com/yakti-beni-ask-oduna-o-yanmaz-siiri/> adresinden 20.12.2022 tarihinde alınmıştır.

- Goodman, K. S. (1982). *Process, theory, research*. Londra: Routledge ve Kegan Paul.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güntekin, R. N. (2019). *Miskinler tekkesi*. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Gürses, R. (2009). Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54 (2006/1) , 131-154.
- Harlen, W. (2003). *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Fransisco: Exploratorium.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Los Angeles: Sage Publications.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests*. New York: Longman Inc.
- Holzman, M. (1984). Evidence for a reciprocal model of language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 119-146.
- Hubbard, J. K., Potts, M. A. ve Couch, B. A. (2017). How question types reveal student thinking: An experimental comparison of multiple-true-false and free-response formats. *CBE—Life Sciences Education*, 16(26), 1- 13.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. New York: Routledge.
- Jackson, T. (2019). *Elinizin altındaki gerçekler. Buluşlar ve teknoloji. Tıp ve sağlık*. (çev. M. Doğan). Ankara: Tübitak.
- Jackson, T. (2019). *Elinizin altındaki gerçekler. Buluşlar ve teknoloji. Kara ve deniz taşımacılığı*. (çev. S. Somuncuoğlu) Ankara: Tübitak.
- Kaplan, K. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabının etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 31-61.

- Karaosmanoğlu, Y.K. (2019). *Anamın kitabı*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Karaosmanoğlu, Y.K. (2020). *Kiralık konak*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi-Temel Eğitim*, 48(1), 685-716
- Karcher, B., ve White, E. M. (1986). Teaching and assessing writing. *Teaching Sociology*, 14(4), 310. DOI:10.2307/1318400
- Kardeş, D. (2009). *Yaz geldi-Seçme öyküler-/Füruzan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Y. (2019). *Yağmurcuk kuşu-Kimsecik 1*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Kemal, Y. (2020). *Binboğalar efsanesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Klein-Braley, C. (1985). A Cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, 2, 76-104.
- Klein-Braley, C. ve Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing*, 2, 134-146.
- Lambert, D ve Linnes, D. (2000). *Undrestanding assessment: Purposes, perceptions, practice*. Londra: Routledge Falmer.
- Lee, S-M. (2013). The development of evaluation theories for foreign language textbooks. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17(2), 69-89.
- Lim, Y. S. ve Cole, K. N. (2002). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal*, 26, 367-381.
- Long, M. H. ve Norris, J. M. (2000). Task-based language teaching and assessment. Byram, M. (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning (1st edition)* içinde (s. 597-603) Londra: Routledge.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meb (2019). Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı. (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) (erişim tarihi: 01.12.2022)

- Meb, (2022). https://cdn.eba.gov.tr/yarlimcikaynaklar/2022/01/odsgm/beceri/testler/1920/turkce/5_turkce_1.pdf sayfasından 09.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Meidasari, V. E. (2015). The assessment and evaluation in teaching English as a foreign language. *Indonesian EFL Journal*, 1(2), 224-231.
- Memiş, M. R. (2019). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28). 275-300. DOI: 10.35675/befdergi.643415
- Naci, M. (2020). *Edebiyat eğitimi. Mekteb-i edeb.* İstanbul: Gençlik ve Spor Yayınları
- Narin, A. (2021). İlkokul Öğrencilerinde Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 4 (1) , 197-207 . DOI: 10.53047/josse.889645
- Niyazi, M. (2020). *Çanakkale mahşeri.* İstanbul: Gençlik ve Spor Yayınları
- Osgood, C. E. (1957). *Contemporary approaches to cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- Örsdemir, E. (2010). *Alternative assessment in Turkish primary EFL classrooms: An investigation into the performance tasks.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. Metin, M. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (77-97), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child.* New York: Basic Books.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: The new science of language and mind.* New York: Harper Collins.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, M. Wilga (1968). *Teaching foreign language skills*. Chicago: Chicago University Press.
- Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sanisbury, M. (2008). Introduction and Overview. M. Sanisbury, C. Harrison ve A. Watts (Ed.), *Assessing Reading: From Theories to Classrooms* içinde (s. 1-7). Berkshire: Nfer
- Schank, R. C. (1978). *Predictive understanding*. R. N. Campbell ve P. T. Smith (Ed.), *Recent Advances in the Psychology of Language-Formal and Experimental Approaches* içinde (s.91-102) New York: Plenum Press.
- Scribner, S. ve Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harward University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Slobin, D. I. (1986). *The Crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: NY: Holt, Rinehart ve Winston.
- Şimşek, R., ve Aktaş, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünite değerlendirme ölçütleri bağlamında analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 708-728. DOI: 10.30703/cije.641716
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 31-46.

- Tanrıkulu, L. ve Akbal, E. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan İzmir yabancılar için Türkçe alıştırma kitabı a1 düzeyinin etkinliklerinin dil becerilerine dağılımının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 404-412. DOI:10.29228/ijla.41823
- Taylor, L. (2021). *Young Learner Testing*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/young-learner-testing> adresinden alınmıştır.
- Thornbury, S. (2007). *How to teach vocabulary*. Malaysia: Pearson Education Limited
- Turkel, A. ve Çetinkaya, M. (2022). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında etkinlik türleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 910-939.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*. 28, 513-523 DOI: 10.9761/JASSS2530
- Wanner, E., ve Gleitman, L. R. (1982). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2026). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publishing.

Zainal, Z. (2007) Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.



EKLER**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı

Kişisel Bilgiler

İletişim Bilgileri

Öğrenim Bilgileri

İş Deneyimi
