

Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi

Prof. Dr. Firdevs Güneş¹

Özet

Dünyamızda dil öğretimi alanında çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Bunlar genel olarak “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Günümüzde çoğu ülkede yapılandırıcı yaklaşımla dil öğretimi yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil ve zihinsel becerileri geliştirici olmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilere düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinliklerin verilmesi öngörülmektedir. Bu durum, ülkemizde yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe öğretim programlarında da söz konusudur. Bu programlarla Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi istenmektedir. Bu anlayıştan hareketle hazırlanan yeni Türkçe kitaplarında etkinliklere geniş yer verilmiştir. Ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Ülkemizde yedi yıldır uygulanan yeni program ve kitaplara rağmen hâlâ Türkçe derslerinde eski uygulamaların yapıldığı, bilgiyi ölçen soruların sorulduğu, çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir. Oysa yeni Türkçe öğretim programlarında çoktan seçmeli testler yerine etkinliklere ağırlık verilmektedir. Günümüzde çoğu araştırmada çoktan seçmeli testler, bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı, konuşma ve yazma becerilerini değerlendiremediği gibi yönlerden eleştirilmektedir. Türkçemizin ve öğrencilerimizin geleceği açısından çoktan seçmeli testler yerine Programlarda öngörülen etkinlik, görev ve projelere ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri çeşitli etkinliklerle geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Testler, etkinlikler, Türkçe öğretimi.

Teaching Turkish from Tests to Activities

Abstract

There have been various approaches and methods in teaching language in the world. These are usually categorized within three groups which is: behaviorist, cognitive and constructivist. Today teaching language is usually carried out through constructivist approach. According to this approach, students develop language and cognitive skills through various co-operative activities and tasks which is appropriate to their levels. For this reason, teaching and learning process should include various tasks and activities that are appropriate to levels of the students. Such a view also exists

In the Turkish Language Curricula of Turkey that is prepared in the context of constructivism. These curricula aim at developing language skills of students along with cognitive, emotional and social skills. The curricula ask from teachers to provide students with various activities, tasks and Projects to develop above mentioned skills. The Turkish Language Textbooks that have been prepared with the same understanding contains wide range of activities. However, there are some problems in practice. Although above mentioned curricula has been implemented for seven years, Turkish language classes are still dominated by traditional teaching-learning

¹ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, firdevsgunes@bartin.edu.tr.

processes, and students are still asked factual questions and prone to tests that are consist of multiple choice questions. However, new curricula place more importance to activities rather than tests. Today many research point out that multiple choice test are limited in that they do not adequately help students to develop their language and cognitive skills and do not adequately assess their speaking and writing skills. For the future of Turkish language and students, activities, tasks and projects should be given weight rather than multiple-choice questions. Students' language and cognitive skills should be developed by various activities.

Key Words: *Tests, activities, Turkish language teaching.*

Giriş

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, insan beyninin üst düzeyde geliştirilmesini ve etkili kullanılmasını gerektirmektedir. Bu süreçte dil becerileri ile düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi zihinsel beceriler çok önemli olmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi ve hayat boyu sürdürülmesinde eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Son yıllarda çoğu gelişmiş ülkede yeni eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Bunların başında beyin araştırmalarına dayalı olarak gelişen yapılandırıcı yaklaşım gelmektedir. Bu yaklaşımda öğrenci ve öğrencinin zihni merkeze alınmakta dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme üzerinde durulmaktadır. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme, düz mantık yerine sarmal mantık, şartlandırma yerine sorgulamaya ağırlık verilmektedir. Bu yaklaşımla birlikte eğitim alanında yeni kavramlar, yeni yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bu durum, dil öğretimi alanında da görülmektedir.

Dünyamızda dil öğretimi alanında günümüze kadar çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Bunlar genel olarak “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Bunların amaçları ve uygulamaları birbirinden farklıdır. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi konulara ağırlık veriliyor, dilin kuralları ayrıntılı olarak öğretiliyordu. Davranışçı yaklaşımla birlikte “Dil bir davranıştır.” görüşünden hareket edilmiş, dil öğretimi diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit ve ezberleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde ise açık ve kapalı uçlu sorularla, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli testlere ağırlık verilmiştir.

Bu anlayış ve uygulamalar 1950’li yıllara doğru değişmeye başlamıştır. Dil öğretimi alanında “Dil iletişim aracıdır.” görüşü ortaya atılmış, dilin günlük yaşamda kullanımı ile iletişim kurma ön plana çıkmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü yayılmıştır. Bu anlayışa göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler”dir. Sosyal aktörler görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Bu duruma dil öğretiminde de dikkat edilmeli, dil öğretimi çeşitli alanlara yönelik etkinlik, görev ve projelerle yapılmalıdır. Bu anlayışla birlikte dil öğretiminde etkinlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşım ‘Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de benimsenmiş ve önerilmiştir. Yapılandırıcılık ve sosyal yapılandırıcılık anlayışına dayanan bu yaklaşımda işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil ve zihinsel becerileri geliştirmeleri önerilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilere düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinliklerin verilmesi öngörülmektedir.

Dünyamızdaki bu gelişmelere paralel ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi öngörülmüştür. Kısaca Programda Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılması, öğrencilerde dil ve zihinsel becerilerin etkinliklerle geliştirilmesi istenmektedir.

Öğretmenlerimizin derslerde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin hangi yaklaşıma ait olduğunu bilmeleri, Türkçe öğretimini bilinçli yürütmeleri açısından çok önemlidir. Ülkemizde yedi yıldır uygulanan yeni programlara rağmen Türkçe derslerinde hâlâ eski uygulamaların yapıldığı, bilgiyi ölçen

soruların sorulduğu, çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir. Kolay uygulandığı gerekçesiyle bu testlerden bir türlü vazgeçilememektedir. Oysa yeni Türkçe öğretim programlarında çoktan seçmeli testler yerine etkinliklere ağırlık verilmektedir. Günümüzde çoğu araştırmada çoktan seçmeli testler sert bir dille eleştirilmekte ve olumsuzlukları sıralanmaktadır. Bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı, konuşma ve yazma becerilerini değerlendiremediği gibi hususlar sık sık vurgulanmaktadır. Türkçemizin ve öğrencilerimizin geleceği açısından çoktan seçmeli testler yerine programlarda öngörülen etkinlik, görev ve projelere ağırlık verilmelidir.

Sorular ve İşlevleri

Sorular, bireyin öğrenme girişiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bireyler çevrelerini izleyerek, gözleyerek ve çeşitli sorular sorarak hayat boyu öğrenmektedirler. Eğitim sisteminde sorular hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle öğretmen tarafından yürütülmektedir. Ayrıca ders kitaplarının da payı büyük olmakta, yazılı soruların çoğunluğu metinlerle birlikte verilmektedir. Öğrencilere sorulan soruların çeşitli işlevleri vardır. Pierre Vermersch (2006) bu işlevleri altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar bilgilenmek ve öğrenmek, sorumluluk yüklemek, güdülemek, öğretmek, ölçmek ve değerlendirmektir (Vermersch, 2006). Bu durum Türkçe öğretiminde de söz konusu olmaktadır. Türkçe öğretiminde soruların amacı öğrencileri güdüleme, anlama düzeyini yükseltme, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecini etkili yürütme ve değerlendirme olmaktadır. Bu işlevler genel olarak öğrenme-öğretme ve değerlendirme başlıkları altında toplanmaktadır.

a. Öğrenme-Öğretme İşlevi: Eğitim sürecinde sorulan soruların birinci işlevi bilgilenmektir. Yani bireyin sahip olmadığı bir bilgiyi istemesidir. Öğretmen bir konuyu anlatırken ve metni okurken öğrencilere çeşitli sorular sorar. Bilgilenmek için soru sormak konuşarak keşfetmenin eş anlamlısıdır. Bunun için açıklayıcı bilgileri içeren sorulara ağırlık vermek öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirici olmaktadır.

-Eğitim sürecinde sorulan soruların ikinci işlevi öğrencileri güdülemek, dikkatlerini yöneltmek, bir konuya dikkat çekmek, çalışmaya yönlendirmek, işlenen konuyu ve sorunu netleştirmektir. Bütün bu işlemlere sorular rehberlik etmekte ve çalışmalarını verimli yürütmeye katkı sağlamaktadır.

-Soruların bir başka işlevi de öğrencileri sorumluluk alma, sorumluluklarını hatırlatma, karar verme ve seçmeye yönlendirmektir. Örneğin karar vermeye yönelten bir soru:

"Ödevi yapacak mısınız ?" ,

Sorumluluk almaya yönelten soru: "Söyleyin suçlu mu yoksa suçsuz mu?"

"Burada oturmaya kararlı mısınız?" gibi sorulardır. Cevap ise "evet" veya "hayır" olmaktadır.

-Soruların bir başka işlevi de bilgi almak yerine bilgi vermeyi amaçlar. Soru biçiminde veya yarım soru olarak sorulur. Bu tür sorulara genellikle olumlu cevap alınır. Örneğin "Bunun bir skandal olduğunu hâlâ düşünmüyor musunuz? Fatih'in beyaz atını biliyor musun?" Bu tür sorularda öğrenci önce konu hakkında bilgilenir ve ardından cevap verir. (Vermersch, 2006).

Eğitim sürecinde etkili ve amaca uygun sorular, öğrenmeyi zenginleştirmekte, öğrencilerin performansını artırmaktadır. Bir başka ifadeyle etkili sorular öğrencide merak ve ilgiyi artırmakta, bir öğrenme aracı olarak yeni bilgiler öğrenmeye yönlendirmektedir. Ayrıca öğrencinin derse aktif olarak katılmasını sağlamakta, kavramları sınıflandırma, temel noktaları fark etme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Metinle birlikte verilen soruların bir başka işlevi de öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi, öğrenciye kendini geliştirme fırsatı vermesidir. Böylece öğrenciler soruların sadece değerlendirme aracı olmadığını, aktif okuyucu olmak için gerekli bir öğrenme biçimi olduğunu anlamaktadırlar.

Sorular sadece öğrencinin değil öğretmenin de sınıf içi çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmen çeşitli sorularla öğrenmeyi yönlendirmekte, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmekte, öğrenme sürecindeki sorunları keşfetmektedir. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerini kontrol etmelerine yardım etmekte ve metinleri sorgulama becerilerini geliştirmeleri için sorulardan yararlanma

biçimini öğretmektedir. Eğitim sürecinde çeşitli teknikleri öğretmek için de sorulardan yararlanılmaktadır. Bu amaçla öğrenciler sorulara cevap vermeye yönlendirilerek çeşitli teknikleri kullanmaya cesaretlendirilmektedir. Bu süreçte bir soruya cevap verme becerileri de geliştirilmektedir (Giasson, 1997; Fournier, 2005).

b. Değerlendirme İşlevi: Soruların önemli bir işlevi de öğrencinin bilgi ve becerilerini değerlendirmektir. Değerlendirme soruları öğretmene öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama durumunu değerlendirme aracı olarak hizmet etmektedir. Ayrıca bu sorular öğrencilerin düzeylerini değerlendirme, yeniden anlatılması gereken yerleri belirleme ve daha üst düzeyde düşünme konusunda öğretmene bilgi verici olmaktadır. Metin sonunda verilen sorular genellikle bilgiyi hatırlama, anlama ve algılamayı ölçmeye yönelik olmaktadır. Öğretmenler, bu dengesizliği gidermek için öğrencileri daha üst düzeyde düşünmeye yöneltecek sorulara odaklanmalıdır. Değerlendirme soruları sadece bilgiye yönelik değil, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünce üretme gibi konuları da kapsamalıdır. Örneğin 'Kim? Ne Zaman? Nasıl? Nerede? Niçin?' gibi sorular sadece anlamayı değil, öğrenme ve bilgiyi işleme becerilerini de değerlendirici olmaktadır.

Soru Türleri ve Teknikleri

Dil öğretiminde kullanılan sorular sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları gibi başlıklar altında toplanmaktadır.

1. Sözlü Sorular: Öğretmenlerin derslerde sık kullandığı bu sorular genellikle sınıftaki bütün öğrencilere yönelik olmaktadır. Öğretmen bir metni okumadan önce, metni okurken veya metni okuduktan sonra sözlü sorulara başvurur. Bu sorular öğretim için uygun ancak sınıftaki bütün öğrencileri değerlendirmek için yetersiz kalmaktadır.

2. Yazılı Sorular: Ders kitaplarındaki metinlerin başında ve sonunda öğrencilere yazılı olarak sorulan sorulardır. Bu sorular çeşitli gruplara ayrılmaktadır;

a. Açık Uçlu Sorular: Bu sorular olası çeşitli cevapları içeren sorulardır. Birbirinden farklı ve çeşitli cevapların verilmesine ortam hazırlarlar. Örneğin, "Şiir hakkında ne düşünüyorsun?" gibi... Açıklamalı okuma tekniği ile birlikte yaygın kullanılmaktadır. Açık uçlu sorular öğrencinin karmaşık ve daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirmektedir. Dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için uygun sorulardır. Öğrencilerin anlama, düşünme, sorgulama, yazma gibi becerilerini belirlemede, ilgi ve tutumlarını ölçmede bu soru türlerinden yararlanılmaktadır. Ancak uygulamada bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Kalabalık grupların ve çok sayıda öğrencinin katıldığı sınavlarda değerlendirme güçlükleri ortaya çıkmaktadır. Bu tür soruların sorulduğu sınavlarda öğrencinin cevaplama işlemi öğretmenin de puanlama işlemi çok zaman almaktadır. Bu nedenle soru sayısı sınırlı olmakta ve bazı konulardan soru sorulabilmektedir.

b. Kısa Cevaplı Sorular: Genellikle kısa ve tek bir cevabı içeren sorulardır. Bu sorulara bir veya birkaç kelime, bir sembol ile cevap verilmektedir. Örneğin, "Bu hikâye hangi mevsimde geçiyor ? » gibi. Öğrenci, sorulara cevap vermek için metinden bilgileri araştırmakta, metni okuyarak yeniden gözden geçirmektedir. Bu sorular bilgi ve hatırlama düzeyinde olduğundan öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Değerlendirmenin içeriği daha çok bilgiyi anlama ile sınırlıdır. Öğrencilere bu tip sorular da öğretilmeli ve soru tipine uygun teknikleri kullanması sağlanmalıdır. Alanda yaygın olarak kullanılan bazı kısa cevaplı sorular aşağıda verilmektedir.

-Çoktan Seçmeli Sorular: Bu soru tipinde liste halinde verilen cevaplardan uygun olanların seçilmesi istenmektedir. Bu sorular, bir dizi seçenekten oluşan testler halinde verilmektedir. Öğrenci testlerden doğru cevabı bulmak ve işaretlemek durumundadır.

-Doğru-Yanlış Tipi Sorular: Bu soru tipinde her sorunun doğru ya da yanlış olma durumu belirlenmekte ve buna göre cevap verilmektedir. Bu sorular, cevap verme konusunda öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Ancak öğrencinin cevapları tesadüfen bulması da söz konusudur.

-Eşleştirmeli Sorular: Birbiriyle ilişkili iki grup olarak verilen sorular belli bir ölçüte göre aralarında ilişkilendirilir. Böylece sorular arasında birleştirme ve eşleştirme yapılır.

c. Geliştirme Soruları: Bu soruların amacı metindeki konular arasında bağ kurmak, öğrencileri

cesaretlendirmek, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmektir. Geliştirme soruları anlamı zihinde yapılandırmaya, iletişim kurmaya ve anlama becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Örneğin;

- Sen bu durumda olsaydın ne yapardın?
- Bununla neyi kastediyorsun?
- Bu konuda ne düşünüyorsun?
- Neden bunun üzerinde duruyorsun?
- Biraz daha açıklar mısın?
- Bunu nasıl düşündün? Niçin? gibi

d. Çıkarım Soruları: Bir metinde cevabı açıkça verilmeyen ancak bazı bilgilerden hareket edilerek cevap verilen sorulardır. Bu sorular Johnson ve Johnson (1986) tarafından geliştirilmiş ve Jocelyne Giasson tarafından sınıflandırılmıştır (Giasson,1997). Çıkarım yapmaya dayanak oluşturacak bazı soru örnekleri aşağıda verilmektedir.

- **Yer:** Olay nerede geçmektedir? *Kayıttan sonra görevli bavulları odaya taşıdı.*
- **Kahraman:** Eylemi kim yapıyor? *Ayşe kürsüye çıktı ve konuşmaya başladı.*
- **Zaman:** Bu olay ne zaman olmaktadır? *Çiçekler açtı ve havalar ısınmaya başladı.*
- **Eylem:** Kişi ne yapmaktadır? *Mehmet arabadan indi ve okula doğru koştu.*
- **Araç:** Kişi araç ya da alet olarak ne kullanmaktadır? *Cemile Hanım bir elinde iğne, bir elinde makas, elbiseye yöneldi.*

- **Sınıf:** Bu öğeler hangi sınıfa aittir? *Traktör ve kamyon garajda, otomobil dışarıdadır.*
- **Neden-sonuç:** Bunun nedeni nedir? *Çok sayıda ağaç kırılmış ve yere düşmüştü.*
- **Sorun-çözüm:** Bu sorunun çözümü nedir? *Mine'nin, dişi ağrıyor, yanağı da şişmişti.*
- **Duygu-tutum:** Hangi duyguyu hissetti? *Diplomamı almak için kürsüye çıktığımda babam gözyaşları içinde beni alkışlıyordu* (Güneş, 2007). Çıkarım yapmak için daha farklı sorulardan ve örneklerden yararlanılabilir.

Dil öğretiminde kullanılan sorular sadece bunlarla sınırlı değildir. Burada önemli görülenler verilmiştir.

Soru -Cevap İlişkisi

Dil öğretimi sorularında soru cevap ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Jocelyne Giasson'a göre metinlerde soru-cevap ilişkisi iki şekilde ele alınmaktadır. Birincisi, cevabı metin içinde verilen sorular, ikincisi ise cevabı metinde olmayan ancak çıkarımla bulunan sorulardır. Bunlar cevabı metinde ve zihinde olan sorular diye iki grupta toplanmaktadır.

Cevabı Metinden Bulunan Sorular: Bu soruların cevabı metinde verilmekte ve öğrenci metni okuyarak ilgili cevaba ulaşmaktadır. Bu sorular iki gruba ayrılmaktadır. Birincisi, cevabı metinde açıkça verilen sorular, ikincisi ise cevabı metinde araştırılarak bulunan sorulardır. Öğrenci bu soruların cevabını kişisel bilgilerine dayanarak ve metinden araştırarak bulmaktadır. Sorunun cevabı bazen bir cümleden bazen de benzer cümlelerden araştırılarak bulunmaktadır.

Cevabı Zihinden Bulunan Sorular: Bunlar cevabı metinde açıkça verilmeyen sorulardır. Öğrenci kendi zihinsel çabalarıyla cevapları bulmaktadır. Bu sorular ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, cevabı yazar ve okuyucunun zihninde olan sorular, ikincisi cevabı sadece okuyucunun zihninde olan sorulardır. Bu soruların cevapları yazarın söylemek istediği ve sunduğu bilgilerle okuyucunun zihninin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yani yazarla okuyucunun zihinsel etkileşimi sonucu sorulara cevap bulunmaktadır. Bu cevaplar okuyucunun zihinsel ve duygusal yapısına doğrudan bağlıdır. Okuyucunun zihinsel ve duygusal yönden gelişmiş olması cevaplarda belirleyici olmaktadır. Ayrıca cevaplar soru tiplerine göre değişmektedir. Özellikle okuyucunun zihninde olan ve görüşlerine yönelik cevaplar çok değişmektedir (Giasson,1997). Öğrencilerin dil, zihinsel ve duygusal becerilerini geliştirmek için bu sorulara daha fazla ağırlık verilmelidir.

Soru Sorma Modelleri

Araştırmalara göre öğretmenler ders sürelerinin önemli bir bölümünü öğrencilere soru sorarak ve soruları değerlendirerek geçirmektedir. Bu durum öğretmenlerin soru sorma ve sorgulama çalışmalarında bazı noktalara dikkat etmelerini gerektirmektedir. Öğretim sürecinde bazı sorular diğerlerine göre daha etkili olmaktadır. Öğretmen derste izlediği amaca göre soruları seçmelidir. Öğretmen öğrencilerin metni anlamalarına yardım etmek ve zihinsel becerilerini geliştirmek istiyorsa, soruları ayrıntılar yerine ana öğeler üzerinde yoğunlaştırmalıdır (Giasson, 1997). Etkili bir sorgulama için sorulacak sorular;

- Okumaya yöneltici olmalı,
- Anlama sorunlarını belirlemeye ve çözmeye yönelik olmalı,
- Öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yardım etmeli,
- Öğrencinin metinle etkileşimini artırmalı,
- Kısa ve açık olmalı,
- Olumsuz cümleler içermemeli,
- Genel olarak, “ Kim?, Ne?, Neden?,Niçin?,Nasıl? Nerede?” ile başlamalıdır.

Dil öğretiminde soru sorma zamanı da önemli olmaktadır. Bu konuda üç farklı model uygulanmaktadır. Bunlar okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olarak sıralanmaktadır.

Okuma Öncesi Soruları: Bunlar metni okumadan önce öğrencinin dikkatini çekme ve ön bilgilerini harekete geçirme sorularıdır. Bunlar öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmalı ve cevabı zihinde olan sorular olmalıdır. Bu amaçla metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin etme soruları, ön bilgilerini harekete geçirme soruları sorulabilir. Bu uygulama öğrencileri güdülemekte, dikkati metne yönlendirmekte ve seçmeli okuma becerilerini geliştirici olmaktadır.

Okuma Süreci Soruları: Metni okurken soru sorma modelinde metne yoğunlaşma ve derinlemesine inceleme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu aşamada sorulan sorular, cevabı metinde olan sorular olmalı, öğrencilerin metni anlama ve becerilerini değerlendirme amacını taşımalıdır. Ayrıca sorular öğrencilerin okuma tekniklerini seçme, en uygun teknik olup olmadığını izleme ve uygulama durumlarını da belirlemeye yönelik olmalıdır.

Okuma Sonrası Sorular: Bu modelde okunan metindeki bilgileri zihinde tutma ve anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu aşamada sorulacak sorular cevabı zihinde olan sorular olmalı, önce okuyucunun zihnindeki cevaplara yönelmeli ardından metin ve yazar hakkındaki görüşler alınmalıdır. Sorular, çıkarım ve yorum yapmaya yönelik olmalıdır. Çıkarımlar, önce sözlü ardından yazılı olarak uygulanmalı, özetleme, paragraf yapma, bir bölüm veya paragraf üzerinde çalışma gibi (Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne,1991). Her üç aşamada sorulan sorular metni okumaya özendirilmeli, metnin yatay ve derin yapısını keşfetmeye yönelik olmalıdır (Giasson, 1997).

Görüldüğü gibi dil öğretiminde soruların büyük önemi vardır. Sorular hem öğrenme-öğretme hem de değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan sorular sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları vb. çeşitli türlerde olmaktadır. Sorularda soru cevap ilişkisi de büyük önem taşımakta ve cevabı zihinde olan sorulara daha fazla önem verilmektedir. Dil öğretiminde soru sorma zamanına da dikkat edilmektedir. Bu konuda okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı model uygulanmaktadır. Böylece öğrencilerin dili etkili ve verimli öğrenmeleri için gerekli çalışmalar yapılmaktadır.

Türkçe Öğretiminde Uygulamalar

Ülkemizde uzun yıllar Türkçe öğretiminde davranışçı yaklaşım uygulanmıştır. Davranışçı öğretim programlarında öğretilecek bilgiler ve davranışlar aşamalı olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada genellikle Bloom ve arkadaşlarının oluşturdukları “Bloom Taksonomisi” kullanılmaktadır. Taksonomi, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denilmektedir. Bloom Taksonomisi’ne göre davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel olmak üzere 3 alana ayrılmaktadır. Bilişsel alan, zihinsel etkinliklerin baskın olduğu ve davranışların kodlandığı bir alandır. Bloom, bu alanı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamağı ayırmıştır. Bilgilerin öğretilmesi ve değerlendirilmesi bu basamaklara

göre yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler, soru bankaları yaygın kullanılmaktadır (Basque,1999). Bu durum, Türkçe Öğretim Programlarında ve özellikle 1981 Türkçe Öğretim Programında açıkça görülmektedir. Programda davranışçı yaklaşımın gereği bir dizi hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Ölçme ve değerlendirmede ise kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler, soru bankaları vb. yaygın olarak kullanılmıştır.

Türkçe öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım 2005 yılında uygulamaya konulan yeni programlarla gündeme gelmiştir. Yeni Türkçe programlarda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler sıralanmıştır (MEB, 2005). Öğrencilerin araştırma, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir.

Yeni Türkçe öğretim programlarında öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini belirlemeye yönelik bir değerlendirme uygulanmaktadır. Bu nedenle öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplama, üründen çok süreci gözleme, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verme, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olma gibi çalışmalara ağırlık verilmektedir (Basque, 1999). Değerlendirmede öğrencinin gelişimine yardımcı olmak ön plana alınmaktadır. Öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulmakta, öz değerlendirme ile akran değerlendirmeye önem verilmektedir. Öz değerlendirme ile öğrencinin kendi becerilerini keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına, hatalarını görebilmesine ve güdülenmesine yardım etme amaçlanmaktadır (Perrenoud, 1999, Morrissette, 2002). Bu anlayıştan hareketle Türkçe öğretim programında gözlem ölçekleri, performans-proje görevleri, öz değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, araştırma-inceleme çalışmaları, açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar, sunular, özetler, kavram haritaları, grup çalışmaları gibi değerlendirme yöntem ve teknikleri öngörülmektedir. Bu süreçte bilgi ağırlıklı sorulara ve çoktan seçmeli testlere fazla yer verilmemektedir (Basque,1999 Kozanitis, 2005). Oysa bazı okullarda hâlâ davranışçı yaklaşım ve çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir. Kolay uygulandığı gerekçesiyle bu testlerden bir türlü vazgeçilememektedir. Oysa çoğu çalışmada çoktan seçmeli testlerin olumsuzlukları sıralanmaktadır. Bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmedeği gibi hususlar sık sık vurgulanmaktadır. Bu hususlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Çoktan Seçmeli Testlerin Olumsuzlukları

Çoktan seçmeli testler ilk kez Amerika'da ortaya çıkmış ve 1914-1918 yıllarında Amerikan ordusunda "Ordu Testleri" adıyla resmî olarak kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra okullarda uygulanmaya başlanmış, 1940-1945'li yıllarda objektif testler olduğu, öğrencileri iyi değerlendirdiği gibi gerekçelerle bütün ülkelere yayılmıştır (Leclercq, 2006). Ardından çeşitli araştırma ve çalışmalarla bilimsel dayanakları oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak Piéron (1963), Tversky (1964), De Finetti (1965), Cross ve Frary (1977), Bahrick (1984), Leclercq (1986) gibi çok sayıda uzman bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğunu ve objektif değerlendirmede yetersiz kaldığını çeşitli araştırmalarla ortaya koymuştur (Leclercq, 2006). Bu gelişmeler üzerine çoktan seçmeli testlere yönelik eleştiriler giderek artmıştır.

Çoktan seçmeli testlerin eğitim alanında hızla yayılmasının altında diğer soru türlerine göre daha kolay uygulanması yatmaktadır. Çok sayıda adayın başvurduğu seçme ve yerleştirme sınavlarında kullanılmaktadır. Soru sayısının çok olması güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Cevaplama sadece işaretleme ile yapılmaktadır. Cevaplamanın işaretleme ile yapılması, uygulama süresinin kısalmasını getirmektedir. Puanlamanın optik okuyucularla yapılması değerlendirme sürecini hızlandırmaktadır. Kısaca bu testlerle çok sayıda öğrenci kısa sürede, kolayca değerlendirilmektedir. Ancak bu testler eğitim sisteminin niteliğini ve çok sayıda öğrencinin geleceğini olumsuz etkilemektedir. Çoktan seçmeli testlerin zararları Amerika'da ilk uygulandığı yıllardan bu yana dile getirilmekte ve

eleştirilmektedir. Bu eleştiriler bu testlerin öğrencilere yanlışları öğrettiği, ezbere yönelttiği, kopya çekmeyi kolaylaştırdığı, doğru cevapların tesadüfen bulunduğu, dil ve zihinsel becerilerin gelişimi engellediği, öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığı gibi noktalarda toplanmaktadır. Çeşitli olumsuzlukları nedeniyle ilköğretimde kullanılmaması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin zararları şöyle açıklanmaktadır.

Doğrudan çok yanlışları öğretir. Çoktan seçmeli testlerde her sorunun altına biri doğru dördü yanlış olmak üzere 5 seçenek yazılmaktadır. Örneğin 100 soruluk bir teste 100 doğru cevapla birlikte 400 yanlış cevap bulunmaktadır. Öğrenci doğru cevabı bulmak için bütün seçenekleri okumak zorundadır. Böylece öğrenciler doğru cevaplardan çok yanlış cevaplarla karşılaşmakta, 1 doğru cevaba karşılık 4 yanlış cevabı okumaktadır. Öğrencilerin sürekli yanlış cevaplarla etkileşmesi, zamanla yanlışların zihne yerleşmesini ve kullanılmasını getirmektedir. Bu durum eğitim açısından çok tehlikelidir. İlköğretim öğrencilerinin doğru ve yanlış bilgiler arasında bocalamasına neden olmaktadır. Preston, Karraker, Kaes, Zearnan gibi araştırmacılar ilköğretim öğrencilerinin çoktan seçmeli testlerde verilen yanlış seçeneklerin % 53'ünü öğrendikleri ve başka sınavlarda kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenle araştırmacılar çoktan seçmeli testlerin ilköğretimde kullanılmasının büyük bir yanlış olduğunu vurgulamaktadırlar. Eklund (1968) ise ilköğretimin başında öğrencilere çoktan seçmeli testlerin verilmesinin dil ve zihin gelişimi açısından büyük bir tehlike olduğuna dikkat çekmektedir. Noizet ve Caverni ise çoktan seçmeli testlerde verilen yanlış seçeneklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği, öğrencilerin dikkatinin sürekli yanlışlara çekildiği ve bir süre sonra yanlışları kabul ettiğini belirtmektedir (Noizet, Caverni 1978). Kısaca çoktan seçmeli testler eğitimde kazandırılmak istenen bütün doğruları tersine çevirmekte ve yanlışları öğretmektedir.

Ezbere yöneltir. Çoktan seçmeli test sınavlarında başarılı olmak için konuyu düzenli tekrar etme, pekiştirme, sürekli test çözme büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin her gün belirli sayıda test çözmesi ve konuları düzenli tekrar etmesi gereklidir. Her gün çok sayıda benzer testleri çözme, öğrencileri konuyu anlayarak ve sorgulayarak çalışma yerine ezberlemeye yöneltir. Öğrenci birbirinden kopuk ve ayrıntılı sorular içinde kalır, genele ve bütüne ulaşamaz. Böylece çok sayıda soru ve cevapları ezberlemeye başlar. Bu işlem zamanla öğrencinin zihinsel işlem ve süreçlerini sınırlandırmaya ve giderek dünyasını basitleştirmeye neden olur (Leclercq, 1986).

Doğru cevapların % 25'i tesadüfen bulunur. Bu testler öğrencilerin konuyu bilmeden doğru cevapları tesadüfen bulmasını kolaylaştırır. Bu konudaki araştırmalar, öğrencilerin soruların % 25'inin doğru cevaplarını tesadüfen bulduklarını göstermektedir. Bilmeden doğru cevabı bulma, becerikli seçimler yapma gibi durumlara neden olur. Hatta bu durum "Attım tuttu, şansım yaver gitti." gibi sınavı şans oyununa çevirebilir (Leclercq, 2000). Doğru cevapları şans yoluyla bulmayı engellemek için sorulardaki seçenek sayısını artırılır. İkinci yol olarak düzeltme formülleri kullanılır. Yani dört yanlış bir doğruyu götürür şeklinde düzeltme formülleri kullanılır. Şans başarısının olması, cevabını bilmeyen öğrencilerin tahminle, doğru cevabı bulmasını sağlar. Cevabın bilinmediği halde tahminle bulunması, ölçme sonuçlarına hata karışmasına ve dolayısıyla güvenilirliğin düşmesine neden olur. Ancak düzeltme formülleri kullanılarak, öğrencinin kesin doğru cevabını bilmediği soruları tahminle cevaplama davranışından vazgeçirilebilir.

Kopya çekmeyi kolaylaştırır. Araştırmalara göre çoktan seçmeli testler en kolay kopya çekilen sınavlardır. Sınıfta, derste ve her koşulda kopya çekmek kolaydır. Bu tür sınavlarda öğrenciler önceden kendi aralarında anlaşarak bazı işaretlerle kodlama yaparlar. Örneğin "a" ağız, "b" burun, "c" kulak, "d" diş, "e" ense şeklinde seçenekleri kodlarlar. Sınavda öğrencinin elini ağzına götürmesi "a" seçeneğinin, burnuna dokunması "b" seçeneğinin, kulağını tutması "c" seçeneğinin doğru olduğunu işaret eder. Kısaca bu testler öğrencilerin sınavda iletişim kurmasını ve kopya çekmesini kolaylaştırır.

Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kalır. Çoktan seçmeli testlerde öğrencinin sürekli olarak belirli yerleri karalaması ya da işaretlemesi istenir. Sınavda bütün sorular ve cevaplar öğrencinin önüne hazır gelir. Öğrenci seçeneklerden birini bulur ve işaretler. Öğrencinin düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak sunması ve kendini ifade etmesi istenmez. Bu durum öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini engeller.

Dil ve düşünceyi tek tip hâle getirir. Çoktan seçmeli testlerde aynı kalıp sorular ve cevaplar kullanılır, bunların dışına çıkılmaz. Bu durum öğrencileri hep aynı kelime ve cümleleri kullanmaya yönlendirir. Kendler'in 1959 yılında Jenkins ve Russel'in 1958 yılında Minnesota Üniversitesi öğrencilerinde yaptıkları çalışmalara göre çoktan seçmeli sınavlar öğrencileri aynı tip kelimeleri ve cümle kalıplarını ezberlemeye yöneltmekte, öğrencilerin kullandıkları kelime ve cümleler birbirine benzetmektedir. Araştırmada öğrenciler arasında aynı kelime ve cümle kalıplarını kullanma 1929 yılında % 29 iken bu oranın 1952 yılında % 38 yükseldiği görülmüştür. Kendler, çoktan seçmeli test sınavlarının zamanla Amerikan toplumunun dil ve düşüncesini tek tip hâle getireceğine dikkat çekmektedir. Kendler, bu durumun Fransız, İngiliz ve Alman toplumları için de geçerli olduğunu ve bu testlerin kullanılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin yaratıcılığına zarar verdiğini ve giderek 'ulusların bilimsel yaratıcılığını tehdit ettiğini' dile getirmektedir. Bu nedenle sadece rahat ve kolay değerlendirme yapıldığı için bu testleri kullanmanın doğru olmadığı vurgulanmaktadır (Leclercq, 2000).

Yaratıcılık ve üreticilik becerilerini sınırlandırır. Çoktan seçmeli testlerde kalıp soruların ve cevapların dışına çıkılmaz. Öğrencinin düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edememesi, giderek zihnini düzenleme becerilerinin gelişmesini etkiler. Ayrıca bu testler öğrencinin beynini etkili ve verimli kullanmasını engeller, mantıklı çözümler üretmeye ve düşünmeye yönlendirmez. Düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmez (REPI, 2005). Öğrenci kısa notlarındaki ve ders kitaplarının dip notlarındaki bilgileri bile ezberlemeye ve hatırlamaya zorlanır (Leclercq, 2000).

Tek doğru cevaba yönelir ve zihinsel zenginliği sınırlandırır. Çoktan seçmeli testlerde öğrenci sorunun altında sıralanan seçeneklerden birini seçmeye yönlendirilir. Bu işlemle öğrencinin doğru cevabı bulma becerisi ölçülür. Oysa tam tersine eğitimde öğrencinin doğru cevabı bulması değil, üretme becerisi ölçülmelidir. Sürekli test çözen öğrenci tek bir doğru cevabı bulmaya odaklanır. Testlerde hep tek doğru cevabı arar, kendini doğru cevabı bulmaya şartlandırır. Öğrencinin sürekli doğru cevaba odaklanması zamanla alışkanlık oluşturmada, günlük hayatındaki olaylarda da hep tek doğru cevap aramaktadır. Bu durum öğrencinin günlük yaşamını ve sorun çözme becerilerini etkilemektedir (Leclercq, 1986, 2000).

Öğrencileri robotlaştırır. Amerika'da 10 yıl boyunca bu testleri çözen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, çoktan seçmeli testlerin öğrencileri robotlaştırdığı, onlarda öğrenme isteği bırakmadığını ve yalnızlığa sürüklediğini ortaya çıkarmıştır. Çoktan seçmeli testlerin konuşma ve iletişim becerilerini de olumsuz etkilediği, öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleriyle rahat iletişim kuramadıkları saptanmıştır (Leclercq, 2000).

Bazı becerileri ölçmede yetersiz kalır. Çoktan seçmeli testlerde tanıma ve hatırlama gibi bazı zihinsel işlem ve becerileri değerlendirmek kolaydır. Ancak analiz, sentez gibi daha üst düzey zihinsel süreç ve becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini, düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etme becerilerini, yeni çözümler önerme, yeni düşünceler oluşturma, yaratıcı düşünme gibi becerilerini ölçmede yetersizdir. Hatta Dudley, Vood gibi araştırmacılara göre çoktan seçmeli testler bilgiyi ölçmede bile yetersiz kalmaktadır (Leclercq, 2000).

Görüldüğü gibi çoktan seçmeli testler hızlı ve kolay değerlendirme olanağı sağlarken Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli testlerden kaçınılmalı, yeni programlarda öngörülen yöntem ve tekniklere ağırlık verilmelidir.

Etkinliklerle Etkin Öğrenme

Ülkemizde 2004 yılından bu yana Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı kullanılmakta ve çeşitli etkinliklerle öğretim yapılmaktadır. Öğrenme etkinliği, bir konuda bilgi veren, dil ve zihinsel becerileri

geliştirmeye yardım eden, belirli sürelerde gerçekleştirilen yazılı ve sözlü çalışmalardır. Etkinlikler öğrencilerin bilgileri keşfetme, bütünleştirme, mantığını yakalama, becerileri geliştirme ve başkalarıyla paylaşımlarına yardım etmektedir. Etkinlikler genellikle eğlenceli bir öğrenme deneyimi olacak şekilde tasarlanmakta ve çeşitli türde sorular sorulmaktadır. Her öğrenme etkinliği ortalama 5 dakika hazırlık, aktif çalışma ve tartışmanın ardından düşünme ve bireysel çalışmalarla devam etmektedir. Etkinlikler amaçları ve süreleri yönüyle çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bir beceriye yönelik kısa süreli etkinlikler olduğu gibi proje yapma gibi uzun süreli içeren etkinlikler de vardır. Bunların her biri eğitimde önemli bir yer oluşturmaktadır. Etkinlikler, serbest etkinlikler, yönlendirici etkinlikler, küçük gruplara veya büyük gruplara yönelik etkinlikler, dikkat etkinlikleri, rutin etkinlikler, karma ve tematik etkinlikler gibi türlere ayrılmaktadır (Malenfant, 2002).

Dil öğrenme etkinlikleri öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen çeşitli çalışmalardır. Bunlar dili alma, anlama, üretme, başkalarıyla etkileşme gibi dil öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır. Dili alma ve anlama etkinlikleri dinleme, sesli-sessiz okuma, medyayı izleme gibi etkinlikleri içermektedir. Bunlar ders kitaplarının içeriğini anlama, çeşitli kitap ve belgelere başvurma gibi öğrenme durumlarında önem taşımaktadır. Dili üretme etkinlikleri ise sözlü yazılı sunular, inceleme ve rapor yazma gibi akademik ve mesleki alanda önemli işlevleri vardır (CECR, 2000). Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır.

Etkinliklerle dil öğretimi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CECR) yeni bir yaklaşım olarak alınmıştır. Bu yaklaşımda dil etkinlik alanları 5 başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar: Sözlü anlama, yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşme, hazırlıklı konuşma veya sunu ile yazılı ifade alanları olmaktadır. Bu etkinliklere zaman zaman çeviri, özetleme, yazarı tanıma gibi çalışmalar da eklenmektedir. Öğretmen etkili bir öğretim için bunlar arasında gerekli bağlantıları yapmalıdır. Bu çalışmalarda verilecek etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde olması öngörülmektedir. Yani etkinlik bir amaca veya ihtiyaca yönlendirici olmalı, tanımlanabilir bir sonuca götürmelidir (CECR, 2000). Eğitim sürecinde öğretmenin görevi etkinlikleri yaparken öğrencilerin dili iyi öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler, ihtiyaçları olan dili aktif olarak araştırmak, amaçlarına ulaşmak için gerekli becerilerini uygulamaya koymak zorundadırlar. Bu yaklaşım, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, dille ilgili riskler almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir. Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların tersine bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinin her aşamasını kontrol etme görevi öğrenciye verilmektedir. Öğretmen bu aşamalarda öğrencileri bağımsız öğrenmeye ve başarılı olmaya cesaretlendirmelidir (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001).

Etkinlikler, insan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmek için kullanılır. Türkçe öğretiminde bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Etkinlik, geliştirilecek kazanım / beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi içerikli etkinlikler genellikle kolay hazırlanmakta ve alanda yaygın görülmektedir. Oysa zihinsel becerileri geliştirme etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Bir kazanımı/beceriye geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Etkinliklerde sadece kitap okuma, yazı yazmaya değil tartışma, görüş açıklama, sorgulamaya da yer verilmelidir. Etkinlik havuzu oluşturulmalıdır.

Türkçe öğretimi etkinliklerinde kullanılan soru modellerine de dikkat edilmelidir. Özellikle metinle verilen etkinliklerde sorular, öğrencileri güdüleme, dikkatini yöneltme, çalışmaya yönlendirme, işlenen konuyu netleştirme, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi öğrenme-öğretme sürecine yönelik olmalıdır. Sorularda öğrenciyi değerlendirme yerine geliştirmeye ağırlık verilmeli, özellikle dil ve zihinsel becerileri geliştirme ön plana alınmalıdır. Etkinliklerde cevabı zihinden bulunan sorularla, geliştirme ve çıkarım yapmaya yönelik sorulara öncelik tanınmalıdır. Bunlar metni okumadan önce, metni okuma sırasında veya sonrasında verilecek etkinliklere dengeli olarak dağıtılmalıdır.

Sonuç

Geleceğimiz gençliğin eğitimine bağlıdır. Türkçe öğretiminde de buna dikkat edilmeli ve öğrencilere Türkçe iyi öğretilmelidir. Etkili bir Türkçe öğretimi için bilgi ağırlıklı sorulardan ve çoktan seçmeli testlerden vazgeçilmelidir. Bunun yerine beceri öğretimini gerçekleştiren etkinliklere ağırlık verilmelidir. Türkçe öğretimi, yeni programlarda öngörüldüğü gibi etkinliklerle yürütülmelidir. Etkinlik soruları iyi hazırlanmalı ve bunlar hem öğrenme-öğretme hem de değerlendirme amaçlı kullanılmalıdır. Bu süreçte sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları gibi çeşitli sorulardan yararlanılmalıdır. Etkinliklerde soru cevap ilişkisine dikkat edilmeli ve cevabı zihinde olan sorulara daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin Türkçeyi etkili ve verimli öğrenmeleri için etkinliklerin niteliğine ve düzeyine de dikkat edilmelidir. Böylece geleceğine yön verecek düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynakça

- Basque, J. (1999). *L'Influence du Béhaviorisme, du Cognitivisme et du Constructivisme sur le Design Pédagogique*, Actes du XIIe Colloque du CIPTE, Montréal.
- Bentolila, A., Chevalier, B. and Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Théories & Pratiques, Nathan.
- Bissonnette, S. and Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal: Chemelière/McGraw-Hill,.
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier
- Conseil de l'Europe et Commission européenne,(2001). *T-kit, Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex.
- Fournier, C. (2005). *Lecture et littérature au cycle 2*, Conférence du 9 novembre 2005 Cddp Boulogne.
- Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007,a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007,c). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique*, École Polytechnique, Montréal.
- Leclercq, D. (2000). *La conception des questions a choix multiple*, Collection Education, Editions Labor, Bruxelles.
- Leclercq, D. (2006). *L'évolution des QCM*. In G. Figari et L. Mottier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en Education*. Paris : L'Harmattan, 139-146.
- Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec : Presse de l'Université Laval.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.

Morrisette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

MEB, TTKB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.

Noizet, G. and Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

OCDE (2006). *L'évaluation formative-Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Synthèses, Janvier.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris.

Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseinemet de langues*, Cles International, Paris.

REPI (2005). *L'évaluation. Avantages et inconvénients de différents types de questions Quelques conseils de rédaction*. Liège : Haute École Mosane.

Vermersch, P. (2006). *Les fonctions des questions*, Expliciter le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation n° 65 juin 2006, GREX, CNRS, France.