

OKUMA BECERİSİ
ÖĞRETİMİ
VE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Salim RAZI

Kriter Yayın No: 3
Yabancı Dil Ders Kitapları: 2
ISBN:

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ
VE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Salim RAZI

Birinci Baskı: Kriter Yayınlar 2007
Yayın Yönetmeni: Ekrem Ergül
Kapak Tasarımı: Reñ klam Ajans
Dizgi: Reñ klam Ajans
Baskı: Berdan Matbaası

© Kriter Yayınlar
Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının
yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

RAZI, Salim

Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi
Birinci Baskı, S
Kaynaklar var, İndeks yok
ISBN:

1. 2. 3.

İletişim:
Yerebatan Cad. Salkımsöğüt Sok. Keskinler
İş Merkezi No: 8 / 411 Cağaloğlu / İstanbul
Tel: 0212 527 31 89 – Fax: 0212 527 31 90
kriteryayin@gmail.com

Bu kitabı hazırlamamda bana her an destek olan

Çok sevgili karuma...

SUNUŞ

Dört temel dil becerisi içerisinde en önemli konuma sahip olan okuma becerisi bu önem sayesinde birçok dil öğretim yönteminde üzerine en çok odaklanılan bir beceri olmuştur. Bu önemli beceriyle ilgili olarak dünya çapında bugüne dek birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar doğrultusunda pek çok makale ve kitap yazılmış olmasına rağmen, ülkemizde okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesiyle ilgili kaynak sıkıntısı çekilmekte ve bu alanda yazılmış olan Türkçe eserlerin eksikliği nedeniyle hem ana dilde hem de yabancı dilde okuma becerisini öğretirken ve değerlendirirken sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi, söz konusu sıkıntıya çözüm sunabilmek amacıyla, özellikle İngilizce yazılmış olan kaynaklara atıfta bulunarak okuma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesiyle ilgili önemli tartışmaları Türkçe olarak sunmayı hedeflemiştir. Böylelikle okuma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesine ihtiyaç duyan hem yabancı dil hem de Türkçe öğretmenlerinin *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi* kitabından yararlanmaları amaçlanmıştır.

Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi yalnız teorik bilgi vermekle kalmayıp, söz konusu teorik bilgilerin gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceğinin örneklerini de vermektedir. Bu doğrultuda, ülkemizde ve yurt dışında yapılan dil sınavlarının okuma bölümlerinde yer alan sorulardan örnekler verilmiş, söz konusu sınavların değerlendirilmelerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Kaynakçasının zenginliği nedeniyle kitabın yabancı dil ve Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra, Yabancı Diller Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinde lisans ve lisansüstü öğrenimlerini sürdüren öğrenciler için de son derece yararlı bir kaynak olacağı kanaatindeyim.

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Salim RAZI

TEŞEKKÜR

Bu kitabı hazırlanmasında tescilli materyallerin kullanılmasına izin veren UCLES (University of Cambridge English Local Examinations Syndicate Reproduced from www.CambridgeESOL.org, with permission. ©UCLES 2007)'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Bununla birlikte bu kitabın yazım aşamasında bana desteklerini esirgemeyen çok değerli Sayın Hocalarım Prof. Dr. Dinçay Köksal, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı Erten, Yrd. Doç. Dr. Ece Zehir Topkaya, M. Sercan Uztosun, Stephen McKenna ve kitabın ilk kopyalarını okuyarak bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Nesrin Bayraktar Erten, Kriter Yayınevi'ne ve eşim Nalan Razi'ya en içten teşekkürlerimle...

S. RAZI

ÖNSÖZ

Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak nitelendirilen okumanın hem öğretim hem de değerlendirilme süreçlerine ışık tutmayı ve bu doğrultuda okuma becerisini tüm yönleriyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda okuma süreci tanıtılıp, söz konusu süreçten elde edilen ürünün, diğer bir deyişle okuduğunu anlamanın farklı test teknikleri kullanılarak nasıl daha etkili bir biçimde değerlendirilebileceği örneklerle açıklanmaktadır.

Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi, okuma sürecinde neler yaşandığını detaylı bir şekilde anlatmakta ve bu süreç içerisindeki farklı modelleri tanıtmaya çalışmaktadır. Böylelikle farklı amaçlar için kullanılacak okuma modelleriyle ilgili bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu okuma modelleriyle birlikte kullanılacak olan okuma aktiviteleri ayrı bir bölüm halinde okuyucuların bilgisine sunulmuştur. Algılayıcı bir dil becerisi olan okuma sürecinin sonunda anlama ulaşmak esas olduğundan, okuyucuların anlama ulaşmalarını etkileyebilecek olan faktörler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda, arka plan bilgisinin okuduğunu anlamayı ne şekilde etkilediği, Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalara atıfta bulunularak tartışılmış ve arka plan bilgisiyle kısa süreli bellek arasındaki ilişkiye dikkat çekilerek, kısa süreli belleğin okuduğunu daha iyi anlamaya nasıl katkıda bulunabileceği tartışılmıştır. Arka plan bilgisinin okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilemesinin önüne geçebilmek amacıyla neler yapılabileceği ele alınmış ve bu amaç doğrultusunda yerleştirme süreci detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Okuduğunu anlamayı değerlendirirken kullanılan farklı test teknikleri okuyuculara tanıtılmış ve bu teknikler için farklı türden örnekler verilmiştir. Bununla birlikte, bu tekniklerin değerlendirilme süreçleri de incelenmiş ve söz konusu süreçlerin daha etkin gerçekleşmesine olanak sağlayabilecek olan yöntemler okuyucuların bilgisine sunulmuştur. Kitapta son olarak Türkiye'de ve yurt dışında yapılan dil sınavlarında okuma becerisini değerlendirirken kullanılan test teknikleri ele alınmış ve sınavlardan örnekler verilerek özellikle uluslararası geçerliliği olan sınavlarda kullanılan farklı test teknikleri tanıtılmaya çalışılmıştır.

Salim RAZI

28 Eylül 2007

KISALTMALAR

KISALTMA	İNGİLİZCE KARŞILIĞI	TÜRKÇE KARŞILIĞI
3R	Recognize, research, relate	tanıma, araştırma, bağdaştırma
BEC	Business English Certificates	İş İngilizcesi (Mesleki İngilizce) Sertifikası
CAE	Certificate in Advanced English	İleri İngilizce Sertifikası
CBT	Computer-Based Testing	Bilgisayar Destekli Sınav
CEF	Common European Framework	Avrupa Ortak Çerçeve Planı
CELLA	Comprehensive English Language Learning Assessment	İngiliz Dili Öğreniminin Çok Yönlü Değerlendirilmesi
CELS	Certificates in English Language Skills	İngilizce Dil Becerileri Sertifikaları
CPE	Certificate of Proficiency in English	İngilizce Yeterlilik Sertifikası
DRTA	Directed Reading-Thinking Activity	Yönlendirilmiş Okuma Düşünme Aktivitesi
ECOLA	Extending Concepts Through Language Activities	Dil Aktiviteleriyle Kavram Geliştirme
EPT	English Placement Test	İngilizce Yerleştirme Sınavı
ESOL	English for Speakers of Other Languages	Yabancı Dil Olarak İngilizce
ETR	the Experience-Text-Relationship Method	Deneyim Metin İlişkisi Yöntemi
ETS	Educational Testing Services	Eğitimsel Sınav Hizmetleri
FCE	First Certificate in English	İngilizce'de İlk Sertifika
IBT	Internet-Based Testing	İnternet Destekli Sınav
ICFE	International Certificate in Financial English	Uluslararası Mali İngilizce Sertifika
IELTS	International English Language Testing System	Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi
ILEC	International Legal English Certificate	Uluslararası Hukukî İngilizce Sertifikası
KET	Key English Test	Anahtar İngilizce Sınavı
KPDS	The Foreign Language Examination for Civil Servants	Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

LEA	Language Experience Approach	Dil Deneyim Yaklaşımı
NQF	National Qualifications Framework	Merkezi Ölçme Değerlendirme Birimi Çerçeve Planı
ÖSYM	The Student Selection and Placement Centre	Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	The Student Selection and Placement System	Öğrenci Seçme Yerleştirme Sistemi
PBT	Paper-Based Testing	Kağıda Dayalı Sınav
PET	Preliminary English Test	İngilizce Başlangıç Sınavı
PReP	the PreReading Plan	Ön Okuma Planı
QCA	Qualifications and Curriculum Authority	Yeterlilikler ve Müfredat Mercii
SFL	Skills for Life	Günlük Beceriler
SLEP	Secondary Level English Proficiency	İkinci Seviye İngilizce Yeterliliği
SQ3R	Survey, Question, Read, Recite, Review	Araştırma, Soru sorma, Okuma, Ezbere anlatma, Eleştirme
SQ3R	the Survey-Question-Read-Recite-Review Method	Araştır, Soru Sor, Oku, Ezbere Anlat, Eleştir
TEDE	Test of English for Distance Education	Açık Öğretim için İngilizce Sınavı
TKT	Teaching Knowledge Test	Öğretmenlik Bilgisini Test Etme
TOEFL	Test of English as a Foreign Language	Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı
TOEFL ITP	Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program	Kurumsal Sınav Programı için Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı
TOEIC	Test of English for International Communication	Uluslararası İletişim için İngilizce Sınavı
TSE	Test of Spoken English	Sözlü İngilizce Sınavı
UCLES	University of Cambridge English Local Examinations Syndicate	Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Sendikası
ÜDS	The Interuniversity Foreign Language Examination	Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı
YDS	The Foreign Language Examination	ÖSYS Yabancı Dil Sınavı
YLE	Young Learners English	Çocuklar için İngilizce

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM OKUMA BECERİSİ VE DİL TESTLERİ

GİRİŞ	15
OKUMA BECERİSİNİN TANIMI	15
DİL TESTLERİ	17
ÖZET	18

İKİNCİ BÖLÜM OKUMA SÜRECİ

GİRİŞ	19
OKUMA SÜRECİ	19
OKUMANIN BİLEŞENLERİ	20
OKUMA VİTESLERİ	21
OKUMADA KISA DEVRE	21
DÜŞÜK SEVİYE VE YÜKSEK SEVİYE SÜREÇLERİ	22
OKUMADAKİ DÖRT BASAMAK	22
OKUMANIN BİLEŞENLERİ	23
ETKİLİ VE ETKİSİZ OKUMA	24
ANA DİLDE VE YABANCI DİLDE OKUMA	26
ÖZET	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM OKUMA MODELLERİ

GİRİŞ	29
OKUMA MODELLERİ	29
MECAZİ OKUMA MODELLERİ	30
Aşağıdan Yukarıya Okuma Modelleri	30
Yukarıdan Aşağıya Okuma Modelleri	31
Etkileşimli Okuma Modelleri	32
Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Modellerinin Karşılaştırılması	33
Özel Okuma Modelleri	34
Psiko Dil Bilimsel Tahmin Oyunu Modeli	34
Etkileşimli Denklik Modeli	35
Kelime Tanıma Modelleri	35
Basit Okuma Modeli	35
Sosyo Psiko Dil Bilimsel Okuma Modeli	36
ÖZET	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM OKUMA AKTİVİTELERİ

GİRİŞ	37
OKUMA AKTİVİTELERİ	37
Okuma Öncesi Aktiviteleri	38
Okuma Sırası Aktiviteleri	39
Okuma Sonrası Aktiviteleri	40
ÖZET	40

Salim RAZI

BEŞİNCİ BÖLÜM ARKA PLAN BİLGİSİ

GİRİŞ	43
ŞEMA TEORİSİ	43
ARKA PLAN BİLGİSİ VE ŞEMA	45
ŞEMA VE İLGİLİ DİĞER TERİMLER	47
ŞEMANIN DEĞİŞİK TÜRLERİ	47
Yapısal Şema	48
İçerik Şema	48
Kültürel Şema	48
Soyut (Hikaye) Şema	49
Dil (Dil Bilimsel) Şeması	49
Yapısal ve İçerik Şemalarının Karşılaştırılması	49
ARKA PLAN BİLGİSİNİN ÖNEMİ	51
ŞEMA TEORİSİ'NE ELEŞTİRİLER	53
ÖZET	54

ALTINCI BÖLÜM YERELLEŞTİRME

GİRİŞ	55
EDEBİ METİNLERİN OKUMA DERSİNDE KULLANIMI	55
KISA SÜRELİ BELLEK	57
YERELLEŞTİRME	59
Yerelleştirmenin Nedenleri	60
Yerelleştirme ve Kültür Öğretimi	61
Yerelleştirmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi	64
ÖZET	65

YEDİNCİ BÖLÜM OKUMA TEST TEKNİKLERİ

GİRİŞ	67
DİL TESTLERİ	67
Okuma Becerisini Test Etme	67
Okuma Becerisini Test Etmede Kullanılan Teknikler	68
Çoktan Seçmeli Sorular	69
Boşluk Doldurma Testleri	72
Soru Cevap Tekniği	75
Açık ve Kapalı Uçlu Sorular	75
Cloze Testler	76
C-Testler	79
Cloze Çıkarma Testi	80
Özet Testleri	80
Doğru Yanlış Tekniği	85
Hata Bulma Testleri	87
Kısa Cevaplı Sorular	89
Eşleştirme Testi	90
Sıralama Testleri	93
ÖZET	95

SEKİZİNCİ BÖLÜM
AĞIRLIKLİ DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

GİRİŞ	99
SIRALAMA TESTLERİ	99
Geleneksel Yöntemlere Göre Değerlendirme	101
Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'ne Göre Değerlendirme	102
ÖZET	107

DOKUZUNCU BÖLÜM
DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

GİRİŞ	109
TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL SINAVLARI	109
ÖSYS Yabancı Dil Sınavları (YDS)	111
Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)	111
Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)	111
Okuma Becerisini Ölçülmesinin Nedeni	112
YDS, KPDS, ÜDS Soru Örnekleri	113
CAMBRIDGE ÜNİVERSİTESİ SINAVLARI	121
Cambridge ESOL Genel İngilizce Sınavları	125
KET	126
PET	127
FCE	127
CAE	128
CPE	128
FCE ve CAE'de Son Düzenlemeler	128
CELS	130
Günlük Beceriler (Skills for Life)	130
BEC	131
YLE	132
IELTS	132
TKT	133
ILEC	133
ICFE	133
ETS SINAVLARI	133
CELLA	134
EPT	134
SLEP	134
TEDE	134
TOEFL ITP	135
TOEFL	135
TOEIC (Bridge)	136
TOEIC	136
TSE	136
SINAVLARIN KARŞILAŞTIRILMASI	136
ÖZET	137
KAYNAKÇA	139
EKLER	149

Salim RAZI

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUMA BECERİSİ VE DİL TESTLERİ

GİRİŞ

Bu bölümde; ilk olarak okuma becerisi genel olarak tanımlanmaya çalışılırken okumanın diğer temel dil becerileri olan yazma, dinleme ve konuşmayla nasıl bir ilişki içinde olduğu açıklanacaktır. Okuma becerisine giriş yapıldıktan sonra dil testleri kısaca gözden geçirilecektir.

Okuma becerisinin diğer becerilerden hangi anlamda farklı olduğuna işaret etmek yararlı olacaktır. Bilindiği gibi *okuma*, *yazma*, *dinleme* ve *konuşma* olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bu dört temel beceri, *algılayıcı* ve *üretken beceriler* olmak üzere iki alt gruba ayrılabilir. Buna göre okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri ise üretken beceriler olarak kabul edilmektedir. Genel olarak üretken becerilerde amaç kodlama yapmaktır. Yani bu becerileri kullanan kişiler anlamı ya sesler aracılığıyla ya da harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı becerilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Buradaki amaç; ses ya da harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözerek anlama dönüştürmektir. Hem üretken hem de algılayıcı dil becerileri kullanılırken iki farklı yardımcı dil becerisine daha başvurulur. Bunlar dil bilgisi ve kelime bilgisidir. Sözü edilen bu temel ve yardımcı altı dil becerisi dışında çeviri de bir dil becerisi olarak sınıflandırmaya dahil edilebilir. Bundan sonraki bölümlerde bir dil becerisi olarak değerlendirilen okuma becerisi daha detaylı şekilde tanıtılmaya çalışılacaktır.

OKUMA BECERİSİNİN TANIMI

Okuma becerisini tek bir cümle ile tanımlamak oldukça güç olmasına rağmen, Grabe ve Stoller (2002)'a göre, okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır. Okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel ya da kinestetik yolla girdiye dönüşmesi gerekir (Alderson, 2000). Okuma becerisinden söz edildiğinde daha çok bunun görsel yolla yapıldığını düşünülmemektedir. Oysa görme engellilerin de Braille alfabesini kullanarak elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirdikleri dikkate alınmalıdır.

Okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak ön plana çıkmaktadır (Carrell, 1988a; Grabe ve Stoller, 2001). Okuma becerisi içinde hem süreç hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan ürün bulunmaktadır. Bu ürünü Alderson (2000)'a göre üç farklı kategoride incelemek mümkündür. Buna göre, yazılanı olduğu gibi anlamak, yazıdaki cümlelerin arasındaki ilişkiyi dikkate alarak metni anlamak, ya da

OKUMA BECERİSİ VE DİL TESTLERİ

arka plan bilgimizi kullanıp yorumda bulunarak metni anlamak gibi üç türden ürün karşımıza çıkar.

Okuma becerisi de dinleme becerisi gibi algılayıcı bir beceri olduğundan, anlama ulaşmada bu becerilerde benzer bir yol izlenip izlenmediği merak konusu olmuştur. Yapılan araştırmalarla henüz bu konuda kesin bir karara varılmamış olmasına rağmen, Alderson (2000)'a göre; okuyucuların metni okurken, okuduklarını sese dönüştürdükleri ve dinleme becerisinde olduğu gibi bir süreç takip ettikleri görüşü ağırlığını yitirmektedir.

Richards ve Renendya (2002) yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin çok önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmektedirler. Buna göre yabancı dil öğrenen birçok öğrenci kendilerine en önemli hedef olarak okuma becerisini seçmektedirler. Ayrıca yazılı metinler tarafından sunulan farklı pedagojik amaçlar da okuma becerisinin önemli olmasına katkıda bulunmuştur. Anderson (1999b) ise, bir dil öğrencisinin ne kadar çok okumayla yüzleşirse, genel dil becerilerinin o denli gelişeceğine dikkat çekmiştir. Tüm bunlar doğrultusunda okuma becerisinin önemi inkar edilemez. Goodman (1988)'a göre, okuma becerisi, önemli olduğu kadar ayrıca karmaşık bir beceridir. Aynı şekilde Grabe (2003) de okuma becerisinin karmaşıklığını dile getirmiş ve bu karmaşık becerideki basamakları şöyle adlandırmıştır:

1. Kelimeleri etkili bir biçimde tanıma;
2. Geniş bir kelime dağarcığı kullanma;
3. Kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma;
4. Stratejik işlem basamakları uygulama;
5. Arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama;
6. Metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme.

Badrawi (1992), okumanın bir süreç olduğunu ve bu süreç sonunda bir ürüne ulaşıldığını dile getirmektedir. Buna göre okuma süreci sonunda ulaşılan anlam, bu sürecin ürünü olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte okumanın algılayıcı, bütünlendirici, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğu da belirtilmektedir (Aukerman, 1981).

Piaget (1972 ve 1974)'nin dile getirdiği bilişsel açıdan öğrenme tanımı dikkate alındığında, okuma sürecinin öğrenme süreciyle aynı çizgide gittiği söylenebilir. Piaget'e göre; öğrenme yeni bilgiyle var olan bilginin bir denge içinde uyum sağlaması sonucunda ortaya çıkar. Böylece yeni öğrenilen bir bilgi doğrultusunda eski bilgi sorgulanır ve ikisi arasında uyum sağlanır. Şüphesiz ki bu öğrenme sürecinde var olan bilginin aktif hâle getirilmiş olması son derece önemlidir. Eğer söz konusu eski bilgide eksiklik olursa, bu durum yeni kavramların anlaşılmasını güçleştirecektir (McCarthy, 1990).

Okuma becerisi yabancı dil öğrenenleri olduğu kadar ana dil kullanıcılarını da ilgilendirir. Çünkü kişiler günlük hayatta farklı amaçlar doğrultusunda, farklı metinleri okumak durumunda kalırlar (Nunan, 1999). Elbette bu farklı durumlar için birbirinden farklı stratejiler kullanmak gereklidir. Nunan bu duruma örnek olarak bir şarap şişesinin üzerindeki etiketi okurken kullanılan stratejilerle, akademik metinleri okurken kullanılan stratejiler arasındaki farkları gösterir. Buna göre, Rivers ve Temperly (1978: 187)

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

okuma için şu yedi sebebi öne sürerler:

1. Bir amaç doğrultusunda bilgi edinmek ya da o konuya meraklı olmak;
2. Günlük hayatımızda bazı işlerin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi edinmek (örneğin bir aletin nasıl çalıştığını öğrenmek);
3. Bir oyunda yer almak, bir oyun oynamak ya da bulmaca çözmek;
4. Arkadaşlarla yazışmak ya da iş mektuplarını anlamak;
5. Bir şeyin ne zaman, nerede olacağını öğrenmek;
6. Ne olup bittiğini anlamak (gazete, dergi, rapor okumak);
7. Zevk ya da heyecan için okumak.

Harmer (2001) okumanın nedenini sorgular ve bunun için *enstrümantal* ve *zevk* için olmak üzere iki temel sebep ortaya koyar. Buna göre enstrümantal okumada okuyucunun, ulaşmayı beklediği ana hedefleri bulunur. Zevk için okumada ise, okuyucunun amacı okuduğu metinden haz alabilmesidir.

Okuma becerisi ile ilgilenen araştırmacılar *okur-yazarlık* (literacy) terimini kullanmaktadır. Çünkü okur-yazarlık, okuyucuların okuma süreci sonunda ulaştıkları anlamayla çok yakın ilişki içindedir. Bu kitapta okuma becerisi olarak adlandırılan bu süreç, yalnızca harfleri tanıyarak kelimeleri sese dönüştürme değil, algılayıcı bir beceri olan söz konusu süreç sonunda yazarın hedeflediği anlama ulaşmak esastır. Elbette okur-yazar olabilmek için o dilin yazımında kullanılan alfabeği bilmek gerekir (Weinstein, 2001). Bununla birlikte, ikili okur-yazarlar (biliterate) vardır ki; bunlar alfabeleri birbirinden ayrı, farklı iki dilde okuma ve yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Örneğin Türkçe ve Arapça'yı okuyup yazabilen bir kişi ikili-okur yazar olarak adlandırılır. Ayrıca bir dilde konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiş fakat o dilde okuyup yazamayan dil kullanıcıları da bulunmaktadır (nonliterate). Okula gitmediği için okuma-yazma bilmeyen fakat diğer insanlarla konuşma ve dinleme becerileri aracılığıyla iletişimde bulunan kişiler bu sınıflandırmaya dahil edilebilir. Ya da bazı topluluklar kullanmakta oldukları dillerin yazılı formları olmaması sebebiyle kullanıcılarına yazılı iletişimde bulunma olanağı sağlamazlar (preliterate). Şüphesiz Alderson (2000)'ın da dikkat çektiği gibi okur-yazarlık kültürden kültüre farklılık göstermektedir ve yeni bir alfabe öğrenimi, yeni bir kültürle tanışmak anlamına gelir.

DİL TESTLERİ

Sınavlar öğrenme süreciyle oldukça yakından ilişkilidir ve artık sınavların öğrenme sürecine olumlu katkılarının olduğu da bilinmektedir (Heaton, 1988). Çünkü artık sınavlar sadece dil bilgisi ya da kelime bilgisi üzerine odaklanmakla kalmayıp öğrencilerin hedef dil aracılığıyla ne ölçüde iletişimde bulduklarını da değerlendirmeye çalışmaktadır. Elbette bu durumda uygulanan testin standartları ön plana çıkar. Çünkü öğrencilerin değerlendirmeleri bu standartlar doğrultusunda yapılmaktadır. Bu durumda iletişimin değerlendirilmeye çalışıldığı bir sınavda iletişimi etkilemeden yapılan hataların ne şekilde değerlendirileceğini dikkate almak gerekir.

OKUMA BECERİSİ VE DİL TESTLERİ

Burada okuma becerisinin nasıl bir beceri olduğu tanımlandıktan sonra okuma sürecinde neler olduğu incelenecek ve bu süreci daha etkili hâle getirebilecek olan aktiviteler tanıtılacaktır. Ayrıca bu süreci etkileyebilecek olan faktörler de ele alınıp okuma becerisinin nasıl değerlendirilebileceği örnekleriyle birlikte ortaya konmaya çalışılacaktır.

ÖZET

Bilindiği gibi *okuma, yazma, dinleme, ve konuşma* olmak üzere dört temel dil becerisi vardır ve bunlar *algılayıcı ve üretken beceriler* olmak üzere iki alt gruba ayrılır. Buna göre okuma algılayıcı bir beceridir. Okumadaki amaç; harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözümlenerek anlama dönüştürmektir. Okuma becerisi Grabe ve Stoller (2002)'a göre, okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır. Okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak ön plana çıkmaktadır (Carrell, 1988a; Grabe ve Stoller, 2001). Okuma becerisi içinde hem süreç hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan bir ürün bulunmaktadır. Buna göre okuma süreci sonunda ulaşılan anlam, bu sürecin ürünü olarak kabul edilmektedir.

Anderson (1999b) bir dil öğrencisinin ne kadar çok okumayla yüzleşirse, genel dil becerilerinin o denli gelişeceğine dikkat çekmiştir. Piaget (1972 ve 1974)'nin dile getirdiği bilişsel açıdan öğrenme tanımı dikkate alındığında, okuma sürecinin öğrenme süreciyle aynı çizgide gittiği söylenebilir.

Okuma sürecinde neler olduğu bir sonraki bölümde daha detaylı şekilde anlatılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

OKUMA SÜRECİ

GİRİŞ

Bu bölümde, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak değerlendirilen okumanın nasıl bir süreçte gerçekleştiği incelenecektir. Üretken bir dil becerisi olan yazma sürecinde, yazan kişi anlamı harflere dönüştürür. Algılayıcı bir dil becerisi olan okuma sürecinde ise okuyucular, yazan kişinin kastettiği bu anlama ulaşmak için harflerle kodlanmış olan mesajı çözerler ve tekrar anlama dönüştürürler. İşte bu kod çözme sürecinde, okuyucular dil bilgisi, kelime bilgisi, arka plan bilgisi gibi iletiyi anlamalarına yardımcı olacak diğer bilgilere başvururlar. Bu bölümde bu sürecin nasıl işlediği ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

OKUMA SÜRECİ

Okuma, ilk olarak edilgen bir dil becerisi olarak nitelendirilmesine rağmen, sonraları okumanın etken bir dil becerisi olduğu düşünülmüş ve en son olarak okuma etkileşimli (interactive) bir dil becerisi olarak adlandırılmıştır (Wallace, 2001). Nassaji (2003)'ye göre okumayı tek faktörlü bir süreç olarak ele almak doğru değildir. Anderson (1999a)'a göre de okuma etken ve akıcı bir süreç olarak adlandırılmıştır. Bu nedenle okuma süreci okuyucu ve okunan metnin etkileşimini gerektirdiğinden herhangi bir metni okurken bir okuyucunun arka plan bilgisine başvurması ve okuduklarından anladıklarını arka plan bilgisiyle bağdaştırması gerekir.

Chastain (1988)'e göre yazma sürecinde yazarlar kendi arka plan ve dil bilimsel bilgilerini aktif hâle getirerek anlam oluşturmaya çalışırlar. Yazan kişinin kastettiği anlama ulaşmada okuyuculara düşen görev de yine arka plan ve dil bilimsel bilgileri etken hâle getirerek metni okumaktır. Benzer bir şekilde Anderson (1999a) da okuma sürecinde okuyucuların arka plan bilgisine dikkat çeker. Böylelikle yazarın okuyucudan beklediği anlama ulaşabilmek için ne arka plan bilgisi ne de yazılı metin tek başına yeterli olur. Bu da bir metni okurken birçok farklı ipucundan yararlanarak kelimelerin sözlük anlamlarının ötesinde yazarın ne demek istediğini anlamamızın gerekliliğini vurgulamaktadır (Harmer, 2001).

Bir metindeki anlama ulaşabilmek için okuyucuların karmaşık bir süreç takip ettiklerini dile getirilmişti. Nuttall (1996)'a göre tek bir cümle bile dört farklı anlam ifade edebilir. Buna göre bir kelimenin tek başına ifade ettiği anlam *kavramsal* (conceptual), bir cümlenin tek başına ifade ettiği anlam *teklîfsel* (propositional), bir cümlenin bir metne bağlı olarak içerebileceği anlam *bağlamsal* (contextual) ve okuyucuyla yazar arasın-

OKUMA SÜRECİ

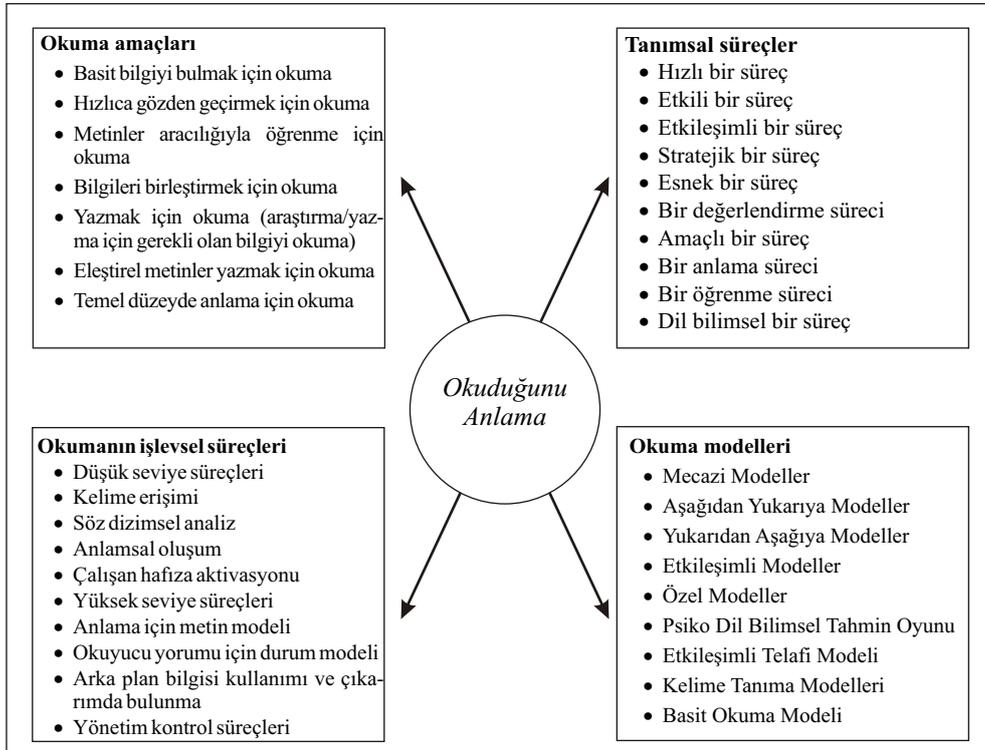
daki etkileşimin bir parçası olarak ortaya çıkan anlam ise *faydacı* (pragmatic) olarak adlandırılmaktadır.

Grabe (1997)'ye göre okuyucuların kullandıkları okuma stratejileriyle, metnin yapısal olarak yapmış olduğu yönlendirmenin birbiriyle örtüşmesi gerekir. Grabe, bu durumda metnin yapısıyla ilgili bilgi sahibi olmanın üç farklı açıdan yararlı olacağını dile getirmektedir. Buna göre, ilk olarak yüksek seviyede anlama süreçlerinin kullanımı artacaktır. İkinci olarak ise, metnin anlaşılması ve yorumlanmasında hem anlamsal olarak köprü kurmak hem de ayrıntılı olarak anlam çıkarmak için bir düzen sağlanacaktır. Üçüncü olarak da okuyucuların kendi arka plan bilgilerinin metne uyup uymadığını fark etmeleri ve gerekli arka plan bilgisi düzeltilmesinin yapılabilmesine izin verilmiş olunacaktır.

MacLeish (1968) ise okumayı yazılı bir metni sese dönüştürmeye benzetir. Bu yaklaşıma göre, yazarın görevi anlamı sese dönüştürmektir. Bu durumda okuyucuya düşen görev, bu sesleri alıp anlama dönüştürmektir. Benzer bir şekilde Goodman (1988) okuma sürecini seslerle harfleri eşleştirme olarak tanımlamasına rağmen, okuma sürecinde nelerin olup bittiğinin tam olarak bilinmediğine dikkat çeker.

OKUMANIN BİLEŞENLERİ

Şekil 1: Okuduğunu anlamaya genel bir bakış (Grabe ve Stoller, 2002: 38)



OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde okuma sürecinin ne denli karmaşık bir yapıya sahip olduğu ele alındı. Grabe ve Stoller (2002), bu karmaşık süreç içinde yer alan temel basamakları bir araya getirerek okuduğunu anlama için bir şekil oluşturmaya çalışmışlardır. Yukarıdaki şekle göre, okuduğunu anlamada *okuma amaçları*, *tanımsal süreçler*, *okumanın işlevsel süreçleri* ve *okuma modelleri* olmak üzere dört temel alt başlık bulunur.

Okuma amaçları incelendiğinde okuyucuların ne denli farklı amaçlar doğrultusunda okudukları görülmektedir. Okuma sürecinde mutlaka her okuyucunun en az bir amacı bulunmaktadır. Elbette birden fazla amaçla da okuma süreci gerçekleştirilebilmektedir.

Okuma becerisi tanımlanırken, tek cümlelik bir tanımın yetersizliğine değinilmişti. Şekil 1'de tanımsal süreçler alt başlığı altında verildiği gibi okuma birçok farklı süreç olarak tanımlanabilir.

Okumanın işlevsel süreçlerinde ise iki alt başlık bulunmaktadır. Buna göre, okuma düşük seviyeli süreçlerle yüksek seviyeli süreçlerin birleşimiyle ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir okuyucu düşük seviyedeki bir süreçte *kelime erişimini* etkin hâle getirirken, yüksek seviyeli bir süreçte *arka plan bilgisini kullanarak çıkarımda bulunmaya* çalışmaktadır. Böylelikle kelime ve arka plan bilgilerini kullanarak yazarın hedeflediği anlama ulaşmaya çalışmaktadır.

Okuma modelleri başlığı altında ise okumanın mecazi modelleri (metaphorical models) ve özel modelleri gösterilmektedir. Bunlar okuma modelleri başlığı altında geniş bir şekilde tanıtılmaya çalışılacaktır.

OKUMA VİTESLERİ

Carver (1997)'a göre, okuma beş farklı süreçten oluşur ve bu süreçler *vites* olarak adlandırılır. Bu süreçler, bir önceki bölümde Grabe ve Stoller (2002)'in okuduğunu anlamaya ilgili sunmuş olduğu şekilde okumanın işlevsel süreçleri altında incelenen düşük seviyeli süreçlere atıfta bulunmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre *tarama* (scanning 5. vites), *gözden geçirme* (skimming 4. vites), *kavrama* (rauding 3. vites), *öğrenme* (learning 2. vites) ve *ezberleme* (memorising 1. vites) olmak üzere beş farklı süreç vardır ve Carver kavramayı bunların en önemlisi olarak kabul etmektedir.

Carver'ın Kavrama Teorisi (Rauding Theory)'ne göre, kavrama adını verdiği bu süreç okuyucular tarafından genellikle kolay buldukları metinleri okurken kullanılır. Bu tür metinlerdeki cümleleri anlamada okuyucular sorunla karşılaşmazlar. Örneğin böyle bir süreç, dergi okuyan bir yetişkin tarafından sıklıkla kullanılır. Alderson (2000)'a göre okuyucular Kavrama Teorisi'ni kolay buldukları metinler için tercih ederken daha zor metinler içinse Bartlett (1932)'in Şema Teorisi (Schema Theory)'ni kullanır.

OKUMADA KISA DEVRE

Bir metni okurken amaç elbette yazar kişinin ulaşılmasını beklediği anlamı elde etmektir. Ne var ki bu her zaman mümkün olamaz. Goodman (1988), okuma sürecinde hedeflenen anlama ulaşamama durumuna *okumada kısa devre* (short circuit) adını verir. Goodman kısa devrenin sebebi olarak üç farklı durumdan bahseder. Buna göre okuyucu-

OKUMA SÜRECİ

cular şu durumlarda okuduklarını anlamada sıkıntı yaşarlar:

- ~ Anlama ulaşamazlarsa ya da dil bilgisel yapıyı çözemezlerse;
- ~ Kavramaya dayalı olmayan okuma stratejileri kullanırlarsa;
- ~ Kavramaya dayalı olmayan okumayı sonlandırmalarına izin verilmezse.

Goodman (1988)'a göre kısa devre okuma sürecinin herhangi bir anında okuyucunun karşısına çıkıp onun hedeflenen anlama ulaşmasını engelleyebilir. Ne var ki Smith (1971) bu duruma farklı bir açıdan bakarak okuyucuların kelimeler aracılığıyla anlama ulaşmadıklarını, aksine anlam aracılığıyla kelimelere ulaştıklarını dile getirir. Bu durum okuma modelleri başlığı altında açıklanan aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinde ayrıntılı olarak anlatılacaktır. Smith'in bu görüşünden yola çıkarak Hudson (1988), kısa devre durumunda okuyuculardan ulaşmaları beklenen anlamda herhangi bir kaybın söz konusu olmadığını çünkü okuyucuların hedeflenen anlama ulaşmaları onların arka plan bilgilerine bağlı olduğunu dile getirir. Bununla birlikte, okuyucuların genel yabancı dil bilgileri de kısa devrede önemli bir faktör olarak kabul edilir (Taillefer, 1996).

DÜŞÜK SEVİYE VE YÜKSEK SEVİYE SÜREÇLERİ

Grabe ve Stoller (2002)'in okumayı, düşük seviyeli ve yüksek seviyeli süreçler olarak ikiye ayıran tablosu daha önceki bölümde ele alınmıştı. Benzer bir şekilde Nassaji (2003), bu bilgi işlem sürecini incelerken bu süreçlerin birbirinden bağımsız olarak çalışmalarına rağmen birbirleriyle paralel bir ilişki içinde olduklarına dikkat çeker. Nassaji'ye göre bu ilişki Rumelhart (1977)'in geliştirdiği etkileşimli okuma modeliyle (interactive reading model) açıklanabilir. Bu okuma modeli okuma modelleri başlığı altında detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Mei-yun (1991) da okumayla ilgili iki farklı seviyeden bahseder. Buna göre birinci seviyede düşük seviyeli süreçte yer alan okuduğu metni anlama, ikinci seviyede ise yüksek seviyeli süreçte yer alan okuduğu metni değerlendirme bulunmaktadır. Nassaji (2002)'ye göre düşük seviyeli bu süreç yüksek seviyedeki süreç için dayanak oluşturmaktadır. Nassaji ayrıca *gerçek anlam* (literal or factual understanding) ve *dolaylı anlam* (inferential understanding) olmak üzere okuduğunu anlamının içerdiği iki ayrı alt seviyeden bahsetmektedir. Mei-yun'a göre gerçek anlama ulaşmak için dil bilimsel bilgi yeterli olurken, dolaylı anlama ulaşmak için ise dil bilimsel bilgiye ek olarak okunan metnin ilgili arka plan bilgisi ve kültürel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer olarak da Grabe (1991) düşük seviyedeki süreci tanımlayıcı, yüksek seviyedeki süreciyse yorumlayıcı olarak adlandırır.

OKUMADAKİ DÖRT BASAMAK

Obler ve Gjerlow (1999), Frith (1995)'e atıfta bulunarak okuma sürecindeki dört basamaklı bir edinim düzeyinden bahsetmektedirler. Buna göre, okuyucunun bir sonraki basamağa geçebilmesi için bulunduğu basamakla ilgili bir sıkıntısının bulunmaması gerekmektedir. Aksi takdirde, okuyucu bulunduğu basamağı başaramadan bir sonraki basamağa geçerse başarısız olacağı muhakkaktır. Şekil 2 bu basamakları göstermektedir.

Şekil 2: Okuma becerisi edinim süreçleri

Bağımsız okuma becerisi	Basamak 4
İmla becerileri	Basamak 3
Alfabetik beceriler	Basamak 2
Logografik beceriler	Basamak 1

Şekil 2'de görüldüğü gibi okuyucunun ilk olarak başarması gereken basamakta, aşına olduğu kelimeleri kendi bütünlükleri çerçevesinde tanıyabilmesi gelmektedir. Daha sonra, tanımlanmış olduğu bu kelimeleri heceler ve harfler aracılığıyla parçalar ve üçüncü basamaktaki yüksek seviye becerisi olan imla kurallarının tanımladığı kelimelerle olan ilişkilerini çözmeye çalışır. Bunu da başardıktan sonra son basamakta, konuşma dilinden bağımsız bir okuma becerisini elde etmeye çalışır. Ne var ki Obler ve Gjerlow (1999)'a göre bu son basamak tüm dil kullanıcıları tarafından ulaşılabilir değildir.

OKUMANIN BİLEŞENLERİ

Grabe (1991: 379-383) akıcı bir okuma için gerekli olan altı unsuru şöyle nitelendirir:

1. *Otomatik tanımlama becerileri*: Otomatiklik, okuyucunun, sürecin farkında olmaması durumunda ya da okuyucu süreci bilinçsiz bir şekilde kontrol ederken devrede olur. Bu durumda okuyucu işlem kapasitesinin küçük bir kısmını kullanır.
2. *Kelime ve yapı bilgisi*: Akıcı okumaya sahip olmak için hem dil bilgilisel yapılarla ilgili bilgi hem de geniş bir kelime hazinesi gerekir.
3. *Resmi söylem yapısı becerisi*: Metnin organizasyonu da okuduğunu anlamayı etkiler.
4. *İçerik/arka plan bilgisi*: Önceki deneyimlerden elde edilen bilgiler, metinle ilgili bilgiler ve kültürel bilgi de okuduğunu anlamayı etkiler.
5. *Sentez ve değerlendirme becerileri/stratejileri*: Metindeki bilgileri değerlendirme, başka kaynaklarla karşılaştırma ve tahminde bulunma okuduğunu anlamayı etkiler.
6. *Biliş-üstü bilgi ve beceri gözleme*: Bilişsel bilgi ve bilişsel olarak kendini düzenleme biliş-üstü olarak adlandırılır. Bu da okumada kritik bir bileşen olarak ortaya çıkar.

Okuyucuların süreç boyunca metni anlamaları ve bunu uygun biçimde yorumlamaları gerekir. Ancak, bir metni anlamak çok kolay değildir. Grabe ve Stoller (2002: 17)'a göre akıcı bir okuma için gerekli olan 10 farklı süreç şöyle tanımlanır:

- ~ Hızlı bir süreç,
- ~ Etkili bir süreç,
- ~ Etkileşimli bir süreç,
- ~ Stratejik bir süreç,
- ~ Esnek bir süreç,
- ~ Bir değerlendirme süreci,
- ~ Amaçlı bir süreç,

OKUMA SÜRECİ

- ~ Bir anlama süreci,
- ~ Bir öğrenme süreci
- ~ Dil bilimsel bir süreç.

Yukarıda okumanın tanımını için kullanılan bu süreçlerden hiçbiri tek başına akıcı bir okuma sağlamaz. Akıcı bir okumaya sahip olabilmek için bu süreçleri birlikte kullanmak gerekir. Bu nedenle akıcı bir şekilde okuyanların Obler ve Gjerlow (1999)'un dört basamağında da başarılı olmaları gerekir.

ETKİLİ VE ETKİSİZ OKUMA

Ur (1996) etkili okumanın etkisiz okumadan hangi açılardan farklı olduğunu belirlemek için etkili bir şekilde okuyanların, etkisiz diğer okuyuculardan neleri farklı yaptığını incelemiştir. Buna göre sadece okuma süreci sırasında yapılanlar değil, aynı zamanda okuma sürecinden önce ve bu süreç sonrasında yapılanlar da büyük önem taşır. Ur'a göre etkili okuyucular metni seçerken, metin için kendilerine gerekli olan arka plan bilgisini sağlarken, ya da kendilerini okuma için motive ederken birçok farklı süreçten geçerler.

Grabe (1991) akıcı okumanın gerektirdiği uzun süreli çabaya ve kademeli olarak ortaya çıkan gelişmeye dikkat çeker ve akıcı okumayı hızlı okuma süreci olarak tanımlar. Tablo 1'de etkili ve etkisiz okuyucular 10 kategori üzerinden karşılaştırılmaktadır.

Grabe (2003)'ye göre de etkili okuyucuların sahip olmaları gereken bazı özellikler şunlardır:

1. Hızlı ve otomatik kelime tanıma becerisi;
2. Geniş bir kelime hazinesi;
3. Tümce bilimsel yapının ve söylem organizasyonunun ses bilgisi;
4. Okuma amaçları ve metni anlamayla ilgili biliş üstü farkındalık.

Kelime bilgisinin okuduğunu anlama için ne denli önemli olduğu ayrıca Nuttall (1996), Paran (1997) ve Nassaji (2003) tarafından da vurgulanmaktadır.

Chela-Flores (1993) iyi ve kötü okuyucuları başka bir açıdan karşılaştırmaktadır. Buna göre, kötü okuyucular metinleri sesli olarak okurken ses çıkarmaya yarayan bütün organlarını gereksiz yere kullanmaya çalışırlar. Her ne kadar Chela-Flores bunu okuduğunu anlamayı etkileyecek bir durum olarak görmese de bunun okuduğunu anlamamanın bir belirtisi ya da sonucu olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan iyi okuyucular, sesli bir şekilde ancak anlamsal seviyede etkili bir temas gerektiğinde okumaktadırlar.

İyi ve kötü okuyucular arasındaki fark Nuttall (1996)'ın sunmuş olduğu şekilde daha belirgin olarak görülmektedir. Şekil 3'te belirtildiği gibi, bu kısır döngüye herhangi bir noktadan girmek mümkündür. Örneğin zayıf bir okuyucu okuduğu metni seçerken dikkatli olmadığından okuduğundan zevk almaz ve bu nedenle de çok okumaz. Az okuyor olması onun bağımsız bir okuyucu olmasını engeller ve bu da okuduğunu anlamada sorun yaşamasına yol açar. Tüm bu etkenler onun yavaş bir okuyucu olarak kalmasına yol açar.

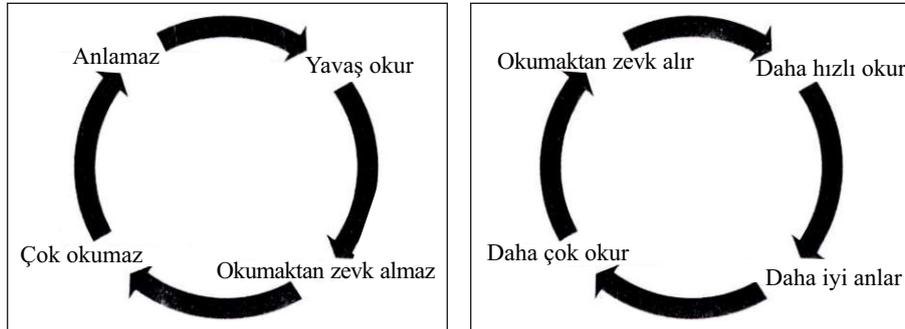
Oysa ki, diğer kısır döngüyü incelediğimizde tam tersi bir durumun iyi okuyucular için geçerli olduğunu görmekteyiz. Buna göre hızlı okuyabilen iyi bir okuyucunun daha fazla okumak istediğini söyleyebiliriz. Daha fazla okudukça, daha iyi anlamaya başlayacaktır ve daha iyi anlıyor olması onun okuduğundan daha fazla zevk almasını sağlar.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 1: Etkili ve etkisiz okuma (Ur, 1996: 148)

	Etkili	Etkisiz
1. Dil	Okunan metnin dili okuyucu için anlaşılabilir düzeydedir.	Okunan metnin dili aşırı zordur.
2. İçerik	Metnin içeriği erişilebilirdir; kendi arka plan bilgilerini uygulayabilecek düzeyde bilgileri vardır.	Metin algılayabilmek için aşırı zordur ve okuyucuların bilgi ve deneyimlerinin ötesindedir.
3. Hız	Okuma süreci oldukça hızlıdır: çünkü okuyucular sık kullanılan bileşimleri tanıyabilirler ve her bir kelimeyi tanımak için zaman kaybetmezler.	Okuma süreci yavaştır: okuyucu otomatik olarak kelimeleri tanımasını sağlayabilecek kelime bilgisine sahip değildir.
4. Dikkat	Okuyucu önemli unsurlar üzerine odaklanır ve geri kalan kısmı gözden geçirerek okur; hatta önemli olmadığını düşündüğü kısımları atlar.	Okuyucu metnin her bölümüne aynı ölçüde dikkat gösterir.
5. Bilinmeyen kelime	Okuyucu bilmediği kelimeleri metni dikkate alarak tahmin etmeye çalışır, ya da onlar olmadan anlamaya çalışır; ancak bu stratejiler yeterli olmazsa sözlüğe başvurur.	Okuyucu bilinmeyen kelimelerin her biri için sözlüğe bakmaya çalışır ve metnin bütününden onların anlamını çıkarmakta zorlanır.
6. Tahmin	Okuyucu ileriye düşünür, hipotezler üretir ve tahminde bulunur.	Okuyucu ileriye düşünmez, metin geldikçe onunla ilgilenir.
7. Arka plan bilgisi	Okuyucunun arka plan bilgisi vardır ve onu metni anlamak için kullanır.	Okuyucunun arka plan bilgisi yoktur ya da kullanmaz.
8. Motivasyon	Okuyucu motive olmuştur: konu ilginçtir ya da sorgulama gerektirir.	Okuyucunun konuya özel bir ilgisi yoktur.
9. Amaç	Okuyucunun belli bir amacı vardır: örneğin bir şey bulmak, ya da zevk almak gibi.	Okuyucunun öğretmen tarafından verilen okuma talebine itaatten başka bir isteği yoktur.
10. Strateji	Okuyucu farklı türden metinler için farklı stratejiler kullanır.	Okuyucu bütün metinler için aynı stratejiyi kullanır.

Şekil 3: Zayıf ve iyi okuyucular için kısır döngü (Nuttall, 1996: 127)



OKUMA SÜRECİ

ANA DİLDE VE YABANCI DİLDE OKUMA

Okuma sürecinin ana dilde ve yabancı dilde farklılık gösterip göstermediği ya da ana dildeki okuma yeteneğinin yabancı dildeki okumaya herhangi bir katkısının olup olmadığı merak konusudur. Alderson (2000) birçok yabancı dil öğretmeninin, öğrencilerinin okuma becerisinde sergiledikleri düşük performansı, öğrencilerin ana dilde okuma becerisindeki eksikliklerine bağladıklarına dikkat çeker. Buna göre Alderson (1984) öğrencilerin ana dildeki okuma becerilerini yabancı dile aktarabilmeleri için yabancı dilde belli bir seviyeye ulaşmış olmalarının gerekliliğini vurgular. Bu bağlamda, Alderson (1984) yabancı dilde okumanın bir dil problemi mi yoksa bir okuma problemi mi olduğunun sorgulanması gerektiğini belirtir. Elbette ki, bu iki faktör de yabancı dilde okumayı etkiler, fakat Alderson (2000) yabancı dil bilgisinin okuma sürecini etkileyen daha önemli bir faktör olduğunu belirtir. Bununla birlikte ana dilde okuma becerisi geliştirildikten sonra bu becerilerin yabancı dilde okuma için de kullanılabileceği unutulmamalıdır.

ÖZET

Okuma, ilk olarak edilgen bir dil becerisi olarak nitelendirilmesine rağmen, sonraları okumanın etken bir dil becerisi olduğu düşünülmüş ve en son olarak okuma etkileşimli bir dil becerisi olarak adlandırılmıştır (Wallace, 2001). Bu nedenle okuma süreci okuyucu ve okunan metnin etkileşimini gerektirdiğinden herhangi bir metni okurken bir okuyucunun arka plan bilgisine başvurması ve okuduklarından anladıklarını arka plan bilgisiyle bağdaştırması gerekir.

Chastain (1988)'e göre yazma sürecinde yazan kişiler kendi arka plan ve dil bilimsel bilgilerini aktif hâle getirerek anlam oluşturmaya çalışırlar. Yazan kişinin kastettiği anlama ulaşmada okuyuculara düşen görev de yine arka plan ve dil bilimsel bilgileri etken hale getirerek metni okumaktır. Okuma sürecinde mutlaka her okuyucunun en az bir amacı bulunmaktadır. Carver (1997)'a göre okuma *tarama*, *gözden geçirme*, *kavrama*, *öğrenme* ve *ezberleme* olmak üzere beş farklı süreçten oluşur ve bu süreçler *vites* olarak adlandırılır. Carver'ın Kavrama Teorisi'ne göre, kavrama adını verdiği bu süreç okuyucular tarafından genellikle kolay buldukları metinleri okurken kullanılır. Alderson (2000)'a göre okuyucular Kavrama Teorisi'ni kolay buldukları metinler için tercih ederken daha zor metinler içinse Bartlett (1932)'in Şema Teorisi'ni kullanırlar.

Goodman (1988), okuma sürecinde hedeflenen anlama ulaşamama durumuna *okuma-da kısa devre* adını verir. Mei-yun (1991) da okumayla ilgili iki farklı seviyeden bahseder. Buna göre birinci seviyede düşük seviyeli süreçte yer alan okuduğu metni anlama, ikinci seviyede ise yüksek seviyeli süreçte yer alan okuduğu metni değerlendirme bulunmaktadır. Mei-yun'a göre gerçek anlama ulaşmak için dil bilimsel bilgi yeterli olurken, dolaylı anlama ulaşmak için ise dil bilimsel bilgiye ek olarak okunan metinle ilgili arka plan bilgisi ve kültürel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Obler ve Gjerlow (1999), Frith (1995)'e atıfta bulunarak okuma sürecindeki dört basamaklı bir edinim düzeyinden bahsetmektedirler. Buna göre, okuyucunun bir sonraki basamağa geçebilmesi için bulunduğu basamakla ilgili bir sıkıntısının bulunmaması gerekmektedir. Ur (1996) etkili okumanın etkisiz okumadan hangi açılardan farklı olduğunu

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

belirlemek için etkili bir şekilde okuyanların, etkisiz diğer okuyuculardan neleri farklı yaptığını incelemiştir. Buna göre sadece okuma süreci sırasında yapılanlar değil, aynı zamanda okuma sürecinden önce ve bu süreç sonrasında yapılanlar da büyük önem taşır. İyi ve kötü okuyucular arasındaki fark Nuttall (1996) tarafından da incelenmiştir. Nuttall zayıf bir okuyucu okuduğu metni seçerken dikkatli olmadığı için okuduğundan zevk alamayacağını ve bu nedenle de çok okumayacağını belirtir. İyi bir okuyucuysa daha fazla okumak ister. Çünkü daha fazla okudukça, daha iyi anlamaya başlar ve daha iyi anlıyor olması onun okuduğundan daha fazla zevk almasını sağlar.

Alderson (1984) öğrencilerin ana dildeki okuma becerilerini yabancı dile aktarabilmeleri için yabancı dilde belli bir seviyeye ulaşmış olmalarının gerekliliğini vurgular. Ana dilde okuma becerisi geliştirildikten sonra bu becerilerin yabancı dilde okuma için de kullanılabilmesi unutulmamalıdır.

Bir sonraki bölümde okuma süreci içerisinde yer alan farklı okuma modelleri incelenecektir.

OKUMA SÜRECİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUMA MODELLERİ

GİRİŞ

Yazarın kastettiği anlama ulaşırken okuma sürecinde nasıl bir yol izlendiği bir önceki bölümde tartışılmıştı. Bu bölümde bu karmaşık süreç içinde yer alan farklı okuma modelleri tanıtılacaktır. Bu bağlamda mecazi okuma modelleri aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli temel modeller olarak incelenecektir. Çünkü mecazi okuma modelleri, okuma becerisinin tarihsel gelişimini, yani bu sürecin edilgenlikten kurtulup nasıl etken bir süreç olarak kabul edildiğini; daha sonra, metinle okuyucu arasındaki ilişkiyi nasıl yansıttığını açık bir şekilde ortaya koyar. Mecazi okuma modelleri dışında okuduğunu anlama açısından önem taşıyan diğer özel okuma modelleri de yine bu bölümde tanıtılacaktır.

OKUMA MODELLERİ

Okuma sürecini tanımlamaya çalışan birçok araştırmacı olmuştur ve bu araştırmacılar bu karmaşık süreci farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu farklı tanımların ürünü olarak da ortaya birçok farklı okuma modeli çıkmıştır. Grabe ve Stoller (2002: 31)'a göre bu okuma modelleri iki ana başlık altında toplanabilir. Mecazi okuma modelleri adı verilen grupta yer alan aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma modelleri, diğer özel okuma modellerine de dayanak sağlamaktadır. Böylece, okuma modellerinin tarihsel gelişim sırasına edilgen, etken ve etkileşimli dikkat ederek diğer okuma modellerinin bu üç mecazi okuma modeliyle olan ilişkilerini anlayabilmek gerekmektedir. Söz konusu okuma modelleri şunlardır:

Okuma Modelleri

1. Mecazi okuma modelleri
 - ~ Aşağıdan yukarıya modeli
 - ~ Yukarıdan aşağıya modeli
 - ~ Etkileşimli model
2. Özel okuma modelleri
 - ~ Psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeli
 - ~ Etkileşimli denklik modeli
 - ~ Kelime tanıma modeli
 - ~ Basit okuma modeli

OKUMA MODELLERİ

Yukarıdaki okuma modelleri içerisinde mecazi okuma modelleri başlığı altında sunulan üç model ve özel okuma modellerinden psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeli okuduğunu anlama süreci açısından son derece önemli olduğundan bu modeller geniş bir şekilde, diğer üç modelse kısaca açıklanacaktır. Ayrıca, bu modeller arasında yer almasa da, sosyo psiko dil bilimsel okuma modeli okuduğunu anlama süreciyle olan önemli ilişkisi nedeniyle bu başlık altında tanıtılacaktır.

MECAZİ OKUMA MODELLERİ

Samuels ve Kamil (1988) okuma modellerinin tarihçesinin Javal'ın (1879) göz hareketlerinin üzerine olan çalışmasıyla başladığını belirtirler. Buna rağmen 1950'lerin ortalarına kadar belirgin bir okuma modeline rastlanmamaktadır. Okuma modellerinin gelişimi ancak 1960'lardan sonra hız kazanmıştır.

Wallace (2001) okuma modellerini tanıtırken, bu modellerin okuyuculara ne gibi roller verdiğini incelemeye çalışır. Buna göre, okuyucuya verilen rol 1980'ler ve 1990'larda değişime uğramıştır. Okumanın harfleri tanımanın ötesinde metinden anlam çıkarma süreci olduğu görüşü ağır bastığı için bu döneme kadar edilgen bir süreç olarak kabul edilen okuma, artık etken bir süreç olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Daha sonraları okumayı sadece etken bir süreç olarak tanımlamak da yeterli gelmemeye başlayınca, okumanın metni yazan kişiyle okuyan kişi arasında oluşturduğu etkileşim de dikkate alınarak okuma süreci etkileşimli bir süreç olarak kabul edildi.

Wallace (2001) aşağıdan yukarıya okuma modelini edilgen, yukarıdan aşağıya okuma modelini etken ve etkileşimli okuma modelini de etkileşimli süreçler olarak tanımlar.

Aşağıdan Yukarıya Okuma Modeli

Grabe ve Stoller (2002)'a göre aşağıdan yukarıya modelinde okuyucular metindeki bilgileri küçük parçalar halinde birleştirerek anlama ulaşmaya çalışırlar. Anderson (1999a) bu durumda metin ile okuyucunun arka plan bilgisi arasında ya hiç etkileşim olmadığını, ya da bu etkileşimin çok küçük boyutlarda olduğunu dile getirir.

Buna göre okuyucular bu modelde ilk olarak harfleri tanımayı hedeflerler (Carrell, 1988a ve Anderson, 1999a). Harfleri birleştirerek heceleri oluştururlar. Daha sonra bu heceleri birleştirerek kelimeleri ortaya çıkarırlar. Bir cümle içindeki tüm kelimeler için bu süreci takip ederler ve bir cümleyi ancak bu uzun süreç sonunda elde ettikleri kelimeleri birleştirerek okuyabilirler. Bir paragrafı okuyabilmek için ise o paragraftaki tüm cümleleri aynı şekilde çözümleyip birleştirmeleri gerekmektedir. Bir metnin anlamına ise ancak çözümlediği bu paragrafları birleştirerek ulaşabilirler.

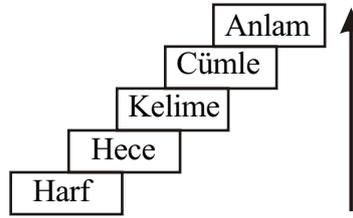
Görüldüğü gibi bu okuma modelinde okuyucular küçük parçaları birleştirerek büyük parçalar elde etmeyi amaçlarlar. Diğer bir deyişle bu türden bir okuma seri model olarak adlandırılır. Çünkü bu seri süreçte okuyucu harfleri tanır, birleştirir, sese dönüştürür, kelimeleri tanır ve anlamı çözer (Paran, 1997 ve Alderson, 2000). Yani bir sonraki basamağa geçebilmek için, içinde bulunduğu basamakta başarılı olması gerekir.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Salatacı (2000)'ya göre aşağıdan yukarıya okuma modeli daha çok, düşük seviyedeki dil kullanıcıları tarafından tercih edilir.

Şüphesiz ki böyle bir okuma modelinde metnin bütünündeki anlama ulaşmak zaman kaybına yol açar. Bu okuma modelindeki okuyucuları, 500 metre yüksekliğindeki bir uçaktan aşağıyı izleyen yolculara benzetebiliriz (Erten ve Razi, 2003). Nasıl ki bu uçaktaki yolcular o bölgeyle ilgili çok geniş bir alana hakim olamamalarına rağmen, detayları görebiliyorlarsa; bu okuma modelindeki okuyucular da konunun geneline hakim olmadan, konuyla ilgili detayları anlayabilirler. Şekil 4 aşağıdan yukarıya okuma modelindeki bir okuyucunun nasıl bir yol izlediğini göstermektedir.

Şekil 4: Aşağıdan yukarıya okuma modelinde izlenen yol



Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli

Aşağıdan yukarıya okuma modelinin aksine, yukarıdan aşağıya okuma modelinde okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgilerine başvurmaları esastır. Grabe ve Stoller (2002) bu modelde okuma sürecinin okuyucunun amaçları ve beklentileri doğrultusunda yönlendirildiğini vurgulamaktadırlar. Buna göre okuyucu metni okumadan önce metinle ilgili beklentilerini belirler. Metni okurken okuyucunun bu beklentileri ya gerçekleştirir ya da okuyucu beklentilerinin metinle nasıl örtüşmediğinin farkına varır.

Alderson (2000) yukarıdan aşağıya okuma modeli *şema* (schema)'nın ve okuyucunun okuduğu metne katkısının önemini vurgular. Buna göre bu okuma modelinin temeli *Şema Teorisi* (Schema Theory)'ne dayanmaktadır. Şema Teorisi, arka plan bilgisinin önemini vurgulamaya çalışarak, arka plan bilgisinin okuduğunu anlamayı etkilediğini savunur. Bu teoriye göre, şema geçmiş yaşantılar sonucu zihinde oluşan bilgiyi temsil eder. Yaşanılardan edinilen yeni deneyimler bu şemalar içine depolanmaktadır ve bu şemalar birbirleriyle ilişki içindedir. Şema Teorisi'ni çok daha geniş bir şekilde Beşinci Bölüm'de ele alınacaktır.

Miller (2002a) yukarıdan aşağıya okuma modelinin hem iyi hem de zayıf okuyucular tarafından kullanıldığına dikkat çeker. Her iki türden okuyucu tarafından kullanılmasına rağmen, kullanım amacı açısından farklılık vardır. Buna göre, iyi okuyucular metinle ilgili genel bir anlama ulaşmak istediklerinde bu modeli kullanırken, zayıf oku-

OKUMA MODELLERİ

yucular ise metinle ilgili detaylara ulaşmak istediklerinde bu modeli kullanırlar.

Eskey (1988) yukarıdan aşağıya modeline biraz da eleştirel bir açıdan yaklaşarak, metindeki anlama ulaşabilmek için kullanılması gereken ipuçlarının arka plan bilgisiyle bağdaştırmanın güçlüğüne dikkat çeker. Bu güçlük nedeniyle Miller (2002a)'ın aksine, Eskey bu modelin yalnızca akıcı bir okuma becerisi geliştirmiş olan okuyucular tarafından kullanılabilceğini düşünür. Bu nedenle bu modelin zayıf okuyucular tarafından kullanımı pek olası değildir.

Diğer taraftan Paran (1997) aşağıdan yukarıya modelinde kullanılan stratejileri telafi edici olarak nitelendirir ve bunları ulaşılması gereken amaçlar olarak görür. Bu nedenle bu stratejiler sadece dil bilimsel açıdan yetersiz olan okuyucuların kullanımı için uygundur.

Bu okuma modelindeki okuyucular 10.000 metre yüksekliğindeki bir uçaktan aşağıdaki manzarayı izleyen kişilere benzetilebilir. Nasıl ki bu kişiler o bölgeyle ilgili detayları bir kenara bırakarak geniş bir fikir sahibi oluyorsa, bu okuma modelindeki okuyucular da detayları bir kenara bırakıp, konunun genelini anlamaya çalışırlar. Yukarıdan aşağıya modeli, bir metnin genel olarak anlaşılmasına olanak vermesine rağmen, bu modeldeki okuyuculardan metninle ilgili detayları algılamaları beklenmez.

Etkileşimli Okuma Modelleri

Aşağıdan yukarıya okuma modeline yapılan eleştiriler, yukarıdan aşağıya okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Benzer şekilde yukarıdan aşağıya modeline yapılan eleştiriler de etkileşimli okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Anderson (1999a) ve Grabe ve Stoller (2002)'a göre etkileşimli okuma modeli, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma modellerine ait öğeleri içerir. Bu modelde okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıyabilmesi gerekir. Bu durum yukarıdan aşağıya okuma modelinde metnin ana fikrini almak için metni tarayan okuyucuların durumuyla benzerlik gösterir. Kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyabilmek yeterli değildir, bunun aynı zamanda etkili bir şekilde yapılması gerekir. Grabe ve Stoller'a göre aşağıdan yukarıya okuma modelinde olduğu gibi, etkileşimli okuma modelinde de arka plan bilgisi ve bunun okunan metne yansıtılması oldukça büyük önem taşır.

Grabe (1991) etkileşimli okuma modeliyle ilgili iki farklı görüşten bahseder. Birincisi, okuyucuyla metin arasındaki etkileşimdir. İkincisi ise, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modelleri arasındaki etkileşimdir. İlk etkileşimden kasıt, okuyucuların metne taşıdıkları arka plan bilgileridir. Bu nedenle, metni okumadan önce arka plan bilgilerini aktif hâle getiren okuyucular okuduklarını daha iyi anlayabilirler. İkinci iletişimden kasıt ise, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinde etkili okuyucuların kod çözmede ve yorumlamada kullandıkları becerilerdir.

Ur (1996) okumayı okuyucu ve metin arasında bir diyalog olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde Widdowson (1979) da etkileşimli modelde okumayı metindeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirme olarak tanımlar. Okuma süreci, sadece metinden anlam çıkarma olarak değerlendirilmemelidir. Grabe (1988) okuma sürecinde okuyucunun zihninde aktif hâle gelen bilgiyle birlikte, metinden elde edilen bilgiler doğrultu-

sunda bu bilgide meydana gelen değişikliğe dikkat çekmektedir.

Adegbite (2000) etkileşimli okuma modelini üç farklı açıdan inceler. İlk olarak, okuyucuların metinle olan ilişkisinden bahseder. Bunun sağlamak için öncelikle kelimeleri tanımaları, içeriği çözmeleri ve daha sonra anlam oluşturmaları gerekir. Bunun için de tahminde bulunma, doğrulama, değerlendirme ve metnin içeriği dışında verilen mesajları bulma gibi aktivitelerden yararlanılabilir. Böylelikle aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya süreçleri düşük seviyeli ve yüksek seviyeli süreçlerden faydalanmak için kullanılabilir. İkinci olarak ise, etkileşimli okuma modeli sınıftan uygulandığında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlar. Bu da derslerin sadece öğretmen odaklı ya da sadece öğrenci odaklı sunumlardan kurtulmasına olanak sağlar. Adegbite etkileşimli okuma modelinin sağladığı üçüncü avantaj olarak metnin sunduğu kültür ve çevreyle etkileşimde bulunmayı gösterir.

Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Modellerinin Karşılaştırılması

Eskey ve Grabe (1988) aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerini karşılaştırmaya çalışan araştırmacıların bu iki modelden hangisinin, okuma sürecine başlarken kullanımının daha doğru olacağını bulmaya çalışmalarına dikkat çeker. Parry (1987) aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucuların küçük anlam parçalarından büyük anlam parçalarını oluşturduklarını belirtirken; yukarıdan aşağıya okuma modelinde okuyucuların metni okumaya başlamadan önce metinle ilgili genel bir fikre sahip olduklarını dile getirir. Bu bağlamda, Kintsch ve van Dijk (1978)'in sözünü ettiği mikro ve makro süreçleri bu okuma modelleriyle bağdaştırılabilir ve küçük anlam parçacıklarını birleştirmek yoluyla takip edilen aşağıdan yukarıya okuma modelinin mikro süreçlerden; metnin genel olarak içerdiği anlamdan yola çıkarak daha küçük anlam parçacıklarının bulunmasının hedeflendiği yukarıdan aşağıya okuma sürecinin ise makro süreçlerden oluştuğu söylenebilir.

Field (1999)'a göre aşağıdan yukarıya algısal bilgiyi, yukarıdan aşağıya ise içeriksel bilgiyi sağlar. Field bu iki terimin bilişsel psikolojiye ait olmasına rağmen, aslında bilgisayar bilimiyle ilgili olduklarını vurgular. Alptekin (1993) aşağıdan yukarıya modelindeki aktivitelerin yalnızca metin içinde gelmekte olan uyarıcılardan oluştuğunu, bunların dışında başka bir aktivitenin olmadığını; oysa yukarıdan aşağıya modelindeki aktivitelerin metin içindeki uyarıcılarla sunulmadığını belirtir.

Bu iki model arasındaki farkı daha belirgin olarak anlatmak için Harmer (2001) orman ve ağaç karşılaştırmasını yapmaktadır. Buna göre aşağıdan yukarıya modeli bir ormandaki ağaçları tek tek inceleyerek tanımaya çalışmaya, aşağıdan yukarıya modeli de ormana bir bütün olarak bakmaya benzetilebilir.

Aşağıdan yukarıya okuma modelinde örnek verilen uçaktaki yolcularla karşılaştırıldığında, bu modeldeki okuyucular manzaraya kendi ihtiyaçları doğrultusunda kaç metreden bakmaları gerektiğine karar verirler. Etkileşimli okuma modeli, birbirinden bağımsız çalışan ve farklı seviyelerdeki merkezlerden oluşan bilgi işlem merkezi ile paralel çalışır (Grabe ve Stoller, 2002).

OKUMA MODELLERİ

Özel Okuma Modelleri

Okuduğunu anlama süreci açısından taşıdığı önem nedeniyle Grabe ve Stoller (2002)'in özel okuma modelleri başlığı altında sunduğu dört okuma modelinden, yalnızca psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeli geniş bir şekilde incelenecektir. Bununla birlikte diğer üç model de kısaca tanıtılmaya çalışılacaktır. Ayrıca Grabe ve Stoller'in sunmuş olduğu modeller arasında yer almasa da, sosyo psiko dil bilimsel okuma modeli de yine okuduğunu anlama süreciyle olan önemli ilişkisi nedeniyle bu başlık altında tanıtılmaya çalışılacaktır.

Psiko Dil Bilimsel Tahmin Oyunu Modeli

Paran (1997) ve Grabe ve Stoller (2002) Goodman'ın psiko dilbilimsel tahmin oyunu modelini yukarıdan aşağıya okuma modeli için güzel bir örnek olarak nitelendirirler. Bu modelde *hipotez kurmak, örnekleme, ve doğrulamak* olmak üzere üç temel basamak göze çarpar. Okuyucunun, kendi arka plan bilgisine dayanan anlama ulaşabilmesi için her bir basamakta başarılı olması gerekir.

Doff (1988)'a göre eğer okuyucunun amacı anlama ulaşmak ise, bu durumda okuyucunun, metindeki her bir harfi, kelimeyi ya da cümleyi okuması gereksizdir çünkü metinden çıkarım yaparak bazı öğeleri tahmin etmek mümkündür. Nassaji (2003) bu süreci, okuyucunun metni sesli bir şekilde okurken, gözlemlenen tepkileriyle beklenen tepkilerinin karşılaştırılması olarak görür ve okuyucu tarafından yapılan hataları belirleyip bunlarla metin arasında benzerlik ya da farklılık bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışır. Goodman (1973)'a göre okuyucular zaten söz dizimsel ve anlamsal ipuçlarını metinden bulabilirler. Birçok durumda onların ihtiyacı olan şey temel nitelikteki açık ipuçlarıdır.

Psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeli büyük ilgi görmüş olmasına rağmen, Goodman'ın da arasında olduğu birçok araştırmacı tarafından eleştiriye maruz kalmıştır. Goodman (1988)'in kendi okuma modeliyle ilgili yaptığı ilk eleştiri, psiko dil bilimsel olarak adlandırılmasına rağmen bu modelin dilin sosyal bir olgu olması nedeniyle sosyo dil bilimsel olarak çalışıyor olmasıdır. Diğer bir eleştiri de bu modelin uygulanabilirliğiyle ilgilidir. İyi okuyucular için geliştirilmiş olsa da, Goodman, modelin tüm seviyedeki okuyucular için kullanılabilir olmasını istemektedir. Ayrıca İngilizce için geliştirilmiş bir model olmasına rağmen, Goodman bu modelin tüm diller tarafından kullanılabileceğini düşünür. Bu okuma modelinin herhangi bir öğrenme teorisine dayanmıyor olması ise diğer bir eleştiri konusudur.

Grabe (1991)'ye göre bu modelde okuma sürecinin *süreç stratejileri, arka plan bilgisi, ve kavramsal beceriler* olmak üzere üç bileşeni vardır. Buna göre, zayıf okuyucular süreç stratejilerine odaklanırken, diğer taraftan daha iyi durumdaki okuyucular ise kavramsal becerilerle ilgilenecek arka plan bilgilerinden daha fazla yararlanmaya çalışırlar.

Etkileşimli Denklik Modeli

Grabe ve Stoller (2002)'a göre, bu okuma modelinin dört özelliği vardır. Okuyuculardan ilk olarak etkili bir okuma süreci geliştirmeleri beklenir. İkinci olarak ise, daha

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

az otomatik hâle gelen süreçlerle olan düzenli bir etkileşime dikkat çekilir. Üçüncü olarak bu süreçlerin tamamen bağımsız tam otomatik bir sürece dönüşümü vurgulanır. Dördüncü ve son olarak da okuma sürecinde yaşanan zorlukların bu etkileşimi ve bununla birlikte telafi gerekliliğini de artırdığı ortaya konmaktadır.

Sınıfta yapılan okumalarda öğrencilerin okuma güçlüğüyle karşılaşması durumunda öğretmen, öğrencilerden telafi stratejilerini kullanmalarını isteyebilir. Böylelikle öğretmen, içerikli ilgili ipuçlarını kullanarak ya da bilinmeyen veya farklı anlamda kullanılan bir kelimeyle ilgili açıklama yaparak öğrencilerin karşılaştıkları güçlüğü üstesinden gelmeye çalışır.

Kelime Tanıma Modelleri

Aslında kelime tanıma modelleri bilginin zihindeki organizasyonu ile ilgilidir. Bu modellerde tümdengelim esas olduğundan mecazi okuma modellerinden yukarıdan aşağıya okuma modeli olarak nitelendirilir.

Basit Okuma Modeli

Okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için Grabe ve Stoller (2002)'a göre hem kelime tanıma hem de genel bütünleştirici yeteneklerinin gelişmesi gerekir. Alderson (2000)'a göre de okumanın iki bileşeni vardır. Bunlardan birincisi, kod çözme yani kelimeyi tanıma; ikincisi ise anlamadır. Aslında Alderson bunun sadece okuma becerisine özgü bir durum olmadığını dile getirir. Çünkü bu algılama ve anlama süreci diğer bir algılayıcı dil becerisi olan dinlemede de karşımıza çıkar. Bu durumda anlamının oluşabilmesi için okuyucu ya da dinleyici tarafından cümlenin parçalara ayrılması, söylem bütünlüğü içinde ne demek istediğinin anlaşılması, söylemle ilgili bir yapı oluşturulması ve bunun daha önceden bilinen arka plan bilgileriyle bağdaştırılması gerekir.

Sosyo Psiko Dil Bilimsel Okuma Modeli

Ediger (2001)'e göre sosyo psiko dil bilimsel okuma modeli, dil deneyim yaklaşımı (language experience approach LEA)'na, edebiyat tabanlı yaklaşım (literature-based approach)'a ve tüm dil yaklaşımı (whole language approach)'na dayanır. Bu yaklaşımlardan dil deneyim yaklaşımı, okuyucuların aşına oldukları konularla ilgili metinleri okumalarının, okuduğunu anlamayı etkilediğini savunur.

Aşına olunan konularla ilgili metinleri okumanın okuduğunu anlamaya olan etkisi Carrell (1983), Aron (1986), Roller ve Matambo (1992), Chen ve Gravez (1995), Özyaka (2001), Alptekin (2002, 2003, 2006) ve Razi (2004) gibi birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Tüm bu araştırmaların sonuçları aşına olunan konularla ilgili metinleri okumanın, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini gösterir.

Ediger (2001) aşına olan metinleri okumayla ilgili iki önemli fikre dikkat çeker. İlki, metnin bilinenden bilinmeyene doğru yol almak okuyuculara yardım sağlar. İkinci ise, eğer okuyucuların arka plan bilgileri metinle örtüşürse bu durumda okuyucular metinden daha fazla anlam çıkarabilirler. İşte bu pozitif etkilere ulaşabilmek için sosyo

OKUMA MODELLERİ

psiko dil bilimsel okuma modeli okuyuculara arka plan bilgileri ve deneyimlerine uygun olarak kendi hikayelerini oluşturabilmeleri için okuma derslerinde fırsat verilmesinin gerekliliğini savunur.

ÖZET

Grabe ve Stoller (2002: 31)'a göre okuma modelleri iki ana başlık altında toplanabilir. Mecazi okuma modelleri adı verilen grupta yer alan aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma modelleri diğer özel okuma modellerine de dayanak sağlamaktadır. Wallace (2001) okuma modellerini incelerken, bu modellerin okuyuculara ne gibi roller verdiğini inceler. Okumanın harfleri tanımının ötesinde metinden anlam çıkarma süreci olduğu görüşü ağır bastığı için bu döneme kadar edilgen bir süreç olarak kabul edilen okuma, artık etken bir süreç olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Daha sonraları okumayı sadece etken bir süreç olarak tanımlamak da yeterli gelmemeye başlayınca, okumanın metni yazan kişiyle okuyan kişi arasında oluşturduğu etkileşim de dikkate alınarak okuma süreci etkileşimli bir süreç olarak kabul edildi.

Grabe ve Stoller (2002)'a göre aşağıdan yukarıya modelinde okuyucular metindeki bilgileri küçük parçalar halinde birleştirerek anlama ulaşmaya çalışırlar. Bu süreçte okuyucular harfleri tanır, birleştirir, sese dönüştürür, kelimeleri tanır ve anlamı çözerler (Paran, 1997 ve Alderson, 2000). Yani okuyucuların bir sonraki basamağa geçebilmek için, içinde bulunduğu basamakta başarılı olmaları gerekir.

Aşağıdan yukarıya okuma modelinin aksine, yukarıdan aşağıya okuma modelinde okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgilerine başvurmaları esastır. Alderson (2000) yukarıdan aşağıya okuma modeli *şema*'nın diğer bir deyişle geçmiş yaşantılar sonucu zihinde oluşan bilginin okuyucunun okuduğu metne katkısının önemini vurgular. *Şema Teorisi*'ne göre arka plan bilgisi okuduğunu anlamayı etkiler.

Etkileşimli okuma modeli, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma modellerine ait öğeleri içerir. Bu modelde okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıyabilmesi gerekir. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde olduğu gibi, etkileşimli okuma modelinde de arka plan bilgisi ve bunun okunan metinle yansıtılması büyük önem taşır. Widdowson (1979) etkileşimli modelde okumayı metindeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirme olarak tanımlamaktadır.

Bir sonraki bölümde bu okuma modelleriyle birlikte kullanılacak olan aktiviteler ele alınacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUMA AKTİVİTELERİ

GİRİŞ

Farklı okuma modellerinde okuma sürecinin nasıl işlediği bir önceki bölümde incelenmişti. Bu bölümde, farklı okuma modelleri için hangi farklı okuma aktivitelerinin kullanılabileceği ele alınacaktır. İlk olarak okuma aktiviteleri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üç alt başlıkta sınıflandırılacaktır. Şema Teorisi açısından okuma aktivitelerinin, özellikle de okuma öncesi aktivitelerin önemine vurgu yapılarak farklı aktiviteler, okuduğunu anlamaya katkısı açısından tartışılacaktır.

OKUMA AKTİVİTELERİ

Şema Teorisi, okuma aktivitelerinin özellikle de metni okumaya geçmeden önce yapılacak olan okuma öncesi aktivitelerinin önemini vurgular (Chastain, 1988; Brown, 1991; Grabe, 1991; Chen ve Graves, 1995; Ur, 1996; Demiriz, 1998; Ajideh, 2003; Zhaohua, 2004). Karakaş (2002)'a göre okuma aktiviteleri hatayı engellemeye çalışır ve böylelikle okuyucunun metni yorumlamasına yardımcı olur. Okuma aktiviteleri genel olarak *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası aktiviteler* olmak üzere üç alt başlıkta incelenir (Ur, 1996).

Bu sınıflandırmaya uygun olarak Tarnopolsky ve Degtiarova (1999) Ukrayna'daki bir teknik üniversitede kullanmak üzere üç basamaklı ön okuma, okuma ve okuma sonrası özel bir program geliştirmişlerdir. İlk basamakta, metin okuyuculara tanıtılmaya çalışılır ve daha sonra metin sınıfta tartışılır. İkinci basamakta, SQ3R (survey, question, read, recite, review) adı altında *araştırma*, *soru sorma*, *okuma*, *ezberden anlatma* ve *eleştirmeden* oluşan beş farklı işlemin uygulanması gerekir. Daha sonra, bu basamakta, öğrencilerden aynı konuyla ilgili farklı metinler okuyup birbirlerinden bilgi alışverişinde bulunmaları beklenir. Son basamakta da, ilk iki basamakta elde ettikleri bilgileri organize etmeleri ve bunları konuyla ilgili yazacakları 100-150 kelimelik bir kompozisyonda tartışmaları istenir.

Karakaş (2002)'a göre okuma derslerinde *ön izleme*, *tahmin etme* ve *anahtar kelime* gibi okuma öncesi aktiviteleri; *karşılıklı öğretme*, *anlam çıkarma*, *tekrar okuma*, *tarama*, *gözden geçirme* ve *açıklama* gibi okuma sırası aktiviteleri ve *özet çıkarma*, *soru-cevap*, *sonuç çıkarma*, *sesli düşünme* ve *tartışma* gibi okuma sonrası aktiviteleri kullanılmalıdır. Bu aktiviteler üç ana alt başlık altında detaylı şekilde aşağıda incelenmektedir.

OKUMA AKTİVİTELERİ

Okuma Öncesi Aktiviteleri

Chastain (1988)'e göre okuma öncesi yapılan aktiviteler, okuyucuları metni okumak için motive eder. Onların motive olması okumaya hazır olmaları anlamına gelir ve bu aktiviteyi daha az çaba sarf ederek tamamlamalarını sağlar. Ayrıca kendilerine güveniyor olduklarından aktivitelere katılım için istekli olurlar. Lewin (1984) öğretmenlerin öğrencilerini, okudukları metinleri değerlendirmeleri için teşvik etmeyi önerir. Okuma öncesi aktiviteleri, bunun yapılmasına yardımcı olur.

Şema Teorisi'yle ilgili araştırmalar, hem okunulacak metin için bir taslak sağlayan hem de kültürle ilgili anahtar kavramları açıklayan okuma öncesi aktiviteleri için çok önemli dayanak oluşturur. Bu bağlamda okuma öncesi yapılan aktivitelerle okuyucuların arka plan bilgilerini aktif hâle getirmek, okuduğunu anlamaya yardımcı olur (Carrell ve Eisterhold, 1983; Grabe, 1991; ve Ur, 1996). Eğer okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgileri yoksa, okuma öncesi aktiviteler bölümünde bu mutlaka sağlanmalıdır. Ur'a göre bu aktiviteler okuyuculara bir amaç sağlayacağından, okuma sürecini daha ilgi çekici kılacaktır. Ayrıca öğretmen de okuma öncesi ve sonrası yapılan aktiviteler yardımıyla metnin ne denli anlaşıldığını daha iyi görebilir.

Okuma öncesi konuyla ilgili genel bir sorunun sorulduğu *ön-sorgulama* Ur (1996) tarafından bir okuma öncesi aktivitesi olarak kabul edilir. Buradaki amaç okuyucuların metinle ilgili genel bir fikir edinmelerini sağlayabilmektir.

Demiriz (1998) okuma dersi için bir ders planı hazırlamıştır ve bu planın ilk basamağına *tahmin etme, soru sorma, amaç belirleme ve arka plan bilgisini aktif hâle getirme* gibi aktiviteleri koyar. Demiriz, bu okuma öncesi aktiviteleri *ön-izleme aktiviteleri* olarak da adlandırır.

Bu türden aktiviteler, arka plan bilgisi sağlamayla karşılaştırıldığında, Chen ve Graves (1995) tarafından da etkili bulunurlar. Ayrıca Karakaş (2002) arka plan bilgisini aktif hâle getirme açısından ön-izleme aktivitelerinin önemini vurgulamıştır.

Okuma öncesi aktivitelerle ilgili bir diğer araştırma da Keser (1997) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, orijinal metinlerdeki kelimeleri sınıflandırarak tanımlamanın önemi araştırılmıştır. Çalışmada, deney grubuna metni okumadan önce kelime tablosu verilmiş, kontrol grubuna ise metin direkt olarak okutulmuştur. Çalışmanın sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkı göstermemektedir. Bu nedenle *kelime tanımlamanın ve sınıflandırmanın* okuduğunu anlama açısından etkisiz okuma öncesi aktiviteleri olduğunu söylenebilir.

Arka plan bilgisinin aktif hâle getirilmesi için kullanılan aktiviteleri Carrell (1988c: 248) şu şekilde adlandırır: *dil deneyim yaklaşımı* (the language experience approach LEA), *dil aktiviteleriyle kavram geliştirme* (extending concepts through language activities ECOLA), *yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesi* (directed reading-thinking activity DRTA), *deneyim metin ilişkisi yöntemi* (the experience-text-relationship method ETR), *ön okuma planı* (the prereading plan PReP) ve son olarak da, *araştır, soru sor, oku, ezbere anlat, eleştir* (the survey-question-read-recite-review method SQ3R).

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Carrell (1988c)'a göre yukarıda belirtilen tüm bu yaklaşımlarda amaç, okuyucunun arka plan bilgisini aktif hâle getirerek okumaya hazırlamaktır. Buna göre, *dil deneyim yaklaşımıyla* okuyucular kendi okuyacakları metinleri oluştururlar. Diğer taraftan *dil aktiviteleriyle kavram geliştirme*, okuyucuların okuma için bir iletişim amacı geliştirmesine olanak sağlar. *Yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesi*, okunacak metnin konusunu tahmin etmelerini sağlarken; *deneyim metin ilişkisi yöntemiyle* birbirleriyle kendi deneyimlerini paylaşırlar. *Ön okuma planı* konuyla ilgili serbest bir şekilde ilişki kurmalarına izin verirken; *araştır, soru sor, oku, ezbere anlat, eleştir* *metoduyla* da metinde araştırma yapabilirler.

Demiriz (1998) de çalışmasında iki farklı grupta okuma aktivitelerinin önemini incelemiştir. Buna göre ilk gruptaki okuyuculara metni okumadan önce okuma öncesi aktiviteleri uygulanmıştır. Diğer grupta aktivitesiz olarak okumaya başlamıştır. Çalışmanın sonuçları iki grup arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ne var ki Demiriz'in çalışması her grupta sadece 20 kişiyi kapsadığından, sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gruplar oluşturulurken Başkent Üniversitesi tarafından yapılan yabancı dil sınav sonuçları baz alınmış ve bu sınavı geçenler çalışmaya dahil edilmiştir. Ne var ki bu sınavı başarmış olmayı baz almak katılımcıların dil seviyesi açısından eşit olduklarının kabul edilmesini sağlamaz ki bu da Demiriz'in sonuçlarının sorgulanmasına yol açar.

Okuma Sırası Aktiviteleri

Okuma öncesi aktivitelerinin amacı okuyucuları metne hazırlamaktır. Okuma sırası aktiviteleri ise okuyuculara okuma sırasında karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı olmaya çalışır. Bu da okuma sürecini etkin bir hâle getirmeyi gerekli kılmaktadır. Hyland (1990)'a göre araştırma aktivitesi aracılığıyla okuyucular metin içeriğini ve düzenini önceden görebilirler ve bunu yaparken de metinde olmayan öğelere atıfta bulunurlar. Temel olarak buradaki amaç, bibliyografik, grafiksel ve baskıyla ilgili bilgileri hızlı bir şekilde gözden geçirmektir.

Tarama (scanning) ve *gözden geçirme* (skimming) okuma sırası aktiviteleri olarak sıklıkla kullanılır. (Hyland, 1990; Nunan, 1999; ve Brown, 2001). Ne var ki bu iki aktivitenin arasındaki farka dikkat etmek gerekir ve Davies (1995)'e göre günlük hayatta da sıklıkla karşılaşılan tarama aktivitesi zaten bir şekilde gözden geçirmeyi de içermektedir. Hatta metnin gereksiz bulunan bölümlerini atlama aktivitelerini bile içerebildiğinden ikisinin arasında ayırım yapmak zor olmaktadır. Brown'a göre tarama aktivitesinin amacı; metinle ilgili bir detayı bulmak iken (örneğin, eve saat kaçta vardılar?); Bachman ve Cohen (1998) ve Flowerdew ve Peacock'a (2001) göre gözden geçirme aktivitesindeki amaç ise metinle ilgili genel bir fikir sahibi olmaktır (örneğin, yazar nükleer silahlanmaya karşı mıdır?). Böylelikle, okuyucu metnin amacını kavrayıp, yazarın mesajını almaya çalışır (Flowerdew ve Peacock). Alderson'a (2000) göre gözden geçirme, iyi okuyucular tarafından kullanılan bilmiş üstü bir beceridir.

Karakaş (2002)'a göre tarama ve gözden geçirme aktiviteleri değerlendirme aktiviteleriyle birlikte uygulandığında daha başarılı sonuç verir. Eğer okuyucular ko-

OKUMA AKTİVİTELERİ

nuyla ilgili fikirlerini belirtmeleri konusunda yönlendirilirlerse ve bunu sınıfta arkadaşlarıyla birlikte tartışırlarsa metni daha iyi anlarlar. Karakaş'a göre *karşılıklı öğretme*, *değerlendirme*, *anlam çıkarma* ve *tekrar okuma* gibi aktiviteler yazarla okuyucu arasında bir diyalog gelişmesine yardımcı olurken; *tarama*, *gözden geçirme* ve *açıklama* gibi aktiviteler ise okuyucuların konuyla ilgili zihinlerinde bir resim çizmelerine olanak sağlar.

Okuma öncesi aktivitelerde sözü edilen Demiriz (1998)'in okuma dersi planı incelendiğinde; okuma sırası aktivitelerinin aynı zamanda bilgiyle kaynaşma olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Söz konusu plana göre, okuma sırası aktivitelerde *tahmin et*, *resim kullan*, *bağdaştır*, *gözlemle* ve *kendini test et* ve *yerleştir* gibi aktivitelerin kullanılması önerilir.

Okuma Sonrası Aktiviteleri

Okuma öncesi aktiviteleriyle okuyucuların arka plan bilgilerinin aktif hâle getirilmesi amaçlanırken, okuma sırası aktiviteleriyle ise okuyuculara sıkıntı duydukları noktalarda yardımcı olup metinle ilgili çıkarımlar yapmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Chastain (1988)'e göre okuma sonrası aktivitelerinin amacı anlama odaklıdır. Artık bu noktada metinle ilgili dil bilgisel ya da kelime bilgisiyle ilgili unsurlar dikkate alınmalıdır. Bu aktiviteler yardımıyla okuyucuların anlamakta zorlandıkları yerler ortaya çıkarılıp bunların giderilmesi ya da yanlış anlaşılan yerlerin düzeltilmesine çalışılır. Ur (1996) okuma sonrası aktiviteleri içinde okuyuculardan okudukları metnin içeriğini bir ya da iki cümleyle ifade etmelerinin istendiği *özet çıkarmaya* dikkat çeker. Karakaş (2002)'a göre *özet çıkarma*, *soru cevap* ve *sonuç çıkarma* yardımıyla okuyucular metni yorumlayabilirken; *sesli düşünme*, *tartışma* ve *özet çıkarma* yardımıyla da metinle ilgili eksik olan kısımların resmini çizebilirler. Demiriz (1998)'in ders planına göre ise, bu okuma sonrası bölüm ayrıca *anımsama* olarak adlandırılır. Söz konusu plana göre, okuma sonrası bölümde bulunması gereken aktiviteler arasında *eleştir*, *seç*, *bağdaştır*, *ezbere anlat*, *düzenle*, *tekrar et* ve *test et* aktiviteleri yer alır.

ÖZET

Şema Teorisi, okuma aktivitelerinin özellikle de metni okumaya geçmeden önce yapılacak olan okuma öncesi aktivitelerinin önemini vurgular. Okuma aktiviteleri hatayı engellemeye çalışır ve böylelikle okuyucunun metni yorumlamasına yardımcı olur. Okuma aktiviteleri genel olarak *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası aktiviteler* olmak üzere üç alt başlıkta incelenir.

Chastain (1988)'e göre okuma öncesi yapılan aktiviteler, okuyucuları metni okumak için motive eder. Onların motive olması okumaya hazır olmaları anlamına gelir ve bu aktiviteyi daha az çaba sarf ederek tamamlamalarını sağlar. Okuma öncesi yapılan aktivitelerle okuyucuların arka plan bilgilerini aktif hâle getirmek, okuduğunu anlamaya yardımcı olur (Carrell ve Eisterhold, 1983; Grabe, 1991; ve Ur, 1996). Eğer okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgileri yoksa, okuma öncesi aktiviteler bölü-

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

münde bu mutlaka sağlanmalıdır.

Okuma sırası aktiviteleri ise okuyuculara okuma sırasında karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı olmaya çalışır. Bu da okuma sürecini etkin bir hâle getirmeyi gerekli kılmaktadır. Hyland (1990)'a göre araştırma aktivitesi aracılığıyla okuyucular metin içeriğini ve düzenini önceden görebilirler ve bunu yaparken de metinde olmayan öğelere atıfta bulunurlar.

Okuma sonrası aktivitelerinin amacı anlama odaklıdır. Bu aktiviteler yardımıyla okuyucuların anlamakta zorlandıkları yerler ortaya çıkarılıp bunların giderilmesi ya da yanlış anlaşılan yerlerin düzeltilmesine çalışılır.

Bir sonraki bölümde Şema Teorisi kapsamında arka plan bilgisinin önemini detaylı bir şekilde tartışılacaktır.

OKUMA AKTİVİTELERİ

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARKA PLAN BİLGİSİ

GİRİŞ

Okuma becerisi yazan kişinin harfler aracılığıyla kodladığı anlama ulaşabilmek için kod çözme süreci olarak tanımlanmıştır. Nitekim, anlama ulaşabilmek için sadece harfleri tanıyıp, seslendirebilmek yeterli değildir. Okunulan bir metindeki anlama ulaşması, ancak o metnin geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimlerle bağdaştırılmasına bağlıdır. Bu bölümde geçmiş yaşantılardaki deneyimlerin ürünü olan ve arka plan bilgisi olarak adlandırılan bu bilginin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği incelenecektir. Bu bağlamda Şema Teorisi'ni detaylı bir şekilde tanıtılacaktır.

ŞEMATEORİSİ

Barlett (1932) tarafından ortaya atılan Şema Teorisi (Schema Theory), okuyucuların geçmiş yaşantıları aracılığıyla elde ettikleri arka plan bilgilerini metne getirmelerinin, okuduğunu anlama için esas olduğunu vurgular. Her okuyucu, bir diğerinden farklı arka plan bilgisine sahip olduğu için, arka plan bilgisinin kültüre özgü olduğu söylenebilir. Barlett Şema Teorisi'nin temellerini atarken, okudukları bir hikayeyi ezberden anlatmaları istenen kişileri örnek vermiştir. Barlett'e göre bu kişiler orijinal hikayede yer almayan bazı detayları, kendi kültürel değerleri doğrultusunda değiştirme eğiliminde bulunurlar.

Bu teori ortaya atıldığından bu yana arka plan bilgisinin okuduğunu anlamaya olan ilişkisini incelemek için pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların sonuçları arka plan bilgisinin, okuduğunu anlamayı etkileyen çok önemli bir unsur olduğunu vurgulanmıştır (Johnson, 1981 ve 1982; Carrell, 1983; Carrell ve Eisterhold, 1983; McKay, 1987; Murtagh, 1989; Swales, 1990; Anderson, 1999; Alderson, 2000; Stott, 2001; Grabe ve Stoller, 2002; Nassaji 2002; Sarıçoban, 2002; Ajideh, 2003; Alptekin, 2006; Ketchum, 2006).

Nassaji (2002)'ye göre şema teorisi yaklaşımında üç varsayım vardır. İlk olarak, şemaların, zihinde saklanan arka plan bilgisi olarak kabul edildiği belirtilmektedir. İkinci olarak ise, anlamın, zihnimizde var olan bu bilgiyle metinden elde edilen bilginin eşleşmesinin bir ürünü olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü olarak da, bilgiye dayalı süreçlerin tahmin edilebilir ve okuyucu kontrollü süreçler olmasıdır.

Alderson (2000) Şema Teorisi'nin gelişimini incelerken, okuyucuların ne anladıklarının, onların bilgileri tarafından etkilendiğini vurgular. Diğer bir deyişle, eğer

ARKA PLAN BİLGİSİ

okuyucuların metinle ilgili arka plan bilgileri varsa okuduklarını daha iyi anlarlar. Okuduğunu anlamaya olan katkısı nedeniyle Nassaji (2002: 440) Şema Teorisi'nin çıkarım yapmak, hatırlamak, muhakeme etmek ve problem çözmek gibi bilişsel süreçleri açıklamada ve yorumlamada kullanımına dikkat çekerken; aynı zamanda öğrenme, anlama ve hafıza ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapılmasını teşvik ettiğini dile getirir.

Nassaji (2002)'ye göre, bu teori üç temel konuyla ilgilenmektedir. İlk olarak zihnimizde, bilginin nasıl depo edildiğiyle ilgilenmektedir. İkinci olarak, zihnimizdeki bilginin anlamayla olan ilişkisi incelenmektedir. Üçüncü olarak da anlama sürecinde çıkarım yapma ele alınmaktadır.

Carrell ve Eisterhold (1983)'a göre yazılı ya da sözlü herhangi bir metnin tek başına anlam taşıyabilmesi mümkün değildir. Böylelikle, bir metnin, okuyucu için ancak kendi bilgisiyle okuduğu metinden nasıl anlam çıkarabileceği konusunda açıklamalar sunar. Brown (2001)'a göre Şema Teorisi, okuyucuların metinden nasıl anlam çıkardıkları, ne beklediği, nasıl karar verdiği ve yazan kişinin mesajının nasıl yorumladığı gibi konularla ilgilenir. Benzer bir şekilde Johnson (1982) okuyucuların, metni ancak geçmiş yaşantılarındaki deneyimleri sayesinde anlayabileceklerini dile getirir.

Buna göre, esas olan okuyucuların kendi yaşantılarından elde ettikleri deneyimlerini, metinden elde ettikleri bilgiyle yorumlamalarıdır. Bunun için, okuyucuların arka plan bilgilerinin aktif hâle gelmesi gerekir. Bazı metinler içerik olarak okuyuculara aşına olsa bile, yeteri kadar ipucuna sahip olmadığından okuyucuların arka plan bilgilerinin aktif hâle getirmelerine olanak sağlamaz. İşte bu türden metinleri Carrell (1988b) *opak* (opaque) olarak adlandırır.

McKay (1987) bir öğrenme teorisi olarak kabul ettiği Şema Teorisi'nin kültürel bilgiyle olan ilişkisine dikkat çeker. Bununla birlikte Cook (1997) yeni deneyimlerin bu bağlamda nasıl bir süreçten geçtiğini anlatır. Buna göre, yeni deneyimler ancak ilgili olan şemanın aktif hâle gelmesiyle anlaşılabilir ve yeni bir deneyim şemayla eşleştikten sonra hızlı ve ekonomik bir yorumlama süreci başlar.

1970'ler boyunca Şema Teorisi yapay zeka çalışmaları kapsamında ele alındı ve bu süreç içerisinde *şema* (schema) yerine *yazı düzeni* (script) ya da *çerçeve* (frame) gibi başka terimler de kullanıldı. 1980'lere gelindiğinde Şema Teorisi hala popülerliğini koruyordu ve söylem çözümlemesi, okuma teorisi ve uygulamalı dil bilim gibi birçok alan için önemli bir olgu haline gelmişti. Cook (1997) bu teorinin öğrencilerin anlamayla ilgili sorunlarını çözmeye ve gerekli olan arka plan bilgisini sağlama konularında öğrencilere yardımcı olabileceğini belirtir. Ancak, her detaya dikkat etmeden hızlı bir şekilde iletişim kurmak mümkün olmasına rağmen bunun bir şekilde sınırlandırıcı olduğunu akılda tutmak gerekir.

ARKA PLAN BİLGİSİ VE ŞEMA

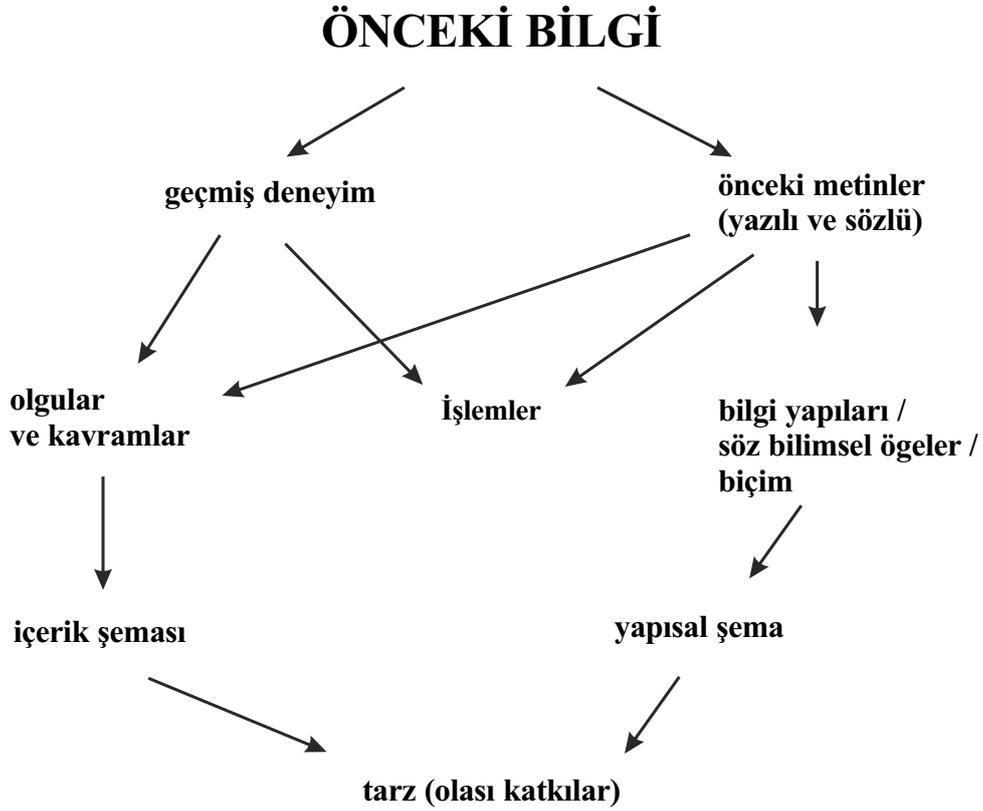
Arka plan bilgisinin okuduğunu anlama için önemi dile getirilirken, okuyucunun bir metinden anlam elde etmesinin ancak okumayla ulaştığı bilgiyi kendi zihninde var olan bilgiyle eşleştirmesine bağlı olduğu vurgulanmıştı. Okuyucuların metne taşıdıkları kendi zihinlerindeki bu bilgiyi, Anderson (1999a: 11); yaşam deneyimleri, eğitim

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

deneyimleri, metinlerin sunuluş düzeni, ana dilin ve ikinci dilin işleyişi ve kültürel bilgi olarak ortaya koyar.

Swales (1990: 83)'e göre arka plan bilgisi, yaşamla ilgili özümsemiş olan deneyimler ve buna bağlı olan birçok aktiviteden oluşur. Sözlü deneyimler ise karşılaşılan durumlardan oluşur. Her iki deneyim türüyle de olayların ve kavramların depolanmasına katkıda bulunulur. Bu girdi türleri, arka plan bilgisinin oluşturulmasını sağlar. Böylelikle, günlük hayatta karşılaşılan öneriler doğru ya da yanlış olarak nitelendirilebilir. Şekil 5'te arka plan bilgisinin diğer bilgilerle olan ilişkisi gösterilmektedir.

Şekil 5: Önceki bilgi (Swales, 1990: 84)



ARKA PLAN BİLGİSİ

Eğer bir okuyucu metinle ilgili arka plan bilgisine sahip değilse, yazılı metnin sınırlarının ötesindeki anlama ulaşım yazarın mesajını alamayacaktır. Söz konusu mesajın, kelimelerin gerçek anlamlarından farklı olabileceği akılda tutulmalıdır. Bu durumda, okuyuculara arka plan bilgisi desteği sağlanmasının gerekli olduğu aşikardır.

Perkins (1983) İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenenleri, okuduğunu anlamada, anlamsal yapısalılık açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Buna göre, İngilizce'yi ana dil olarak öğrenenlerle ikinci dil olarak öğrenenler arasında benzerlikler ortaya çıkmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler, okuma sürecinde dünyayla ilgili kendi bilgilerine başvururlar.

Şema Teorisi'nin ortaya çıktığı andan beri birçok araştırmacı *şemanın* (schema; çoğul schemas / schemata) ne olduğunu tanımlamaya çalışmıştır. Ne var ki, bazı araştırmacılar şema terimi yerine arka plan bilgisini kullanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte bu teorinin tarihsel gelişim süreci boyunca şema yerine *çerçeve* (frame), *yazı düzeni* (script), ya da *plan* (plan) gibi farklı terimler de kullanılmıştır. Tüm bu terimler arasında farklar bulunmasına rağmen genelde okuyucuların zihinlerinde var olan ve deneyimleri aracılığıyla sahip oldukları bilgiyi anlatmak için kullanılır.

Şemalar, okuyucunun zihnindeki bilgiyi temsil eder ve birbirleriyle ilişki içindedir (Perkins, 1983; Zaher, 1987; Anderson ve Pearson, 1988; Cook, 1997; Alderson, 2000; Brown, 2001; ve Harmer, 2001). Nassaji (2002)'ye göre şemalar, sıradan olaylar sonucu oluşurlar. Okuma sürecinde okuyucular, yeni bilgiyi kendilerinde var olan bilgiyle birleştirirler. Şema, okuyucuların sadece bilgiyi nasıl tanıyacaklarını değil, aynı zamanda nasıl saklayacaklarını da etkiler. Harmer (2001)'a göre ancak şema aktif hâle geldikten sonra görmeye ya da duymaya başlarız, çünkü ancak o zaman yeni bilgi bizde var olan bilgiyle uyum sağlar. Bununla birlikte, şema olgusunun uzun süreli bellekteki bilginin düzenlenmesiyle ilgili olduğu da bilinmektedir (Singhal, 1998).

Carrell ve Eisterhold (1983: 556) arka plan bilgisiyle şema arasındaki farka dikkat çeker. Buna göre, daha önce edinilen bilgi için arka plan bilgisi, edinilen bu bilgi yapılarına ise şemalar adını vermektedirler. Buna rağmen Anderson (1999a), bu iki terimi eş anlamlı olarak kullanır.

Nunan (1999) şemaları *zihinsel film senaryoları* (mental film scripts) olarak tanımladığından, insanların kafalarına taşınan bilgiyi nitelendirdiği düşünülen Şema Teorisi'ni bir çerçeve teorisine benzetmektedir. Kramsch (1997) da şemanın; bir metnin, olayın ya da başka bir olgunun bir diğeriyle bağdaştırılması sonucunda oluştuğunu dile getirir. Bu da *yakınlık*, *benzerlik*, *mecaz*, *neden sonuç ilişkisi*, *ayrıcılık*, *karşılaştırma*, ya da *karşıtlık oluşturma* gibi *işaretsel bağlantılarla* (semiotic links) mümkün olmaktadır.

Nuttall (1996: 7) şemanın okuduğunu anlamadaki rolünü tartışırken, okuyucunun başarısının kendi şemasının yazarınkiyle örtüşüp örtüşmediğine bağlı olduğunu dile getirir. Bunu daha iyi açıklamak için otobüs örneğini vermektedir: “Otobüs hızla gidiyordu ve korkuluklara çarpıp durdu. Birkaç yolcu yaralandı. Sürücü polis tarafından sorgulandı.”

Nuttall (1996)'a göre bu üç cümlenin anlaşılabilmesi için üçü arasında bağlantı kurulması gerekir. Okuyucular bu üç cümleyi kendi zihinlerinde var olan otobüs şemasını

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

kullanarak anlamaya çalışırlar. Buna göre zihindeki bu şema otobüsün yolcu taşıyan bir araç olduğunu ve bir sürücüsü bulunduğunu söyler. Böylelikle okuyucular ikinci cümlede söz konusu olan yolcuların birinci cümledeki otobüse ait olduğunu; üçüncü cümlede söz konusu olan sürücünün de yine birinci cümledeki otobüsün sürücüsü olduğunu anlarlar. Aslında bu üç cümle açık olarak bu bilgileri okuyucuya vermemektedir ama okuyucular kendi deneyimlerini dikkate alarak bu çıkarımları yaparlar. Otobüs şemasıyla ilgili bir diğer bileşen de otobüslerin yolda gitmesidir. Metinde bu da dile getirilmemesine rağmen okuyucular bunu da algılayabilirler. Bununla birlikte yol şeması yolun kenarında yolun bittiği yerde korkulukların olduğu bilgisini verir. Bu durumda okuyucu otobüs çok hızlı gidiyordu, yoldan çıktı ve korkuluklara çarpıp durdu çıkarımını yapabilir. Eğer okuyucunun yol şemasında yolu sınırlayan korkuluklar yoksa, okuyucu bu metni anlamakta güçlük çekecektir. Son olarak da okuyucu bu metni anlayabilmek için sürücü şemasına başvurur. Buna göre otobüs sürücüsü otobüsün güvenli bir şekilde seyahatinden sorumlu olan kişidir. Bu nedenle de kaza sonrası polis tarafından sorgulanmıştır. Nuttall sürücü şemasında otobüsün genelde bir erkek tarafından kullanıldığının yer aldığına dikkat çekerek şöyle bir dördüncü cümlede bu metne eklenmesinin okuyucuyu şaşırtacağını belirtir: “Bayan sürücü frenler patladığında çabucak hareket edip başarıyla otobüsü korkuluklarda durdurabildiği için daha sonra tebrik edildi.”

Eğer okuyucu bu dördüncü cümleyi okumadan önce sürücünün kadın olabileceği ihtimalini aklına getirmeyse, bu cümleyi okuduktan sonra otobüs sürücüsü şeması değişikliğe uğrayacaktır. Diğer bir deyişle okuma süreci yeni bir şey öğrenmeyle sona erecektir. Bilindiği gibi şemalar deneyimler aracılığıyla oluşur ve yeni deneyimler aracılığıyla da var olan şemalarda değişiklikler meydana gelir.

ŞEMAVE İLGİLİ DİĞER TERİMLER

Şema dışında kullanılan diğer terimlerin varlığı önceki bölümlerde dile getirilmişti. Her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da bu terimler arasında fark vardır. Carrell ve Eisterhold (1983) *yazı düzeni* (script), *plan* (plan), *amaç* (goal), *frame* (çerçeve), *beklenti* (expectation) ve *olay zinciri* (event chain) gibi terimlerin *bilişsel bilim* olarak adlandırılan yapay zeka, bilişsel psikoloji ve dil bilim ile ilgili araştırmalardan doğduğunu belirtirler. Bu terimlerin benzer olmadıklarını vurgulansa da hepsinin şema teorisinin metne uyarlanma sürecince yer almaktadır.

Alderson (2000)'a göre *yazı düzeni* terimi daha çok bir restorana gitmek gibi bilindik olaylar için kullanılırken, *çerçeve* terimi ise; yerine konması gereken yeni bir bilgi olması durumunda kullanılır.

ŞEMANIN DEĞİŞİK TÜRLERİ

Şemayla ilgili en bilindik sınıflandırmalardan birisi Carrell ve Eisterhold (1983)'un *yapısal* (formal) ve *içerik* (content) şema olarak yaptıkları ayırmadır. Bu ikisine daha sonraları *dil bilimsel* (linguistic), *dil* (language), *soyut* (abstract), *hikaye* (story), *cümle* (sentence), *metinsel* (textual) ve *sembolik* (symbolic) gibi farklı şema türlerinin

ARKA PLAN BİLGİSİ

eklenmesine rağmen yapısal ve formal şemalar Şema Teorisi için dayanak oluşturmaya devam eder. Ketchum (2006)'a göre içerik, yapısal ve kültürel şemalar okuduğunu anlama için son derece önemli kabul edilir. Buna göre, Ketchum 3R okuma modeli stratejilerinin kullanımını önerir. Bunun yardımıyla okuyucuların *tanıma* (recognize), *araştırma* (research) ve *bağdaştırma* (relate) basamaklarından geçerek arka plan bilgilerini aktif hâle getirmeleri, geliştirmeleri ve birleştirmeleri hedeflenir.

Yapısal Şema

Carrell ve Eisterhold (1983)'a göre yapısal şema farklı metinlerin yapısal farklılıklarıyla ilgili arka plan bilgisini nitelendirir. Okuduğunu anlama, okuyucunun yapısal şemasının metnin düzeniyle olan ilişkisinden etkilenir (Carrell, 1985).

Singhal (1998)'e göre yapısal şema sadece metinlerin nasıl düzenlendiğiyle ilgili bilgiyi değil aynı zamanda dil yapıları, kelime, resmiyet seviyesi gibi bilgileri de barındırır. Carrell (1987) ve Kaçar (1995) okuyuculara verilen metinlerin bu öğeleri taşıması durumunda metinlerin daha kolay ve daha iyi anlaşıldığını belirtirler. Alderson (2000) da metindeki bilinmeyen kelimelerin okuduğunu anlamayı şüphesiz etkileyeceğinin altını çizer ve bunun okumadan alınan zevki ortadan kaldırdığını belirtir.

İçerik Şema

İçerik şeması, okuyucuların bir metni okurken metnin içeriğiyle ilgili getirdikleri bilgiyi nitelendirir (Carrell ve Eisterhold, 1983; Carrell, 1987; Alptekin, 1993 ve 2006; Singhal, 1998; ve Stott, 2001). Metne taşınan bu bilgi insanlarla, dünyayla, kültürle ve evrenle ilgili olabilir (Brown, 2001). Carrell ve Eisterhold metindeki ipuçları aracılığıyla uygun içerik şemasına erişilebileceğini belirtirler.

Alderson (2000) okuyucuların metni anlayabilmeleri için içerikle ilgili arka plan bilgisine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekerken; okuyucunun bu bilgiyi aktif hâle getirmesinin gerekliliğini de vurgular. İçerik şemanın önemi, Nelson ve Schmid (1989) ve Arda (2000) tarafından da dile getirilmiştir.

Swales (1990) içerik şemayı bilişsel aktiviteler kapsamında inceler. Böylelikle içerik şema, kişileri günlük yaşamda karşılaşılan olayları kabul ya da reddetme konusunda yönlendirir. Bununla birlikte Aron (1986) içerik olarak aşına olunan metinlerin daha kolay hatırlanabildiğine dikkat çeker. Ayrıca, Liederholm ve diğ. (2000: 533) metnin zorluk derecesini belirleyen üç faktörü şu şekilde sıralarlar: rastlantısal ve imalı bağlantıların sayısı, amaçların açıklığı ve konuya aşinalık. Bu nedenle metne kültürel aşinalık, okuduğunu daha iyi anlamaya neden olur.

Kültürel Şema

Yule (1996)'a göre kültürel şema temel deneyimler kapsamında gelişir ve bu şema Bedir (1992) tarafından öğrenilmekte olan dilin kültürel görünümüyle ilgili olan arka plan bilgisi olarak tanımlanır. Elbette bu şema kültüre özgü değişiklik göstermektedir

(Özyaka, 2001). Bedir'in dil ve kültür arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçları bir metni anlayabilmek için uygun kültürel şemanın gerekliliğini vurgular. Son olarak, Alptekin (2006) ve Ketchum (2006) tarafından da yazan kişinin hedeflediği anlama ulaşabilmek için kültürel bilginin çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Soyut (Hikaye) Şema

Soyut şema, diğer bir deyişle hikaye şeması da kültürel üyelikle ilgili arka plan bilgisini kapsar. Alptekin (2006) hikaye şemasının aktif hâle getirilmesinin, yazarın kastettiği anlama ulaşabilme açısından gerekli olduğunu vurgular. Alptekin yazarın hikaye şemasıyla okuyucunun hikaye şemasının eşleşmediği durumlarda metinlerin *yerelleştirilmesini* önerir.

Burada yerelleştirmeden kasıt, metinleri yapısal bir değişikliğe uğratmadan okuyucuların hikaye şemalarıyla örtüşecek hâle getirmektir. New York'ta geçen bir hikayenin İstanbul'da geçiyormuş gibi değiştirmesi örnek olarak verilebilir. Yani, hikayedeki kişi adları, yer adları, ya da dinsel öğeler gibi okuyuculara yabancı olan diğer kültürel özelliklerin değiştirilmesi önerilmektedir. Yerelleştirme 6. bölümünde daha detaylı şekilde ele alınacaktır.

Dil (Dil Bilimsel) Şeması

Singhal (1998)'a göre dil şeması, kelimeleri tanıırken kod çözümede gerekli olan özellikler ve kelimelerin cümle içerisinde nasıl yerleştirildikleriyle ilgili bilgileri içerir. Arda (2000) da dil şemasını, hedef dildeki kurallar ve yeterlilik olarak değerlendirir. Buna göre, tekrarlanan örneklerle dil öğrencilerinin bir yapıya ait kuralları genellemeleri ya da daha önceden bilmedikleri bir kelimenin anlamını tahmin etmeleri mümkündür. Aynı şekilde ikinci dil şeması da geliştirilebilir.

Yapısal ve İçerik Şemalarının Karşılaştırılması

Brown (2001: 300)'ın verdiği örnek Şema Teorisi için dayanak oluşturan yapısal ve içerik şemaların arasındaki farkı daha detaylı şekilde ortaya koymaktadır.

15 yaşındaki bir çocuk okul korosuna katılabilmek için arkadaşlarının büyük bir ihtimalle alay edeceğini bile bile birgün cesaretini toplayarak şansını denemek istedi. Yetenek sınavı onun bir sonraki derse tam 15 dakikalık bir gecikmeyle katılmasına neden oldu. Avucunun içinde geç kağıdını ürkek bir şekilde tutarken, fark ettirmeden gidip sırasına oturmayı denedi fakat başaramadı.

“Neredeydin?” diye bağırdı öğretmen.

Yakalanınca yüzü kırmızıya dönen Harold sakin bir şekilde cevap verdi, “İı, tenor ve bas arasında bir yerde efendim.”

ARKA PLAN BİLGİSİ

Bu hikayenin ardından Brown (2001: 300) okuyucunun, bu metni anlayabilmesi için metne getirmesi gereken içerik ve yapısal şematik bilgileri şu şekilde verir. Buna göre içerik şemayla ilgili ön gereksinimler şunlardır:

- ~ 15 yaşındaki bir çocuk bir koroda şarkı söylemekten utanç duyabilir.
- ~ Geç kağıdı bir öğrencinin ders saatinde derste bulunmamasına izin verir.
- ~ Gençler genellikle sınıftaki seçilmiş kişi olmayı utanç verici olarak kabul ederler.
- ~ Ses aralıklarıyla ilgili bilgi.

Yapısal şemayla ilgili ön gereksinimlerse şunlardır:

- ~ Koro seçmeleri olası alayın sebebiydi.
- ~ Seçmeler dersten hemen önce yapılmıştı.
- ~ Geç kağıdını tutmaya devam etmesi onu öğretmene vermediği anlamına gelir.
- ~ Öğretmen aslında onun sınıfa girmesini fark etti.
- ~ Öğretmenin sorusu yerle ilgiliydi, müzikle ilgili değil.

Görüldüğü gibi hikayede geçen hem yapısal hem içerik şemayla ilgili bilgilerin okuyucularda eksik olması durumunda, anlamda kayıpların ortaya çıkacağı kesindir.

Brown (2001)'in örneğinde sözün edilen kültüre özgü içerik şemasının ve yapısal şemanın okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini görmek isteyen Carrell (1987), biri Müslüman öğrencilerden diğeri de Romalı Katolik öğrencilerden oluşan iki grupta deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu gruplardaki öğrencilere az bilindik dîmî kişilerin tarihsel biyografileri okutulmuştur. Sonuçlar hem içerik şemanın, hem de yapısal şemanın okuduğunu anlamayı etkilediğini gösterir. Bununla birlikte, içerikle ilgili bilgi yapıyla ilgili bilgiden daha önemli olarak kabul edilir. Carrell hem yapısal şemanın hem de içerik şemasının okuduğunu anlamada önemli; fakat birbirlerinden farklı görevleri olduğunu vurgular. Eğer, okuyucular bu iki faktöre aşınaysa, okuma kolay bir şekilde gerçekleşir, eğer değilse okuma güçleşir.

Nelson ve Schmid (1989) de arka plan bilgisinin okuduğunu anlama üzerine olan etkisini incelemişler ve çalışmaları bunun okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Arka plan bilgisiyle ilgili bir diğerk çalışmada Nunan (1999) iki farklı metinde okuyucular tarafından bağlayıcı ilişkilerin nasıl algılandığını araştırmıştır. Çalışmasında kullandığı metinlerden biri okuyucuların aşına oldukları bir konuyla, diğerk metinde aşına olmadıkları bir konuyla ilgiliydi. Okunabilirlik analizine göre aşına olunmayan metin diğerkine göre dil bilimsel açıdan daha kolaydı. Çalışmanın sonuçları arka plan bilgisinin, dil bilimsel zorluktan daha önemli bir role sahip olduğunu gösterir. Diğerk bir deyişle, aşına olunan fakat dil bilimsel olarak daha zor olan bir metin, aşına olunmayan fakat dil bilimsel olarak daha kolay olan bir metinden daha iyi anlaşılmuştur.

Buraya kadar sözü edilen çalışmalar yapısal ya da içerik şemalarının, diğerk bir deyişle geçmiş yaşantılar aracılığıyla edinilip zihinde depolanan arka plan bilgisinin, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgular. Okuma aktiviteleri

bölümünde ele alındığı gibi okuyucuların, yazarın kişinin onlardan beklediği anlama ulaşabilmeleri için yazarla aynı arka plan bilgisine sahip olmaları gereklidir. Eğer bu bilgide uyumsuzluk ya da eksiklik varsa okuma öncesi aktiviteleri bölümünde öğretmenin gerekli arka plan bilgisini sağlaması önerilir. Okuyucuların söz konusu arka plan bilgisinin yazarınki ile eşleşmesi durumunda da hemen okumaya başlanmamasını, söz konusu arka plan bilgisinin aktif hâle getirilmesinin yararlı olacağı tartışılmıştır. Chastain (1988) bu şema aktivasyonunun önemini vurgularken, Anderson (1984)'ın çalışmasına atıfta bulunur. Söz konusu çalışmanın sonuçları, okumaya başlamadan önce yapılan ilgili şema aktivasyonunun okuma sürecinden sonra metinle ilgili akılda kalanları arttırdığını belirtir. Bu çalışmanın bir diğer şaşırtıcı bulgusu da, okuma için harcanan zamanın metinle ilgili akılda kalanlarla bir korelasyonun (ilişkisinin) bulunmamasıdır. Yani metni okurken harcanan fazla zaman, metinle ilgili akılda kalanların artmasına katkıda bulunmamıştır. Bu durumda, kötü okuma performansının harcanan zamanla değil okuma sürecinin etkililiğiyle ilgili olduğu söylenebilir.

ARKA PLAN BİLGİSİNİN ÖNEMİ

Echevarria, Vogt ve Short (2000) okuyucuyla yazarın arka plan bilgilerinin eşleşmesi gerektiğini vurgularlar ve bu bağlamda kültürel eşleşmeyle ilgili bir örnek verirler. Söz konusu örneğe göre bir metni okurken soru soran öğretmenin, aldığı cevap öğretmeni şaşırtmıştır çünkü öğretmen kendi şemasının öğrencilerinkinden farklı olduğunu görmüştür. Öğretmen kendi şemasına uygun bir cevap beklediği için öğrencinin verdiği cevaba şaşırmıştır.

Johnson (1981) kültürel bilgiyle metin dilinin zorluğunun okuduğunu anlamaya olan etkisini karşılaştırdığı ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 46 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama açısından dil bilimsel zorluğun kültürel bilgiden daha az önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre İranlı öğrencilerden oluşan iki gruptan birine aşına oldukları konuda metinler verilmiş, diğer gruba ise aşına olmadıkları konulardan metinler verilmiştir. Sonuçlar, aşına olunan konuların daha iyi anlaşıldığını gösterir. Bu çalışmanın bir diğer bulgusu da, metinle ilgili yerli ya da yabancı kültürel arka plan bilgisinin, okuduğunu anlama üzerine bir etkisinin olduğudur.

Johnson (1982) daha sonra arka plan bilgisi oluşturma ile ilgili başka bir çalışma yapmıştır. Farklı uluslardan okuyuculara Cadılar Bayramı kutlamalarıyla ilgili metinler verilmiştir. Bu çalışma yapıldığı sırada katılımcıların Amerika'da ortalama bulunma süreleri 16,5 hafta olduğundan, bu süre itibarıyla Amerikan kültürüyle ilgili arka plan bilgilerinin oluştuğu düşünülmekteydi. Testte bir aşına olunan, bir de aşına olunmayan bölüm vardı. Çalışmanın sonuçları, okuyucuların metinden anladıklarının, onların hedef kültürdeki geçmiş deneyimlerinden etkilendiklerini ortaya koyar. Çünkü tüm katılımcılar aşına olunan bölümle ilgili olarak gerekli bilgileri yazmışlardır. Johnson bununla birlikte, metin özelliklerinin, okuduğunu anlamayı etkileyeceğine dikkat çekerek metnin içerdiği kelimelerin de önemini belirtir. Ayrıca, okuyucunun kendi kültürüne ait öğelerin yer aldığı metinler daha hızlı okunabilir ve bu metinlerdeki bilgilerin akılda kalıcılığı artar.

ARKA PLAN BİLGİSİ

Harmer (2001) okunan metnin kültürüyle ilgili bilgi sahibi olmanın gerekliliğinin altını çizer ve bununla ilgili İngiltere'den bir örnek verir. Türkiye ile ilgili kültürel arka plan bilgisinin gerekliliğini gösteren bir örnek verilecek olursak şöyle bir tablo hayal edilmesi gerekecektir. Gazetenin birinde 'Şile yine can aldı' diye bir haber başlığı gören bir okuyucu Şile'yle ilgili şemasını aktif hâle getirecektir. Böylelikle o anda Şile'nin sahil kenarında bir yer olduğunu ve bu bölgede pek çok boğulma vakasının yaşandığını hatırlanacaktır. Okuyucunun bu arka plan bilgisi sayesinde haber metnini okumadan önce haberle ilgili bir beklentisi olacak ve bu da okunacak olan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Diğer taraftan Türkiye'yi tanımayan bir kişinin Şile'yle ilgili bilgisi olmadığından haberin içeriğini tahmin etmesi mümkün olmayacak ve bu da onun metni anlamak için daha fazla çaba harcamasına neden olacaktır.

Arka plan bilgisinin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği konusu Türkiye'de de araştırmalara konu olmuştur. Özyaka (2001) 1900'lü yıllarda New York'ta geçen bir hikayeyi İstanbul'da geçiyormuş gibi yerelleştirmiştir. Diğer bir deyişle, hikayedeki Amerikan kültürüne ait öğeleri Türk kültürüne ait öğelerle değiştirmiştir. Yerelleştirme süreci 6. bölümünde çok daha detaylı bir şekilde incelenecektir. Özyaka'nın araştırmasında orijinal hikaye bir grupta, aynı hikayenin yerelleştirilmiş versiyonu ise bir diğer grupta okutulmuştur. Araştırmanın bulguları yerelleştirilmiş hikayeyi okuyanların, metinle ilgili soruları cevaplamada daha başarılı olduklarını gösterdiğinden, kültürel arka plan bilgisinin önemi bu araştırmada da vurgulanmıştır.

Türkiye'de yapılan diğer bir araştırmada da Razi (2004), Özyaka'nın (2001) Türk öğrencileri için de okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktör olan nitelendirdiği kültürel arka plan bilgisi eksikliğinin, okuma aktiviteleri yardımıyla giderilip giderilemeyeceğini bulmaya çalışmıştır. Buna göre, yine New York'ta geçen bir hikaye seçilmiş ve Çanakkale'de geçiyormuş gibi yerelleştirilmiştir. Çalışma için oluşturulan dört gruptan ilk gruptaki katılımcılara orijinal hikaye verilmiş ve herhangi bir okuma aktivitesi uygulanmadan okumaları istenmiştir. İkinci gruba ise orijinal hikaye okuma aktiviteleri yardımıyla verilmiştir. Üçüncü grupta, aynı hikayenin yerelleştirilmiş versiyonu herhangi bir okuma aktivitesi yapılmadan okutulmuştur. Son olarak dördüncü grupta, yerelleştirilmiş hikaye, okuma aktiviteleri yardımıyla okutulmuştur. Çalışma sonunda okuduğunu anlamayı ölçmek için bir test uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre kültürel arka plan bilgisinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Buna göre, aktiviteler yardımıyla ya da aktivitesiz olarak yerelleştirilmiş hikayeyi okuyanlar, aktiviteli ya da aktivitesiz olarak orijinal hikayeyi okuyarlardan daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca aktiviteler yardımıyla orijinal ya da yerelleştirilmiş hikayeleri okuyanların, aynı versiyonları aktivitesiz olarak okuyarlardan daha iyi anladıklarını gösterir. Böylelikle metne kültürel aşinalığın okuduğunu anlama için çok önemli bir etken olduğu söylenebilir. Metne aşına olunmaması durumunda, uygulanacak olan okuma aktiviteleri yardımıyla söz konusu arka plan bilgisi eksikliğinin kısmî olarak giderilebilecek olmasına rağmen; metne kültürel aşinalığın okuduğunu anlama açısından aktivitelerle karşılaştırıldığında daha önemli bir etken olduğu görülmüştür.

ŞEMA TEORİSİ'NE ELEŞTİRİLER

Şema Teorisi zihinde var olan bilgiyle yeni bilginin birbirlerine nasıl uyum sağladığını ele alır. Alderson (2000), bu teorinin bazı zayıf noktalarını dile getirmiş ve yeni bilginin nasıl kullanıldığının açıklanmamasına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, okuyucular benzerlikleri oldukça kolay algılayabilmelerine rağmen, Şema Teorisi bu benzerliklerin algılanmasıyla ilgili süreçten ya da yanlış benzerlikler nedeniyle oluşan yanlış anlamalardan hiç bahsetmemektedir.

Şema Teorisi'yle ilgili yapılan bir başka eleştiri de bu teorinin her seviyedeki öğrenci için uygun olmayışdır. Çünkü bu teori sadece anlaşılması güç olan metinler için geçerlidir (Carver, 1997). Buna göre, bu teorinin düşük seviyedeki öğrenciler için geçerli olmadığı söylenebilir. Bu yaklaşımdan hareketle Alderson (2000), teorinin genel okuma becerisini ölçmediğini belirtir. Alderson, bu teoriyle ilgili olarak Johnston (1984) ve Valencia ve Stallman (1989)'ın çalışmalarını eleştirerek söz konusu çalışmalarda, tahmin aktivitelerinin okuma bittikten sonra uygulanan performans testlerinin üzerindeki etkisinin yok sayılmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca bu teoride genel okuma becerisi arka plan bilgisinden daha fazla ön plana çıkmaktadır. Son olarak, tahmin aktivitelerinin yer aldığı ve tek bir metin üzerinden arka plan bilgisinin ve soruların etkisini ölçen testler Şema Teorisi ile teorik temellerinin örtüşmediği gerekçesiyle eleştirilirler. Söz konusu testler arka plan bilgisinin eksikliği nedeniyle eleştirilir.

Alderson (2000)'ın ardından teoriyle ilgili eleştiriler Stott (2001) ile devam etmiştir. Stott, ilk olarak içeriği vermenin etkisizliğini dile getirmiş ve ileri düzeydeki okuyucular için metnin akılda kalması açısından bir etkisinin olmadığını vurgulamıştır. Bu nedenle, okuma öncesi aktivitelerinin yabancı dil sınıflarında kısıtlı kullanımı ön plana çıkar. İkinci olarak, metni okumadan önce öğrencilerin metinle ilgili tahminde bulunmalarını ve bunların doğruluğunu kontrol etmelerini isteyen psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeli, öğretmenleri metni çözebilmeleri için öğrencilere doğru arka plan bilgisi sağlamaları konusunda yanlış yönlendirdiği düşünülür eleştirilir. Üçüncü olarak eleştirilen nokta ise öğrencilerin, bu modeldeki kelime öğrenim süreçleridir. Buna göre, kelime öğreniminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin aynı kelimeyi farklı metinlerde birçok kez görmesi gerekir.

İkinci dil öğrenimiyle ilgili ikilemleri açıklarken, Grabe (2002) Şema Teorisi'nin yeterli eleştiriye tabi tutulmadan kabulüne dikkat çeker. Grabe, bu teorinin, okuyucuların arka plan bilgilerine başvurarak metni yorumlamalarına yardımcı olduğuna inanıldığını belirtirken; şemanın ne olduğunu ve okuduğunu anlamayla nasıl bir ilişkisinin olduğunu hala tam olarak bilinmediğini vurgulayarak, hâlâ bir teori olma özelliğini koruyan Şema Teorisi'ni gerçek bir olguymuş gibi kabul etmenin tehlikeli olacağını belirtir.

Son olarak da Nassaji (2002) bu teoriyle ilgili kısır bir döngüden bahseder. Daha önceden okuyucunun metni anlayabilmesi için zihninde bulunan bilgileri metne taşımasının gerekliliği dile getirilmişti; yani okuyucunun metni anlayabilmesi için zihninde var olan bir şemayı aktif hâle getirmesi gerekir. Bu kısır döngü tam bu noktada ortaya çıkar çünkü okuyucunun hangi bilgiyi aktif hâle getirebileceğine karar verebilmesi için metni anlaması gereklidir.

ARKA PLAN BİLGİSİ

ÖZET

Barlett (1932) tarafından ortaya atılan Şema Teorisi, okuyucuların geçmiş yaşantıları aracılığıyla elde ettikleri arka plan bilgilerini metne getirmelerinin, okuduğunu anlama için esas olduğunu vurgular. Bu teori ortaya atıldığından bu yana arka plan bilgisinin okuduğunu anlamayla olan ilişkisini incelemek için pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların sonuçları arka plan bilgisinin, okuduğunu anlamayı etkileyen çok önemli bir unsur olduğunu vurgulanmıştır. Nassaji (2002)'ye göre, bu teori üç temel konuyla ilgilenmektedir. İlk olarak zihnimizde, bilginin nasıl depo edildiğiyle ilgilenmektedir. İkinci olarak, zihnimizdeki bilginin anlamayla olan ilişkisi incelenmektedir. Üçüncü olarak da anlama sürecinde çıkarım yapma ele alınmaktadır.

Carrell ve Eisterhold (1983)'a göre yazılı ya da sözlü herhangi bir metnin tek başına anlam taşıyabilmesi mümkün değildir. Böylelikle, bir metnin, okuyucu için ancak kendi bilgisiyle okuduğu metinden nasıl anlam çıkarabileceği konusunda açıklamalar sunar. Buna göre, esas olan okuyucuların kendi yaşantılarından elde ettikleri deneyimlerini, metinden elde ettikleri bilgiyle yorumlamalarıdır. Bunun için, okuyucuların arka plan bilgilerinin aktif hâle gelmesi gerekir. Buna göre, yeni deneyimler ancak ilgili olan şemanın aktif hâle gelmesiyle anlaşılabilir.

Eğer bir okuyucu metinle ilgili arka plan bilgisine sahip değilse, yazılı metnin sınırlarının ötesindeki anlama ulaşım yazarın mesajını alamayacaktır. Bu durumda, okuyuculara arka plan bilgisi desteği sağlanmasının gerekli olduğu aşikardır.

Şemayla ilgili en bilindik sınıflandırmalardan birisi Carrell ve Eisterhold (1983)'un *yapısal* ve *içerik* şema olarak yaptıkları ayırmadır. Carrell ve Eisterhold (1983)'a göre yapısal şema farklı metinlerin yapısal farklılıklarıyla ilgili arka plan bilgisini nitelendirir. Okuduğunu anlama, okuyucunun yapısal şemasının metnin düzeniyle olan ilişkisinden etkilenir (Carrell, 1985). İçerik şeması, okuyucuların bir metni okurken metnin içeriğiyle ilgili getirdikleri bilgiyi nitelendirir (Carrell ve Eisterhold, 1983; Carrell, 1987; Alptekin, 1993 ve 2006; Singhal, 1998; ve Stott, 2001). Metne taşınan bu bilgi insanlarla, dünyayla, kültürle ve evrenle ilgili olabilir (Brown, 2001).

Bu bölümde vurgulanan, okunan metne kültürel aşinalığın önemi, bir sonraki bölümde yerleştirme adı verilen süreçle ilişkilendirilecektir. Yerleştirmeye birlikte kültürel olarak aşına olunmayan metinlerin okuyucular için nasıl daha anlamlı hâle getirilebileceğine dair örnekler verilecektir.

ALTINCI BÖLÜM

YERELLEŞTİRME

GİRİŞ

Bu bölümde, metinlerin yerleştirilmesinin okuduğunu anlama üzerinde ne tür etkileri olabileceği tartışılmaktadır. Önceki bölümde Şema Teorisi anlatılırken, okunan metnin içeriğinin okuduğunu anlama açısından son derece önemli bir faktör olduğunun altı çizilmiştir. Okuyuculara, aşına oldukları kültürel öğeleri içeren metinleri sunmanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyeceği şüphesizdir. Ne var ki okuyucuların kültürel şemalarına uygun metinleri bulmak oldukça zordur. Bu durumda çözüm, aşına olunmayan bir kültürdeki metni alıp, kültürel öğelerinde değişiklik yaparak okuyucuların kültürüne uydurmak olabilir. Bu bölümde yerleştirme adı verilen metinlerdeki söz konusu değişikliklerin nasıl yaptığı detaylı bir şekilde incelenecektir.

EDEBİ METİNLERİN OKUMA DERSİNDE KULLANIMI

Widdowson (1983)'a göre dil öğretiminin gerçek bir iletişime dayanması gereklidir. Bu nedenle dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin öğretimi için gerçek bir iletişim esastır. Okuma derslerinde kullanılacak olan edebî eserler bu bağlamda gerçek bir iletişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Erten ve Razi (2004) Widdowson (1983)'ın bir yabancı dil öğrencisinin mekanik ve sınıf içi bir etkinlik olan 'postaneden pul almayla' ilgili bir diyalogu öğrenmeye ilgi duymayacağı görüşünü belirtirler. Çünkü böyle bir diyalogda olay örgüsü, gizem ya da karakter gibi metni çekici kılabilecek bir unsur yoktur. Erten ve Razi bu tür etkinliklerde iletişimin hiçbir problem yaratmamış gibi devam etmesine dikkat çekerken; iletişim problemi olmayan bir ortamda yanlış anlamamanın, ya da her hangi bir tür etkileşimin bulunmayacağını vurgularlar.

Lazar (1993)'ın sözünü ettiği yabancı dil öğretiminde edebî metinleri kullanmanın faydaları dikkate alındığında, edebiyatın, okuyucuların motivasyonunu sağlama konusunda olumlu bir katkısının olacağı söylenebilir. Edebî metinler özellikle okuyucuların motivasyonu sağlamada çok etkilidir. Okuma becerisi, metinden elde edilen bilginin, okuyucunun sahip olduğu eski bilgileriyle yorumunu gerektirdiğinden Lazar'ın sözünü ettiği yorum yeteneğini de önem kazanmaktadır.

Ancak, edebî eserlerin kullanımı gerekli görülüyor olsa da (Edwards, 1992); asıllarına uygun halleriyle kullanımı her zaman mümkün değildir. Bazı durumlarda

YERELLEŞTİRME

okuyucuların seviyelerine ya da öğretmenın amaçlarına uygun hale getirmek için uyarlamalar yapılır (Linhartova, 2001). Buna göre, Campbell (1987) edebî eserlerin iki tür sadeleştirmesini ele alır. İlk tür sadeleştirme, eserin olay örgüsüyle ilgilidir ve sadeleştirmeyi yapan kişi bazı düzeltmelerle olayları daha anlaşılır hale getirmeye çalışır. Bunu yaparken olaylar arasındaki bağlantıyı gösterecek olan bağlayıcı cümleler eklenebilir. İkinci tür sadeleştirme ise metnin içerdiği kelime ve dil bilgisi yapılarının, okuyucuların seviyelerine uygun hale getirilmesidir. Çeşitli yayınevlerinin birçok farklı eseri bu şekilde sadeleştirerek okuyucularına sunduğu görülür.

Yukarıdaki sadeleştirmeye benzer bir başka durum da Darian (2001) tarafından dile getirilmektedir. Darian uyarlama sürecinin dört farklı bileşenden oluştuğuna dikkat çeker. Buna göre ilk grupta anlamsal öğeler yer alır ve buradaki en büyük sıkıntı sözcüklerin, sözlüklerde verilmeyen yan anlamlarını içerecek biçimde kullanılmalarıdır. Buna göre, uyarlama sürecinde bu sözcüklerin belirlenip daha anlaşılır olanlarıyla değiştirilmesi gereklidir. İkinci grupta, sözcüklere ait öğeler yer alır ve bunlar sık kullanılan kelimeler, deyimler ve zorluk dereceleri gibi alt başlıklarda incelenirler. Uyarlama sürecinde kelimelerin özellikle zorluk derecesi bakımından okuyucuların seviyelerine uyacak şekilde değiştirilmesi söz konusudur. Bununla birlikte Darian, deyimleri de kültüre bağlı unsurlar olarak gördüğünden deyimlerin kullanımı da oldukça önemlidir. Buna göre içinde çok fazla deyim bulunan bir metin o kültüre yabancı bir okuyucu tarafından anlaşılması güç olarak nitelendirilecektir. Üçüncü grupta ise noktalama işaretleri ve yapısal zorluk gibi unsurların incelendiği söz dizimsel öğeler yer alır. Nasıl ki metnin içerik olarak okuyucuların arka plan bilgileriyle örtüşmesi sağlanmaya çalışılıyorsa, aynı şekilde yapısal olarak okuyucuların aşına oldukları yapıların kullanılıyor olması da önemlidir. Dördüncü ve son olarak da, fazlalık, vurgu ve ima gibi unsurların yer aldığı hitap öğeleri bulunur. Buna göre bu unsurların da okuyucuların seviyelerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi gereklidir.

Yukarıda sözü edilen metinlerin uyarlanması, okuyucuların istekli olabilmesi için son derece önemlidir. Day ve Bamford (2000) okuyucuların zevk alabilmeleri için okunan metinlerin kolay ve ilginç olmasının gerekliliğini vurgularlar. Metinlerin uyarlanması bunun sağlanması açısından yararlı olabilir.

Uyarlama her ne kadar yararlı olsa da, uyarlama dikkatli bir şekilde yapılmazsa metin doğallıktan çıkıp yapay bir hâl alabileceğinden ya da aşırı basitleştirme yapıldığında, o dili ana dil olarak konuşan kişilerce metni komik bulanabileceğinden, Harmer (1998)'ın bu konudaki uyarılarını dikkate alınmak gerekir. Bu durumda uyarlamayı yaparken dengeyi sağlamaya özen gösterilmelidir. Bununla birlikte elbette okunacak olan metnin anlaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde okuyucular metni anlayamadıklarında motivasyonları olumsuz yönde etkilenmektedir (Harmer, 2001).

Bununla ilgili olarak Alptekin (2000) dil bilgisel, sosyo dil bilimsel, söylemsel ve stratejik yeterliliklerin iletişimsel yeterliliği sağlayan unsurlar olduğunu vurgular.

Alptekin bu iletişimi metinlerin okunması yoluyla sağlamaya çalışırken, seçilecek olan metinlerin okuyucuların hem yerel hem de uluslararası bağlamda aşına oldukları öğeleri içermesine dikkat edilmesinin gerekliliğini belirtir.

KISA SÜRELİ BELLEK

Hafıza ile okuma sürecinin arasında çok yakın bir ilişki olduğu bilinir. Grabe ve Stoller (2002) bu bağlamda iki tür ilişkiden bahsederler. Birinci ilişkiye göre, okuyucular kelimeleri çok hızlı bir şekilde tanıyıp bunları belleklerinde tutmakla kalmayıp, aynı zamanda cümlelerin dil bilgisel yapılarını da çözümlemeye çalışırlar. İşte bu çözümleme becerisinin karmaşıklığı ve bu çözümlemenin kelime tanıma becerisiyle birleşmesinin gerekliliği, okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okuma becerisinin gelişimi uzun zaman alır. Grabe ve Stoller'ın sözünü ettiği ikinci ilişki ise, okuyucuların uzun süreli belleklerinde var olan arka plan bilgileri etkin hâle getirildikten sonra, metnin dil bilimsel bilgileriyle olan etkileşimidir. Okuyucunun bir metni yorumlayabilmesi için metinden elde ettiği bilgiyi kendi zihninde var olan bilgiyle eşleştirebilmesi gereklidir. Baddeley (1997)'in kısa süreli belleği yeni bilginin analiz edilip var olan bilgiye eklendiği yer olarak tanımlaması dikkate alındığında, bir metni okurken söz konusu eşleştirmenin kısa süreli bellekte yapıldığı söylenebilir. Bu durumda, kısa süreli bellek okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Cook (1991) kısa süreli belleği tanımlarken kapasitesinin birkaç saniye ile sınırlı olduğunu hatırlatır. Aslında bu tanım Miller (1956)'ın dile getirdiği kısa süreli belleğin işlem kapasitesinin sınırlılığıyla ilişkilidir. Çünkü Miller'a göre, bir kişi kendi ana dilinde 7 ya da 8 birim hatırlarken yabancı bir dilde hatırlayabildiği birim sayısı azalmaktadır. Bu tanımlamadaki birimler okuma sürecindeki kelimeler olarak düşünülebilir. Bu durumda hem ana dilde hem de yabancı bir dilde okuma süreci boyunca kısa süreli bellekte bu kelimeler aracılığıyla zihinde var olan bilgiyle okunan metinden elde edilen bilginin ilişkilendirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Cook'a göre, kısa süreli bellek bu yeni girdiyi işleme koyarken, zihin aynı anda farklı görevler üstlenebilir. Ayrıca, yeni girdinin çabucak yok olmasını engellemek için defalarca tekrar edilmesi gereklidir. Bununla birlikte, kısa süreli belleğin dinamikliğine dikkat çeken Carroll (1994), girdi fazlalığı nedeniyle olası zorlanmalara karşın, girdinin gruplandırılarak işleme sokulmasını; böylelikle bilginin daha kolay hatırlanmasının sağlanabileceğini dile getirir. Aksi takdirde, bilginin yoğun olması durumunda okuyucular yeni girdinin bir bölümünü reddetmek durumunda kalırlar (Pigada ve Schmitt, 2006).

Benzer bir şekilde Miller (2002b) okuyucuların, metni okurken kısa süreli belleklerini kullanarak yeni bilgiyi süzmelerine ve böylelikle metinle ilgili özetleri çıkarabilmelerine dikkat çeker. Buna göre, özet çıkarma okuma sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir.

Şema Teorisi kapsamında arka plan bilgisini okuduğunu anlamayı nasıl

YERELLEŞTİRME

etkilediğini inceleyen araŐtırmalarda, okuyuculara aşına olunan ve olunmayan konularla ilgili metinlerin sunulduğu incelenmişti. Böyle bir çalışmada, Roller ve Matambo (1992)'nin beklenmedik bir bulguyla karŐılaŐmıŐlardır. Buna göre, okuyucular, aşına olmadıkları konuyla ilgili olan metni aşına oldukları konuyla ilgili olan metinden daha iyi hatırlamıŐlardır. Nassaji (2002) bu beklenmedik sonucun kısa süreli bellekle ilişkisi olduğunu dŐnr. AŞına olunmayan konuyla ilgili olan metin diğerleriyle karşılaştırıldığında daha fazla somut ve özel isimle ilgili referansa sahip olduğundan; bu metni okuyanlar yorumlama sürecinde kısa süreli belleklerinde daha güçlü bağlantılar elde ederek daha somut ve daha belirgin bir bilgiye ulaŐmıŐlardır.

Bu bağlamda kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olduğunu akılda tutmak gereklidir. Erten (1988) söz konusu kapasitenin, girdinin görsel ya da iŐitsel yolla yapılmasıyla değişiklik gösterebileceğini belirtir. Buna göre görsel bilgi kısa süreli bellekte 2 saniye süreyle kalırken, iŐitsel bilgi 5 saniyeye kadar kalabilir. Böylelikle kısa süreli belleğin hem zaman açısından hem de kapasite açısından sınırlandırılmıŐ olduğu söylenebilir. Okuma süreci açısından ele alındığında McLaughlin (1987)'in sözünü ettiği otomatik ve kontrollü süreçlerin kullanımı, kısa süreli belleğin sınırlılıklarıyla birleştirilebilir. McLaughlin'e göre hafızada *otomatik* ve *kontrollü* işlemler olmak üzere iki tür işlem yapılır. Buna göre kontrollü işlemler yavaş olurken aynı zamanda daha çok dikkat gerektirir ve bu işlemler yeni bir beceri gelişiminde veya pekişmemiş olan bir becerinin kullanımında ortaya çıkar. Bu nedenle de kontrollü iŐlemlerde daha fazla dikkate ihtiyaç duyulur ve bu da daha fazla kısa süreli bellek alanı anlamına gelmektedir. Örneğin bisiklete binmeyi yeni öğrenen birisi dŐnldđnde, söz konusu kişinin gidonu tutması, pedalları çevirmesi ve yolu ve aynaları kontrol etmesi arasında tam olarak bir işbirliği söz konusu değildir. Bu durumda bisiklete binerken başka bir Şey yapması, örneğin su içmesi, mümkün değildir. Kontrollü iŐlemlere bir diğer örnek olarak da okumaya yeni baŐlayan bir ğrenci verilebilir. Bu ğrenci harfleri ya da heceleri tanyarak kelimeleri ve bu kelimelerden de cümleleri oluŐtırmaya çalışır. Yani okuma modelleri bölümünde tanıtılan aşağıdan yukarıya okuma modelini takip eder.

Diğer taraftan otomatik işlemler, fazla dikkat gerektirmeyen ve zaten gelişmiş olan becerilerin yapıldığı işlemlerdir. Bu tür işlemler kısa süreli bellekte çok alan işgal etmez. Az nceki bisiklet örneğindeki acemi bisiklet sürücüsünün yerini bu işlemler için usta bir bisiklet sürücüsü alabilir. Bu bağlamda söz konusu usta bisiklet sürücüsü, bisiklete binerken başka bir sürücüyle konuŐabilir, su içebilir, hatta ellerini gidondan ayırabilir. Bisiklete binme iÇi artık otomatik olarak yapıldığından, sürücünün her bir işlem için bilinçli Şekilde hareket etmesine gerek yoktur. İkinci örnekteki okumayı yeni öğrenen okuyucuya karşılık olarak ise iyi bir okuyucu verilebilir. Öyle ki iyi bir okuyucu, metni okurken teker teker kelimelerin üzerinde odaklanmadan metnin genel anlamını kavrayabilir ve bunu otomatik bir süreçte yapar. Bunu yaparken de yukarıdan aşağıya okuma modelini kullanır.

Erten ve Razi (2004) kısa dönem belleğin işlem kapasitesinin 7 ± 2 birimle olan

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

sınırlılığını (Miller, 1956) kontrollü süreçlerle (McLaughlin, 1987) aynı çizgide görmektedir. Buna göre yeni bir girdi durumunda kısa süreli bellek 7 ± 2 birim girdiyi işleyebilme yetisine sahiptir. Bu nedenle kısa süreli bellek çok fazla girdiyi aynı anda işleyemez. Bu durumda eğer kısa süreli bellek kapasitesini aşan bir girdi miktarıyla karşı karşıya kalıyorsa, kapasitenin üzerindeki bilgi kısa süreli bellekte yorumlanıp uzun süreli bellekte var olan bilgiyle bağdaştırılmadığı için yok olur. Erten ve Razi, Miller ve McLaughlin'in kuramlarını birleştirerek kontrollü süreçler devreye girdiğinde kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlarına daha çabuk varıldığı oysa otomatik süreçler devreye konduğunda ise daha fazla yeni girdi işlenebileceği konusunda bir genellemeye varmışlardır. Nassaji (2003) de McLaughlin'den yola çıkarak karmaşık ve bilişsel bir süreç olan okumanın otomatik süreçlerin kullanımını gerektirdiğini vurgulamıştır.

Kısa süreli bellekte ne kadar çok yeni girdi varsa, bu durumun kısa süreli belleğin kapasitesini o kadar azalttığı ifade edilmiştir. Bu durumda yukarıda sözü edilen kuramların okuduğunu anlamayla ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Okuma sırasında karşılaşılabilecek olan her yeni bilgi kısa süreli belleğin kapasitesinin artmasına neden olacaktır. Örneğin, dil bilgisel olarak çok zor olan bir metin, ya da farklı bir kültüre ait olan kültürel öğelerin çok olduğu bir metin, bu bağlamda okuyucuların kısa süreli belleklerini meşgul edecektir. Bu da metnin içeriğinin anlaşılması için bir engel oluşturacak ve yeni bilginin öğrenilmesi zorlaşacaktır (McCarthy, 1990).

Kısa süreli belleğin okumayla olan ilişkisiyle ilgili sonuç olarak şu söylenebilir: Eğer metindeki içerik ve yapısal şemalar okuyucununki ile eşleşiyorsa kısa süreli bellekte otomatik süreçler devrede olacak ve kısa süreli belleğin kapasitesi fazla zorlanmayacağından, okuma süresi kısalacak ve böylece daha fazla okuduğunu anlama ortaya çıkabilecektir (Erten ve Razi, 2003).

YERELLEŞTİRME

Erten ve Razi (2004) yerelleştirmeyi, hedef dildeki bir metinde var olan kültürel öğelerin, metnin dilbilgisine sadık kalarak, okuyucuların kendi kültürlerine ait öğelerle değiştirilmesi olarak tanımlarlar. Bu durumda, hedef dildeki metnin yapısal şemasında değişiklik yapmadan içerik şemasını okuyucularınki ile eşleştirecek şekilde değiştirilmesi söz konusudur. Örneğin, yabancı bir şehirde geçen bir öyküdeki kişi ve yer adlarıyla birlikte, okuyucuların arka plan bilgileriyle örtüşmeyen diğer kültürel öğeler de değiştirilerek, söz konusu öykü okuyucuların kendi yaşadıkları şehirde geçiyormuş gibi uyarlanabilir. Erten ve Razi (2004: 582) değişim süreci için aşağıdaki örneği verirler:

YERELLEŞTİRME

ÖRNEK:

YABANCI KÜLTÜREL ÖĞELER TAŞIYAN METİN

Piyango çekiliŐini, Noel Őenliklerini, Paskalya yortusunu ve Halloween kutlamalarını da idare eden, halk etkinliklerine ayıracak bol zamanı ve enerjisi olan Bay Summers yürütecekti. Yuvarlak çehrelİ, neŐeli bir insandı. Devon Eyaletinin en büyük domuz çiftliğinde çalışıyordu. İnsanlar onun için üzölüyordu çünkü Falkland Adalarında savaŐıp sakatlanmıŐtı. Otuz yıldır evli olduğu karısı Mary de dırdırcı kadının tekiydi. Bay Summers siyah tahta bir kutuyla Aziz John meydanındaki Anglikan kilisenin gölgesindeki köy meydanına geldiğinde köylüler kendi aralarında sessizce konuşmaktaydı. Çok geçmeden Bay Summers ellerini sallayıp kalabalığa seslendi: "Bugün biraz geciktim sanırım." Bay Summers'ın sesi Exeter ve Bristol'ü birbirine bağlayan M1 otobanın hemen kenarında kurulu olan bu küçük Ottery St. Mary köyünde hiç aralıksız yankılanıp duran araç seslerine karıŐtı. Swans Nest Bar'ı iŐleten Bay Graves elindeki üçayakla Bay Summers'ın peŐinden geldi ve üçayağı meydanın ortasına bıraktı. Bay Summers da elindeki kutuyu üçayağın üstüne yerleŐtirdi. Köylüler kutuyla aralarında mesafe bulunmasına dikkat ederek duruyorlardı. Bay Summers "ArkadaŐlarım acaba bana bir yardım ederler mi?" diye sordu. Önce bir duraksama yaŐandı sonra Bay Martin ve en büyük oğlu John ileri çıkarak kutunun üçayağın üzerinde sallanmadan durmasını sağladılar.

ÇANAKKALE'YE GÖRE YERELLEŞTİRİLMİŞ METİN

Piyango çekiliŐini, Bayram Kutlamalarını, Hıdrellez Őenliklerini ve kiraz festivalini de idare eden, halk etkinliklerine ayıracak bol zamanı ve enerjisi olan Mehmet Bey yürütecekti. Yuvarlak çehrelİ, neŐeli bir insandı. Çanakkale'nin en büyük besi çiftliğinde çalışıyordu. İnsanlar onun için üzölüyordu çünkü Kıbrıs Çıkartmasında savaŐıp sakatlanmıŐtı. Otuz yıldır evli olduğu karısı Müzeyyen de dırdırcı kadının tekiydi. Mehmet Bey siyah tahta bir kutuyla Cumhuriyet meydanındaki Orta Camii'nin gölgesindeki köy meydanına geldiğinde köylüler kendi aralarında sessizce konuşmaktaydı. Çok geçmeden Mehmet Bey ellerini sallayıp kalabalığa seslendi: "Bugün biraz geciktim sanırım." Mehmet Bey'in sesi Çanakkale ve İzmir'i birbirine bağlayan ana yolun hemen kenarında kurulu olan bu küçük Gökçalı köyünde hiç aralıksız yankılanıp duran araç seslerine karıŐtı. Köy Kahvesinin iŐleten Halil Karadağ elindeki üçayakla Mehmet Bey'in peŐinden geldi ve üçayağı meydanın ortasına bıraktı. Mehmet Bey de elindeki kutuyu üçayağın üstüne yerleŐtirdi. Köylüler kutuyla aralarında mesafe bulunmasına dikkat ederek duruyorlardı. Mehmet Bey "ArkadaŐlarım acaba bana bir yardım ederler mi?" diye sordu. Önce bir duraksama yaŐandı sonra Hacı Dayı ve en büyük oğlu Sedat ileri çıkarak kutunun üçayağın üzerinde sallanmadan durmasını sağladılar.

Yerelleştirmenin Nedenleri

Edebî eserlerin, hem ana dildeki hem de yabancı dildeki okuma derslerinde kullanımının gerçek bir iletişim ortamı yaratacağı için yararlı olacağına değinilmişti. Ne var ki, özellikle yabancı dildeki okuma derslerinde kullanılan hedef dildeki edebî eserler, içerdikleri kültürel öğeler bakımından sorun yaratabilir. Yerelleştirme, içerdği kültürel öğeler nedeniyle anlaşılması güç olan eserlerin de yabancı dil öğrencileri tarafından okunabilmesine olanak sağladığından, söz konusu bu sorunları giderirken, okuyuculara hedef dil aracılığıyla gerçek bir iletişimde bulunma fırsatı sağlamaktadır.

Erten ve Razi (2004) yerelleştirme için iki temel sebepten bahsederler. Bunlardan birincisi *sosyolojik sebepler*, ikincisi ise *bilişsel sebepler*dir.

Sosyolojik sebeplere göre okuyucular, kendi kültürlerinin yer aldığı öykülere daha çok ilgi gösterirler. Bu nedenle, metnin içerik şemasıyla okuyucuların içerik şemasının eşleşmesi durumunda okuyucular bu metinlerde kendi yaşantılarından örnekler bulacaklar ve bu da onların daha çok ilgisini çekecektir.

Bilişsel sebepler açısından ise daha önceden ele alınan arka plan bilgisiyle kısa süreli belleğin işlem kapasitesinin sınırlılığı arasındaki ilişkiden bahsedilebilir. Buna göre aşına olunan bir kültürle ilgili bir metin okunduğunda, bilindik kişi ve yer adlarıyla karşılaşılacağından ve metin okuyucuların beklentileri doğrultusunda gelişeceğinden, okuyucular okuma süreci boyunca otomatik süreçleri kullanabileceklerdir. Grabe (1988)'ye göre bu durumda zihinde var olan arka plan bilgilerine yenilerinin eklenmesi daha kolay olacaktır ve böylelikle Grabe ve Stoller (2002)'a göre, daha fazla okuduğunu anlama gerçekleşmiş olacaktır. Alptekin (2006) yerelleştirmenin bilişsel anlamda okuyuculara özellikle sıkıntı duydukları yabancı kişi ve yer adlarıyla ilgili sunmuş olduğu çözümü vurgulamaktadır.

Yerelleştirme ve Kültür Öğretimi

Yabancı dilde yazılmış olan öyküleri yerelleştirmek, okuduğunu anlamaya katkıda bulunuyor olsa da hedef kültür öğretimini devre dışı bıraktığı için sorgulanmaktadır. Bu bağlamda kültürün ne olduğunu ve yabancı dille nasıl bir ilişki içinde bulunduğunu incelemek gerekir. Chastain (1988) ve Brown (2000)'a göre kültür, bir grup insanı belli bir dönemde kendi fikir, gelenek, beceri, sanat, ve araç gibi özelliklerine bağlı olarak nitelendiren bir yaşam biçimidir. Brown kültürün, dil ve düşünce arasındaki etkileşimin gerçek bir bileşeni olduğunu vurgular. Chastain ise kültür ile ilgili iki süreçten bahseder. İlk süreç, kendi kültürünü öğrenmeyle; ikinci süreç ise yabancı bir kültürü öğrenmeyle ilgilidir. Kendi kültürünü öğrenmeyle ilgili olan süreç normal her birey tarafından tamamlanabilmesine rağmen, yabancı bir kültürün öğrenilmesiyle ilgili olan sürecin hiçbir zaman tamamlanamadığı düşünülür. Bununla ilgili olarak Chastain (1988: 300-302) şu sıkıntıları dile getirir:

- Öğrencilerin ihtiyacı olan kültürel bilgiyi sağlamak kolay değildir.
- Yabancı dil öğretmenlerinin hedef dille ilgili kültürel bilgi eksiklikleri vardır.

YERELLEŞTİRME

- Kültürel bilgi öğrencilerin anlayacağı bir şekilde sunulmalı ve bilgiyi yorumlamalarına izin verilmelidir.
- Sınırlı ders süresi içinde kültürel bilgiyi öğretmek için zaman harcamak tartışılır bir konudur.

Yukarıda görüldüğü gibi kültürün öğretimi oldukça zahmetli bir iştir. Ne var ki Yule (1985), sosyal olarak edinilen bir bilgi olarak tanımladığı kültürün, dil aracılığıyla yansıtıldığını vurgular. Buna göre Yule, kültürle ilgili yapılmış olan araştırmaların farklı gruptaki insanların farklı diller kullandıklarını ve bu insanların farklı dünya görüşleri nedeniyle de farklı kültürlere sahip olduklarını dile getirir. Atkinson (1999) da kültürün henüz tam olarak incelenmemiş bir olgu olduğuna dikkat çekerek, şemanın, sosyo bilişsel yaklaşımlarda kültür öğretimi için merkezi bir rol üstlendiğini vurgular.

Benzer bir yaklaşımla Jiang (2000) felsefi, iletişimsel ve pragmatik açılardan ele alarak, dili kültürün ayrılmaz bir parçası olarak görür. Jiang, iletişimsel açıdan suyla kültür arasında şöyle bir benzetme yapar: İnsanlar eğer suya alışıklarsa güvenli bir şekilde yüzerler; eğer suya alışık değillerse dikkatli ve yavaş bir biçimde yüzerler. Bu benzetme, kısa süreli bellek bölümünde tartışılan otomatik ve kontrollü süreçlere oldukça benzerlik göstermektedir.

Hedef dilin kültürüne maruz kalmayla ilgili olan araştırmasında Alptekin (1981), ikinci dillerini edinen göçmenlerle yabancı dil öğrencilerini karşılaştırmıştır. Her iki grubun da yeni kültürün sosyal ve dil bilimsel taleplerine maruz kalmaları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan, göçmenler kendi istekleriyle yabancı kültürün içinde bulunmalarına rağmen, öğrenciler akademik sebeplerle söz konusu kültürle etkileşimde bulunurlar. Buna göre yabancı dil öğrencileri yabancı kültürle ilgili sorunlarla temel olarak sosyo psikolojik sebeplerden, ikinci olarak ise dil bilimsel sebeplerden karşılaşmaktadırlar.

Daha sonra Alptekin ve Alptekin (1984) hedef kültürün öğretimiyle ilgili iki çelişkili konuyu tartışır. İlk olarak, hedef dilin İngilizce konuşan bir ülkenin kendi sosyo kültürel normları ve değerleri doğrultusunda öğretimi ve böylelikle iki dilli ve iki kültürlü bireyler yetiştirilmesi ele alınır. İkinci olarak ise, İngilizce'nin ulusal kimliğe ve kültürel sınırlılığa bağlı kalmaksızın öğretimi ve böylelikle de hedef dili öğrenenlerin İngilizce'yi ana dil olarak konuşanların bağlı oldukları normlara göre değil, uluslararası normlara göre öğrenmeleri dile getirilir.

Alptekin (1993) sosyal olarak edinilen bilgi olan kültürün, bilişsel bağlamda çok önemli bir rolü olduğunu vurgular. Buna göre, ana dil edinimiyle yabancı dil öğrenimi arasında şematik ve sistematik bilgiler açısından fark vardır. Ana dil ediniminde şematik ve sistematik bilgiler birbirine destek olacak şekilde gelişirken; yabancı bir dil öğrenirken ana dile bağlı olarak edinilmiş şematik bilgi zaten bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak Alptekin şematik bilginin dil edinimindeki yerini sorgulayarak, şematik bilginin olumsuz olarak etkileyebildiği okuma becerisine dikkat çeker. Eğer ilgili kültürel bilgide eksiklik varsa okuma zaman alıcı, zahmetli ve hayal kırıklığına

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

uğranan bir süreç haline gelecektir. Benzer bir şekilde, Kabakchy (1982) metinlerde geçen özel adların kültüre yabancı olan kişiler için bir anlam ifade etmediğini belirtir. Bu durumda ana dilden hedef dile ya da hedef dilden ana dile tam bir aktarım söz konusu değildir.

McKay (2003)'e göre, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısının artmış olması, İngilizce'nin çok kültürlü bir içerikle sunulmasını gerekli kılmıştır. McKay ders kitaplarında karşılaşılabilecek üç grup kültürel bilginin varlığına dikkat çeker. İlk grupta öğrencilerin kendi kültürlerinden gelen bilgiler, ikinci grupta ise hedef kültürden gelen bilgiler ve üçüncü grupta da hedef dili hem ana dil hem de yabancı dil olarak konuşanların ortak kültürlerinden gelen bilgiler yer alır.

Erten ve Razi (2004) bugün İngilizce'nin dünyanın birçok ülkesinde anadil olarak konuşulmasının yanı sıra, bu ülkelerde yaşayan insanlardan daha fazla sayıda kişi tarafından da yabancı dil olarak konuşulduğunu vurgulayarak, İngilizce kullanılarak ortaya çıkan iletişimin çok büyük bir kısmının İngilizce'yi ana dili olarak konuşmayan insanların arasında geçtiğini belirtirler. Bu bağlamda McKay (2003) uluslararası bir dil olarak İngilizce öğretimini şu şekilde ele alır. İlk olarak, yabancı dil öğrencilerinin hedef kültürü öğrenmelerinin zorunlu olmadığını dile getirir. İkinci olarak ise uluslararası bir dilin tek bir kültürünün olamayacağından bahseder. Son olarak da uluslararası bir dil olan İngilizce'yi öğretmedeki amacın, farklı kültürlerden olan kişiler arasındaki iletişimi ortak bir dilde gerçekleştirmek olduğuna işaret eder.

Benzer bir şekilde Alptekin (2002 ve 2003) de uluslararası bir dil olarak İngilizce öğrenenlerin, İngilizce öğrenmedeki amaçlarının, bu dili konuşan kişilerle iletişimde bulunabilmesi olduğundan, İngiliz kültürünü öğrenmelerine gerek olmadığını belirtir. Dünyanın pek çok ülkesinde ana dil olarak konuşulan İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin, söz konusu dilin hangi ülkeye ait olan kültürünü öğrenecekleri ise tartışılmaktadır. Bütün bu sebepler yabancı dil öğretirken öğrenilen dilin kültürünü öğretmek yerine hedef sosyal gruplarla kültürler arası iletişimi kolaylaştıracak stratejileri geliştirmek gerektiğinin altını çizmektedir.

Edebiyatla kültürün ilişkisi incelendiğinde, İçöz (1992)'ün edebiyatı, kültürün bir ürünü olarak tanımlaması göze çarpar. Bu nedenle okuyucuların hedef kültürle ilgili farkındalıklarının gelişmiş olması gereklidir. Benzer bir şekilde Chastain (1988) kültürle aşına olunmaması durumunda okumada bazı sıkıntılarla karşılaşılabileceğinin altını çizmiştir. Alptekin (2003)'e göre İngilizce gibi birçok ülkede ana dil olarak konuşulan bir dil ele alındığında, öğrencilere, İngilizce'yi ana dil olarak konuşan hangi ulusun kültürünün öğretilceği bilinmediğinden, kültürel farkındalığı geliştirmenin çok da kolay olmadığı görülmektedir.

Sullivan (2002), kültürün anlamayı nasıl etkilediğini gösterebilmek için Nasrettin Hoca'dan bir örnek verir. Bu bağlamda hocayla bir keşiş arasında geçen bir hikayeden bahseder:

YERELLEŞTİRME

Bir keşiş dñyanın en akıllı adamını bulmak için diyar diyar geziyor-muő. Sıra Nasrettin Hoca'nın köyüne gelmiő ve köylülere sormuő.

- 'Sizin köyün en akıllı adamı kim?' demiő. Köylüler de:
- 'Nasrettin Hoca' demiő.

Bunun üzerine keşiş köy meydanında hoca ile görüşmeye baőlamıő ve eline bir çomak alıp yere bir daire çizmiő. Nasrettin Hoca da çomakla daireyi ortadan ikiye bölmüő. Keşiş bir doğru daha çizerek daireyi dörde böl müő. Hoca da dörde bölünmüő dairenin üç dilimine çarpı iőareti koymuő. Keşiş elleriyle aşağıdan yukarıya doğru hareket yapmış, hoca da yukarıdan aşağıya yapmış ve keşiş büyük bir hayranlıkla hocayı tebrik etmiő. Olup bitenden bir şey anlamayan halk keřiőe ne olduğunu sormuő. Keşiş de:

- 'Bu adam gerçekten dñyanın en akıllı adamı, yere dñya çizdim o ortadan ekvator geçer dedi. Ben dñyayı dörde böldüm, o da dört de üçü sdur dedi. Ben yerden buharlaőma sonucunda ne olur dedim, o da yağmur yağar dedi.'

Bu sefer hocaya neler olduğunu sorar halk. Hoca da:

- 'Bu adam oburun biri, yere bir tepsi baklava çizdi, ben de yarısı benim dedim. Daha sonra tepsiyi dörde böldü, o zaman dörtte üçü benim dedim. O da tepsi altından ateői hafif hafif almalı dedi. Ben de üstüne fındık fıstık serpersek daha iyi olur dedim.'

Bu hikayede görüldüğü gibi kişilerin farklı arka plan bilgileri, onların őekilleri farklı yorumlamalarına neden olur. Yukarıdaki hikayedeki iletişim geometrik şekiller aracılığıyla gerçekteőmiőtir. Metinleri okurken de benzer bir süreçten geçilmektedir ve metinden elde edilen bilgi zihinde var olan bilgiyle birleőtirilerek anlama ulaőılır. Bu durumda okuyucunun metinden beklentisi, onun okuduğu metinden çıkaracağı anlamı etkiler. Çünkü Gebhard (1987)'a göre metinler yazarın kültürel algısını yansıtırlar ve bu nedenle bilimsel olmayan metinler okunduğunda anlaşılması güç olabilir.

Yerelleştirmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Yabancı dilde yazılmıő kısa öykülerin orijinal ve yerelleőtirilmiő biçimlerini okumanın, okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğinin araőtırıldıđı çalıőmalar, arka plan bilgisinin önemi bölümünde anlatılmıőtı. Söz konusu çalıőmalar yerelleőtirilmiő öyküleri okuyan grupların, okuduğunu anlama ačasından orijinal öyküleri okuyan gruplardan daha başarılı oldukları ortaya koymaktadır. (Özyaka, 2001; Razi, 2004; Alptekin, 2006). Bu sonuçların, yukarıda sözü edilen psikolojik ve biliősel nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte Oller (1995)'in sözünü ettiği etkileőim de oldukça önemlidir. Buna göre okuyucular, bir metinde aőına oldukları kelimelerle karőılaőtıklarında daha iyi performans gösterirler. Bu nedenle Oller metinlerin okuyuculara daha aőına olan kelimelerle yeniden düzenlenmesini savunur.

Yerelleştirilmiş öyküler, metinle okuyucuların arka plan bilgisini eőleőtirdiđinden, okuyuculara kültürel arka plan bilgilerini etkinleştirmeleri için olanak sağlar. Bu da,

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

okunanların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Yerelleştirme sayesinde okuyucular kültürel olarak aşına olmadıkları öğelerle karşılaşmazlar. Okuyucular daha az miktarda yeni girdiyle karşılaştıklarından otomatik süreçleri kullanabilirler ve yavaş bir şekilde işleyen kontrollü süreçlere ihtiyaç duymadıklarından, okuyucuların kısa süreli belleklerine düşen görev kolaylaşır. Yerelleştirilmemiş ve okuyucuların aşına olmadıkları bir kültürle ilgili olan bir metinde yer alan, özellikle kişi ve yer adları okuyucuların kısa süreli belleklerinin kapasitesini doldurur; bu da kontrollü süreçlerin devreye girmesine neden olur. Oysa yerelleştirilen metinler otomatik süreçleri devreye sokarak, okuyucuların kısa süreli belleklerinde yeni görevler için gerekli olan boş alanı oluşturur (McLaughlin, 1987; Erten, 1998) ve daha etkileşimli bir okuma modelinin uygulanmasıyla (Grabe ve Stoller, 2002) okuyucuların metni daha iyi anlamaları sağlanmış olur.

Yerelleştirmedeki amaç yabancı dilde yazılmış metinlerin edebî değerlerini tartışmak değildir. Elbette bütün metinleri yerelleştirmek mümkün değildir. Akılda tutulması gereken şey, yerelleştirmenin okuduğunu anlama üzerine olan olumlu etkisidir. Eğer amaç metinleri edebî açıdan değerlendirmek ya da hedef kültürü tanıtmak değilse, daha iyi okuduğunu anlamayı sağlamak ve okuma sürecini daha etkili ve daha zevkli bir hâle getirmek için yerelleştirmeden yararlanmak uygun olacaktır. Böylelikle ikinci bölümde sözü edilen Nuttall'ın (1996) kısır döngüleri, iyi okuyucular için geçerli olan aktif hâle getirilmiş olacaktır.

ÖZET

Widdowson (1983)'a göre dil öğretiminin gerçek bir iletişime dayanması gereklidir. Okuma derslerinde kullanılacak olan edebî eserler bu bağlamda gerçek bir iletişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Lazar (1993)'ın sözünü ettiği yabancı dil öğretiminde edebî metinleri kullanmanın faydalarını dikkate aldığına, edebiyatın okuyucuların motivasyonunu sağlama konusunda olumlu bir katkısının olacağı söylenebilir. Ancak, edebî eserlerin kullanımı gerekli görülüyor olsa da (Edwards, 1992); asıllarına uygun halleriyle kullanımı her zaman mümkün değildir. Bazı durumlarda okuyucuların seviyelerine ya da öğretmenin amaçlarına uygun hâle getirmek için uyarlamalar yapılır (Linhartova, 2001).

Hafızayla okuma sürecinin arasında çok yakın bir ilişki olduğu bilinir. Baddeley (1997)'in kısa süreli belleği yeni bilginin analiz edilip var olan bilgiye eklendiği yer olarak tanımlaması dikkate alındığında, bir metni okurken söz konusu eşleştirmenin kısa süreli bellekte yapıldığı söylenebilir. Bu durumda, kısa süreli bellek okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Cook (1991) kısa süreli belleği tanımlarken kapasitesinin birkaç saniyeyle sınırlı olduğunu hatırlatır. Bu nedenle bilginin yoğun olması durumunda okuyucular yeni girdinin bir bölümünü reddetmek durumunda kalırlar (Pigada ve Schmitt, 2006).

Okuma süreci açısından ele alındığında McLaughlin (1987)'in sözünü ettiği otomatik ve kontrollü süreçlerin kullanımı, kısa süreli belleğin sınırlılıklarıyla birleştirilebilir. McLaughlin'e göre hafızada *otomatik* ve *kontrollü* işlemler olmak üzere iki tür işlem yapılır. Buna göre kontrollü işlemler yavaş oluşurken aynı zamanda daha çok

YERELLEŞTİRME

dikkat gerektirir ve bu işlemler yeni bir beceri gelişiminde veya pekişmemiş olan bir becerinin kullanımında ortaya çıkar. Diğer taraftan otomatik işlemler, çok fazla dikkat gerektirmeyen ve zaten gelişmiş olan becerilerin yapıldığı işlemlerdir. Bu tür işlemler kısa süreli bellekte çok alan işgal etmezler. Eğer kısa süreli bellek kapasitesini aşan bir girdi miktarıyla karşı karşıya kalıyorsa, kapasitenin üzerindeki bilgi kısa süreli bellekte yorumlanıp uzun süreli bellekte var olan bilgiyle bağdaştırılmadığı için yok olur. Sonuç olarak metindeki içerik ve yapısal şemalar okuyucununkiyle eşleşiyorsa kısa süreli bellekte otomatik süreçler devrede olacak ve kısa süreli belleğin kapasitesi fazla zorlanmayacağından, okuma süresi kısalacak ve böylece daha fazla okuduğunu anlama ortaya çıkabilecektir (Erten ve Razi, 2003).

Erten ve Razi (2004) yerelleştirmeyi, hedef dildeki bir metinde var olan kültürel öğelerin, metnin dilbilgisine sadık kalınarak, okuyucuların kendi kültürlerine ait öğelerle değiştirilmesi olarak tanımlarlar. Bu durumda, hedef dildeki metnin yapısal şemasında değişiklik yapmadan içerik şemasını okuyucularınkiyle eşleşecek şekilde değiştirilmesi söz konusudur.

İngilizce dünyanın birçok ülkesinde anadil olarak konuşulmasının yanı sıra, bu ülkelerde yaşayan insanlardan daha fazla sayıda kişi tarafından da yabancı dil olarak konuşulmaktadır. Bu bağlamda McKay (2003) uluslararası bir dil olarak İngilizce öğrenenlerin hedef kültürü öğrenmelerinin zorunlu olmadığını dile getirir. Benzer bir şekilde Alptekin (2002 ve 2003) de uluslararası bir dil olarak İngilizce öğrenenlerin, İngiliz kültürünü öğrenmelerine gerek olmadığını belirtir. Çünkü İngilizce öğrenmedeki amaç, bu dili konuşan kişilerle iletişimde bulunabilmektir.

Yabancı dilde yazılmış kısa öykülerin orijinal ve yerelleştirilmiş biçimlerini okumanın, okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğinin araştırıldığı çalışmalar, yerelleştirilmiş öyküleri okuyan grupların, okuduğunu anlama açısından orijinal öyküleri okuyan gruplardan daha başarılı oldukları ortaya koymaktadır (Özyaka, 2001; Razi, 2004; Alptekin, 2006). Yerelleştirilmiş öyküler, okuyuculara kültürel arka plan bilgilerini etkinleştirmeleri için olanak sağlar çünkü bu sayede metinle okuyucuların arka plan bilgisi eşleşir. Bu da, okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlar. Çünkü okuyucular daha az miktarda yeni girdiyle karşılaştıklarından otomatik süreçleri kullanabilirler.

Bir sonraki bölümde okuma becerisini ölçerken sıklıkla kullanılan teknikler incelenecektir.

YEDİNCİ BÖLÜM

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

GİRİŞ

Bu bölümde testlerin insan hayatındaki önemine dikkat çekildikten sonra, okuma becerisinin nasıl ölçüldüğü ele alınacaktır. Bu bağlamda okuma becerisini test ederken sıklıkla kullanılan sınav teknikleri tanıtılacaktır. Her bir tekniğinin tanımının yanı sıra, bu tekniklerin testi uygulayan kişilere okuma becerisini test etme açısından ne gibi avantajlar ya da dezavantajlar getirebileceği irdelenmeye çalışılacaktır. Bununla birlikte, her bir teknik için değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek sıkıntılar dile getirilerek, en uygun değerlendirme yöntemleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bölümde ayrıca her bir teknikle ilgili örnek testler de sunulacaktır.

DİL TESTLERİ

Sınavlarla, hayatın her devresinde olduğu gibi, dil öğrenim sürecinde de karşılaşılmaktadır. Bireylerin, hem sosyal hem de çalışma hayatlarında çok önemli bir yeri olan dil testlerini uygulamak için birçok farklı sebep vardır (McNamara, 2000). Örneğin yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için dil testlerini uygularken, araştırmacılar yaptıkları çalışmalar gereğince dil testlerini uygularlar.

Alderson (1996) ve Harmer (2001)'a göre dil testleri genel olarak dört başlık altında toplanırlar: *yerleştirme* (placement), *tanısal* (diagnostic), *gelişim* (progress / achievement) ve *yeterlilik* (proficiency). Yerleştirme testlerini uygulamadaki amaç, herhangi bir dil öğrenim programına başlamadan önce öğrencileri, başlangıç, orta, ileri gibi seviyelerine uygun gruplara ayırarak öğrenimi daha etkin kılmaktır. Dil öğrenim süreci başladıktan sonra uygulanabilecek iki tip test daha vardır. Tanısal testlerle öğrencilerin hangi konularda sıkıntı yaşadıkları belirlenmeye çalışılır. Diğer taraftan, gelişme testleriyle öğrencilerin belli bir konuyla ilgili gelişimlerinin ne düzeyde olduğu tespit edilir. Yeterlilik sınavlarıyla ise öğrencilerin hedef dildeki genel yeterliliklerinin seviyesi belirlenerek öğrenciler hakkında genel bir fikre sahip olmak amaçlanır.

Okuma Becerisini Test Etme

Alderson (1996)'a göre okuma becerisini değerlendirmeye çalışan öğretmenler, sınav hazırlarken sıkıntı yaşarlar. Birçok öğretmen okuma dersi süresince pek çok farklı aktiviteyi başarılı bir şekilde kullanabilmesine rağmen, aynı ders için sınav hazırlama söz konusu olduğunda ne yazık ki aynı başarıyı gösteremez. Oysa ki, sınıfta uygulanan aktivitelerle sınavlarda kullanılabilecek soru teknikleri arasında

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

benzerlikler vardır. Böylelikle, sınıfta kullanılan herhangi bir aktivite kolaylıkla sınavda sorulabilecek bir soru tekniğine dönüştürülebilir. Bu nedenle, okuma dersi öğretmenleri sınavları hazırlarken derste kullandıkları teknikleri göz önünde bulundurlarsa sınavda kullanabilecekleri tekniklerin sayısını artırmada başarılı olurlar.

Sınıfta kullanılan aktivitelerin kolaylıkla sınav sorularına dönüştürülebilmesi, okuma öğretmenlerinin işini kolaylaştırıyor gibi görünse de, sınıfta kullanılan bu tekniklerin hiçbirinin en iyi teknik olarak adlandırılmayacağını, bu nedenle hiçbirinin tek başına yeterli olamayacağını akılda tutmak gereklidir. Hem derste kullanılan aktiviteleri, hem de sınavda kullanılan soru tekniklerini 'iyi / kötü' ya da 'faydalı / faydasız' diye adlandırmak yerine, bu aktivitelerin / tekniklerin okuma becerisini ölçmeye çalışan kişilerin amaçlarına ne denli hizmet ettiğinin sorgulanması daha doğru olacaktır.

Alderson (2000), Pearson ve Johnson (1978)'in değerlendirmesini dikkate alarak, üç farklı soru tipinden bahseder. Bunlar *metinde açık* (textually explicit), *metinde dolaylı anlatılan* (textually implicit) ve *arka plana dayalı* (script-base / scriptually implicit) soru tipleridir.

Birinci grupta yer alan sorulara, *metinde açık sorular* adı verilir. Bu sorulara ait bilgiler ve bu soruların cevapları metin içinde açık bir şekilde bulunur. Bu tip bir soruyu cevaplayabilmek için o soruyla ilgili olan tek bir cümleyi anlamak yeterli olur.

Diğer taraftan, ikinci grupta yer alan ve *metinde dolaylı anlatılan soruları* cevaplayabilmek içinse, okuyucuların öncelikle metin içindeki cümleleri birbirleriyle bağdaştırıp aralarındaki ilişkileri görebilmeleri, daha sonra soruyu cevaplamaları gerekir. Bu tip sorular, cevaplarını tek bir cümle içinde barındırmaz.

Üçüncü ve son grupta yer alan ve *arka plana dayalı* soruların cevaplandırılması, ilk iki gruptaki sorularla karşılaştırıldığında daha karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu tip soruların ait olduğu metinler, tek başlarına doğru cevabı sağlayamadığından, okuyucunun bu soruları cevaplandırabilmesi için mutlaka arka plan bilgisine başvurması gerekir. Bu tür sorularla ilgili en büyük sorun, sınavı hazırlayan kişiyle sınavın uygulandığı kişinin farklı arka plan bilgilerine sahip olmalarıdır. Böyle bir durumda sınavın uygulandığı kişi, metinde geçen kelimeleri bilse bile, metni geçmiş yaşantısıyla ilişkilendiremeyeceğinden anlam kayıpları ortaya çıkacaktır.

Okuma Becerisini Test Etmede Kullanılan Teknikler

Okuma becerisini test etmede kullanılan hiçbir tekniğin tek başına en iyi teknik olarak adlandırılmayacağı dikkate alındığında, bu beceriyi test edecek olan kişilerin, öğrenciler için en uygun teknikleri seçerek sınav hazırlamaları gerekir. Okuma sınavlarında sıklıkla kullanılan teknikler tanıtılmadan önce, söz konusu teknikleri de içine alan iki ana tekniğe değinilecektir. İlk ana tekniğe göre eğer sınav

hazırlayan kişinin amacı tek bir defada yalnızca bir konuyu test etmekse, bu durumda *farklı konu tekniği* (discrete-point technique) kullanmak uygun olabilir. Eğer amaç tek bir konuyla ilgili bilgi almak değil de, okuyucuya ait genel bir bilgi edinmek ise, bu durumda *bütünleyici tekniği* (integrative technique) kullanmak gerekir. Her iki teknik de tek başına soru tipi olarak kullanılmamasına rağmen, okuma sınavlarından kullanılan teknikler, bu iki temel teknik içinde gruplandırılabilir.

Çoktan Seçmeli Sorular

Çoktan seçmeli sorular (multiple choice questions), bugüne dek birçok sınav hazırlama uzmanı tarafından ele alınmıştır (Weir, 1990, 1993; Alderson, 1996, 2000; Ur, 1996; Cohen, 1998; ve Hughes, 2003). Okuma becerisini ölçerken sıklıkla kullanılan teknikleri tanıtmaya çoktan seçmeli sorulardan başlanmasının nedeni, bu türden soruların diğer teknikler içinde de yer almasıdır.

Çoktan seçmeli sorular okuduğunu anlamayı ölçmek için mükemmel bir araç olarak düşünülür. Bir soruya ya da sunulmuş olan bir duruma uygun düşebilecek birden fazla ifadeye ait seçenek (genelde dört), sınava giren kişilere verilerek, onlardan doğru olanı bulmaları istenir (Ur, 1996). Bu tip soruların kullanımı o kadar çok yaygındır ki, yanlış bir kullanımla çoktan seçmeli sorular Türkçe'de *test* olarak adlandırılırlar.

Alderson (2000)'a göre çoktan seçmeli soruları bu denli popüler yapan unsurlardan biri, bu soruların sınavı hazırlayan kişiye, sınav olan kişilerin sınav süresindeki düşünme süreçlerini kontrol etmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda, testi hazırlayan kişiye muhtemel doğru cevap seçeneklerini sınıflandırma imkanı da sağlar.

Diğer taraftan çeldiricilerin testi hazırlayan kişiyi yanlış yönlendirme ihtimalini de unutmamak gerekir. Ayrıca, bu tip soruları cevaplayabilmek ayrı bir beceri gerektirdiğinden, bu sınav tekniğinde başarılı olabilmek için, iyi bir okuyucu olmak her zaman yeterli olmayabilir. Bunların dışında, Cohen (1998)'in dikkat çektiği bir nokta da, çoktan seçmeli bir soruyu doğru olarak cevaplayan bir kişinin, doğru cevaba sınavı hazırlayan kişinin düşündüğü şekilde ulaşmamış olabilme riskidir. Böylelikle bu tip soruların, yanlış bir yöntem izlenerek de doğru olarak cevaplanabileceği anlaşılır.

Çoktan seçmeli soruları hazırlarken dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da, çeldiricilerin hazırlanmasıyla ilgilidir. Çeldirici sayısı ne olursa olsun, çeldiricilerin dilde olmayan öğeleri içermemeleri gerekir. Bu durumda, sorulara uygun çeldiriciler bulmak elbette ki sınavı hazırlayan kişi için oldukça güç olacaktır.

Çoktan seçmeli soruları hazırlamak her ne kadar zaman alıcı bir iş olsa da (Heaton, 1988), bu sorular optik okuyucularla değerlendirilebildiğinden oldukça popülerdir. Aslında bu özellik bu soruların popülerliği için çok önemli bir unsurdur. Örneğin bu sorulardan oluşan sınavların makinelerle değerlendirilebilmesi hem insan gücü gereksinimini azaltır, hem de insan kaynaklı hataların önüne geçer. Bu da, çoktan seçmeli soruların değerlendirilme sürecini tamamen objektif kılar. Türkiye'de ulusal

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

düzeyde yapılan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına katılan aday sayıları düşünüldüğünde, bu soru tipinin adayları değerlendirmede ne denli kolaylık sağladığını ortaya çıkar.

Shohamy (1984) çoktan seçmeli soruların hedef dilde mi yoksa ana dilde mi sorulması gerektiğini sorgular. Buna göre, ana dilde hazırlanan çoktan seçmeli sorular hedef dilde hazırlanan çoktan seçmeli sorularla karşılaştırıldığında daha kolay oldukları görülmektedir. Ana dilde hazırlanmış olan sorular, özellikle düşük seviyedeki okuyucular için metinle ilgili ipuçları içeren kelimeler bakımından kolaylık sağladığından, bu adaylar ana dildeki soruların cevaplanmasında daha başarılı olurlar.

Aşağıdaki örnekler incelendiğinde, birinci örnekteki çoktan seçmeli soruların yanıtlanmasının tamamen parçaya dayalı olduğu görülür. Örneğin, 1. soruyu doğru olarak yanıtlayabilmek için okuyucunun sadece 1. paragrafın son cümlesini anlaması yeterlidir. 2. soruyu cevaplandırabilmek içinse metnin tamamına hakim olmak gerekir. Bunların dışında özellikle 4. ve 7. soruların yanıtlanabilmesi için okuyucuların metinde geçen kronolojik sıralamaya dikkat etmesi gerekir. Bu bilgilere ulaşabilmeleri için, okuyuculardan tarama (scanning) stratejisini kullanmaları ve ulaştıkları bilgiyi seçeneklerde sunulan bilgiye dönüştürmeleri beklenir.

İkinci örnekte yer alan çoktan seçmeli soruyu doğru olarak yanıtlayabilmek için ise yalnızca soru metnini anlamak yeterli olmaz. Aynı zamanda, seçeneklerde sunulan birbirine yakın anlamlı kelimeler arasındaki farklar da dikkate alınmak durumundadır.

Çoktan seçmeli soru örnekleri **Örnek 1**

The Greatest Inventor

Thomas Alva Edison tried to light up the world with his invention of the electric light. Without him, the world might still be a dark place. However, the electric light was not his only invention. He also invented the phonograph, the motion picture camera, and over 1,200 other things. About every two weeks he created something new.

Thomas A. Edison was born in Milan, Ohio, on February 11, 1847. His family moved to Port Huron, Michigan, when he was seven years old. Surprisingly, he attended school for only two months. His mother was a teacher and taught him a few things, but Thomas was mostly self-educated. His natural curiosity led him to start experimenting at a young age with electrical and mechanical things at home.

When he was 12 years old, he got his first job. He became a newsboy on a train that ran between Port Huron and Detroit. He set up a laboratory in the train so that he could continue his experiments in his spare time. Unfortunately, his first work experience did not end well. He accidentally set fire to the floor of the train and his boss did not want to work with him any more.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

7. Choose the correct item.
- He got his first patent when he was 25.
 - He built his first shop before he was 20.
 - He died at the age of 80.
 - He wasn't working when he was 10.
8. Choose the correct item.
- He had problems with both of his ears.
 - He had a problem with only one of his ears.
 - He couldn't hear anything.
 - He didn't have any problems with his ears.

Kaynak: Uyarlanmıştır.

[Http://depts.gallaudet.edu/englishworks/exercises/exreading/topic1a.html](http://depts.gallaudet.edu/englishworks/exercises/exreading/topic1a.html)

Örnek 2

A(n) _____ of up to \$120,000 is being offered by the U.S. Postal Inspection Service, Federal Bureau of Investigation, and U.S. Department of Transportation-Office of Inspector General for information leading to the arrest and conviction of the person(s) responsible for mailing letters containing the poison ricin and ricin derivative.

- a) reward b) award c) benefit d) prize

Boşluk Doldurma Testleri

Boşluk doldurma testleri (gap filling test), bir metnin içindeki bazı kelimelerin çıkarılmasıyla oluşturulur. Metinden kelime çıkarma işlemi herhangi bir sisteme dayanmadan tamamen testi hazırlayan kişiyi isteği doğrultusunda gerçekleşir. Bu nedenle, testin kontrolü tamamen testi hazırlayan kişinin elindedir. Ayrıca, boşluk doldurma testleri, metni hızlı bir şekilde gözden geçirip gerekli bilgiyi çıkarmayı amaçlamadığından Weir (1993) tarafından eleştirilir.

Bu tip bir testle, okuduğunu anlamamanın yanı sıra kelime bilgisi ya da dil bilgisi gibi yetiler de test edilebilir. Orijinal metinden çıkarılan kelimeler testi hazırlayan kişiyi yanlış yönlendirip, sanki o kelimelerin alternatifleri yokmuş hissini oluşturabildiğinden, boşluk doldurma testlerini hazırlarken, çıkarılan kelimelerin yerine nelerin getirilebileceğinin dikkatli bir şekilde belirlenmesi gerekir. Cevapları değerlendirirken orijinal kelimeler yerine konulan diğer seçeneklerin o metnin anlam bütünlüğüne ne denli sadık kaldığını dikkate alarak değerlendirmek yararlı olacaktır.

Boşluk doldurma testlerinin değerlendirme sürecindeki objektifliği artırma amacıyla, bu testler bazen çoktan seçmeli sorular biçiminde kullanılır (Bakınız, boşluk

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

doldurma testleri örnek 2). Böylelikle adaylardan, boşluğa getirilmesi gereken en uygun kelimeyi verilen seçenekler içerisinde bulup yazmaları istenir. Bu da boşluk doldurma testlerine optik okuyucularla değerlendirilebilme fırsatı sağladığından, bu tür testlerin kullanım sıklığına olumlu yönde katkıda bulunur.

Boşluk doldurma testleri başlığı altında incelenen 1. örnekte adaylara boşluğa gelebilecek kelimelerle ilgili herhangi bir bilgi verilmemektedir. Adaylar metni okuyup, boşluklara gelebilecek kelimeleri kendileri bulup yazarlar. 2. örnek şekil olarak her ne kadar boşluk doldurma testiymiş gibi görünüyorsa da, aslında bu test her boşluk için sağlamakta olduğu farklı cevap seçenekleri nedeniyle çoktan seçmeli boşluk doldurma testi olarak da adlandırılabilir. Söz konusu örnekte adaylardan metni okumaları ve boşluklara uygun gelebilecek olan doğru seçenekleri verilenler arasından seçmeleri istenmektedir.

Örnek boşluk doldurma testleri

Örnek 1

Fill in the correct word(s) from the list below. There is one extra word which you do not need to use.

PhD / graduates / Master's / Postgraduate / supervision / colleges / secondary schools / universities / kindergarten / state schools / doctorate / private / nursery / undergraduate

Although going to a _____ or _____ school is up to the parents, full-time education is compulsory in Great Britain for all children between 5 and 16 years. Most pupils receive free education at _____; and approximately 7% attend _____, fee-paying schools, or are educated at home. Three-quarters of young people in the United Kingdom choose to stay in full-time education after 16, either continuing in school or by attending further education _____. After further study at school or further education colleges, about a third of all young people enter _____ or other institutions of higher education for taking _____ courses. _____ studies may take the form of an independent piece of research under _____ or a taught course, and leads to a variety of degrees and awards. The taught courses normally last for one or sometimes two years for a _____ degree. Completion of a _____ normally takes a minimum of three years where candidates are provided with Dr initials for their _____ thesis. Many post-experience courses are also available, either leading to a qualification or providing a refresher course for _____ wishing to update or extend their knowledge.

Kaynak: Orijinal

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Örnek: 2

Fill in the correct word(s) by choosing the correct one.

Although going to a **1)** _____ or **2)** _____ school is up to the parents, full-time education is compulsory in Great Britain for all children between 5 and 16 years. Most pupils receive free education at **3)** _____; and approximately 7% attend **4)** _____, fee-paying schools, or are educated at home. Three-quarters of young people in the United Kingdom choose to stay in full-time education after 16, either continuing in school or by attending further education **5)** _____. After further study at school or further education colleges, about a third of all young people enter **6)** _____ or other institutions of higher education for taking **7)** _____ courses. **8)** _____ studies may take the form of an independent piece of research under **9)** _____ or a taught course, and leads to a variety of degrees and awards. The taught courses normally last for one or sometimes two years for a **10)** _____ degree. Completion of a **11)** _____ normally takes a minimum of three years where candidates are provided with Dr initials for their **12)** _____ thesis. Many post-experience courses are also available, either leading to a qualification or providing a refresher course for **13)** _____ wishing to update or extend their knowledge.

- | | | |
|-----------|---|---|
| 1 | a kindergarten
c state schools | b nursery
d secondary schools |
| 2 | a kindergarten
c state schools | b nursery
d secondary schools |
| 3 | a colleges
c state schools | b undergraduate
d universities |
| 4 | a state schools
c private | b secondary schools
d colleges |
| 5 | a colleges
c graduates | b universities
d undergraduate |
| 6 | a private schools
c colleges | b universities
d Master's |
| 7 | a graduates
c Master's | b undergraduate
d PhD |
| 8 | a Graduates
c Postgraduate | b Undergraduate
d Nursery |
| 9 | a doctorate
c supervision | b private
d graduates |
| 10 | a Master's
c graduate | b PhD
d doctorate |
| 11 | a PhD
c supervision | b Master's
d graduates |

Kaynak: Orijinal

Soru Cevap Tekniği

Soru cevap (question and answer) olarak bilinen ve bir metnin anlaşılmasını ölçmek amacıyla adaylara verilen soruların cevaplanmasını gerektiren bu teknik, soruların hazırlanışındaki kolaylık nedeniyle oldukça popüler olmuştur. Günümüzde her ne kadar bu popülerliğini yitirmiş olsa da, soru cevap tekniğinin okuduğunu anlamayı ölçmede kullanılan çok önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Açık ve Kapalı Uçlu Sorular

Bu teknikteki soruları *açık uçlu* (open-ended) ve *kapalı uçlu* (closed) olarak iki şekilde hazırlamak mümkündür. Açık uçlu sorularda, adaylardan soruyla ilgili tüm detayları belirtmeleri beklenir. Diğer taraftan kapalı uçlu sorularla, adayların soruya vereceği cevaplar kısıtlandırılmaya çalışılır. Böylelikle, kapalı uçlu sorular daha az sayıda olası doğru cevaba izin verdiğinden, bu soruların değerlendirilmesi açık uçlu sorulara oranla daha kolaydır.

Özet testlerinde olduğu gibi, özellikle açık uçlu soruların cevaplanabilmesi için adaylardan yazma becerilerine başvurmaları istenir. Bu durum, bu tekniğin popülerliğini yitirmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Ayrıca bu tür sorulara verilen cevapların değerlendirilmesi, optik okuyucuyla notlandırılabilen çoktan seçmeli testlerdeki objektiflikten uzak olduğu için, bu türden sorular özellikle çok sayıda adayın katıldığı sınavlarda kullanılmak için uygun bulunmaz.

Çok sayıda adayın katıldığı sınavlardaki değerlendirme sürecinde farklı kişiler görev alır ve bu farklı kişiler farklı beklentiler içinde birbirleriyle tutarlı olmayan notlar verebilirler. Bu olumsuzluğu gidermek için adayların cevapları, iki farklı kişi tarafından değerlendirilebilir. Bu gibi durumlarda, birbirinden bağımsız olarak hareket eden iki kişi tarafından verilen puanların arasındaki ilişkiye dikkat etmek gerekir. İki farklı değerlendirmeci tarafından verilen notlar arasındaki ilişkinin (korelasyon katsayısının) 0.800'e eşit veya büyük olması tutarlılık açısından önemlidir.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Örnek soru cevap testi

Örnek

It was almost midnight. John was still awake because he did not have to get up early in the morning. His favourite actor's movie on TV had just finished. The bell rang. He opened the door. It was his flat-mate, Tom. He had forgotten his keys at home in the morning. He seemed too tired to chat with John so he went to bed as soon as possible. John felt lonely and decided to go to bed. He went to the bathroom and brushed his teeth. When he came into his bedroom, he noticed some candies on the table. He ate a few of them. The candies reminded him of his childhood. Since he did not want to sleep, he decided to look at some old photos. He felt sad when he saw his ex-girlfriend Laura in a photo. He remembered the days they had spent together. He checked his watch and went to bed.

Read the text again and answer the following questions.

1. Did John have to get up early in the morning?
2. Why did Tom go to bed?
3. Where did John brush his teeth?
4. Why did John feel sad?
5. What did John do after he checked his watch?

Kaynak: Orijinal

Cloze Testler

Bir önceki bölümde boşluk doldurma testleri metin içinden bazı kelimeler çıkarılarak oluşturulur şeklinde tanımlanmıştı. Taylor (1953) okumayı test etmede yeni bir araç olarak sunduğu cloze testin tanımını yaparken de bunu dile getirmiştir. Cloze testleri, boşluk doldurma testlerinden farklı kılan, metinden kelime çıkarma işleminin bir sisteme dayanmasıdır. Cloze testi hazırlayan kişi, sadece metinden çıkaracağı ilk kelimenin hangisi olacağını belirlemek durumundadır. İlk kelimedenden sonra metinden çıkarılacak olan diğer kelimeler belli bir sistemi takip ederek otomatik olarak çıkarılır. Örneğin testi hazırlayan kişi ilk boşluktan sonra gelen her 5. kelimeyi çıkararak bir cloze test oluşturabilir. Heaton (1988) cloze testin dildeki genel beceriyi ölçme açısından başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Cloze testler, boşluk doldurma testlerine şekil olarak çok benzediğinden, bu iki test türü birbirleriyle sıkça karıştırılır. Bu yanlış anlama, boşluk doldurma ve cloze test tekniklerinin birbirlerinin yerine kullanılmasıyla sonuçlanır. Örneğin boşluk doldurma testleri için verilen 1. örneğin benzerleri FCE sınavına hazırlık amacıyla kullanılan Mission 1 kitabında (Evans ve Dooley, 2001: 196) açık uçlu cloze metinleri (open cloze texts) olarak adlandırılır. Aynı türden sorular, May (1996: 35) tarafından da cloze olarak

nitelendirilir. Oysa bu tür sorular sistemli bir şekilde kelime çıkarımına dayanmadığından, cloze yerine boşluk doldurma testleri olarak adlandırılmalıdır.

Yine Mission 1 kitabında (Evans ve Dooley, 2001: 194-195), boşluk doldurma testleri için verilen 2. örneğin benzerleri ise çoktan seçmeli cloze metinleri (multiple choice cloze texts) olarak adlandırılır. Oysa, yine bu metinlerde sistemli bir kelime çıkarımı yapılmamaktadır. May (1996: 53) ise çoktan seçmeli cloze testlerine örnek olarak bu bölümde çoktan seçmeli sorulara verilen 1. örnekteki soru tipini gösterir. Oysa bu türden sorulardan söz konusu cümlelerden seçilen yalnızca tek bir kelime çıkarılır. Cloze testlerin en belirgin özelliği, kelime seçiminin sistemli bir şekilde birbirini takip ederek yapılmasıdır. May'in sunmuş olduğu örnekler, cloze testlerin gerektirdiği özellikleri taşımadığından bu tür testlerde, cloze yerine boşluk doldurma terimini kullanmak çok daha doğru olacaktır.

Aslında cloze testlerde, ilk boşluktan sonra hangi sıklıkta kelime çıkarılması gerektiği konusu uzun yıllardır tartışılmaktadır. 1979 yılında Alderson cloze testin tanımını yaparken ilk boşluktan sonra sistemli bir şekilde her 5. kelimenin çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Ne var ki, 1985 yılında Chavez-Oller ve diğ. bu sayının 5 ile 11 arasında değişiklik gösterebileceğini ortaya atmışlardır. Onların bu tanımı, 1990 yılında Weir'den de destek bulmuştur. 2000 yılına gelindiğinde, McNamara'nın bu sayıyı 5 ile 7 arasında kısıtlamaya çalışmasına rağmen tüm bu tartışmaları başlatan Alderson (2000), cloze testleri yeniden tanımlarken bu sayının 5 ile 12 arasında değişebileceğini vurgulamıştır.

Alderson (2000) cloze testlerle ilgili bu son tanımlamasını yaparken, bu testlerle ilgili dikkat edilmesi gereken diğer özelliklere de dikkat çekmiştir. Buna göre, bir cloze test metninin ilk cümlesinde herhangi bir kelime çıkartılması yapılmaz. Ayrıca, güvenilir sonuçlar elde edebilmek için, cloze test hazırlarken metinden en az 50 kelimenin çıkarılması gerekir.

Cloze testleri hazırlamak oldukça kolaydır. Testi hazırlayan kişinin yapması gereken tek şey, çıkaracağı ilk kelimenin hangisi olacağına karar vermektir. İlk kelimedenden sonra çıkarılacak olan diğer kelimeler otomatik olarak belirlenir. Bu durum testi hazırlama açısından her ne kadar kolaylık olarak görülse de aslında testi hazırlayan kişinin test üzerindeki hakimiyetini kaybetmesine sebep olur. Testi hazırlayan kişi okuduğunu anlamayı ölçmek istemesine rağmen, hazırladığı cloze test yerine konmayı bekleyen dil bilimsel yapıları içeriyor olabilir.

Cohen (1998)'a göre, cloze testlerle evrensel okuma becerisini ölçmek mümkün değildir. Bu yüzden de bu tip testler ancak yerel seviyedeki okumayı ölçmede faydalıdır. Boşluk doldurma testlerinde olduğu gibi, bu test tipinde de değerlendirmeyi yaparken boşluğa getirilen kelimenin, metnin bütününe uyum sağlayıp sağlamadığına dikkat etmek gerekir.

Bu tip testlerin cevap anahtarlarını hazırlarken dil bilimsel hataların dikkate alınıp alınmayacağını ya da öğrencinin puanını ne şekilde etkileyeceğine karar vermek gerekir. Örneğin, öğrenci boşluğa gelmesi gereken kelimenin 'write' olduğunu bilmiş olabilir fakat boşlukta geçmiş zaman kullanımı gerekiyor ve bu durumda doğru cevabın

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

'write' yerine 'wrote' olması gerekiyor olabilir. Yapılan bu hatanın öğrencinin o sorudan alacağı puanı ne şekilde etkileyeceği cevap anahtarında açıkça belirtilmelidir.

Aşağıdaki örnek cloze test, örnek özet testteki metin kullanılarak oluşturulmuştur. İlk cümleden herhangi bir kelime çıkarılmamış, ikinci cümleden çıkarılan ilk kelimeyi takiben, her altıncı kelime parçadan çıkarılmıştır. Toplam 64 kelime çıkarıldığından testin güvenilirliği de sağlanmış olmaktadır.

Örnek cloze test

The province of Çanakkale lies in the northwest of Turkey on both sides of the Dardanelles (the ancient Hellespont), a strait which connects the Sea of Marmara to the Aegean Sea. Its 1) _____ touch both Europe and Asia.

2) _____ is the name of both 3) _____ city and the province which 4) _____ the legendary citadel of Troy, 5) _____ ruins of Assos where the 6) _____ Temple of Athena was built, 7) _____ the battlefields of Gallipoli. Archaeologists 8) _____ there are up to 200 9) _____ sites in this region, many) _____ unexcavated, so it is possible) _____ may be wandering among ruins 10) _____ of years old without even 11) _____ it! There are also many 12) _____ structures still standing; castles, bridges, 13) _____, mansions and Turkish baths. In 14) _____ villages and towns, centuries-old crafts, 15) _____ and styles of dress can 16) _____ be seen.

Although you will 17) _____ feel as if you have 18) _____ back in history, Çanakkale has 19) _____ embraced the first century of 20) _____ new millennium when it comes 21) _____ the essentials of living and 22) _____ will have no difficulty finding 23) _____ internet cafe, fax facilities, cornflakes, 24) _____ and the rest. According to 25) _____ statistics, half of all families 26) _____ the city of Çanakkale own 27) _____ car, about half use a 28) _____ phone and there is one 29) _____ the lowest crime rates in 30) _____.

Those of you who are 31) _____ by history will find plenty 32) _____ slake your thirst in the 33) _____. There are also lots of 34) _____ corners where you can paddle 35) _____ the shore, stretch out on 36) _____ sand, scuba dive or just 37) _____ yourself in the shade, sip 38) _____ exotic and gaze out at 39) _____ sea hoping for a glimpse 40) _____ some playful dolphins.

In the 41) _____ of Edremit, the air is 42) _____ to have one of the 43) _____ concentrations of oxygen in the 44) _____. Around the province there are 45) _____ spas in small towns where 46) _____ variety of ailments are treated. 47) _____ may have a field day 48) _____ these and other mineral springs 49) _____ both hot and cold water 50) _____ from the ground. Bears are 51) _____ rare nowadays, but small game 52) _____ wild boars are plentiful in 53) _____ countryside. Here, the rich variety 54) _____ insect life, plants, mosses and 55) _____ would keep a botanist busy 56) _____ a lifetime.

When night falls, 57) _____ of the socialising takes place 58) _____ or near the seafront, where 59) _____ are cafes, bars, tea gardens 60) _____ discos to suit everyone's taste. 61) _____ short, the city and province 62) _____ Çanakkale present a spectrum of 63) _____, beliefs, larger than life characters, customs 64) _____ undiscovered history awaiting exploration by 65) _____ inquisitive mind or advent.

Kaynak: Uyarlanmıştır. [Http://www.comu.edu.tr/english/?comu=clk2&in=17](http://www.comu.edu.tr/english/?comu=clk2&in=17)

C - Testler

Weir (1990 ve 1993) tarafından alternatif bir bütünleşik yaklaşım olarak görülen *C-testler* (C-test), cloze testlere benzer bir temele dayanır. (Alderson, 2000). C-testlerde, sınav olan kişilere verilen metnin içindeki her ikinci kelimenin ikinci yarısı silinir. Diğer bir deyişle, böyle bir metnin içinde tam olarak verilen bir kelimeyi takip eden kelimenin yarısı verilmez. Alderson'a göre C-testlerde kelimelerin ikinci yarılarının siliniyor olmasının nedeni, İngilizce'de kelimelerin ilk yarılarının ikinci yarılardan daha önemli olmasıdır. Eğer C-testleri daha farklı bir şekilde yani her ikinci kelimenin ilk yarısı silinerek oluşturulursa, bu durumda C-test daha zor bir hal alacaktır.

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta ikinci yarısı silinecek olan kelimenin harf sayısıdır. Eğer kelimedeki harf sayısı çift rakam ise herhangi bir soruyla karşılaşmadan kelimenin ikinci yarısını silinebilir. Altı harfli 'school' kelimesini örnek olarak ele alındığında, bu kelimeyi 'sch---' olarak vermek gerekir. Ancak, kelimedeki harf sayısı tek rakam ise, bu durumda kelimedeki toplam harf sayısından 1 çıkarıp, geriye kalan sayının yarısı kadar harf kelimenin başında verilir. Bu durumda, öğrencilerden doldurmaları istenen boşluktaki harflerin sayısı verilen harf sayısından 1 fazla olacaktır. 7 harfli 'correct' kelimesi örnek olarak ele alındığında, bu kelimenin 'cor----' olarak verilmesi gerekir. Tek harften oluşan kelimelerde ise öğrencilerden, herhangi bir harf verilmeden, kelimenin bulunması istenir.

Alderson (2000) ve Cohen (2001)'a göre, C-testler okumayı değerlendirme açısından cloze testlere oranla daha güvenilir ve daha geçerli bulunur. Buna rağmen; C-testler adaylar tarafından daha karmaşık olarak nitelendirilir.

C-testlerin değerlendirme süreci, cloze testlerde olduğu gibi oldukça kolaydır. Bu testlere verilebilecek cevaplar eksik verilen kelimenin diğer yarısıyla sınırlı olduğundan, bir soru için farklı doğru cevaplarla karşılaşılmasına çok rastlanmaz. Yine de 'theater' ya da 'theatre' gibi her iki şekilde de doğru kabul edilmesi gereken kelimelerle karşılaşma ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Aşağıdaki örnekte her ikinci kelimenin yarısı silinerek bir C-test oluşturulmuştur.

Örnek C-test

<p>The prov _____ of Çana _____ lies i _____ the nort _____ of Tur _____ on bo _____ si _____ of t _____ Dardanelles (t _____ ancient Helle _____), a str _____ which conn _____ the S _____ of Mar _____ to t _____ Aegean S _____. Its sho _____ touch bo _____ Europe a _____ Asia.</p> <p>Çanakkale i _____ the na _____ of bo _____ the ci _____ and t _____ province wh _____ includes t _____ legendary cit _____ of Tr _____, the ru _____ of As _____ where t _____ famous Tem _____ of Ath _____ was bu _____, and t _____ battlefields o _____ Gallipoli. Archaeo _____ say th _____ are u _____ to two-hu _____ ancient si _____ in th _____ region, ma _____ still unexc _____, so i _____ is pos _____ you m _____ be wand _____ am _____ ruins thou _____ of ye _____ old wit _____ even kno _____ it! Th _____ are al _____ many Ott _____ structures st _____ standing; cas _____, bridges, mos _____, mansions a _____ Turkish ba _____. In t _____ villages a _____ towns, cent _____ old cra _____, cooking a _____ styles o _____ dress c _____ still b _____ seen.</p>
--

Kaynak: Orijinal

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Cloze Çıkarma Testi

Alderson (1996 ve 2000) tarafından alternatif bir bütünleyici yaklaşım olarak görülen diğer bir teknik *cloze çıkarma testi*dir (the cloze elide test). Bu teknik ortaya çıktığından beri pek çok farklı şekilde adlandırılmıştır (intrusive word technique, text retrieval, text interruption, doctored text, mutilated text ve negative cloze). Bu teknikte, testi hazırlayan kişi orijinal metnin içine orada bulunmaması gereken kelimeler ekleyerek, fazlalık olan bu kelimelerin bulunmasını bekler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise, kelimelerin gerçekten metne ait olmamasıdır. Eklenmiş olan kelimeler, metinle uyum gösterip metnin genel anlamına sadık kalıyorsa, bu durumda orijinal metinde yer almayan bu kelimelerin bulunmasını beklemek uygun olmayacaktır.

Cloze çıkarma testleri, bazı ülkelerde ulusal sınavlarda kullanılır. Weir (1993)'e göre bu sınavlara giren kişiler cloze çıkarma testlerini sınavdan çok bulmaca gibi görürler. Bu teknik, okuduğunu anlamayı ölçmekten daha çok, okuma hızını ölçmede kullanılan bir araç olarak kabul edilir. Okuyucuların doğru olarak bulabildikleri metne sonradan yerleştirilen her kelime okuma hızını belirleyen bir araç olarak algılanır (Alderson, 2000).

Aşağıdaki örnekte cloze çıkarma testini oluşturmak için orijinal metinde olmayan 3 kelime eklenmiş ve okuyuculardan sonradan eklenen bu kelimeleri bulmaları beklenmektedir.

Örnek cloze çıkarma testi

After briefly discussing techniques such as 'the cloze test' and 'gap-filling', the main focus of the paper resides in about the scoring process of 'ordering tasks', where students are asked to rearrange and the order of sentences given in incorrect order. Since the evaluation of such tasks is quite complex, because Reading Teachers rarely use them.

Kaynak: Razi (2005: 15)

Özet Testleri

Özet testlerinde (summary test) genel olarak adaylardan önceden okudukları metindeki ana fikirleri yazılı olarak özetlemeleri beklenir. Cohen (1998) özet testlerinin daha dolaysız bir sınav türü olduğunu düşünür. Çünkü bu tip testlerde sınavın uygulandığı kişilerden kullanmaları beklenen stratejiler, genelde sınav ortamı dışında kullanılmaz.

Özet testleri içinde yer alan *serbest anımsama testlerinde* (free-recall test / immediate-recall test) okuyuculardan, verilen metni okumaları, okuma işlemi

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

bittikten sonra metni bırakmaları ve akıllarında metinle ilgili ne kaldıysa bunları yazmaları istenir. Özet testinde olduğu gibi metindeki ana fikirleri özetleme zorunluluğu bulunmaz. Alderson (1996)'a göre serbest anımsama testleri genellikle Meyer'in (1975) *anımsama değerlendirme protokolüne* (recall scoring protocol) göre değerlendirilir. Aslında söz konusu protokol tüm özet testlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu protokole göre verilen metin, içeriğe göre incelenerek belli fikir parçacıklarına ayrılır ve adayların yazdıkları bu fikir parçacıklarını taşıyıp taşımadıklarına bakılarak değerlendirilir. Özet testleri bunun dışında hazırlanacak olan bir cetvel aracılığıyla da değerlendirilebilir. Böylelikle cetvel üzerindeki her bir not aralığına uygun düşebilecek aday kağıtları baz alınarak, diğer adayların özetlerinin benzer özellikleri taşıyıp taşımadığına bakılarak değerlendirme işlemi gerçekleştirilebilir.

Özet testleri, her ne kadar adayların verilen metni okuyup anlamalarını gerektiriyor olsa da, ölçmeye çalıştıkları dil işlevi açısından tartışılır. Bu testlerdeki en önemli ve göz ardı edilemeyecek olan sıkıntı, adaylardan ne anladıklarını yazmalarının istenmesidir. Bu durumda sözde okuma becerisini test etmek amaçlanırken, adaylardan farklı bir dil becerisini kullanmalarını beklenmektedir. Bu nedenle özet testlerini uygularken algılayıcı bir dil becerisi olan okumayla, üretken bir dil becerisi olan yazma arasındaki benzerlik ve farklar göz ardı edilmemelidir. Eğer amaç okuma becerisinin ölçülmesi ise, adayı yazabildiği ya da yazamadığı bir konu ile değerlendirmek uygun olmayacaktır.

Yukarıda tartışılan bu sorunu gidermek amacıyla Alderson (2000) birkaç farklı öneri sunar. Buna göre Alderson, yazdırılacak olan özeti adayın kendi ana dilinde olabileceğini belirtir. Bu durumda adaylar okuduklarından ne anladıklarını rahatça ifade edebilirler. Ne yazık ki, bu öneri özet testleri için tam anlamıyla bir çözüm sağlamaz. Çünkü sınavı yapan ya da değerlendiren kişiyle sınavın uygulandığı kişi aynı ana dili konuşmuyorlarsa, bu durumda değerlendirme süreci sorunlu olacaktır.

Alderson (2000) tarafından ortaya atılan bir başka öneri ise, adaylara okunan metnin birkaç özeti sunulması ve onlardan metne en uygun özetini bulmalarının istenmesidir (Bakınız örnek özet testi, bölüm 2-3). Böylelikle, sınavı hazırlayan kişiyle sınavın uygulanacağı kişinin farklı ana dili konuşmaları sorun olmaktan çıkmış olur. Aslında, bu durumda özet testleri yapı bakımından çoktan seçmeli testlere benzerlik gösterir.

Söz konusu sorunu gidermek için Alderson (2000)'ın sunduğu son öneri ise, *boşluklu özet* (gapped summary) adıyla yeni bir tekniğin kullanımınıdır. Bu yeni tekniğe göre, adaylar kendilerine verilen metni kısıtlı bir süre içerisinde okurlar ve okuma işlemi bittikten sonra metni bırakırlar. Daha sonra, kendilerine verilen ve içerisinde metinde geçen bazı anahtar kelimelerin çıkartıldığı özetini okurlar. Adaylar söz konusu özetini okurken metne bakmadan eksik olan bu anahtar kelimeleri hatırlayıp boşlukları doldurmaya çalışırlar. Bu tekniğin en büyük avantajı, adayların yazma becerilerine göre test edilmemeleridir. Bu tekniğin değerlendirme süresi boşluk doldurma ya da cloze testlerde olduğu gibi yapılabilir.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Aşağıda yer alan 1. örnek özet testinde 1. bölümde yer alan tabloyu doldurmak için adaylardan tarama stratejisi kullanarak ilgili başlıklarla ilişkisi bulunan bilgileri bir tablo halinde özetlemeleri; 2. ve 3. bölümlerde ise, metnin belli bölümleri için sunulan özetlerden hangilerinin uygun olduğunun seçilmesi istenmektedir. 4. bölüme gelindiğinde okuyuculardan 1, 2 ve 3. bölümlerde cevapladıkları soruları dikkate alarak metinle ilgili bir özet yazmaları istenmektedir.

2. örnekte de 1. örnekte kullanılan metin için oluşturulmuş bir başka özet testi görülmektedir. Bu örnekte yer alan türden sorular, IELTS sınavlarında kullanılır ve adaylardan metni okuduktan sonra kendilerine verilen özette eksik olan kısımları her bir boşlukta üç kelimedenden fazla kullanmadan metinden alıntılar yaparak tamamlamaları istenir.

Örnek Özet Testi

Örnek 1

The Department of Foreign Language Education offers a BA programme in English Language Teaching, German Language Teaching, and Japanese Language Teaching. Taking into consideration the latest developments in the field, students are provided with a solid foundation in the related languages, their literature, language teaching methodology, educational sciences, and linguistics to enable them to become fully qualified teachers of foreign languages in educational institutions. The Department also offers a wide selection of elective courses.

The MA programmes in English Language Teaching and German Language Teaching introduce major theoretical and methodological issues in Foreign Language Teaching and provide students with a firm foundation in the theoretical and applied aspects of related fields. The programmes focus on current issues in teaching and learning languages and the professional development of language teachers.

The Program of English Language Teaching offers a BA degree in English Language Education, and graduate programmes leading to an MA degree in English Language Education. The basic components of the undergraduate programme consist of professional courses including methodological and pedagogical approaches to foreign language education as well as raising students' awareness of the English language system. The Program of English Language Teaching provides courses related to second language acquisition and language teaching methodology such as Teaching Young Children, Linguistics, Translation. The program also organizes practice teaching in selected schools. Other courses in the programme are offered by various departments within the Faculty of Education. Through elective courses, students are provided with opportunities to pursue individual interests in various cultural and professional subjects.

The objective of the graduate programmes is to equip students with advanced and specialized knowledge in the field and to help them acquire skills for research. A well-balanced emphasis on theory and application is maintained throughout the programmes. Graduates of the MA programme are expected to engage in teaching or research activities and develop adequate motivation for more advanced graduate work in the field. The MA program is carried out in accordance with the regulations of the Institute of Social Sciences. In addition,

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

the department has student and staff exchange programmes at graduate level with various universities abroad.

The Japanese Language Teaching Program is dedicated to the pursuit of excellence in Japanese Studies, particularly in teaching Japanese as a foreign language, in order to train qualified Japanese language teachers for secondary schools. It should be noted that the program is unique since it is the only institution dedicated to teaching Japanese as a foreign language in Europe, the Middle East, and Africa, as well as in Turkey. The strength of the program is that all language classes are mostly conducted by qualified native instructors of Japanese; students are therefore exposed to authentic Japanese language from the time of their enrolment. In addition, the department has adopted its alumni as research assistants since 1999-2000, and Turkish and Japanese faculty members co-operate closely for sustainable quality improvement in education and research.

1	Read the passage again and write notes in the chart on the following features of the programs offered by the Department of Foreign Languages Education. Remember that not all the boxes can be filled in.	English Language Teaching Department	German Language Teaching Department	Japanese Language Teaching Department
	Number of BA students			
	Number of MA student			
	Something unique with the department			
	Job opportunities			
	International relations			
	Courses offered for BA			
	Relations with the other departments			
2	Choose the best summary of paragraph four. a) The writer emphasises that it will not be enough for postgraduate students to be successful only in theory but not in application. b) In the writer's opinion, graduates of MA need to be dealing with both teaching and research.			
3	Now choose the best summary of lines 108-15. a) The writer mentions that their aim is training Japanese Language teachers for Europe, Middle East and Africa. b) The writer mentions that their institution is the only one in Europe, Middle East and Africa which is training Japanese Language teachers for secondary schools.			
4	Using your notes and your answers to the questions above, write a summary of the passage in 120- 150 words.			

Kaynak:

Uyarlanmıştır. [Http://egitim.comu.edu.tr/bolum/yabancidil/en_index.php](http://egitim.comu.edu.tr/bolum/yabancidil/en_index.php)

Örnek 2

HISTORY AND AIMS

Çanakkale Onsekiz Mart University was founded in 1992 based upon the Faculty of Education on the Anafartalar Campus. Before this the facilities had housed a Teacher Training Institute, then a branch of Trakya University. With its new status and intake from Turkey's large youth population, the university developed quickly in terms of the number of students, staff and facilities, spurring the opening of new faculties and colleges.

The university has expanded rapidly over the last few years and in the 2002-2003 academic year there were over 14,000 students participating in a wide variety of programmes taught by 650 academic staff in 2 graduate schools, 9 faculties, 2 polytechnic colleges (four year programmes) and 11 vocational colleges (two-year programmes). There are several campuses in Çanakkale itself, and some of the academic units are located in other towns of the province.

In the twenty-first century, Çanakkale Onsekiz Mart University aims to be a modern Republic University carrying out scientific research and providing regional, national and international dimensions to the training in all its educational programmes, while taking into account the resources of the area in which it is situated.

In order to attain its goals, the university will follow the path of democracy and secularism, with a belief in the authority of the law and the positive scientific principles established by Atatürk. We are aware of our responsibility to be sensitive to domestic and global concerns, to work for peace, to be creative, productive and participate in society at all levels.

In order to reach its educational, scientific research, cultural and social goals, the university has recently introduced a new marking and assessment system, updated the contents of courses, introduced new programmes, increased facilities for foreign language and computer training, and modernised and extended the library.

Çanakkale Onsekiz Mart University is making speedy progress towards becoming a dynamic, progressive, modern university of international standards.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Complete the text below, which is a summary of the text. Use **NO MORE THAN THREE WORDS** from the passage to fill each blank space.

1990s –	Faculty of Education was _____ 1 _____ at Anafartalar Campus.
2000s –	The University _____ 2 _____ and this resulted in the opening of new faculties and colleges.
21st century –	The University aims to be a modern Republic University not only on _____ 3 _____; but also on national and _____ 4 _____ basis.
Recently –	The changes and development in many areas help the University to achieve its goals related with _____ 5 _____ _____ 6 _____.

Kaynak: Uyarlanmıştır. <http://www.comu.edu.tr/english/?comu=clk2&in=1>

Doğru Yanlış Tekniği

*Doğru yanlış tekniği*nde (true-false technique / dichotomous items) adaylar, verilen metni okuduktan sonra, metinle ilgili olarak belirtilen ifadelerin doğru olup olmadığına karar verirler. Heaton (1988), bu tekniğin okuduğunu anlamayı ölçmede en sık kullanılan teknik olduğunu belirtmiştir. Alderson'a (2000) göre, bu popülerlik soru hazırlamadaki kolaylığından kaynaklanmaktadır. Bu kolaylık yalnızca ifadelerin hazırlanmasıyla sınırlı kalmamaktadır. Çünkü bu tip soruların değerlendirilmesi de oldukça kolaydır (Ur, 1996). Bununla birlikte, Alderson'ın ifade ettiği gibi, bu sorular çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi optik okuyucularla da değerlendirilebilir.

Ne var ki, popülerliğine rağmen bu teknik bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Alderson (2000) ve Hughes'e (2003) göre, belirtilen ifadelerle sadece 'doğru' ya da 'yanlış' diye cevap verilmesi, adayların metni ya da ifadeleri anlamadan da %50'lik bir oranda şans eseri doğru cevap verebileceklerini göstermektedir. Bu sorunu giderebilmek amacıyla seçeneklerin arasına 'söz edilmiyor' gibi üçüncü bir seçenek eklenebilir. Bu durumda parçayı anlamadan, doğru cevap verme ihtimali %33'e düşürülmüş olur. Ne var ki, seçeneklerin arasına böyle bir madde eklemek beraberinde bir başka sıkıntıyı getirmektedir. Çünkü 'söz edilmiyor' gibi bir madde metnin anlaşılıp anlaşılmadığından çok, metinden anlam çıkarmayı gerektirmektedir.

Adayların %50'lik tahmin şansını ortadan kaldırmanın bir diğer yolu da, cevabı sadece 'doğru' ya da 'yanlış' olarak belirtmelerini istemek yerine, adaylardan 'yanlış' cevabını vermeleri durumunda bu ifadeyi düzeltmelerini istemek olabilir. Böylelikle

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

metnin gerçekten anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenebilir.

Burada, 'doğru' ve 'yanlış' seçeneklerinin dağılımına ve puanlamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Örneğin, adaylara sunulan on ifadenin beşinin doğru, diğer beşinin de yanlış olduğunu varsayılan bir testte doğru ve yanlış ifadeler verilen puanlar aynıysa, bu durumda herhangi bir aday metni ya da ifadeleri okumadan tüm ifadeler için 'doğru' cevabını verirse, soruların yarısı doğru yanıtlamış olacaktır. Doğru olan ifadelerin yanlış olan ifadelerde olduğu gibi düzeltilmesi gerekmediğinden bu aday sınavın yarısını başarmış olacaktır.

Bu durumdan kaçınmak için, yanlış olan ifadelerin düzeltilmesinin istendiği durumlarda puan dağılımı 'doğru' ve 'yanlış' seçenekleri için farklı olarak verilebilir. Örneğin doğru olan ifade için 1 puan verilirken, yanlış olan bir ifade içinse 2 puan verilebilir. Bu 2 puanın, 1 puanı ifadenin yanlış olduğunu bilen adaylara, geriye kalan 1 puanıysa yanlış olan ifadenin doğrusunu yazan adaylara verilebilir. Adayların, yanlış ifadeleri düzeltmek için yazdıkları doğru ifadelerdeki olası dil bilgisi hatalarının adayların o bölümden alacakları puanı ne şekilde etkileyeceği mutlaka dikkate alınmalıdır. Buradaki hedef, adayların dil bilgisel yetilerini ölçmekten çok, onların okudukları metni anlayıp anlamadıkları kontrol etmek olduğundan, bu bölümdeki olası dil bilgisel hataların dikkate alınmaması uygun düşmektedir.

Örnek doğru yanlış testi

The province of Çanakkale lies in the northwest of Turkey on both sides of the Dardanelles (the ancient Hellespont), a strait which connects the Sea of Marmara to the Aegean Sea. Its shores touch both Europe and Asia.

Çanakkale is the name of both the city and the province which includes the legendary citadel of Troy, the ruins of Assos where the famous Temple of Athena was built, and the battlefields of Gallipoli. Archaeologists say there are up to 200 ancient sites in this region, many still unexcavated, so it is possible you may be wandering among ruins thousands of years old without even knowing it! There are also many Ottoman structures still standing; castles, bridges, mosques, mansions and Turkish baths. In the villages and towns, centuries-old crafts, cooking and styles of dress can still be seen.

Although you will occasionally feel as if you have stepped back in history, Çanakkale has firmly embraced the first century of the new millennium when it comes to the essentials of living and you will have no difficulty finding an internet cafe, fax facilities, cornflakes, cashpoints and the rest. According to the statistics, half of all families in the city of Çanakkale own a car, about half use a mobile phone and there is one of the lowest crime rates in Turkey.

Those of you who are enraptured by history will find plenty to slake your thirst in the area. There are also lots of uncrowded corners where you can paddle along the shore, stretch out on the sand, scuba dive or just park yourself in the shade, sip

something exotic and gaze out at the sea hoping for a glimpse of some playful dolphins.

In the Gulf of Edremit, the air is claimed to have one of the highest concentrations of oxygen in the world. Around the province there are thermal spas in small towns where a variety of ailments are treated. Geologists may have a field day studying these and other mineral springs where both hot and cold water gush from the ground. Bears are very rare nowadays, but small game and wild boars are plentiful in the countryside. Here, the rich variety of insect life, plants, mosses and lichens would keep a botanist busy for a lifetime.

When night falls, most of the socialising takes place on or near the seafront, where there are cafes, bars, tea gardens and discos to suit everyone's taste. In short, the city and province of Çanakkale present a spectrum of pleasures, beliefs, larger-than-life characters, customs and undiscovered history awaiting exploration by the inquisitive mind or advent.

State whether the statements are True (T) or False (F). Then correct the statement if it is false.

1. Çanakkale lies on one side of the Dardanelles.

T / F _____

2. The Dardanelles is a strait between Europe and Asia.

T / F _____

3. The province of Çanakkale includes both the Temple of Athena, and the battlefields of Gallipoli.

T / F _____

4. Archaeologists excavated all the ancient cities in the region .

T / F _____

5. It isn't difficult to find an Internet café in Çanakkale.

T / F _____

6. Çanakkale is one of the most dangerous cities in terms of crime in Turkey.

T / F _____

7. The shores are always very crowded in Çanakkale.

T / F _____

8. The air is polluted in the Gulf of Edremit.

T / F _____

9. Botanists may enjoy visiting Çanakkale.

T / F _____

10. The night life in Çanakkale is appropriate only for teenagers.

T / F _____

Kaynak: Uyarlanmıştır. <http://www.comu.edu.tr/english/?comu=clk2&in=17>

Hata Bulma Testleri

Hata bulma testlerinde (editing test) adaylardan okudukları metne kasıtlı olarak yerleştirilmiş olan hataları bulmaları ve daha sonra bu hataları düzeltmeleri istenmekte-

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

dir. Bu tür testlerde adaylara, hataların, metnin neresinde karşılıklarına çıkabileceği konusunda ipucu verilmemektedir. Testi hazırlarken hatanın bulunduğu yer herhangi bir boşlukla belirtilmemektedir. Bu testler, aslında günlük yaşamda özellikle editörlük yaparken karşılaşılan görevlere çok benzemektedir (Alderson, 2000). Bu metinlerin içine yerleştirilen hataların türleri, hata bulma testinin okuma becerisini mi yoksa dil bilimsel yetinin mi test edildiğini belirlemektedir.

Metnin genelindeki anlama odaklanmak yerine, metnin içindeki daha küçük anlam parçacıklarına odaklanarak aşağıdan yukarıya okuma modelinin kullanımını gerektiren bu testler aslında beraberinde önemli bir sıkıntıyı da getirmektedir. Sezer'e (2002) göre, bu testlere maruz kalan adaylar, aslında hedef dilde var olmayan kullanımlarla karşılaşmaktadırlar. Çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi, bu tür testler de adaylar, o metni okuyana dek hiç akıllarında olmayan hata örnekleri sunulmasıyla olumsuz yönde etkilenmektedir.

Bu tür testlerin değerlendirilmesi, adayların doğru olarak bulup düzelttiği her hata için puan verilmesi esasına bağlı olarak yapılmaktadır. Hata olmayan durumlarda, adayın hata varmış gibi düzeltme yapması durumunda ise, adayın yaptığı öneriyi incelemek gerekmektedir. Eğer aday ifadeyi, başka bir şekilde belirtmeyi başarabilmişse, bu durum adayın puan kaybetmesini gerektirmemektedir. Ancak eğer aday doğru olan bir ifadeyi yanlış kabul ederek düzeltmeye çalışırken hata yapmışsa, bu durumda adayın yapmış olduğu bu hata karşılığında toplam puanından eksiltme yapılabilir.

Aşağıdaki örnek hata bulma testlerinin 1.sinde, her bir satıra denk gelecek şekilde bir hata yapılmış ve adaylardan hataları düzeltip boşluğa yazmaları istenmiştir. 2. örnekte ise hatalar daha farklı bir şekilde sunulmaktadır. Metinden, her bir satır için 1 kelimeyi geçmeyecek şekilde kelimeler çıkarılmış ve adaylardan metinden çıkarılmış olan bu kelimeleri bulup, yazmaları istenmektedir. Adaylar, çıkarılan kelimelerin yerleri boşlukla belirtilmediği için tam olarak nereye kelime eklenmesi gerektiğini bilmemelerine rağmen, sağ taraftaki boşluklar yardımıyla o satır için kelime eklemek gerekip gerekmediğini anlayabilmektedirler.

Örnek hata bulma testleri

Örnek 1

When night fall, most of the socialising takes place on or near the seafront, where there were cafes, bars, tea gardens and disco to suit everyone's taste. In short, the city and province of Çanakkale presents a spectrum of pleasures, beliefs, larger-than-life characters, customs or undiscover history awaiting exploration by the inquisitiving mind or advent.	1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____ 6) _____ 7) _____
--	--

Örnek 2

When night falls, most the socialising takes place on or near seafront, where there are cafes, bars, tea gardens and discos to suit everyone's taste. In short, the city and province of Çanakkale present a spectrum pleasures, beliefs, larger-than-life characters, customs and undiscovered history awaiting exploration the inquisitive mind or advent.	1) _____
	2) _____
	3) _____
	4) _____

Kaynak: Uyarlanmıştır. <Http://www.comu.edu.tr/english/?comu=clk2&in=17>

Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorularda (short answer question), adaylar soruları metin doğrultusunda kısa cevaplar vererek cevaplamaktadırlar. Buradaki sorular 'evet' ya da 'hayır' gibi cevaplar gerektiren sorular değildir; aksine bu tip cevaplar, bu sorularda uygun karşılanmamaktadır. Adayların soruları cevaplayabilmeleri için metni bir bütün olarak anlayabilmeleri yani metnin geneline hakim olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda adaylar, metin içinde yer alan bilgiler arasındaki bağlantıyı görüp, bunları birbirleriyle ilişkilendirmek durumundadır. Bunun için, adaylardan yukarıdan aşağıya okuma modelini kullanmaları beklenmektedir.

Weir'e (1993) göre, kısa cevaplı sorular okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanılabilir son derece yararlı bir değerlendirme aracıdır. bu tür soruların değerlendirilmesi de çoktan seçmeli testler kadar olmasa da, yine de objektif olduğundan, Alderson (1996, 2000) tarafından da çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak gösterilmektedir. Hughes'un (2003) belirttiği gibi, kısa cevaplı sorular, özellikle metinde kastedilenlerden anlam çıkarılıp çıkarılmadığını ölçmek açısından oldukça yararlıdır.

Adaylar açık uçlu soruları yanıtlarken, daha çok aşağıdan yukarıya okuma modeline başvurmaktadır ve Cohen'ın (1998) da belirttiği gibi, metindeki bir cümleyi kopyalayıp cevaplarında kullanabilmektedirler; ancak kısa cevaplı sorular metnin belli bir bölümünün kopyalanarak sorunun cevaplanmasına izin vermemektedir. Bu tür sorular birden fazla doğru cevaba olanak sağladığından, hazırlanma aşamasında dikkat gerektirmektedir. Cevap anahtarı olası bütün cevapları içerek biçimde hazırlanmalıdır. Aslında en uygun olanı, Hughes'un (2003) da önerdiği gibi kısa cevaplı soruları tek cevaba olanak sağlayacak şekilde oluşturmaktır.

Aşağıdaki örnekte metni okuyanların cevaplaması gereken bir kısa cevaplı soru ve bu soruya verilmesi beklenen cevap görülmektedir. Metinde John ve Tom'dan bahsedilmekte, aralarındaki ilişkinin ne olduğu açıkça söylenmemektedir. Okuyuculardan metni okurken söz konusu kişiler ve onların ilişkide bulunduğu diğer kişilere gönderme yaparak, bu iki kişinin ev arkadaşı olduğunu bulmaları beklenmektedir.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Örnek Kısa Cevaplı Soru

It was almost midnight. John was still awake because he did not have to get up early in the morning. His favourite actor's movie on TV had just finished. The bell rang. He opened the door. It was his flat-mate, Tom. He had forgotten his keys at home in the morning. He seemed too tired to chat with John so he went to bed as soon as possible. John felt lonely and decided to go to bed. He went to the bathroom and brushed his teeth. When he came into his bedroom, he noticed some candies on the table. He ate a few of them. The candies reminded him of his childhood. Since he did not want to sleep, he decided to look at some old photos. He felt sad when he saw his ex-girlfriend Laura in a photo. He remembered the days they had spent together. He checked his watch and went to bed.

Question: What is the relationship between John & Tom?

Expected answer: flat-mates

Kaynak: Orijinal.

Eşleştirme Testi

Eşleştirme testlerinde (matching test) adaylar kendilerine verilen iki grupta yer alan kelime, cümle, paragraf gibi öğeleri, birbirleriyle eşleştirmeye çalışmaktadırlar. Eşleştirme testleri de yapısal olarak çoktan seçmeli testlere benzemektedir. Çünkü, her iki test türünde de çeldiriciler bulunmaktadır. Eşleştirme testlerinde doğru seçenek haricinde her bir madde, çeldirici olarak görev almaktadır. Aslında çoktan seçmeli testlerdeki doğru seçenekle, çeldiriciler sabit olarak kalmaktayken, eşleştirme testlerinde bir önceki maddede çeldirici olan bir öğe bir sonraki maddede doğru seçenek konumunda olabilmektedir. Tıpkı çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi, eşleştirme testleri de, adaylara belki de hiç akıllarına gelmeyecek türden çeldiriciler sunduğu için eleştirilmektedir. Ayrıca, eşleştirme sorularının hazırlanması, doğru cevapların ve çeldiricilerin birbirlerinin yerine geçip geçemeyeceği konusunda çok dikkatli bir çalışma gerektirdiğinden oldukça zordur.

Eşleştirme testlerine tabi tutulan adaylar, en son maddenin eşleştirilmesi aşamasına geldiklerinde tek bir seçenekle karşı karşıya kalmaktadırlar. Böylelikle, diğer seçenekleri doğru olarak eşleştirmiş olan bir aday, en son eşleştirme seçeneği ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmasa bile geriye yalnızca bir madde kaldığından otomatik olarak doğru cevap verebilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için Alderson (2000) eşleştirmesi gereken daha fazla seçeneğin sunulmasının uygun olacağını belirtmektedir (Bakınız, eşleştirme testi, örnek 2).

Eşleştirme testlerinin sağladığı en büyük avantaj, değerlendirilme aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Adaylar doğru olarak eşleştirebildikleri her bir madde için puan kazandıklarından, değerlendirme süreci oldukça objektiftir ve çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi optik okuyucularla değerlendirilebilme imkanı sağlamaktadır.

Aşağıda eşleştirme testleri için örnekler sunulmaktadır. 1. örnekte adaylardan metindeki olayların meydana geldiği yerlerle, haritada belirtilen yerlerin eşleştirilmesini istemektedir. Okuma dersi için bir aktivite olarak tasarlanmış olmasına rağmen, aynı

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

zamanda okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanıma uygundur.

2. örnek ise Cambridge ESOL sınavlarında kullanılan bir tekniktir. Adaylardan, metinden çıkarılmış olan paragrafları metinde yer alan boşluklarla eşleştirmeleri istenmektedir. Eşleştirilmesi istenilen paragraf sayısı metindeki boşluklardan bir adet fazladır. Böylelikle, son kalan seçeneğin, adayları otomatik olarak doğru cevaba yönlendirmesi engellenmeye çalışılmıştır.

Örnek 1

Love of bicycle

I have been living in Çanakkale. I had been thinking about riding my bike to İzmir for a long time. Nevertheless I didn't intend to be alone during the journey. So I needed a crazy friend, at least as crazy as me. Finally I met Cem in Kabatepe on a sunny day. While riding our bikes towards Çanakkale from the beach I told him about my plans riding to İzmir. Surprisingly he had the same intention with me so it was not difficult for us to decide when to set up. We were both very excited about the journey so we didn't want to waste any more time and decided to meet in the morning to leave for İzmir. During the night I couldn't sleep well because of my excitement. At 6 in the morning we met at a filling station in Çanakkale and checked our equipments. Everything was ready! It was perfect! Immediately we settled. It was the middle of August and we were aware that it was going to be very hot in a few hours. So we hurried. We did not have any breaks until we arrived in Ezine." We rested only for ten minutes there. It was about 10 and we settled again. It was becoming hotter and we decided to stop in Ayvacık. We needed a longer break. So spent 3 hours there, resting, eating, drinking, and of course chatting. It was 2 pm when we settled once more. We were planning to arrive in Edremit non-stop and we did. We stopped there for the third time and watched the fascinating scene while drinking our teas. During daylight we had to find a place to spend the night. We thought Burhaniye could be a good idea to find an affordable hotel and we rode there. Fortunately we found a very nice hotel and spend the night there. In the morning we got up at half past five; had our breakfast and settled. As we were very energetic we rode our bikes until we arrived in Ayvalık. We rested there for half an hour and had its special sandwiches. When we settled again, it was windy so it was difficult to ride our bikes. We had to stop in Aliğa once more for a rest . After an hour it was time to leave. We didn't plan to have any more breaks and finally we arrived in İzmir.



Read the article again and match the places 1-6 on the map with the sentences about the ride.

- a The author and Cem met for the first time.
- b They had their first break..
- c They spent the night.
- d They had tea.
- e They had sandwiches.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

Örnek 2

You are going to read a short story. Six paragraphs have been removed from the story. Choose from the paragraphs (A-G) the one which fits each gap (1-6). There is one extra paragraph which you do not need to use.

Love of bicycle

I have been living in Çanakkale since we moved from İzmir when I was 10. Now I'm 20 and studying literature at the university. I live with my parents. Also my brother lives with us. He's a real couch potato. One can never see him enjoying with his friends outdoors. I think, my wish of having an energetic brother will never come true.

1

One day I met Cem in Kabatepe. It was a sunny summer day. He was also alone there and we decided to ride together to Çanakkale. While riding our bikes towards Çanakkale from the beach I told him about my plans riding to İzmir. Surprisingly he had the same intention with me so it was not difficult for us to decide when to set up.

2

At 6 in the morning we met at a filling station in Çanakkale and checked our equipments. Our bikes were ready; we were ready! It was perfect! We were both very excited. We fastened our rucksacks onto our bikes, wore our helmets and then we settled towards İzmir.

3

It was 2 pm when we settled once more. We were planning to arrive in Edremit non-stop and we did. We stopped there for the third time and watched the fascinating scene while drinking our teas.

4

We spend the night at the hotel. We slept very well. Actually Cem kept snoring all night long but I didn't care because I was really tired. I was tired but I was also happy.

5

We rested there for half an hour and had its special sandwiches. When we settled again, it was windy so it was difficult to ride our bikes. We had to stop in Aliğa once more for a rest. As we had eaten sandwiches previously, we weren't hungry. We bought coke there and rested while we were drinking.

6

The wind was getting worse. We didn't know whether it was good or bad for us. It was good because we couldn't resist the hot weather otherwise. It was bad because riding a bike was really difficult and dangerous in case of strong wind. Finally I saw the silhouette of İzmir on a hill and we arrived in İzmir before the sunset.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

<p>A</p>	<p>It was the middle of August and we were aware that it was going to be very hot in a few hours. So we hurried. We did not have any breaks until we arrived in Ezine. We rested only for ten minutes there. It was about 10 and we settled again. It was becoming hotter and we decided to stop in Ayvacık. We needed a longer break. So spent 3 hours there, resting, eating, drinking, and of course chatting.</p>	<p>D</p>	<p>During daylight we had to find a place to spend the night. We thought Burhaniye could be a good idea to find an affordable hotel and we rode there. It wasn't so easy to find a hotel according to our wishes but we were lucky and found a very nice hotel.</p>
<p>B</p>	<p>In the morning we got up at half past five; had a very large breakfast. We knew that we needed energy to ride our bikes. After having cups of tea we settled. As we were very energetic we rode our bikes until we arrived in Ayvalık.</p>	<p>E</p>	<p>Cem wanted to have another sandwich there so we had to wait for a while. Actually we were late but I didn't interrupt his rest and left him alone to enjoy his sandwich.</p>
<p>C</p>	<p>We were both very excited about the journey so we didn't want to waste any more time and decided to meet in the morning to leave for İzmir. During the night I couldn't sleep well because of my excitement.</p>	<p>F</p>	<p>After an hour it was time to leave. We didn't plan to have any more breaks. Otherwise it would be impossible for us to arrive in İzmir before the sunset.</p> <p>I had been thinking about riding my bike to İzmir for a long time. Nevertheless I didn't intend to be alone during the journey. So I needed someone crazy, at least as crazy as me. I knew that my brother wasn't the right person for this ride so I never asked him. I was so hopeless because I knew no one who was so crazy.</p>

Kaynak: Orijinal

Sıralama Testleri

Sıralama testlerinde (ordering task) adaylar, kendilerine karışık sıralama verilen kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve hatta metinleri doğru sıralamaya sokmaya çalışır. Buradaki doğru sıralamadan kasıt, verilen metnin anlatım sırası olabileceği gibi olayların kronolojik sıralaması da olabilir.

Bu tip testlerde, adaylardan, önce metni okuyup daha sonra kendilerine karışık sıralamada verilen ifadeleri metne göre sıraya sokmaları istenebileceği gibi, karışık sıralamada sunulmuş olan bir metnin paragraflarının doğru sıralamaya sokulması da istenebilir. Bu tip testler, okuduğunu anlamayı değerlendirme açısından son derece faydalı bulunmaktadır. Alderson'ın (2000) belirttiği gibi bu testler, bir metin içinde bulunan farklı unsurların birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu, adayların görüp göremediklerini belirleme açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Ne var ki, yapılacak olan bir hata

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

kaçınılmaz olarak diğer hataların da ortaya çıkmasına neden olacaktır (Heaton, 1988).

Okuduğunu anlamayı, değerlendirme açısından oldukça faydalı bulunmalarına rağmen, ne yazık ki kullanımları pek yaygın değildir. Bu da sıralama testlerinin beraberinde getirdiği bu testlerin değerlendirme sürecine ait olan iki sorundan kaynaklanmaktadır.

Birinci sorun, adaylar testi hazırlayan kişinin belirttiği doğru sıralama dışında başka bir doğru sıralama daha oluşturabilirler. Bu durumda adayların önerdiği bu doğru sıralama da kabul edilmek durumundadır. Bu sorunun daha güzel bir çözümü ise, verilen metni tek bir doğru sıralama oluşturabilecek şekilde yeniden yazmaktır. Böylelikle bu sorun giderilebilir.

İkinci sorun ise, notlandırma işlemi sırasında ortaya çıkmaktadır. Sıralamayı yaparken bazı durumlarda yalnızca bir hata yapan bir aday bile, bu testlerden hiç puan alamamaktadır. Çünkü bu testler, kısmî değerlendirmeye olanak sağlamamaktadır. Bu durumda bu tür testler genellikle ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle Alderson, Clapham ve Wall (1995) bu tür testleri hem hazırlamanın hem de cevaplamanın pek bir anlam ifade etmediğini dile getirmektedirler ve Haeton (1988) da bir hatanın diğer hatalara yol açacağını hatırlatarak bu durumun testin güvenilirliğini azaltacağına işaret etmektedir. Bu sorunu gidermek amacıyla geliştirilmiş olan ağırlıklı değerlendirme protokolü (Razi, 2005) örnekleriyle birlikte 8. bölümde ele alınacaktır.

Örnek Sıralama Testi

It was almost midnight. John was still awake because he did not have to get up early in the morning. His favourite actor's movie on TV had just finished. The bell rang. He opened the door. It was his flat-mate, Tom. He had forgotten his keys at home in the morning. He seemed too tired to chat with John so he went to bed as soon as possible. John felt lonely and decided to go to bed. He went to the bathroom and brushed his teeth. When he came into his bedroom, he noticed some candies on the table. He ate a few of them. The candies reminded him of his childhood. Since he did not want to sleep, he decided to look at some old photos. He felt sad when he saw his ex-girlfriend Laura in a photo. He remembered the days they had spent together. He checked his watch and went to bed.

Put the scrambled sentences into the correct order that they happened.

- (.....) A. John ate some candies.
- (.....) B. John felt sad.
- (.....) C. Tom went to bed and John felt lonely.
- (.....) D. John watched a film on TV.
- (.....) E. John remembered his childhood.
- (.....) F. The bell rang and Tom came home.
- (.....) G. John looked at the photos.
- (.....) H. John brushed his teeth.

Kaynak: Orijinal.

ÖZET

Dil testlerini uygulamak için birçok farklı sebep vardır. Örneğin yabancı dil öğretmenleri öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için dil testlerini uygularken, araştırmacılar yaptıkları çalışmalar gereğince dil testlerini uyguladılar. Sınıfta kullanılan aktivitelerin kolaylıkla sınav sorularına dönüştürülebilmesi, okuma öğretmenlerinin işini kolaylaştırıyor gibi görünse de, sınıfta kullanılan bu tekniklerin hiçbirinin en iyi teknik olarak adlandırılmayacağını, bu nedenle hiçbirinin tek başına yeterli olamayacağını akılda tutmak gereklidir. Okuma becerisini test etmede kullanılan hiçbir tekniğin tek başına en iyi teknik olarak adlandırılmayacağı dikkate alındığında, bu beceriyi test edecek olan kişilerin öğrencileri için en uygun teknikleri seçerek sınav hazırlamaları gerekir.

Çoktan seçmeli sorular okuduğunu anlamayı ölçmek için mükemmel bir araç olarak düşünülür. Bir soruya ya da sunulmuş olan bir duruma uygun düşebilecek birden fazla ifadeye ait seçenek (genelde dört), sınava giren kişilere verilerek, onlardan doğru olanı bulmaları istenir (Ur, 1996). Çoktan seçmeli soruları hazırlamak her ne kadar zaman alıcı bir iş olsa da (Heaton, 1988), bu sorular optik okuyucularla değerlendirilebildiğinden oldukça popülerdir.

Boşluk doldurma testleri, bir metnin içindeki bazı kelimelerin çıkarılmasıyla oluşturulur. Metinden kelime çıkarma işlemi herhangi bir sisteme dayanmadan tamamen testi hazırlayan kişiyi isteği doğrultusunda gerçekleşir. Bu nedenle, testin kontrolü tamamen testi hazırlayan kişinin elindedir. Bu tip bir testle, okuduğunu anlamanın yanı sıra kelime bilgisi ya da dil bilgisi gibi yetiler de test edilebilir. Boşluk doldurma testleri optik okuyucularla da değerlendirilebilir.

Soru cevap olarak bilinen ve bir metnin anlaşılma anlaşılmadığını ölçmek amacıyla adaylara verilen soruların cevaplanmasını gerektiren bu teknikteki sorular açık uçlu ve kapalı uçlu olarak iki şekilde hazırlanabilir. Açık uçlu sorularda, adaylardan soruyla ilgili tüm detayları belirtmeleri beklenir. Diğer taraftan kapalı uçlu sorularla, adayların soruya vereceği cevaplar kısıtlandırılmaya çalışılır. Böylelikle, kapalı uçlu sorular daha az sayıda olası doğru cevaba izin verdiğinden, bu soruların değerlendirilmesi açık uçlu sorulara oranla daha kolaydır.

Cloze testleri, boşluk doldurma testlerinden farklı kılan, metinden kelime çıkarma işleminin bir sisteme dayanmasıdır. Cloze testi hazırlayan kişi, sadece metinden çıkaracağı ilk kelimenin hangisi olacağını belirlemek durumundadır. İlk kelimedenden sonra metinden çıkarılacak olan diğer kelimeler belli bir sistemi takip ederek otomatik olarak çıkarılır. Örneğin testi hazırlayan kişi ilk boşluktan sonra gelen her 5. kelimeyi çıkararak bir cloze test oluşturabilir. Güvenilebilir sonuçlar elde edebilmek için, cloze test hazırlarken metinden en az 50 kelimenin çıkarılması gerekir.

C-testlerde, sınav olan kişilere verilen metnin içindeki her ikinci kelimenin ikinci yarısı silinir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta ikinci yarısı silinecek olan kelimenin harf sayısıdır. Eğer kelimedeki harf sayısı çift rakamsa herhangi bir sorunla karşılaşmadan kelimenin ikinci yarısını silinebilir. Ancak, kelimedeki harf sayısı tek

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

rakamsa, bu durumda kelimedeki toplam harf sayısından 1 çıkarıp, geriye kalan sayının yarısı kadar harf kelimenin başında verilir. Bu durumda, öğrencilerden doldurmaları istenen boşluktaki harflerin sayısı verilen harf sayısından 1 fazla olacaktır.

Cloze çıkarma testinde, testi hazırlayan kişi orijinal metnin içine orada bulunmaması gereken kelimeler ekleyerek, fazlalık olan bu kelimelerin bulunmasını bekler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise, kelimelerin gerçekten metne ait olmamasıdır. Eklenmiş olan kelimeler, metinle uyum gösterip metnin genel anlamına sadık kalıyorsa, bu durumda orijinal metinde yer almayan bu kelimelerin bulunmasını beklemek uygun olmayacaktır.

Özet testlerinde genel olarak adaylardan önceden okudukları metindeki ana fikirleri yazılı olarak özetlemeleri beklenir. Özet testleri içinde yer alan serbest anımsama testlerinde okuyuculardan, verilen metni okumaları, okuma işlemi bittikten sonra metni bırakmaları ve akıllarında metinle ilgili ne kaldıysa bunları yazmaları istenir. Özet testinde olduğu gibi metindeki ana fikirleri özetleme zorunluluğu bulunmaz. Özet testleri, her ne kadar adayların verilen metni okuyup anlamalarını gerektiriyor olsa da, ölçmeye çalıştıkları dil işlevi açısından tartışılır. Bu testlerdeki en önemli ve göz ardı edilemeyecek olan sıkıntı, adaylardan ne anladıklarını yazmalarının istenmesidir. Bu durumda sözde okuma becerisini test etmek amaçlanırken, adaylardan farklı bir dil becerisini kullanmalarını beklenmektedir. Bu sorunu gidermek amacıyla Alderson (2000) yazdırılacak olan özetin adayın kendi ana dilinde olabileceğini belirtir. Alderson'ın sunduğu bir diğer öneriyse, adaylara okunan metnin birkaç özetinin sunulması ve onlardan metne en uygun özetini bulmalarının istenmesidir. Alderson'ın sunduğu son öneri ise, boşluklu özet adlı yeni bir tekniğin kullanımınıdır. Buna göre adaylar kendilerine verilen metni kısıtlı bir süre içerisinde okurlar ve okuma işlemi bittikten sonra metni bırakırlar. Daha sonra, kendilerine verilen ve içerisinde metinde geçen bazı anahtar kelimelerin çıkartıldığı özetini okurlar. Adaylar söz konusu özetini okurken metne bakmadan eksik olan bu anahtar kelimeleri hatırlayıp boşlukları doldurmaya çalışırlar.

Doğru yanlıı tekniğinde adaylar, verilen metni okuduktan sonra, metinle ilgili olarak belirtilen ifadelerin doğru olup olmadığına karar verirler. Heaton (1988), bu tekniğin okuduğunu anlamayı ölçmede en sık kullanılan teknik olduğunu belirtmiştir. Alderson'a (2000) göre, bu popülerlik soru hazırlamadaki kolaylığından kaynaklanmaktadır. Belirtilen ifadelere sadece 'doğru' ya da 'yanlıı' diye cevap verilmesi, adayların metni ya da ifadeleri anlamadan da %50'lik bir oranda şans eseri doğru cevap verebileceklerini göstermektedir. Bu sıkıntıyı giderebilmek amacıyla seçeneklerin arasına 'söz edilmiyor' gibi üçüncü bir seçenek eklenebilir. Adayların %50'lik tahmin şansını ortadan kaldırmanın bir diğeri yolu da, cevabı sadece 'doğru' ya da 'yanlıı' olarak belirtmelerini istemek yerine, adaylardan 'yanlıı' cevabını vermeleri durumunda bu ifadeyi düzeltmelerini istemek olabilir.

Hata bulma testlerinde adaylardan okudukları metne kasıtlı olarak yerleştirilmiş olan hataları bulmaları ve daha sonra bu hataları düzeltmeleri istenmektedir. Bu tür testlerde adaylara, hataların, metnin neresinde karşılımları çıkabileceğini konusunda ipucu verilmemektedir. Testi hazırlarken hatanın bulunduğu yer herhangi bir boşlukla belirtil-

memektedir.

Hata bulma testleri aslında günlük yaşamda özellikle editörlük yaparken karşılaşılan görevlere çok benzemektedir (Alderson, 2000). Bu metinlerin içine yerleştirilen hataların türleri, hata bulma testinin okuma becerisini mi yoksa dil bilimsel yetinin mi test edildiğini belirlemektedir. Sezer'e (2002) göre, bu testlere maruz kalan adaylar, aslında hedef dilde var olmayan kullanımlarla karşılaşmaktadırlar.

Kısa cevaplı sorularda adaylar soruları metin doğrultusunda kısa cevaplar vererek cevaplamaktadırlar. Buradaki sorular 'evet' ya da 'hayır' gibi cevaplar gerektiren sorular değildir; aksine bu tip cevaplar, bu sorularda uygun karşılanmamaktadır. Adayların soruları cevaplayabilmeleri için metni bir bütün olarak anlayabilmeleri yani metnin geneline hakim olmaları gerekmektedir.

Eşleştirme testlerinde adaylar kendilerine verilen iki grupta yer alan kelime, cümle, paragraf gibi öğeleri, birbirleriyle eşleştirmeye çalışmaktadırlar. Eşleştirme testlerinde doğru seçenek haricinde her bir madde, çeldirici olarak görev almaktadır.

Sıralama testlerinde adaylar, kendilerine karışık sıralama verilen kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve hatta metinleri doğru sıralamaya sokmaya çalışır. Okuduğunu anlamayı, değerlendirme açısından oldukça faydalı bulunmalarına rağmen, ne yazık ki kullanımları pek yaygın değildir. Bu da sıralama testlerinin beraberinde getirdiği bu testlerin değerlendirme sürecinin sıkıntılı olmasından kaynaklanmaktadır. Sıralamayı yaparken bazı durumlarda yalnızca bir hata yapan bir aday bile, bu testlerden hiç puan alamamaktadır. Bu tür testler genellikle ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak değerlendirilmektedir.

Yukarıda tartışılan sorunu gidermek amacıyla kullanılan ağırlıklı değerlendirme protokolü bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

OKUMA TEST TEKNİKLERİ

SEKİZİNCİ BÖLÜM

AĞIRLIKLIL DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

GİRİŞ

Bu bölümde sıralama sorularını kısmî olarak doğru yapan adayları notlandırırken karşılaşılan sorunun çözmek için geliştirilmiş olan *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü* (Weighted Marking Protocol, Razi, 2005) tanıtılacaktır. Sıralama sorularına verilebilecek olan farklı cevaplar bu yeni yaklaşıma göre incelenecektir.

SIRALAMATESTLERİ

Sıralama testlerinde adaylar, kendilerine karışık sırada verilen kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve hatta metinleri doğru sıralamaya sokmaya çalışmaktadırlar. Ne var ki, hedeflenen doğru sıralamayı bulamayan adayların değerlendirilmesi, testi uygulayan kişiler için sıkıntı oluşturmaktadır. Alderson (2000), bu testlerin değerlendirme süreciyle ilgili iki farklı sorundan bahseder.

İlk olarak, adaylar testi hazırlayan kişinin cevap anahtarında öngördüğü sıralamadan daha farklı, diğer bir doğru sıralama oluşturabilirler. Bu durumda, testi değerlendirirken diğer doğru sıralamaları da kabul etmek gerekmektedir. Ya da testi hazırlayan kişinin metni tek doğru sıralama oluşturacak şekilde yeniden yazması önerilmektedir.

Alderson (2000) ikinci sorun olarak ise sıralama sorularının bir bölümünü doğru olarak cevaplayan adayları değerlendirmenin zorluğuna değinmektedir. Buna göre, sıralama testlerindeki hatalı cevaplar, kısmî olarak değerlendirildiğinde, notlandırma süreci hem çok zor olmakta, hem de hatalı olabilmektedir. Diğer taraftan bu tür soruları değerlendirirken, tamamını doğru yapan adayları dikkate almak ve onlara tam puan vermek; diğer adayları ise bir ya da daha fazla yanlış nedeniyle aynı kefeye koymak, adaylar arasındaki ayrımın belirlenmesine olanak sağlamadığı için adil olmamaktadır. Çünkü bu durumda metni hiç anlamamış ve sıralama sorularını gelişigüzel cevaplamış bir adayla metni belli oranda anlamış fakat sıralama sorularını cevaplarırken sadece bir hata yapmış olan bir adayın arasındaki fark göz ardı edilerek ikisine de 0 puan verilmesi söz konusudur. Bu adaletsizliğin önüne geçebilmek amacıyla sıralama sorularına hatalı cevap veren adayları da yaptıkları hatalara göre sınıflandırıp, hak ettikleri oranda puan vermenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü, sıralama sorularının kısmî olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Aşağıda ele alınan örnek durum eşliğinde kısmî değerlendirmenin nasıl yapılabileceği incelenecektir. Söz konusu örnekte, metni dikkate

AĞIRLIKLI DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

olarak doğru sıralamaya konması gereken 8 madde yer almaktadır. Bu örneğin ardından sunulan tabloda, sıralama sorulan soruda verilmesi gereken doğru cevap ve verilmesi olası 8 farklı cevap yer almaktadır. İlk olarak, bu 8 adayın cevaplarını geleneksel olarak kullanılan biçimde, yani tamamı doğruysa tam puan, herhangi bir hata varsa 0 puan şeklinde değerlendirilecektir. Ardından *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü* kullanılarak değerlendirilip, bu iki değerlendirme arasındaki fark incelenecektir.

Örnek

It was almost midnight. John was still awake because he did not have to get up early in the morning. His favourite actor's movie on TV had just finished. The bell rang. He opened the door. It was his flat-mate, Tom. He had forgotten his keys at home in the morning. He seemed too tired to chat with John so he went to bed as soon as possible. John felt lonely and decided to go to bed. He went to the bathroom and brushed his teeth. When he came into his bedroom, he noticed some candies on the table. He ate a few of them. The candies reminded him of his childhood. Since he did not want to sleep, he decided to look at some old photos. He felt sad when he saw his ex-girlfriend Laura in a photo. He remembered the days they had spent together. He checked his watch and went to bed.

Put the scrambled sentences into the correct order that they happened.
(20 points)

- (.....) A. John ate some candies.
- (.....) B. John felt sad.
- (.....) C. Tom went to bed and John felt lonely.
- (.....) D. John watched a film on TV.
- (.....) E. John remembered his childhood.
- (.....) F. The bell rang and Tom came home.
- (.....) G. John looked at the photos.
- (.....) H. John brushed his teeth.

(Razi, 2005: 7)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi bir paragraflık bir metin verilmiş ve ardından sunulan 8 maddenin metindeki olayların oluş sırası dikkate alınarak cevaplanması istenmiştir. Tablo 2'de bu örneğin doğru cevabı ve verilmesi olası 8 farklı cevap görülmektedir.

Tablo 2: Sıralama sorusu doğru cevabı ve 8 farklı olası cevap

Doğru cevap	Adayların cevapları							
1	1	3	4	5	6	7	8	
5	5	3	3	3	4	7	4	
8	8	8	8	8	3	4	7	
3	3	1	6	6	8	2	2	
1	1	6	1	1	6	6	6	
6	6	2	2	7	1	1	1	
2	2	7	7	2	7	3	3	
7	7	4	4	4	2	8	8	
4	4	5	5	5	5	5	5	

Geleneksel Yöntemlere Göre Değerlendirme

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 1. aday verilen maddeleri doğru sıralamaya koymayı başarmıştır. Bu durumda, 1. aday geleneksel yöntemle değerlendirildiğinde 20 puanlık bu bölümden 20 tam puan almayı hak etmiştir. Diğer adaylara bakıldığında, cevaplarının bir kısmının doğru cevapla uyuşmadığı görülmektedir. Geleneksel yöntemle göre 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. adaylar cevapları cevap anahtarıyla uyuşmadığı için 20 puanlık bu bölümden 0 puan almaktadırlar.

Geleneksel yöntemde değerlendirmeyi yapmak için tabloda görüldüğü gibi adayların verdiği cevapların cevap anahtarıyla uyuşup uyuşmadığı kontrol edilmektedir. Buna göre 2. adayın sıraya koyduğu hiçbir madde cevap anahtarındaki sıralamayla uyuşmamaktadır. 3. adayda ise daha farklı bir durum söz konusudur. 3. adayın sıralaması cevap anahtarıyla karşılaştırıldığında 8. sıraya konması gereken maddeyi doğru yerleştirdiği görülmektedir. 4. aday ise hem 1. hem de 8. sıraya konması gereken maddeleri doğru olarak sıralamayı başarabilmiştir.

Geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan değerlendirmelerde hatalı olan sıralamaları tamamen yanlış kabul edip 0 puan vermenin yanı sıra, sadece doğru olarak yerleştirilen maddeleri dikkate alarak madde başına puan vermek de mümkündür. Bu durumda 2. adayın hiçbir maddesi uymadığından yine 0 puan alırken, 3. adayın 1 maddesi cevap anahtarıyla aynı sıralamada olduğundan $(20/8) \times 1 = 2,5$ puan, 4. adayında 2 maddesi cevap anahtarıyla aynı sıralamada olduğundan $(20/8) \times 2 = 5$ puan verilebilmektedir. Bu değerlendirme yöntemi daha adilmiş gibi görünse de aslında okuduğunu anlamayı ölçmeyi engellemektedir.

2. adayın yapmış olduğu sıralama bir kez daha gözden geçirildiğinde, cevap anahtarıyla uyuşmamasına rağmen aslında yapılmış olan sıralamanın metindeki olay örgüsünü belli bir oranda takip ettiği görülmektedir. Yani 2. adayın en sonda yer alan ve 5. sıraya koyduğu madde en yukarıya alındığında aslında bu adayın sıralamasının doğru

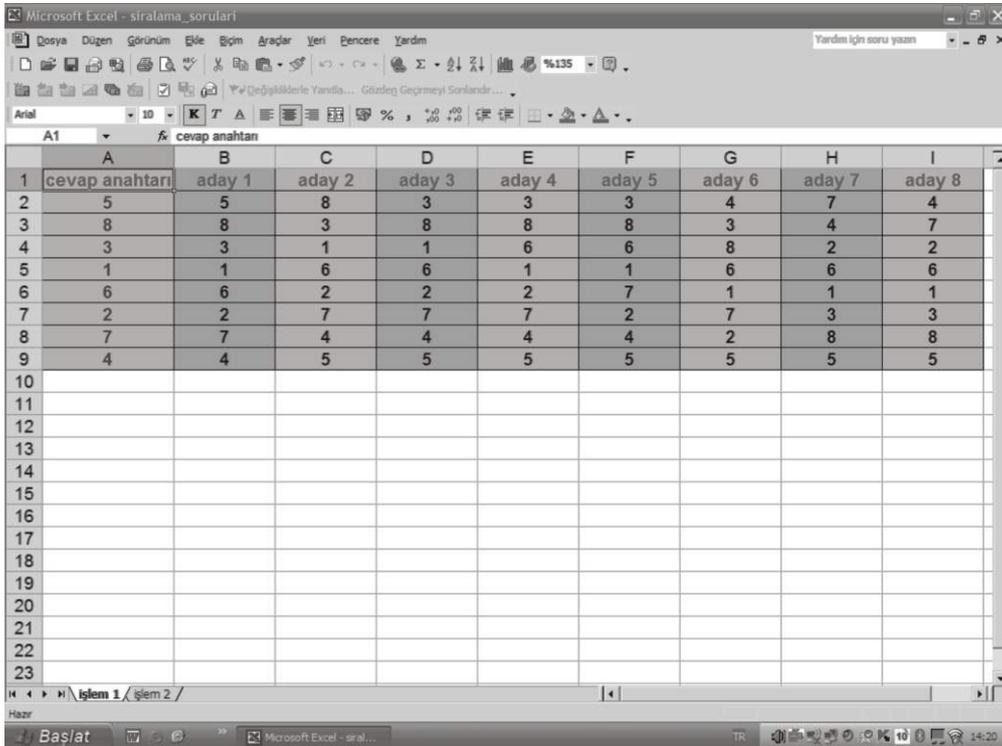
AĞIRLIKLI DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

olduğu görülmektedir. Aynı durum diğer adaylar için de geçerlidir. Örneğin, 3. adayın en sonda yer alan ve 5. sıraya koyduğu madde en yukarıya alındığında ve 3. maddeyle 8. madde yer değiştirdiğinde bu adayın da sıralamasının doğru olduğu görülmektedir. Bu durumda, 2. adaya 0 puan veriliyorken 3. adaya 2,5 puan veriliyor olmasının sorgulanması gerekmektedir. Çünkü 2. aday olay örgüsünün sadece bir maddesini sıraya koymada hata yapmış ve 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. adaylardan daha fazla puan almayı hak etmiştir. Aşağıdaki bölümde, bu adayların cevapları *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü* kullanılarak değerlendirilecek ve değerlendirmeler arasındaki farklar ortaya konacaktır.

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'ne Göre Değerlendirme

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'ne göre değerlendirmeyi yapabilmek için ilk olarak adayların sıralama sorularına vermiş oldukları cevapların bilgisayara girilmesi gerekir. Bu işlemi yapabilmek için en uygun yöntem, bir hesap çizelgesi programı olan Microsoft ® Excel kullanmaktır. Bununla birlikte Microsoft Word gibi bir kelime işlemciyi ya da SPSS gibi bir istatistik programını kullanmak da mümkündür. Şekil 6'da *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'ne göre değerlendirmede ilk basamak olan notların Microsoft ® Excel aracılığıyla girilmesinin bir örneği görülmektedir.

Şekil 6: Cevapların Bilgisayara Girilmesi



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	cevap anahtarı	aday 1	aday 2	aday 3	aday 4	aday 5	aday 6	aday 7	aday 8
2	5	5	8	3	3	3	4	7	4
3	8	8	3	8	8	8	3	4	7
4	3	3	1	1	6	6	8	2	2
5	1	1	6	6	1	1	6	6	6
6	6	6	2	2	2	7	1	1	1
7	2	2	7	7	7	2	7	3	3
8	7	7	4	4	4	4	2	8	8
9	4	4	5	5	5	5	5	5	5
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Notları bilgisayara girdikten sonra, adayların yaptıkları sıralamaları cevap anahtarıyla karşılaştırıldığında, hangi adayın nerede hata yaptığını görmek çok kolay olmaktadır. Yapılan hataları daha kolay olarak görebilmek amacıyla, sıralamayı belirtmek için kullanılan rakamları harfe dönüştürmek gerekmektedir. Buna göre yukarıdaki örnek için şu şekilde bir dönüşüm yapmak gerekmektedir. '5' rakamı 'A' ile, '8' rakamı 'B' ile, '3' rakamı 'C' ile, '1' rakamı 'D' ile, '6' rakamı 'E' ile, '2' rakamı 'F' ile, '7' rakamı 'G' ile ve son olarak da '4' rakamı 'H' ile değiştirilmelidir. Bu işlem Ctrl+H tuşlarına aynı anda basarak açılan 'Bul ve Değiştir' menüsünden aranan kutucuğuna, rakamsal değerleri, yeni değer kutucuğuna ise harf karşılıklarını yazarak kolay bir şekilde yapılabilir. Bu işlemin sonunda, cevaplar, cevap anahtarını baz alarak alfabetik olarak sıralanmış olacaktır ve bu da cevap anahtarıyla adayların verdikleri cevapları karşılaştırmak için olanak sağlamış olacaktır.

Şekil 7: Alfabetik Sıralamadaki Cevaplar

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	cevap anahtarı	aday 1	aday 2	aday 3	aday 4	aday 5	aday 6	aday 7	aday 8
2	5	5	8	3	3	3	4	7	4
3	8	8	3	8	8	8	3	4	7
4	3	3	1	1	6	6	8	2	2
5	1	1	6	6	1	1	6	6	6
6	6	6	2	2	2	7	1	1	1
7	2	2	7	7	7	2	7	3	3
8	7	7	4	4	4	4	2	8	8
9	4	4	5	5	5	5	5	5	5
10									
11	A	A	B	C	C	C	H	G	H
12	B	B	C	B	B	B	C	H	G
13	C	C	D	D	E	E	B	F	F
14	D	D	E	E	D	D	E	E	E
15	E	E	F	F	F	G	D	D	D
16	F	F	G	G	G	F	G	C	C
17	G	G	H	H	H	H	F	B	B
18	H	H	A	A	A	A	A	A	A
19									
20									
21									
22									
23									

Şekil 7'de rakamlar harfe dönüştürülmeden önce kopyalanarak 11. satırdan itibaren yapıştırılmıştır. Rakamlar daha sonra harfe dönüştürülmüştür. Böylelikle yukarıdaki şekilde adayların verdikleri cevaplar, hem rakam hem de harf karşılıkları olarak gösterilmektedir.

AĞIRLIKLI DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

Daha önce geleneksel yöntemlere göre, söz konusu 8 adayın bu sıralama testinde ne denli başarılı olduğu değerlendirilirken kullanılacak iki farklı yöntemden bahsedilmişti. Bu yöntemlerden ilkinde 1. adaya tam puan verilmiş, diğer adaylara puan verilmemişti. Geleneksel yöntemlerin ikincisinde de 1. adaya tam puan verilmiş ve buna ek olarak bu ikinci yöntemde diğer adaylara da cevap anahtarlarıyla uyuşan maddeler için kısmî puanlar verilmişti. Ne var ki bu kısmî puanlama adil bir değerlendirme için yeterli olmamıştı.

Şekil 7'de adayların verdikleri cevapların harfsel karşılıkları incelendiğinde, hangi adayın nerede hata yaptığı görülmektedir. *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'nde hedef, adayların verdikleri cevapları mümkün olan en kısa yoldan düzeltmektir. Buna göre, 1. adayın sıralaması doğru olduğundan herhangi bir düzeltme gerekmemektedir. 2. adayın sıralaması incelendiğinde, A'nın en alttan alınıp en üste taşınması gerektiği görülmektedir. Böylelikle 2. adayın sıralamasının doğru olabilmesi için söz konusu adayın sıralamasında bir düzeltme yapılması gerekir.

3. adayın sıralaması incelendiğinde ise, yine A'nın en üste taşınması gerektiği görülmektedir. Ne var ki, yapılan bu düzeltme adayın sıralamasının tam olarak doğru olmasına yetmemektedir. 3. adayın sıralamasının doğru olabilmesi için ayrıca B'nin C'den önce yer alması gerekmektedir. Böylelikle 3. adayın sıralamasındaki hataları giderebilmek için iki farklı düzeltme yapılması gerekir.

4. adayın sıralamasında ise, 3. adayın sıralamasındaki hatalara ek olarak D'nin E'den önce yer alması gerekmektedir. Bu durumda 4. adayın sıralamasının doğru olabilmesi için üç farklı düzeltme yapılması gerekir.

5. aday için de yukarıda sözü edilen düzeltmelere ek olarak F'nin E'den önce yer alması gerektiği görülmektedir. Böylelikle 5. adayın sıralamasındaki hataları giderebilmek için 4 farklı düzeltme yapılması gerekir.

6., 7. ve 8. adaylar için de aynı düzeltme işlemleri uygulandığında 6. adayın sıralaması için beş, 7. adayın sıralaması için altı ve 8. adayın sıralaması içinse yedi farklı düzeltme yapılması gerekir.

Görüldüğü gibi 8. aday, sunulan sekiz madde arasındaki meydana geliş sıralamasını yanlış verdiğinden, metindeki olayların hangi sıralamada meydana geldiğini bilmemektedir. Ayrıca maddelerin birbirleri arasındaki ilişki incelendiğinde de, yine adayın sunduğu sıralama metinle örtüşmemektedir (örneğin A'nın ardından B'nin gelmesi gibi). Bu durumda 8. adayın sıralamasının doğru olabilmesi için tam yedi farklı düzeltme yapılması gerekir.

Yukarıda anlatılana benzer bir durum 7. aday için de geçerlidir. 8. adaydan farklı olarak 7. aday G'nin H tarafından takip edildiğini doğru olarak saptamıştır. Ne var ki sunduğu sıralama yine de metindeki olayların meydana geliş sırasıyla örtüşmemektedir. 7. adayın sıralamasının doğru olabilmesi için altı farklı düzeltme yapılması gerekir.

6. aday için de 7. ve 8. adaylar için geçerli olan durumdan bahsedilebilir. Bu adayın sıralamasının doğru olabilmesi için beş farklı düzeltme yapılması gerekir.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Bir sıralama testinde yapılabilecek *maksimum düzeltme sayısı*; '*madde sayısı 1*' olduğundan, sekiz maddelik bu testte en fazla yedi düzeltme yapılabilir. Bu durumda 8. adayın testin tamamındaki maddeleri yanlış olarak sıraladığı görülmektedir. 6. ve 7. adayların yaptıkları sıralamalar dikkate alınarak maddeler bu adayların sundukları sıralamalarla okunduğunda, söz konusu adayların yaptıkları sıralamaların metinle olan tutarsızlığı göze çarpmaktadır.

6., 7. ve 8. adayların yaptıkları sıralamalar metni tam olarak anlamadan *rastlantısal* olarak yapılabilecek niteliktedir. Bu nedenle sekiz maddelik bir sıralama testinde beş ve daha fazla düzeltme gerektiren cevaplar *olası en düşük derece* olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir deyişle, üç ya da daha az doğru sıralama rastlantısal olarak ortaya çıkabilmektedir. Söz konusu adayların cevapları metinle bağdaşmadığından bu adaylara sıralama testinden 0 puan verilmesi öngörülür.

Aşağıdaki bölümde, *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'nün formülü verilmiştir. Adayların sundukları sıralamaların, harfe dönüştürdükten sonra nasıl düzeltileceği incelenmiştir. Bu düzeltme sonunda da her aday için kaç düzeltme yapıldığı belirtilmiştir. Belirlenen bu düzeltme miktarını sıralama testindeki madde miktarından çıkarmak gerekir. Buna göre ilk formül:

$$\text{Puan 1} = \text{Madde sayısı} - \text{Düzeltilme sayısı}$$

Yukarıdaki formül 1. aday için uygulanırsa;
'Puan 1 = 8 - 0 = 8' olacaktır.

İkinci olarak ise, elde edilen bu sayıdan daha önce bulunan '*olası en düşük derece*'yi çıkarmak gerekmektedir. Sekiz maddelik bir sıralama testinde *olası en düşük derece*yi daha önce 3 olarak bulunmuştu. Buna göre uygulanacak 2. formül şöyle olacaktır:

$$\text{Puan 2} = \text{Puan 1} - \text{Olası en düşük derece}$$

Yukarıdaki formül yine 1. aday için uygulanırsa;
'Puan 2 = 8 - 3 = 5' olacaktır.

Görüldüğü gibi sekiz maddelik bir sıralama testinde 2. formül sonucunda elde edilebilecek en yüksek puan 5'tir. Bu nedenle toplam 20 puan değerinde olan bu testten alınacak puan aralıklarını belirlemek için bir sonraki basamakta sıralama testinin puansal değeri, Puan 2'den elde edilebilecek en yüksek puana bölünür. Buna göre uygulanacak 3. formül şöyle olacaktır:

$$\text{Puan 3} = \text{Testin puansal değeri} / \text{En yüksek puan 2}$$

Yukarıdaki formül örnekteki sıralama testi için uygulandığında;
'Puan 3 = 20 / 5 = 4' olacaktır.

Buna göre Puan 3'te bulunan birim değeriyle adayların Puan 2'den aldıkları puan çarpıldığında, söz konusu sıralama testinden kaç puan alacakları hesaplanabilir.

$$\text{Puan 4} = \text{Puan 2} \times \text{Puan 3}$$

AĞIRLIKLI DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

Yukarıdaki formül 1. aday için uygulanırsa;
'Puan 4 = 5 X 4 = 20' olacaktır.

Formül diğer adaylar için uygulandığında adayların alacakları puanlar şöyle olacaktır:

Aday 2: 'Puan 4 = 4 X 4 = 16'

Aday 3: 'Puan 4 = 3 X 4 = 12'

Aday 4: 'Puan 4 = 2 X 4 = 8'

Aday 5: 'Puan 4 = 1 X 4 = 4'

Aday 6: 'Puan 4 = 0 X 4 = 0'

Aday 7: 'Puan 4 = 0 X 4 = 0'

Aday 8: 'Puan 4 = 0 X 4 = 0'

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'ne göre sekiz maddelik bir sıralama testinde adayların sıralamalarında yapılan düzeltme sayılarına göre alacakları puanlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Düzeltme sayısına göre alınacak olan puan

Düzeltilme sayısı	Alacağı Puan
0	20
1	16
2	12
3	8
4	4
5	0
6	0
7	0

Tablo 3'te görüldüğü gibi *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'ne göre notlandırma işlemini yapmak için yukarıda anlatılan formüllerin tamamını kullanmaya gerek yoktur. Tablo 3'te düzeltme sayılarına göre verilen puanlar referans alınarak notlandırma işlemi kolay bir şekilde yapılabilir. Bu durumda yapılması gereken tek şey adayların notlarını bilgisayara girmek, rakamları harfe dönüştürmek ve düzeltme sayısını belirlemek olacaktır.

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'nün geleneksel yöntemlerden nasıl farklı sonuç verdiği Tablo 4'te daha açık olarak görülmektedir.

Tablo 4: Puanların karşılaştırılması

Adaylar	Geleneksel Yöntemler		Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü
	1. Yöntem	2. Yöntem	
Aday 1	20	20	20
Aday 2	0	0	16
Aday 3	0	2,5	12
Aday 4	0	5	8
Aday 5	0	7,5	4
Aday 6	0	0	0
Aday 7	0	0	0
Aday 8	0	0	0

Tablo 4'te açık bir şekilde görüldüğü gibi sıralama sorularının değerlendirilmesinde geleneksel yöntemlere bağlı kalındığında, adayların olaylar arasındaki ilişkiyi anlayıp anlamadıklarını dikkate alarak puan vermek mümkün olmamaktadır. Bunun en güzel örneği 2. adayın farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla aldığı sonuçlar karşılaştırıldığında görülmektedir. Söz konusu aday, olayların hangi sırada meydana geldiğini, biri hariç doğru olarak cevaplamasına rağmen geleneksel değerlendirme yöntemlerinin her ikisinde de ne yazık ki hiç puan alamamaktadır. Oysa *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü* 2. adayın 20 puan üzerinden 16 almasına olanak sağlamaktadır. Benzer sonuçlar diğer adayların durumları karşılaştırıldığında da görülmektedir.

Tablo 4 dikkate alındığında, *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'nü kullanmanın daha adil bir değerlendirme için gerekli olduğu görülmektedir. Böylelikle adayları yapacakları tek bir hata için cezalandırılmaktan kurtarıp, onlara hak ettikleri oranda puan verilecektir.

ÖZET

Sıralama testlerinde adaylar, kendilerine karışık sırada verilen kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve hatta metinleri doğru sıralamaya sokmaya çalışmaktadırlar. Alderson (2000) sıralama sorularının bir bölümünü doğru olarak cevaplayan adayları değerlendirmenin zorluğuna değinmektedir. Buna göre sıralama testlerindeki hatalı cevaplar kısmî olarak değerlendirildiğinde, notlandırma süreci hem çok zor olmakta, hem de hatalı olabilmektedir. Diğer taraftan bu tür soruları değerlendirirken, tamamını doğru yapan adayları dikkate almak ve onlara tam puan vermek; diğer adayları ise bir ya da daha fazla yanlış nedeniyle aynı kefeye koymak, adaylar arasındaki ayrımın belirlenmesine olanak sağlamadığı için adil olmamaktadır. *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*, sıralama sorularının kısmî olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü'ne göre değerlendirmenin yapılabilmesi için ilk olarak adayların sıralama sorularına vermiş oldukları cevapların bilgisayara girilmesi

AĞIRLIKLI DEĞERLENDİRME PROTOKOLÜ

gerekir. Notları bilgisayara girdikten sonra adayların yaptıkları sıralamaları cevap anahtarıyla karşılaştırıldığında, hangi adayın nerede hata yaptığını görmek çok kolay değildir. Yapılan hataların daha kolay olarak görülebilmesi için sıralamayı belirtirken kullanılan rakamların harfe dönüştürülmesi gerekir. Bu işlemi bitirildiğinde adayların cevapları, cevap anahtarı baz alınarak alfabetik olarak sıralanmış olacaktır. Buradaki hedef, adayların verdikleri cevapları cevap anahtarıyla karşılaştırıp hatalı olan sıralamaları mümkün olan en kısa yoldan düzeltmektir. Her aday için belirlenen bu düzeltme sayısı sıralama testindeki madde miktarından çıkarılarak adayların alacakları puan hesaplanır. *Ağırlıklı Değerlendirme Protokolü*'ne göre notlandırma işlemi formüllerin tamamını kullanmaya gerek kalmadan da, düzeltme sayılarına göre verilen puanlar referans alınarak yapılabilir.

Bir sonraki bölümde Türkiye'de ve yurt dışında yabancı dil bilgisini ölçmek amacıyla yapılmakta olan sınavlar ele alınacaktır.

DOKUZUNCU BÖLÜM

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

GİRİŞ

Önceki bölümlerde okuduğunu anlamayı test ederken kullanılan değişik teknikler ve bunların değerlendirilme biçimleri incelenmişti. Bu bölümde ilk olarak Türkiye'de yabancı dil bilgisini ölçmek amacıyla Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmakta olan ÖSYS Yabancı Dil Sınavı (YDS), Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS) ve Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)'nda okuma becerisinin nasıl ölçülmeye çalışıldığı incelenecektir. Söz konusu sınavlarda, okuma becerisini ölçmeyi hedefleyen bölümlerdeki sorulara örnekler verilecektir. Bu bölümde ikinci olarak, Cambridge Üniversitesi tarafından yapılmakta olan ve özellikle Avrupa ülkeleri başta olmak üzere evrensel geçerliliği olan sınavlar tanıtılacaktır. Son olarak TOEFL'ın da içinde yer aldığı ETS tarafından yapılan sınavlar ele alınacaktır.

TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL SINAVLARI

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmakta olan üç farklı amaca yönelik YDS, KPDS, ÜDS yabancı dil sınavı bulunmaktadır. Bu sınavlarda okuma becerisiyle ilgili ne tür tekniklerin kullanıldığı söz konusu sınavlarda 2007 yılında çıkmış sorular incelenerek anlatılacaktır. Tablo 5, söz konusu üç sınavdaki soru türlerini ve bu soru türlerinin sınav içindeki dağılımlarını göstermektedir.

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

Tablo 5: Sınavlara göre soru türleri ve oranlarının dağılımları

Soru Türü	YDS		KPDS		ÜDS	
	Soru no	%	Soru no	%	Soru no	%
Cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi bulma	1-22	22	1-15	15	1-18	22,5
Parçada numaralanmış yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi bulma	23-32	10	16-25	10	19-23	6,25
Verilen cümleyi uygun şekilde tamamlayan ifadeyi bulma	33-42	10	26-35	10	24-35	15
Verilen cümlenin hangi sorunun cevabı olduğunu bulma	43-46	4	---	---	---	---
Verilen İngilizce cümleye anlamca en yakın Türkçe cümleyi bulma	47-50	4	36-40	5	36-38	3,75
Verilen Türkçe cümleye anlamca en yakın İngilizce cümleyi bulma	51-54	4	41-45	5	39-41	3,75
Parçaya göre cevaplama	55-75	21	76-100	25	57-80	30
Verilen cümleye anlamca en yakın olan cümleyi bulma	76-80	5	64-69	6	---	---
Boş bırakılan yere, parçanın anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek cümleyi bulma	81-85	5	46-51	6	42-46	6,25
Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözü bulma	86-90	5	52-57	6	---	---
Karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulma	91-95	5	70-75	6	47-51	6,25
Cümleler sırasıyla okunduğunda parçanın anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma	96-100	5	58-63	6	52-56	6,25

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 5'te görüldüğü gibi YDS, KPDS ve ÜDS'de okuduğunu anlamayı ölçen sorular çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu sınavların dört temel dil becerisinden dinleme, konuşma ve yazma becerilerini devre dışı bırakarak temel dil becerisi olarak sadece okuma becerisini ölçmesinin ardında yatan nedenlerin incelenmesi gerekmektedir. YDS, KPDS ve ÜDS tanıtıldıktan sonra bu nedenler ele alınacaktır.

ÖSYM Yabancı Dil Sınavları (YDS)

Yabancı dil puanıyla öğrenci alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen adaylar Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'na ek olarak Yabancı Dil Sınavı (YDS)'na girmektedirler. Sınav Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç dilde yapılmaktadır. Sınavda kelime bilgisi ve dil bilgisi, Türkçe'den yabancı dile ve yabancı dilden Türkçe'ye çeviri ve okuduğunu anlamayla ilgili olarak toplam 100 soru bulunmakta ve adaylardan bu soruları 150 dakika içerisinde cevaplamaları istenmektedir. ÖSYM tarafından verilen YDS'nin kapsamını Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: YDS'nin kapsamı (Kaynak: ÖSYM)

Test	Testin Kapsamı	Soru sayısı bakımından yaklaşık payı
Dil	Kelime bilgisi ve dil bilgisi	25
	Çeviri	15
	Okuduğunu anlama	60

Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)

KPDS Mayıs ve Kasım olmak üzere yılda iki kez düzenlenir ve ÖSYM'nin verdiği bilgiye göre her dönem yaklaşık olarak 25.000 aday bu sınava katılır. Sınav Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç dilde kelime hazinesi, dil bilgisi, okuduğunu anlama ve çeviri becerisini ölçmeyi amaçlayan 100 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan testler aracılığıyla yapılır. Sınav süresi 180 dakikadır. Almanca, Fransızca ve İngilizce dışındaki diğer dillerde eğer çoktan seçmeli test hazırlanabiliyorsa bu şekilde, hazırlanamıyorsa 150-200 kelimelik metinlerle Türkçe'ye ve yabancı dile çeviri şeklinde yapılır. Çoktan seçmeli ya da çeviri sınavlarında sözlük kullanılmasına izin verilmez. Çoktan seçmeli testlerin değerlendirilmesinde her bir doğru cevap için bir puan verilir; adayların verdikleri yanlış cevapların puanları üzerine olumsuz bir etkisi yoktur. Çeviri yoluyla yapılan sınavların değerlendirmesi ÖSYM'de kurulan jüriler tarafından yapılır.

Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)

ÜDS, Mart ve Aralık aylarında yılda iki kez Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler olmak üzere üç ayrı alanda, Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç ayrı dilde yapılır. Sınav çoktan seçmeli 80 sorudan oluşmaktadır ve 180 dakika

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

sürmektedir. Sınavda adayların kelime bilgisi, dil bilgisi, okuduğunu anlama ve çeviri becerileri ölçülmeye çalışılır. Aslında doçent adaylarının girdiği merkezi bir sınav olan ÜDS'ye ayrıca doktora/sanatta yeterlik adaylarıyla birlikte yüksek lisans programlarına başvurmak isteyen adaylar da girmektedirler. Bu sınavın değerlendirmesinde de KPDS'dekine benzer bir değerlendirme süreci izlenir ve her bir doğru cevap için adaya 1,25 puan verilir. Adayların yanlış cevaplarının puanları üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sonunda 100 puan üzerinden 65 puan alan doçent adayları başarılı olarak kabul edilirler.

Yükseköğretim Kurumu KPDS ve ÜDS'nin Uluslararası düzeyde yapılan İngilizce sınavlarına eşdeğerliliği için almış olduğu karara göre Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7: KPDS, ÜDS, TEOFL ve IELTS eşdeğerlikleri

KPDS	ÜDS	TOEFL (İnternet)	TOEFL (Computer)	TOEFL (Paper)	IELTS
50	50	53	153	477	5,5
80	80	96	243	590	7,5

Tablo 7 TOEFL internet, bilgisayar ve kağıtla yapılan sınavlardan elde edilen puanların eşdeğerliği TOEFL (2005) sonuçları karşılaştırma cetveli incelendiğinde uyum içinde oldukları görülmektedir. Ne var ki, KPDS ve ÜDS'den alınan 80 puanın TOEFL ve IELTS eşdeğerliklerinin yüksek olması nedeniyle YÖK'ün bu kararı tartışılmaktadır.

Okuma Becerisini Ölçülmesinin Nedeni

Okuma becerisi tanımlarken, bu becerinin geliştirilmesi gereken en önemli beceri olduğu dile getirilmişti. Yabancı dil öğretimine yaklaşımları da dikkate alındığında, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Approach) bu görüşü doğrulamaktadır. Ne var ki, iletişimin bu denli önemli olduğu bir dönemde öğrencilerin bir dildeki yeterliliklerinden bahsederken sadece okuma becerisini ölçmeye çalışmak ve diğer becerileri değerlendirmemek yeterli olmamaktadır. Özellikle de üretken ve algılayıcı dil becerileri olarak iki gruba ayrılan bu temel dil becerilerinden üretken becerilerin test edilmiyor oluşu, değerlendirmenin geçerliliği açısından büyük sıkıntı oluşturmaktadır.

Söz konusu sıkıntı ilk olarak adayların YDS'de başarılı olup üniversitelerin ilgili dil bölümlerine kayıt yaptırılmalarıyla kendini göstermektedir. Sadece okuma becerisinin test edildiği bir dil sınavına göre öğrenci alan bölümler, elbette ki kayıt yaptıran öğrencilerin yabancı dildeki yeterliliklerini detaylı bir şekilde bilmek

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

istemektedir. Bu nedenle kayıt yaptıran öğrenciler tüm becerileri kapsayan bir sınava tabi tutulurlar. Hazırlık muafiyet sınavı adı verilen bu sınavda adayların kendilerini yazılı ve sözlü ifade edip edemedikleri ve yazılı ve sözlü olarak ifade edilenleri anlayıp anlayamadıkları ölçülür. Kendilerini yabancı dilde ifade edemeyen ya da ifade edilenleri anlayamayan öğrenciler bölümlerdeki derslerine geçmeden önce hazırlık sınıflarında ilgili becerilerini geliştirirler. Aksi takdirde bu öğrenciler eksik olan dil becerilerini geliştirmeden bölümdeki derslerini alırlarsa; dersleri takip etmekte, ödevlerini hazırlamakta ve sınav olmakta zorlanacakları ve başarılarının olumsuz etkileneceği muhakkaktır.

Benzer şekilde KPDS ve ÜDS'ye giren adaylar da tüm dil becerilerinin ölçülüyor oluşundan ötürü sıkıntı çekerler. Bununla birlikte söz konusu sınavlarda yalnızca çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olması da ayrı bir sorun oluşturur. Test teknikleri bölümünde tartışıldığı gibi çoktan seçmeli soruları cevaplamak ayrı bir beceri gerektirir ve adaylar doğru cevaba yanlış bir mantık yürüterek ulaşabilirler. Bundan ötürü, bu sınavların diğer soru tekniklerini de barındırmasını yararlı olacaktır.

Elbette ki, adayların yabancı dildeki tüm becerilere ait performanslarının görülebildiği sınavları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek oldukça güçtür. Böylesine kapsamlı bir sınavın her yıl yüzbinlerce adayın katıldığı YDS, KPDS ve ÜDS'de uygulanabilmesi pek olanaklı görülmemektedir. Çünkü ÖSYM, makinelerle okunduğu için objektif olarak nitelendirilen çoktan seçmeli soru türlerini kullanmaktadır. Üretken becerileri konuşma ve yazma bu şekilde değerlendirmek mümkün değildir.

Yukarıda tartışılan nedenlerden ötürü ÖSYM tarafından yapılmakta olan yabancı dil sınavları ne yazık ki sadece çoktan seçmeli soruları içermekte ve ağırlıklı olarak okuma becerisinin değerlendirilmesini hedef almaktadır. Bu sorunların çözümü, tüm becerilerin ölçüldüğü bir sınavın uygulanmasından geçmektedir. Ancak, bunun da kolay olmadığını bir kez daha yinelemek gerekmektedir.

Mevcut olan sınavlarda her ne kadar okuma becerisi ölçülüyor olsa da, yalnızca çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olmasının sıkıntıya neden olduğunu dile getirmiştik. İlk etapta bununla ilgili bir düzenlemenin yapılması akla daha yakın gelmektedir. Makinelerle değerlendirilebilen eşleştirme, doğru yanlış gibi diğer test tekniklerinin YDS, KPDS ve ÜDS'ye dahil edilmesi, sınavın içerdiği test tekniklerini çeşitlendireceğinden, daha iyi bir sınav hazırlanmasına olanak sağlayabilir.

YDS, KPDS, ÜDS Soru Örnekleri

Tablo 1'de belirtilen YDS, KPDS ve ÜDS'de yer alan soru tiplerine ÖSYM tarafından 2007 yılında yapılmış olan sınavlardan örnekler verilecektir. Soru örnekleri ÖSYM'nin www.osym.gov.tr adresinden alınmıştır.

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

Örnek: Uygun sözcük ya da ifadenin bulunması (YDS 2007)

1. 22. sorularda, cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi bulunuz?

1. If you go down to the woods in August, it is easy to get the ---- that the birds, like so many of us, are on holiday.

- A) notice B) desire C) consciousness
D) impression E) evidence

15. More than 500 million years ago, most of what ---- now the Colorado Plateau ---- by ocean.

- A) is / was covered B) has been / will be covered
C) would be / has been covered D) could be / is covered
E) would have been / had been covered

YDS, KPDS ve ÜDS'nin ilk bölümünde yer alan sorularda, cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadenin bulunması istenmektedir. Aşağıda bu grupta yer alan iki soru örnek olarak verilmektedir. Örnekte görüldüğü gibi 1. soru kelime bilgisini, 15. soruysa dilbilgisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Şema Teorisi bölümünde açıklanan yapısal şemanın bu gruptaki soruları ölçmek için temel teşkil ettiği söylenebilir. Bu nedenle bu soruların da okuma becerisini test ettiğini ifade etmek mümkündür.

23. 27. sorularda, aşağıdaki parçada numaralanmış yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi bulunuz.

On most clear, dark nights you can see a falling star if you keep looking.

(23) ---- falling stars are actually meteors. They are points of bright light that suddenly

(24) ---- in the sky, race toward the horizon, and disappear. For a long time, nobody

(25) ---- what a meteor was. But finally, those who study stars and the sky decided that a meteor is a piece of a comet that exploded long

(26) ----. Some pieces are

(27) ---- moving about the universe in paths that follow the original comet's orbit.

23. A) This B) These C) What
D) That E) Which
24. A) appear B) discover C) confer
D) exist E) illustrate
25. A) will know B) should have known C) knew
D) was known E) could know
26. A) ago B) after C) over
D) again E) during
27. A) almost B) rarely C) hardly
D) still E) already

İlk gruptaki sorulardan sonra parçadaki boşluğa uygun düşen kelime ya da ifadenin bulunmasının istendiği boşluk doldurma testi yer almaktadır. Test teknikleri bölümünde

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

boşluk doldurma testleriyle cloze testler arasındaki fark anlatılırken; boşluk doldurma testlerinde kontrolün testi hazırlayan kişinin elinde olduğu, amacı doğrultusunda dil bilimsel öğeleri ya da kelime bilgisini ölçebileceği dile getirilmiştir. Yukarıdaki örnekte yer alan boşluk doldurma testinin 24. sorusu hariç diğerlerinin daha çok dil bilgisini ölçmeye çalıştığı söylenebilir. Yine ilk grupta yer alan 22 soruda olduğu gibi buradaki amaç da yapısal şemayla ilgili bilgiyi değerlendirmektir; bu nedenle buradaki sorular da dil bilgisi içeriyor olsa da okuma becerisiyle yakından ilgilidir.

33. 42. sorularda, verilen cümleyi uygun şekilde tamamlayan ifadeyi bulunuz.

33. Although orchids may seem to be mostly appreciated for the way they look and smell, ----.

- A) the richness and variety of Asian orchids is astounding
- B) they are common in every part of the globe except for the extreme South and North poles
- C) under favourable climatic conditions, they will flower every year
- D) they have always been among the most popular flowers in Asian countries
- E) in certain regions of Central America and the Indian Ocean, they have generally been used for food

Yukarıda sorularda, cümleyi tamamlayan ifadeyi bulabilmek için sadece anlama odaklanmamak gerekmektedir. Çünkü getireceğimiz ifadenin hem anlamsal, hem de yapısal olarak soruda verilen ifadeyle uyum içinde olması gerekir. Bu durumda bu tip soruları cevaplayabilmek için adayların hem içerik hem de yapısal şemalarına başvurmaları zorunludur.

43. 46. sorularda, verilen cümlelerin hangi sorunun cevabı olduğunu bulunuz.

43. Well, first, I'd better start looking for a job.

- A) What kinds of jobs have you trained for?
- B) What do you plan to do after graduation?
- C) Which do you think is the best kind of job?
- D) How many job interviews have you had since you graduated?
- E) I'm glad our university offers job counselling, aren't you?

Verilen cümleye uygun sorunun bulunmasının istendiği bu türden sorular ÖSYM tarafından yalnızca YDS'de kullanılmaktadır. Adayların ilk olarak verilen cümlede anlatılmak istenen ifadeyi algılamaları gerekir. Böylelikle gerçek yaşamda böyle bir ifadenin hangi durumlarda söylenebileceği hakkında tahmin yapabilirler ve bu tahminleri doğrultusunda seçenekleri inceleyerek doğru cevabı bulabilirler. Görüldüğü gibi bu tür sorularda testi hazırlayan kişilerin beklentisi aslında okuma modelleri bölümünde tanıtılan Goodman'ın psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeline benzer bir sürecin uygulanmasıdır.

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

Örnek: İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri (KPDS Mayıs 2007)

36. 40. sorularda, verilen İngilizce cümleye anlamca en yakın Türkçe cümleyi bulunuz?

36. More than any other factor in human history, culture has made homo sapiens a unique force in the history of life on Earth.

- A) İnsanlık tarihindeki diğer etkenlerden herhangi biri kadar etkili olan kültür, homo sapiens'i yeryüzündeki yaşam tarihinin tek gücüne dönüştürmüştür.
- B) Kültür, insanlık tarihindeki başka herhangi bir etkenden daha fazla, homo sapiens'i, yeryüzündeki yaşam tarihinde emsalsiz bir güç yapmıştır.
- C) Yeryüzündeki yaşam tarihinin eşsiz bir gücü olan homo sapiens'in insanlık tarihinde başka bir etkenden daha çok önem kazanması, kültür ile mümkün olmuştur.
- D) İnsanlık tarihinde herhangi bir etkenden daha önemli olan kültür vasıtasıyla, homo sapiens, yeryüzündeki yaşam tarihindeki tek güç olmuştur.
- E) İnsanlık tarihinde başka etkenlerin yanı sıra kül-tür olmasaydı, homo sapiens yeryüzündeki yaşam tarihinin emsalsiz gücü olamazdı.

41. 45. sorularda, verilen Türkçe cümleye anlamca en yakın İngilizce cümleyi bulunuz?

41. Dilbilimi, son zamanlarda hemen tüm alanlarda muazzam bir genişleme sağlayan, genç bir sosyal bilimdir.

- A) Linguistics, which is, in a sense, a young social science, has expanded in every area in recent times.
- B) Linguistics is a young social science, which has recently had a massive expansion in almost all areas.
- C) As a young social science, linguistics has expanded enormously in all areas in recent years.
- D) Although linguistics is in fact a somewhat young social science, its recent expansion in almost all fields has been remarkable.
- E) Linguistics, which has expanded rapidly in all areas in recent years, is in fact a young social science.

Hedef dilden Türkçe'ye ve Türkçe'den hedef dile çeviri yapabilme aşlında iki farklı dil becerisinin kullanımını gerektirmektedir. İlk olarak, verilen cümlenin okunup anlaşılması yani algılayıcı bir beceri olan okuma becerisinin kullanımı, ikinci olarak ise, bu ifadenin diğer bir dilde nasıl ifade edileceğinin belirlenmesi yani üretken bir beceri olan yazma becerisinin kullanımını gerektirir. Ne var ki bu türden çoktan seçmeli sorularda üretken becerileri değerlendirmek mümkün olmadığından adaylardan yazma becerileri yerine yine okuma becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Çünkü adaylar kendilerine sunulan seçenekleri okuyup anlayarak bunlar içinden uygun olanını seçmek durumundadırlar. Çeviri, Köksal (2005) tarafından beşinci dil becerisi olarak kabul edilip bu becerinin önemine dikkat çekilmiş olmasına rağmen, son yıllarda çeviri sorularının sayısı ÜDS'de azalmıştır.

Örnek: Parçaya göre cevaplama (ÜDS Mart 2007)**57. 60. soruları aşağıdaki parçaya göre cevaplayınız.**

The Roman city of Pompeii in A.D. 79 was a thriving provincial centre, a few miles from the Bay of Naples, with a population of between 10,000 and 20,000 people. Its narrow streets, made narrower by street vendors and shops with cloth awnings for shade, were full of shoppers, tavern-goers, slaves, and vacationers from the North. A huge new aqueduct supplied running water from the Lower Apennine mountains, which flowed from fountains throughout the city, even in private homes. But the key to Pompeii's prosperity, and that of smaller settlements nearby like Oplontis and Terzigna, was the region's rich black earth provided by Mount Vesuvius' volcanic eruptions. "One of the ironies of volcanoes is that they tend to produce very fertile soils, and that tends to tempt people to live around them", says geologist Philip Janey. Had Roman knowledge in the summer of A.D. 79 been less mythological and more geological, the Pompeiians might have recognized the danger signs from Mount Vesuvius and escaped the volcanic eruption that was to follow.

57. According to the passage, in A.D. 79, there had been some geological indications that ----.

- A) Mount Vesuvius was about to erupt, but the people of Pompeii failed to understand them
- B) the Bay of Naples posed a serious danger to the city of Pompeii, but it was ignored by the Pompeiians
- C) the area in which the city of Pompeii was situated was becoming less and less fertile
- D) the water resources in the Lower Apennine mountains were no longer adequate to supply water to the city of Pompeii
- E) Oplontis and Terzigna, the settlements near Pompeii, were not safe to live in and, therefore, had to be evacuated

58. It is emphasized in the passage that the economic well-being of Pompeii ---

- A) reached its climax in A.D. 79, the year in which there was a sharp increase in its population
- B) primarily depended on the commercial activities of its people as well as holidaymakers from the North
- C) attracted all kinds of people with money, who crowded its streets and led a carefree life
- D) was essentially related to the fertility of its land, which was due to the volcanic eruptions of Mount Vesuvius
- E) was the outcome of its exploitation of the settlements around it such as Oplontis and Terzigna

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

59. One understands from the passage that Pompeii ----.
- A) was the only Roman city famous for its taverns and shopping centres
 - B) was one of the Roman centres for the slave trade
 - C) had a very efficient water system
 - D) was the second largest city in the Roman Empire
 - E) had been destroyed by volcanic eruptions several times before A.D. 79
60. According to the passage, what geologist Philip Janey is actually saying in the part quoted is that ----.
- A) the city of Pompeii should have been founded on the other side of the Bay of Naples
 - B) volcanic terrain is most suitable for people to settle and live on
 - C) people always prefer to settle in volcanic areas since they believe the land there is more fertile
 - D) the Pompeiians knew that the area around Mount Vesuvius was not a safe place to settle in, but they settled there anyway
 - E) people attracted by the fertile lands around volcanoes prefer to live there, ignoring the dangers of a volcanic eruption

Verilen paragraftan yararlanarak soruların cevaplanmasının istenmesi YDS (%21), KPDS (%25) ve ÜDS'de (%30) ağırlıklı olarak kullanılır. Adaylara, YDS'de toplam yedi metin verilmekte ve her bir metinle ilgili üçer; KPDS'de beş metin verilmekte ve her bir metinle ilgili beşer; ÜDS'deyse altı metin verilmekte ve her bir metinle ilgili dörder soru sorulmaktadır. Buna göre, adaylardan metnin genelini ilgilendiren bir soru sorulacağı gibi, detaylarla ilgili sorular da sorulabilmektedir. Ayrıca adaylardan okudukları metni yorumlamaları, yani okuduklarıyla arka plan bilgilerini birleştirmeleri beklenmektedir.

Örnek: Anlamca en yakın cümleyi bulma (KPDS Mayıs 2007)

64. 69. sorularda, verilen cümleye anlamca en yakın olan cümleyi bulunuz.
64. No other building embodies the history of Paris more than does the famous cathedral of Notre-Dame.
- A) Of all the great buildings of Paris, the cathedral of Notre-Dame holds a very special place among the people.
 - B) The only building in Paris that is of any real significance is surely the magnificent cathedral of Notre-Dame.
 - C) Of all the buildings in Paris, it is the celebrated cathedral of Notre-Dame that most truly represents the past of that city.
 - D) Except for the famous cathedral of Notre-Dame, none of the buildings of Paris are historically representative.
 - E) With the exception of the renowned Notre-Dame, few of the buildings of Paris are in anyway remarkable.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu tür soruları cevaplayabilmek için de ilk olarak verilen cümlelerin anlaşılması, daha sonra da seçeneklerdeki cümlelerin anlaşılabilir olarak karşılaştırılması gerekmektedir. Aslında, adaylardan beklenen, çeviri yaparken kullandıkları sürece benzer bir süreç kullanıp doğru seçeneği bulmalarıdır. Verilen cümleyi yapısal ya da anlamsal olarak gruplandırıp, seçeneklerde verilen cümlelerde aynı ifadelerin yer alıp almadığı kontrol ederek bu tür sorular cevaplanabilir. Bu durumda, bu tür soruları cevaplayabilmek için aşağıdan yukarıya okuma modelini kullanmak gerekmektedir.

Örnek: Anlam bütünlüğü için cümle ekleme (ÜDS Mart 2007)

42. 46. sorularda, boş bırakılan yere, parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek cümleyi bulunuz.

42. Isaac Newton and Francis Bacon were considered by their contemporaries to be ornaments of the English humanities, and many whom we now call scientists were called “natural philosophers” in their day. ----. According to the Oxford English Dictionary, the earliest use of the term was in 1840.

- A) Inspired by the example of the University of Berlin, other institutions of learning were beginning to detach themselves from theology and classics and devote themselves to research
- B) Sigmund Freud considered himself a “biologist of the mind”
- C) Charles Darwin was a man driven to explain his ideas in rational terms
- D) The term “scientist” was only invented in the 19th century as a kind of counterpart to the term “artist”
- E) Human life was illuminated by being compared to a chariot pulled by two horses of different temperaments, a flowing stream, or the task of

Bu tür sorularda adaylardan metinde verilen fikri anlayabilmeleri ve böylece metinle aynı doğrultuda bir ifade eklemeleri beklenmektedir. Buna getirilecek olan ifadenin hem önceki cümleyle hem de sonraki cümleyle uyum sağlaması gerekmektedir. Adaylar metin içindeki anahtar kelimeleri kullanarak getirilecek olan cümleyi daha kolay bir şekilde bulabilirler.

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

Bu tür sorularda adaylardan metinde verilen fikri anlayabilmeleri ve böylece metinle aynı doğrultuda bir ifade eklemeleri beklenmektedir. Buna getirilecek olan ifadenin hem önceki cümleyle hem de sonraki cümleyle uyum sağlaması gerekmektedir. Adaylar metin içindeki anahtar kelimeleri kullanarak getirilecek olan cümleyi daha kolay bir şekilde bulabilirler.

Örnek: Verilen durumda söylenecek sözü bulma (KPDS Mayıs 2007)

52. 57. sorularda, verilen durumda söylenmiş olabilecek sözü bulunuz.

52. Friends are house-hunting and seem set on a certain area near the centre of the town. You don't think this is a very good area to choose, as it's noisy and crowded there and prices are higher than in other parts of the town. You offer your advice and say:

- A) I can't understand why you want to move house. Your present house is very comfortable, isn't it?
- B) Have you looked at houses in the suburbs where houses are cheaper and there's less noise?
- C) This is not a good time for buying a house; wait for the spring.
- D) Obviously the nearer you are to the centre of town the easier everything is.
- E) We've lived in the same house for 20 years and are not thinking of a move.

Bu tür sorular daha önce sözü edilen 'verilen cümleyle uygun sorunun bulunmasının istendiği' sorularla benzerlik göstermektedir. Adaylar, verilen cümlede anlatılmak istenen ifadeyi anladıktan sonra gerçek yaşamda bu ifadenin hangi durumlarda söylenebileceği hakkında tahmin yaparak verilen seçeneklerden uygun cevabı bulmaya çalışırlar. Burada adaylardan yine Goodman'ın psiko dil bilimsel tahmin oyunu modeline benzer bir süreci uygulamaları beklenir.

Örnek: Konuşmayı tamamlama (ÜDS Mart 2007)

47. 51. sorularda, karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

47. Benjamin: - Have you ever heard of a "cargo cult"?

Adam: - ----

Benjamin: - It happens when a person from an economically-developed country goes to a place that is completely isolated from the outside world. The people there see all the things the foreigner brings, and start to treat the foreigner as a god.

- A) No. You tell me.
- B) No, is it something about world travel?
- C) What did you say?
- D) Who came up with that term?
- E) I don't want to hear about it.

Bu noktada yanlış kabul görmüş olan bir aksaklığı da açıklamakta yarar vardır. Bu tür sorular ilk bakışta konuşma becerisini ölçüyor gibi görünmesine rağmen; konuşma becerisinin üretken bir beceri olduğu dikkate alındığında bu türden bir çoktan seçmeli sorunun üretkenlikten uzak olduğunun anlaşılması güç olmayacaktır. Adaylardan konuşmaları ya da cümle üretmeleri değil; diyalogu okumaları ve verilenler arasından uygun olan ifadeyi seçmeleri istenmektedir. Bu nedenle bu tür sorular da okuma becerisini ölçmeye yöneliktir.

Örnek: Anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma (ÜDS Mart 2007)

52. 56. sorularda, cümleler sırasıyla okunduğunda parçanın anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulunuz.

52. (I) During the 1990s, the Japanese economy was in a prolonged recession. **(II)** Economists and journalists put forward many different ideas to try to jump-start the economy. **(III)** This is an example, although an unusual one, of government fiscal policy. **(IV)** One suggestion was that the Japanese government should issue everyone a certificate entitling each person to the equivalent, in yen, of \$200. **(V)** However, these yen certificates would only be valid for purchases for one month.

A) I B) II C) III D) IV E) V

Bu tür sorularda adaylardan 'anlam bütünlüğünü sağlamak için cümle ekleme' türünden sorularda kullandıklarına benzer bir süreç takip etmeleri beklenir. Bu doğrultuda, ilk olarak metindeki ana fikrin ifade edildiği cümleyi bulmaları ve bu fikri hangi cümlelerin desteklediğini ortaya çıkarmaları gerekir. Böylelikle açıkta kalan cümlenin, metnin diğer cümlelerinde ifade edilen fikirlerle uyum göstermediği daha kolay bir şekilde ortaya çıkar.

CAMBRIDGE ÜNİVERSİTESİ SINAVLARI

Cambridge Üniversitesi (University of Cambridge ESOL English for Speakers of Other Languages Examinations) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenleri dil seviyelerini ölçmek amacıyla 1913 yılından bu yana birçok farklı türde sınav uygulamaktadır. Bu sınavlar dünyanın 130 farklı ülkesinde yapılmakta ve birçok aday (yılda yaklaşık olarak 1.5 milyon aday) bu sınavları olmaktadır. Pek çok farklı türde sınav uygulandığından hemen hemen her yaş grubundan yabancı dil öğrencileri Cambridge ESOL sınavlarını olabilirler. Bu sınavlar dört temel dil becerisini dinleme, konuşma, okuma ve yazma kapsar. Bununla birlikte bu sınavlar, İngilizce'de etkili bir şekilde iletişimde bulunabilme yeteneğini de ölçmektedir.

Cambridge ESOL sınavlarının tasarlanmasında geçerlilik, güvenilirlik, etki ve pratiklik üzere dört temel özellik dikkate alınmaktadır. Testlerin geçerliliğinin sağlanması için adayların İngilizce'deki dil becerilerinin doğru olarak ölçülmesi

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

hedeflenmektedir. Testlerinin güvenilirliği ise sınav sonuçların sabit, tutarlı ve doğru olduğunu göstermektedir. Etki sayesinde ise testlerin, aday üzerinde eğitimsel, sosyal, ekonomik ya da politik etkisi ele alınır. Son olarak ise, testlerinin hem hazırlanış hem de uygulanış kolaylığı dikkate alınmaktadır.

Cambridge ESOL sınavları Ortak Avrupa Çerçeve Planı (Common European Framework CEF) dikkate alınarak beş farklı seviyede düzenlenir. Bu bağlamda genel İngilizce bilgisini ölçmek için yapılan sınavlar şunlardır:

- Seviye C2: Certificate of Proficiency in English (CPE)
- Seviye C1: Certificate in Advanced English (CAE)
- Seviye B2: First Certificate in English (FCE)
- Seviye B1: Preliminary English Test (PET)
- Seviye A2: Key English Test (KET)

Tablo 8 CEF'e göre hangi seviyedeki okuyucuların ne gibi özelliklerinin olduğu gösterilmektedir (Alderson, 2000: 134).

Tablo 8: CEF'e göre farklı seviyelerde okuduğunu anlayabilme

	Genel Okuduğunu Anlama
C2	Soyut, yapısal olarak zor ya da edebi türden tür yazılı metinleri anlayabilme ve kritik bir yorum yapabilme. Birçok türden uzun ve karmaşık metinlerde açıkça ifade edilen ve ima edilenleri anlayabilme.
C1	Zor olan kısımlarını tekrar okumak şartıyla kendi alanından olsun ya da olmasın uzunca ve karmaşık olan metinleri anlayabilme.
B2	Bağımsız bir şekilde metinleri farklı amaçlar için farklı stiller ya da farklı hızda okuyabilme. Geniş bir aktif kelime hazinesi olmasına karşın deyimleri anlamakta güçlük çekebilir.
B1	Kendi alanıyla ilgili ya da ilgi alanına giren gerçekçi metinleri tatmin edici bir şekilde anlayabilme.
A2	Aşına olunan işle ilgili ya da günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimeleri içeren konularla ilgili kısa, basit metinleri anlayabilme. En sık kullanılan kelimeleri içeren kısa, basit metinleri anlayabilme.
A1	Çok kısa ve basit metinleri gerektiğinde tekrar okuyarak anlayabilme.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Genel dil becerilerini ölçmek dışında diğer sınavlarla daha özel amaçlı değerlendirilmeler yapılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda yapılan diğer sınavlar da şunlardır:

- Beceri bazlı değerlendirme
- İngilizce Dil Becerileri Sertifikaları (Certificates in English Language Skills CELS)
 - ~ Günlük Beceriler (Skills for Life - SFL)
 - ~ İş İngilizcesi
- İş İngilizcesi Sertifikası (Business English Certificates BEC)
 - ~ Çocuklar için İngilizce
- YLE
 - ~ Akademik İngilizce
- IELTS
 - ~ Öğretmenler için (Teaching Awards)
- Öğretmenlik Bilgisini Test Etme (Teaching Knowledge Test TKT)
 - ~ Yasal İngilizce
- ILEC
 - ~ Finansal İngilizce
- Uluslar arası Mali İngilizce Sertifika (International Certificate in Financial English – ICFE)

Tüm bu sınavları incelendiğinde Tablo 9'da yer alan farklı türden tekniklerin söz konusu sınavların okuma testlerinde kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9: UCLES sınavları okuma testlerinde kullanılan teknikler

SINAV	BÖLÜM	SORU TEKNİĞİ
KET	Bölüm 1	Eşleştirme
	Bölüm 2	Üç seçenekli çoktan seçmeli cümle
	Bölüm 3	Üç seçenekli çoktan seçmeli ve eşleştirme
	Bölüm 4	Doğru / Yanlış / Metinde yok
	Bölüm 5	Üç seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma
PET	Bölüm 1	Üç seçenekli çoktan seçmeli
	Bölüm 2	Eşleştirme
	Bölüm 3	Doğru / Yanlış
	Bölüm 4	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular
	Bölüm 5	Dört seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

	BÖLÜM	SORU TEKNİĞİ
FCE	Bölüm 1	Çoklu eşleştirme soruları
	Bölüm 2	Dört seçenekli çoktan seçmeli
	Bölüm 3	Metinden çıkarılan cümle / paragrafları yerleştirme
	Bölüm 4	Çoklu eşleştirme soruları
CAE	Bölüm 1	Çoklu eşleştirme soruları
	Bölüm 2	Metinden çıkarılan paragrafları yerleştirme
	Bölüm 3	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular
	Bölüm 4	Çoklu eşleştirme soruları
CPE	Bölüm 1	Dört seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma
	Bölüm 2	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular (kısa metinler)
	Bölüm 3	Metinden çıkarılan paragrafları yerleştirme
	Bölüm 4	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular (uzun metin)
CELS (Üç farklı seviyede)	Bölüm 1	Açık uçlu sorular, çoklu eşleştirme
	Bölüm 2	Doğru / Yanlış, Sıraya koyma, çoklu eşleştirme
	Bölüm 3	(Çoklu) Eşleştirme, üç seçenekli çoktan seçmeli
SFL (Üç farklı seviyede)	Bölüm 1	Üç seçenekli çoktan seçmeli sorular
	Bölüm 2	Açık uçlu sorular
	Bölüm 3	Üç seçenekli çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular
BEC	Bölüm 1	Üç seçenekli çoktan seçmeli sorular
	Bölüm 2	Eşleştirme
	Bölüm 3	Eşleştirme
	Bölüm 4	Doğru / yanlış / metinde yok
	Bölüm 5	Çoktan seçmeli
	Bölüm 6	Çoktan seçmeli boşluk doldurma
	Bölüm 7	Form doldurma ve not tamamlama
YLE (Üç farklı seviyede)	Bölüm 1	Eşleştirme
	Bölüm 2	Evet / Hayır
	Bölüm 3	Eşleştirme
	Bölüm 4	Çoklu eşleştirmeli boşluk doldurma
	Bölüm 5	Cümle tamamlama
	Bölüm 6	Üç seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma
	Bölüm 7	Boşluk doldurma

	BÖLÜM	SORU TEKNİĞİ
IELTS	Bölüm 1	Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular, cümle / not / özet/
	Bölüm 2	Tablo tamamlama, şekil adlandırma, (başlık) eşleştirme,
	Bölüm 3	Doğru/yanlış/metinde yok, sınıflandırma
ILEC	Bölüm 1	Dört seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma
	Bölüm 2	Boşluk doldurma
	Bölüm 3	Kelime türetme
	Bölüm 4	Çoklu eşleştirme
	Bölüm 5	Metinden çıkarılan cümleleri yerleştirme
	Bölüm 6	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular
ICFE	Bölüm 1	Dört seçenekli çoktan seçmeli boşluk doldurma
	Bölüm 2	Boşluk doldurma
	Bölüm 3	Kelime türetme
	Bölüm 4	Çoklu eşleştirme
	Bölüm 5	Metinden çıkarılan cümleleri yerleştirme
	Bölüm 6	Dört seçenekli çoktan seçmeli sorular

Cambridge ESOL sınavlarında kullanılan farklı tekniklere gerçek sınavlardan alınmış olan örnekler Ekler bölümünde verilmektedir. Bundan sonraki bölümlerde Cambridge ESOL sınavları daha detaylı olarak tanıtılacaktır. Bu sınavlarla ilgili bilgilerin hazırlanmasında, Cambridge ESOL sınav merkezi tarafından sınavlarla ilgili bilgi vermek için hazırlanan kitapçıklardan yararlanılmıştır. İlk olarak Genel İngilizce sınavları incelenecektir.

Cambridge ESOL Genel İngilizce Sınavları

Cambridge Üniversitesi İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin seviyelerini belirlemek amacıyla beş farklı sınav uygulamaktadır. Bu beş sınavın her birinde dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme ayrı bölümler halinde test edilmektedir. Okuma testlerinde kullanılan metinler otantik olabileceği gibi sınavların seviyelerine uygun olarak metinlerde sadeleştirme de yapılabilir. Bu arada test teknikleri bölümünde tanıtılan boşluk doldurma testleri, Cambridge ESOL tarafından cloze testler olarak adlandırılır. Sistemli bir şekilde kelime çıkarılmamış olmasına rağmen neden bu soruların bu şekilde adlandırıldığı merak konusudur. Bu sınavların okuma bölümleriyle ilgili genel bilgi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 10: Genel İngilizce Sınavlarının özellikleri

Sınavın adı	Süre (Dakika)	Soru sayısı	Metin uzunluğu	Toplam metin uzunluğu
KET	70 (yazma dahil)	40	Belli değil	Belli değil
PET	90 (yazma dahil)	35	Belli değil	Belli değil
FCE	75	35	350-700 kelime	1900-2300 kelime
CAE	75	45	450-1200 kelime	3000 kelime
CPE	90	40	Belli değil	

KET

KET 1991 ve 1994 yılları arasında geliştirilmiş ve İngilizce'deki temel özelliklerin ölçüldüğü bir sınavdır. KET yılda altı kez yapılmaktadır. Bu sınavın öngördüğü seviyeye 180-200 saatlik bir çalışmayla ulaşılabileceği düşünülmektedir. Sınav, dört temel dil becerisini de içermektedir. Sınavda başarılı olan adayların günlük hayatta temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir iletişimi gerçekleştirebilecekleri ifade edilmektedir (UCLES, 2004a).

Okuma becerisi açısından ele alındığında, KET'te başarılı olan adayların bir turist broşürünü sözlük yardımıyla anlamaları beklenmektedir. Testin okuma ve yazma bölümleri için toplam 70 dakika verilmektedir. Okuma bölümünde beş farklı kategori bulunur ve bu bölümün değerlendirilmesi bilgisayarla yapılır.

Okuma becerisini test etmek için kısa notlardan uzun metinlere kadar değişiklik gösteren farklı türden metinler kullanılır. Uzun metinlerin ortalama 180 kelime olduğu belirtilmektedir. Beş bölümden oluşan okuma testinin ilk bölümünde eşleştirme, ikinci bölümünde üç seçenekli çoktan seçmeli cümleler, üçüncü bölümünde üç seçenekli çoktan seçmeli sorular, dördüncü bölümünde doğru / yanlış / metinde yok (ya da üç seçenekli çoktan seçmeli) ve beşinci bölümde çoktan seçmeli boşluk doldurma soruları yer almaktadır.

PET

PET 1970'lerin sonlarına doğru geliştirilmiş bir sınavdır ve B1 seviyesindedir. Öğrencilerin bu seviyeye 375 saatlik bir çalışmayla ulaşabilecekleri öngörülmektedir. Bu seviyedeki öğrencilerin kendi ülkelerinde ya da yabancı ülkelerde hedef dil aracılığıyla genel amaçlar için iletişim kurabilecekleri belirtilmektedir. Buna göre, okuma bölümünde yol tabelaları, ürün paketleri, genel ilanlar, posterler, broşürler, şehir rehberleri, resmi olmayan mektuplar, gazete ve dergi makaleleri, hava durumu tahminleri gibi metinler aracılığıyla adayların okuma becerileri değerlendirilmeye çalışılmaktadır (UCLES, 2004b).

2002 yılında dünyanın 80 farklı ülkesinden ve yaşları 20 civarında olan 96000'den fazla aday bu sınava girmiştir. Sınav, dört temel beceriyi de kapsamaktadır. Okuma ve yazma sınavları birlikte verilmekte ve adaylar bu bölümü 90 dakika içinde bitirmek durumundadırlar. Okuma bölümünde beş farklı kategori bulunmaktadır ve bu bölümün değerlendirilmesi bilgisayarla yapılmaktadır. Okuma becerisini test etmek için kısa notlardan uzun metinlere kadar değişiklik gösteren farklı türden metinler kullanılır. Okuma bölümündeki ilk metinle ilgili olarak üç seçenekli beş adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. İkinci bölümde, beş adet eşleştirme sorusu yer almaktadır. Üçüncü bölümde yer alan 10 adet doğru/yanlış sorusunu dördüncü bölümdeki dört seçenekli beş adet çoktan seçmeli soru takip etmektedir. Beşinci ve son bölümde ise çoktan seçmeli boşluk doldurma soruları yer almaktadır.

FCE

FCE 100 ülkede yılda 250.000'den fazla adaya hitap etmekte ve Cambridge Üniversitesi tarafından yapılan sınavlar içerisinde en çok yapılan sınav olma özelliğini korumaktadır. Elbette ki bunda FCE'nin birçok üniversite tarafından kabul ediliyor olmasının etkisi büyüktür. Cambridge Üniversitesi'nin diğer sınavlarında olduğu gibi B2 seviyesindeki FCE'de de dört temel dil becerisi ölçülmeye çalışılmaktadır.

1993 yılında uygulanmaya başlanan FCE, 1996 yılında yeni bir formata kavuşmuştur. 1996'ya kadar okuma bölümü için çoktan seçmeli sorular gibi geleneksel yöntemler kullanılırken, yeni formatta dört bölümden oluşan okuma testinin ilk bölümünde altı ya da yedi soruluk çoklu eşleştirme, ikinci bölümünde altı ya da yedi adet dört seçenekli çoktan seçmeli soru, üçüncü bölümünde metne karışık halde verilmiş altı ya da yedi paragraf ya da cümle yerleştirme ve son bölümünde metne göre 13-15 maddelik çoklu eşleştirme sorusu yer almaktadır. Bu sınavda başarılı olan adayların, metinlerle ilgili detayları anlayabilmeleri beklenmektedir. Metinlerin uzunlukları 350-700 arasında değişmektedir ve dört metin için toplam kelime sayısı 1900 2300 arasındadır. Okuma bölümündeki toplam 35 soruyu cevaplamak için adaylara 75 dakika verilmektedir (UCLES, 2006a).

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

CAE

1991 yılında uygulanmaya başlanan CAE sınavı adayların dildeki akıcılıklarını ölçmeyi hedeflemekte ve yılda üç kez dünya çapında 87 ülkede ve 100 merkezde yapılmaktadır. Yılda 70.000 kişinin girdiği bu sınava katılan adaylardan, gerçek ve kurgusal metinleri okuyabilme yetisinin yanı sıra, resmi metinleri de okuyabilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte adaylardan dil ile kültür arasındaki ilişkiyi dikkate almaları da beklenmektedir (UCLES, 2006b). CAE 1999 yılında dil öğretimindeki yeni yaklaşımlara uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılanmıştır.

FCE'de olduğu gibi CAE'de de okuma bölümünde dört metin bulunmaktadır. Bazı makaleler diyagram vb. şekiller yardımıyla da verilebilmektedir. FCE ile karşılaştırıldığında CAE'deki metinlerin daha zor olduğu görülmektedir. Bunda elbette metinlerde geçen kelimeler büyük rol oynamaktadır. Bununla birlikte, metinlerin otantik olarak sunulması da bu zorluğun nedenleri arasında yer almaktadır.

CAE'de yer alan dört metinle ilgili toplam 40 ya da 50 sorunun cevaplanması için toplam 75 dakika verilmektedir. Adaylardan ilk bölümde çoklu eşleştirme yapmaları, ikinci bölümde karışık sırada verilen paragrafları metne yerleştirmeleri, üçüncü bölümde dört seçenekli çoktan seçmeli soruları cevaplamaları ve dördüncü bölümde ise çoklu eşleştirme yapmaları istenmektedir.

CPE

CPE, İngiltere'de ve dünyada birçok üniversitede, İngilizce'deki üst düzey yeterliliğin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve adayın akademik seviyede çalışmalar yapabileceğine işaret etmektedir. Bu sınavda başarılı olan bir adayın, eğitimli bir ana dil konuşucusunun dildeki yeterliliğine sahip olmasına dikkat çekilmektedir.

CPE, yılda iki kez 90 ülkede 1000 kadar merkezde yapılmaktadır. Okuma testinin ilk bölümünde, adaylardan, verilen üç metindeki boşluklara dört seçenekli toplam 18 çoktan seçmeli sorular aracılığıyla cevap vermeleri istenmektedir. İkinci bölümde, bir konuyla ilgili verilen kısa metnin okunması ve her biriyle ilgili ikişer toplam sekiz sorunun cevaplanması gerekmektedir. Üçüncü bölümde adaylara bir metinle birlikte metinden çıkarılmış olan paragraflar karışık sırada verilmekte ve bu paragrafların metne yerleştirilmesi istenmektedir. Son bölümde ise adaylar verilen metni dikkate alarak dört seçenekli çoktan seçmeli yedi adet soruyu cevaplamaktadırlar (UCLES, 2007a).

FCE ve CAE'de Son Düzenlemeler

Cambridge Üniversitesi, sınavlarını sürekli olarak güncel tutmayı ve ihtiyaçlara göre yeni düzenlemelere gitmeyi önemseydiğinden, Genel İngilizce Sınavları olan FCE ve CAE'de 2008 Aralık'tan itibaren geçerli olacak yeni bir düzenlemeye gitmiştir. Böylelikle öğrencilerin, öğretmenlerin ve kurumların ihtiyaçlarına daha iyi cevap verilebileceği düşünülmektedir.

FCE ve CAE'deki bu son değişiklikle 2002 yılında CPE için yapılan düzenlemenin etkisi olmuştur. Anılan tarihe kadar söz konusu sınavlar yukarıda tanıtılan şekilde yapılacaktır. CEF'e göre FCE ve CAE'nin seviyelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu yeni düzenlemeyle söz konusu iki sınavın okuma testindeki değişiklikler Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11: FCE ve CAE yeni ve eski içerikleri

Sınavın adı	Süre (dakika)	Soru sayısı	Metin uzunluğu	Toplam metin uzunluğu
FCE (yeni)	60	30	550-700 kelime	2000 kelime
FCE (eski)	75	35	350-700 kelime	1900-2300 kelime
CAE (yeni)	75	34	550-850 kelime	3000 kelime
CAE (eski)	75		450-1200 kelime	

Eski FCE'de okuma testinde dört bölüm bulunurken, yeni FCE'deki bölüm sayısı üçe indirilmiştir (UCLES, 2006c). İlk bölümde dört seçenekli çoktan seçmeli sekiz adet soru yer almaktadır. İkinci bölümde parçadan çıkarılan yedi cümlelerin, parçanın hangi nerelerine ait olduğunun belirlenmesi istenmektedir. Üçüncü bölümde ise, metinde verilen bilgilere göre çoklu eşleştirme yapılması istenmektedir. Aslında, soru türleri incelendiğinde eski FCE'de olmayıp yeni FCE'de olan yeni bir teknik bulunmamaktadır. Göze çarpan tek değişiklik, eski FCE'deki paragraflarla başlıkların eşleştirildiği bölümün çıkarılmış olmasıdır.

Eski CAE'deki okuma testinde dört bölüm bulunmaktaydı. Yeni CAE'denin okuma testinde de dört bölüm olmasına rağmen, içerik olarak biraz değişmiştir. Eski CAE'de okuma testinin hem ilk hem de son bölümlerinde çoklu eşleştirme tekniği kullanılırken, yeni CAE'de çoklu eşleştirme tekniği sadece son bölümde kullanılmaktadır. İlk bölümde, CPE'dekine benzer bir teknik kullanılmıştır. Bir konuyla ilgili dört metin verilmiş ve her bir metinle ilgili ikişer dört seçenekli çoktan seçmeli soru sorulmuştur. İkinci bölümde adaylardan yine, metinden çıkarılan paragrafları yerleştirmeleri, üçüncü bölümde metinle ilgili çoktan seçmeli soruları cevaplamaları ve son bölümde de çoklu eşleştirme yapmaları istenmektedir (UCLES, 2006d).

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

CELS

CELS sınavları Cambridge Üniversitesi'nin yaptığı diğer sınavlar gibi yine dört temel dil becerisini içermektedir. Bu sınavın diğerlerinden farkı, adayların her bir dil becerisi için ayrı sertifika alabilmeleridir. Böylelikle adaylara İngilizce'deki genel yeterlilikleri için tek bir puan ya da sertifika değil, her bir becerinin ayrı ayrı değerlendirildiği dört farklı puan verilmektedir. Bu da adayların başarısız oldukları becerilerden ötürü cezalandırılmalarının önüne geçmiş olup, onlara başarılı oldukları beceriler için hak ettikleri puanı alma olanağı sağlamaktadır. CELS, üç farklı seviyede yapılmaktadır. Böylelikle adaylar sınava farklı beceriler için farklı seviyelerden girebilmektedirler. Örneğin, algılayıcı becerilerde iyi olan bir aday okuma ve dinleme testlerine ileri seviyeden girerken; üretken dil beceriler yazma ve konuşma için orta ya da düşük seviyeyi tercih edebilir. CELS'deki düşük seviye CEF B1'e, orta seviye B2'ye, ileri seviyeyse C1'e karşılık gelmektedir.

Okuma becerisini değerlendirmek için otantik metinlerden yararlanılır ve tüm seviyelerde adayların okuma sürecini bir amaç doğrultusunda gerçekleştirebilmeleri için günlük hayatta karşılaşılabilecek türden metinlere yer verilir. Adaylar okuma sınavında, tek dilli İngilizce sözlük kullanabilmektedirler. Her üç seviyede de okuma testinde üç farklı bölüm yer almaktadır. Okuma testinin ilk bölümünde, metni tarama ve genel anlamı yakalayabilme becerilerinin kullanımını gerektiren zaman çizelgeleri gibi bir ya da iki resmi olmayan metin verilir. İkinci bölümde yer alan bir ya da iki gazete / dergi makalesiyle ilgili olarak adayların genel anlama becerisi ölçülmeye çalışılır. Üçüncü bölümdeki gazete / dergi makalesi ya da öykü alıntısında adayların metinle ilgili detayları anlayıp anlamadıkları ölçülmeye çalışılır. Okuma testi düşük seviyede 80, orta seviyede 100, ileri seviyedeysen 120 dakika sürmektedir. Verilen metinlerin ortalama uzunluğu başlangıç seviyesinde 200, orta seviyede 300, ileri seviyedeysen 400 kelime civarındadır (UCLES, 2002).

Günlük Beceriler (Skills for Life)

Günlük Beceriler İngiliz Hükümeti'nin Eylül 2004'te uygulamaya koyduğu ve yetişkinlerin günlük hayattaki dil kullanımıyla ilgili hazırlanmış olduğu müfredatı baz alan bir sınavdır. İngiltere'de iş arayan ya da ikamet eden yabancılar İngilizce'deki yeterliliklerini gösterebilmek için bu sınavı olmaktadır. Bu sınav CEF'i baz alan beş farklı seviyede yapılmaktadır. En düşük seviye CEF'teki A1'e, ikinci seviye A2'ye, üçüncü seviye B1'e, dördüncü seviye B2'ye ve beşinci seviyeyse C1'e denk gelmektedir. CELS'de olduğu gibi bu sınava da adaylar farklı beceriler için farklı seviyeler tercih edebilirler. Okuma ve yazma becerileri ayrı oturumlar halinde test edilmesine rağmen, konuşma ve dinleme becerileri tek oturumda test edildiğinden konuşma ve dinleme becerileri için aynı seviyenin tercih edilmesi gerekmektedir (UCLES, 2005a).

Tablo 12: Cambridge Üniversitesi sınavlarıyla merkezi sınavların karşılaştırılması

Merkezi Ölçme Değerlendirme Birimi Çerçeve Planı (NQF)	Cambridge Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavları				
	Günlük Beceriler	Genel İngilizce	Mesleki İngilizce (BEC)	QCA İletişimsel Anahtar	Ortak Avrupa Çerçeve Planı CEF
Seviye 5				Beceriler	
Seviye 4				Seviye 5	C2.2
Seviye 3		CPE		Seviye 4	C2
Seviye 2	Seviye 2	CAE	BEC İleri	Seviye 3	C1
Seviye 1	Seviye 1	FCE	BEC Orta	Seviye 2	B2
Başlangıç 3	Başlangıç 3	PET	BEC Baş.	Seviye 1	B1
Başlangıç 2	Başlangıç 2	KET			A2
Başlangıç 1	Başlangıç 1				A1

Okuma testi için birinci seviyede 50, ikinci seviyede 60, üçüncü seviyede 75, dördüncü seviyede 60 ve beşinci seviyede yine 60 dakika süre verilir. Metinler, günlük yaşamda karşılaşılabilecek türden olup, seviyeye göre otantik ya da sadeleştirilmiş metinler kullanılabilir. İlk üç seviyede, okuma bölümünde tek dilli İngilizce sözlük kullanımına izin verilir. Metinler günlük hayatta karşılaşılabilecek türden olduğundan, ilk üç seviyedeki okuma testi için herhangi bir sabit format bulunmamaktadır. Bununla birlikte, son iki seviyedeki testler Cambridge Üniversitesi tarafından değil, Yeterlilikler ve Müfredat Merciiince (QCA) tanınan Merkezi Ölçme Değerlendirme Birimi tarafından hazırlanmaktadır. Bu nedenle, bu iki seviyedeki okuma testleri, dört seçenekli 40 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

BEC

BEC testleri 1993 ve 1996 yılları arasında özellikle Asya-Pasifik bölgesindeki mesleki İngilizce'sinin ölçülmesine yönelik ihtiyaçtan ortaya çıkmış; 1999 yılında ölçme değerlendirme yeni yaklaşımlar doğrultusunda değiştirilmiş ve 2002 yılında şu anki halini almıştır. 2003 yılında 60.000 kadar aday 50 farklı ülkede bu sınava girmiştir. Diğer sınavlarda olduğu gibi bu sınavda da dört temel beceri test edilmekte ve her bir becerinin değerlendirilme eşit ağırlığı bulunmaktadır. Sınav üç farklı seviyede yapılmaktadır. BEC ilk seviyedeki sınav CEF'te B1'e, orta seviye B2'ye ve ileri seviye C1'e denk gelmektedir.

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

Okuma testi ilk seviyede yazma testiyle birlikte yapılmakta; yedi bölüm ve 45 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm için toplam 90 dakika verilmektedir. Orta seviyede, okuma bölümünde beş bölüm ve 45 madde bulunmakta ve adaylara 60 dakika süre verilmektedir. İleri seviyede ise, altı bölümde 52 madde bulunurken adaylara yine 60 dakika verilmektedir. Sınavda çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru / yanlış, boşluk doldurma ve form doldurma gibi değişik teknikler kullanılmaktadır (UCLES, 2006e).

YLE

YLE çocuklar için hazırlanmış bir sınavdır ve üç farklı seviyede yapılmaktadır. Her üç seviyede de okuma ve yazma becerileri aynı oturumda, konuşma ve dinleme becerileriyle ayrı oturumlarda test edilmektedir. En düşük seviye CEF'te yer alan A1'in de altında olup, ancak YLE'nin ikinci seviyesi CEF'in A1'ine denk gelmektedir. Üçüncü seviye ise B1'e denk gelmektedir. Okuma ve yazma becerileri iç içe geçmiş testlerle ölçüldüğünden, bu okuma yazma testindeki hangi bölümün okuma becerisini test ettiği açık değildir. Bu bölümde, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi teknikler kullanılmaktadır. Okuma yazma testinin birinci seviyesinde beş bölümde 25 soru; ikinci seviyede altı bölümde 40 soru; üçüncü seviyede yedi bölümde 50 soru bulunmaktadır (UCLES, 2006f).

IELTS

IELTS, İngilizce'nin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenim görmek ya da çalışmak isteyenlerin girdiği bir sınavdır. IELTS Cambridge Üniversitesi'yle British Council ve IDP IELTS Avustralya işbirliğiyle yapılmaktadır. Bu sınav 16 yaşın altındakiler için önerilmemektedir. Sınav 100'ü aşkın ülkede 300 kadar merkezde uygulanmaktadır.

IELTS akademik ve genel olmak üzere iki formatta uygulanmakta ve dört temel beceriyi de içermektedir. IELTS dinleme ve konuşma becerileri için akademik ve genel formatta değişiklik göstermemektedir. Akademik IELTS, adayların İngilizce okuma ve yazma becerilerinde lisans ya da lisans üstü düzeyde öğrenim görmeye hazır olup olmadıklarını ölçmeye çalışır. Genel IELTS ise, adayların resmi İngilizce okuma ve yazma becerilerini ölçmeye ilgilendiğinden, orta öğretim öğrencileri için ya da çalışma amacıyla İngilizce konuşulan bir ülkede bulunanlar için tavsiye edilmektedir. Hem akademik hem de genel IELTS'te yer alan okuma testleri için 60 dakika süre verilmektedir. Akademik IELTS'in okuma testinde kitap, dergi, gazete gibi farklı kaynaklardan alınmış üç metin yer alır ve metinlerden en az biri detaylı bir tartışma içermektedir. Genel IELTS'teki okuma testi ise adayların daha çok günlük yaşamda karşılaşabilecekleri metinleri içermektedir ve metinlerden biri diğerlerinden daha uzundur. Akademik IELTS'in aksine genel IELTS'teki uzun olan metin tartışma değil tanımlama amacıyla yazılmıştır. Okuma testinde toplam 2000-2750 kelime arasında değişiklik gösteren üç metinle ilgili

olarak toplam 40 soru yer almakta ve bu bölüm için 60 dakika verilmektedir. Okuma bölümünde çoktan seçmeli, kısa cevap, cümle tamamlama, tablo tamamlama, başlık seçme, doğru / yanlış, sınıflandırma ve eşleştirme gibi çok değişik teknikler kullanılmaktadır. IELTS'ten alınacak puan 1 ile 9 arasında değişiklik göstermektedir (UCLES, 2007b).

TKT

TKT yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerin kendi meslekî değerlendirilmelerinin yapıldığı objektif bir sınavdır. Öğretmenlik mesleğinin herhangi bir aşamasında bu sınava girilebilir. Sınavda, dil kavramıyla ilgili bilginin yanı sıra, dilin kullanımı, arka plan bilgisi, dilin öğretimiyle ilgili bilgi ve pedagojik bilgi de test edilmektedir. TKT'de, üç bölümün her birinde 80, toplam 240 soru yer almakta ve her bir bölümün cevaplanması için 80 dakika verilmektedir. Bu sınav, dil becerilerini değerlendirme amacı taşımadığından, sınavda okuma becerisini test eden bir bölüm bulunmamaktadır (UCLES, 2005b).

ILEC

ILEC, hukukî İngilizce becerilerini değerlendirme amacıyla dört temel beceriyi kapsayan bir sınavdır. Okuma testi, dört bölümde toplam 54 sorudan oluşmakta ve adaylara bu test için 75 dakika süre verilmektedir. İlk bölümdeki 12 soruda adaylardan verilen metinlerdeki boşlukları dört seçenekli çoktan seçmeli sorularla cevaplandırılmaları istenirken, ikinci bölümdeki metinde yer alan 12 boşluğu kendi bulacakları kelimelerle tamamlamaları istenmektedir. Üçüncü bölümde yer alan iki metindeki 12 boşluğa getirilmesi gereken kelimeleri ise, verilen kelimelerden türetmeleri gerekmektedir. Dördüncü bölümdeki altı soruyu metni dikkate alarak çoklu eşleştirme yoluyla cevaplandırmaları istenmektedir. Beşinci bölümde, metinde verilen altı boşluğa bir sonraki sayfada verilen cümlelerin getirilmesi istenmektedir. Altıncı ve son bölümde dört seçenekli çoktan seçmeli altı adet soru, verilen metne göre cevaplandırılmaktadır (UCLES, 2007c).

ICFE

ICFE, finansal İngilizce'nin CEF'e göre B2 ve C1 seviyelerinde test edildiği bir sınavdır. Diğer sınavlarda olduğu gibi bu sınavda da dört temel dil becerisi test edilmektedir. Okuma testinde, altı bölüm yer almakta ve adaylara cevaplamaları için 75 dakika verilmektedir. Birinci bölümde çoktan seçmeli boşluk doldurma, ikinci bölümde açık uçlu boşluk doldurma, üçüncü bölümde kelime türetme, dördüncü bölümde çoklu eşleştirme, beşinci bölümde metne cümle yerleştirme ve altıncı bölümdeyse dört seçenekli çoktan seçmeli soru yer almaktadır (UCLES, 2007d).

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

ETS SINAVLARI

Merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ve 1947 yılından bu yana ölçme değerlendirme alanında faaliyet göstermekte olan, halen dünyada 180 kadar ülkede büroları aracılığıyla sınavlarını yapan ETS (Educational Testing Services); birçok farklı amaca yönelik sınav hazırlamaktadır. ETS'nin amaçları arasında kar etmek bulunmamasına rağmen, ölçme değerlendirme hizmetine devam edebilmek için adaylardan girdikleri sınavlar için ücret ödemeleri istenmektedir. ETS'nin yaptığı sınavlar arasında CELLA, EPT, SLEP, TEDE, TOEFL ITP, TOEFL, TOEIC (Bridge), TOEIC (Test of English for International Communication) ve TSE İngilizce seviyesini belirleme amacı taşımaktadır. Bu sınavlarla ilgili bilgilerin hazırlanmasında, ETS tarafından sınavlarla ilgili bilgi vermek için hazırlanmış olan kitapçıklardan yararlanılmıştır.

CELLA

CELLA (Comprehensive English Language Learning Assessment), dört temel dil becerisinin de ölçüldüğü bir sınavdır ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil seviyeleri, iyi ve zayıf oldukları konular hakkında bilgi sağlamaktadır (ETS, 2007a).

EPT

EPT (English Placement Test) California Devlet Üniversitesi'ne giriş için gerekli olan bir dil sınavıdır ve bu sınav sonucuna göre öğrencilerin İngilizce'yle ilgili yardıma ihtiyaçlarının bulunup bulunmadığına karar verilir. Sınav, sadece okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Okuma testi 45 çoktan seçmeli sorunun 30 dakikada cevaplanmasını gerektirmektedir. Sorular metne bağlı olabildiği gibi kelime bilgisiyle de ilgili olabilmektedir. Metne dayalı olan soruları cevaplayabilmek için bazı durumlarda adaylardan çıkarım yapmaları beklenmektedir (EPT, 2007).

SLEP

SLEP İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen orta öğretim öğrencilerinin algılayıcı dil becerileri olan dinleme ve okumadaki performanslarını değerlendirme amacıyla yapılmaktadır. Bu sınav Amerika'daki okullara kayıt yaptıran öğrencilerin algılayıcı dil becerilerindeki seviyelerini ölçer. 2003 yılında yeniden düzenlenmiş olan sınav, modern teknikleri kullanmayı amaçlamaktadır. Testin ikinci bölümü okumayla ilgilidir ve okuma becerisini yanı sıra kelime ve dil bilgisini de değerlendirmektedir. Dört bölümden oluşan okuma testi için 45 dakika süre verilmektedir (ETS, 2004).

TEDE

TEDE internet ortamında yapılan yeni bir sınavdır ve açık öğretim öğrencilerinin İngilizce yeterliliklerinin, internetten dersleri takip edebilecek düzeyde olup olmadığını belirlemeyi amaçlar. Açık Öğretim Kurumu'yla işbirliği içerisinde yürütülen sınav; okuma, yazma, dinleme ve dil bilgisinin ölçüldüğü dört bölümden oluşur. Okuma ve dil bilgisi bölümlerinin her aday tarafından cevaplanması gerekirken yazma ve dinleme bölümleri isteğe bağlı olarak sunulmaktadır. Adaylara ilk olarak, içerisinde akademik dilde yazılmış farklı konulardan metinlerin yer aldığı okuma testi verilir. 50 çoktan seçmeli soru aracılığıyla adayların hem okuduklarını anlama becerisi hem de kelime bilgileri ölçülmeye çalışılır. Okuma bölümünü cevaplamaları için adaylara 55 dakika verilir (ETS, 2007b).

TOEFL ITP

TOEFL ITP orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini belirlemeye yöneliktir ve daha önceden TOEFL kağıtla yapılan sınavda kullanılan testlerin yerleştirme, gelişim değerlendirme gibi sınıf içi amaçlarla da kullanılabilmesi bir test türüdür. Yılda 400.000'den fazla TOEFL ITP uygulanmaktadır. Sınav, dinleme, dil bilgisi ve okuduğunu anlama bölümlerinden oluşmaktadır. Amerikan Üniversiteleri'nin seviyelerine uygun olarak sunulmuş olan kısa metinlerin anlaşılmasının ölçüldüğü okuma testinde 50 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır ve bu bölümün 55 dakikada cevaplandırılması gerekmektedir. Metinleri cevaplayabilmek için alan bilgisi gerekmemektedir. Çünkü metinler konuyla ilgili arka plan bilgisini sunacak şekilde verilir (ETS, 2007c).

TOEFL

TOEFL İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizce'yi anlama ve kullanmadaki yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan bir sınavdır. Sınav 11. sınıf ve üst sınıflarda bulunan öğrencilere tavsiye edilmektedir. TOEFL yabancı dil sınavları arasında İngilizce konuşulan bir ülkede öğrenim görmek isteyen öğrenciler tarafından özellikle tercih edilmektedir. Çünkü bu sınav dünya çapında 110 ülkede 6000'den fazla öğrenim kurumu tarafından geçerli olarak kabul edilmektedir.

İlk olarak geleneksel biçimde kağıtla (PBT TOEFL paper-based testing) yapılmasına rağmen daha sonraları bilgisayar (CBT TOEFL computer-based testing) aracılığıyla yapılmaya başlanmıştır. 2005 yılında bazı ülkelerde internet (IBT TOEFL internet-based testing) aracılığıyla yapılmaya başlanan sınav, Türkiye'de de 2006 yılında IBT olarak uygulamaya başlanmıştır. Şu anda sınava hem CBT hem de IBT olarak girmek mümkündür.

CBT, konuşma becerisi hariç diğer tüm becerileri ölçerken, IBT konuşma da dahil olmak üzere tüm temel dil becerilerini ölçmektedir. IBT okuma testindeki soru sayısı 36 ile 70 arasında değişiklik gösterir ve bu soruların 60 ile 100 dakika arasında

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

cevaplanması gerekir. CBT'deki okuma bölümündeki çoktan seçmeli sorulara ek olarak IBT'de adaylardan metinden elde ettikleri bilgiyi sınıflandırıp, tabloya yerleştirmeleri ya da özeti tamamlamaları istenmektedir (ETS, 2007d).

İnternette yapılan testteki okuma bölümü, bilgisayarda yapılan testle karşılaştırıldığında, daha uzun olduğu ve daha otantik okuma parçalarını içerdiği görülür. Okuma testinin zor olduğuna yönelik şikayetlerin artması üzerine, ETS okuma testinin seviyesinin kurumların amaçlarıyla ne denli örtüştüğünü incelemeye almış ve bu inceleme sonucuna göre okuma testinin kolaylaştırılma ihtimalinin olduğunu belirtmiştir.

TOEIC (Bridge)

TOEIC (Bridge) başlangıç ve orta seviyedeki öğrencilerin dil becerilerini ölçer ve onları, hangi becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda aydınlatmaya çalışır. TOEIC'den farkı, TOEIC Bridge'in daha kolay olmasıdır. Sınav, sadece algılayıcı becerileri yani dinleme ve konuşmayı ölçmeye yöneliktir. Cümle tamamlama ya da metne göre soruları cevaplama gibi tekniklerin kullanıldığı ve iki bölümden oluşan okuma testinde adayların 35 dakika içerisinde cevaplandırması gereken 50 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır (ETS, 2007e).

TOEIC

TOEIC (Test of English for International Communication), İngilizce'yi yabancı dil olarak konuşanların günlük hayattaki dil kullanım becerilerini ölçmeye çalışır ve başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar olan dil becerilerini kapsar. TOEIC Bridge ile karşılaştırıldığında soruların daha zor olduğu göze çarpmaktadır. TOEIC Bridge'de olduğu gibi yine algılayıcı becerileri yani dinleme ve konuşma ölçülmektedir. Cümle tamamlama, hata bulma ya da metne göre soruları cevaplama gibi tekniklerin kullanıldığı ve üç bölümden oluşan okuma testinde adayların 75 dakika içerisinde cevaplandırması gereken 100 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır (ETS, 2006).

TSE

TSE (Test of Spoken English) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin akademik ve profesyonel ortamlardaki dil kullanım becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir sınavdır. Bu sınav sadece konuşma becerisini ölçmeyi amaçlar.

OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ
SINAVLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖSYM'nin yaptığı YDS, KPDS ve ÜDS'yi incelendiğinde aslında dildeki genel yeterliliğin ölçülmesi gereken durumlarda yalnızca okuma becerisi üzerine odaklanıldığı görülür. Söz konusu sınavlar, adayların kelime ve dil bilgilerinin yardımıyla okuma becerilerini ölçmektedir. Sınavlarda sadece çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olması büyük bir sıkıntıya neden olmaktadır. Test teknikleri bölümünde tartışıldığı gibi çoktan seçmeli soruları cevaplandırmak için ayrı bir beceri gerekmektedir. Bu durumda, sınav sonucunu etkileyebilecek bir değişken ortaya çıkar. Her ne kadar çoktan seçmeli soruları cümle tamamlama, boşluk doldurma, en yakın anlamlı cümleyi bulma gibi değişik formlarda sorarak bu tekdüzelikten kurtulmaya çalışılmış olsa da; ÖSYM sınavlarının FCE'dekine benzer bir yeniden yapılanma sürecinden geçmesi daha güvenilir sonuçlar için çok yararlı olacaktır.

YDS, KPDS ve ÜDS'de kullanılan okuma parçaları incelendiğinde, kısa metinlerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin İngilizce YDS 2007'de metne göre cevaplanması istenen sorulardaki metinlerin ortalama kelime sayısı 151 ve bu bölümdeki toplam kelime sayısı 754, İngilizce KPDS Mayıs 2007'deki metne göre cevaplanması istenen sorulardaki metinlerin ortalama kelime sayısı 170, bu bölümdeki toplam kelime sayısı 852 ve ÜDS Mart 2007'de metne göre cevaplanması istenen sorulardaki metinlerin ortalama kelime sayısı 171 ve bu bölümdeki toplam kelime sayısı ise 1026'dır. Bu metinlerin uzunlukları uluslararası diğer yabancı dil sınavlarıyla karşılaştırıldığında, daha kısa olduğu görülmektedir. Örneğin FCE'de uzunluğu 350 ile 700 arasında değişen ve toplam uzunluğu 1900-2300 kelime arasında olan metinler; CAE'de uzunluğu 450-1200 arasında değişen ve toplam uzunluğu 3000 kelime kadar olan metinler; CPE'de ise uzunluğu 450-600 arasında değişen ve toplam uzunluğu 1500-1800 kelime arasında olan metinler kullanılmaktadır.

Cambridge Üniversitesi sınavlarında ve ETS sınavlarında görüldüğü gibi farklı amaçlar için farklı sınav uygulanması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Böylelikle, neyi ölçülmek istendiği daha belirgin olacağından, bu amaç doğrultusunda test hazırlamak daha kolay olacaktır. Bu sınavları hazırlarken dört temel dil becerisini de dikkate almak gerekmektedir. Aksi takdirde, şu anda kullanılmakta olan sınavlar adayların genel dil becerileri açısından nasıl bir performansa sahip olduklarını yansıtmamaktadır.

ÖZET

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmakta olan üç farklı amaca yönelik YDS, KPDS ve ÜDS yabancı dil sınavı vardır. Bu sınavlar üçünde de sadece okuma becerisi ölçülmeye çalışılır. Çoktan seçmeli soruları cevaplamak ayrı bir beceri gerektirdiğinden bu sınavların diğer soru tekniklerini de barındırmasının yararlı olacağı düşünülür.

Cambridge Üniversitesi İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenleri dil seviyelerini ölçmek amacıyla 1913 yılından bu yana birçok farklı türde sınav uygulamaktadır. Bu sınavlar dünyanın 130 farklı ülkesinde yapılmakta ve birçok aday bu sınavları

DİL TESTLERİNDEN ÖRNEKLER

olmaktadır. Bu sınavlar dört temel dil becerisini dinleme, konuşma, okuma ve yazma kapsar. Cambridge ESOL sınavları Ortak Avrupa Çerçeve Planı dikkate alınarak beş farklı seviyede düzenlenmektedir. Söz konusu sınavlardan en bilindik olanları FCE ve IELTS'tir.

Merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ve 1947 yılından bu yana ölçme değerlendirme alanında faaliyet göstermekte olan, halen dünyada 180 kadar ülkede büroları aracılığıyla sınavlarını yapan ETS; birçok farklı amaca yönelik sınav hazırlamaktadır. Bunlardan en bilindik olanı TOEFL'dır.

ÖSYM'nin yaptığı YDS, KPDS ve ÜDS'yi incelediğinde aslında dildeki genel yeterliliğin ölçülmesi gereken durumlarda yalnızca okuma becerisi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Söz konusu sınavlar, adayların kelime ve dil bilgilerinin yardımıyla okuma becerilerini ölçmektedir. Sınavlarda sadece çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olması büyük bir sıkıntıya neden olmaktadır. Test teknikleri bölümünde ele alındığı gibi çoktan seçmeli soruların cevaplandırılması ayrı bir beceri gerektirmektedir. Bu nedenle bu sınavların hem üretken hem de algılayıcı dil becerilerinin tümünü ölçebilecek biçimde yeniden yapılanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Cambridge Üniversitesi ve ETS sınavlarında görüldüğü gibi farklı amaçlar için farklı sınav uygulanması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Böylelikle, neyin ölçülmek istendiği daha belirgin olacağından, bu amaç doğrultusunda test hazırlanması daha kolay olacaktır. Sınavların hazırlanmasında dört temel dil becerisi de ölçülmeye çalışılmalıdır. Aksi takdirde, sınavlar adayların genel dil becerileri açısından nasıl bir performansa sahip olduklarını yansıtmayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adegbite, W. (2000). Teaching reading comprehension in English through vocabulary: a demonstration of some strategies. *TESL Reporter*, 33 (1): 23-31.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3 (1): 1-14.
- Alderson, J. C. (1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13 (2): 219-227.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? J. C. Alderson ve A. H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Alderson, J. C. (1996). The testing of reading. C. Nuttall, *Teaching reading skills in a foreign language* (212-228). Oxford: Heinemann.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., C. Clapham ve D. Wall (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alptekin, C. (1981). Sociopsychological and pedagogic considerations in L2 acquisition. *TESOL Quarterly*, 15 (3): 275-284.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *English Language Teaching Journal*, 47 (2): 136-143.
- Alptekin, C. (2000). Communicative competence revisited: aiming at intercultural communicative competence in ELT. D. Köksal ve İ. H. Erten, *First International ELT Research Conference Proceedings* (1-5). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Alptekin, C. (2002). The effects of cultural knowledge on EFL reading comprehension. *International Balkan ELT Conference* açılış konuşması. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Alptekin, C. (2003). The role of cultural nativization in L2 reading: The case of inferential and literal comprehension. *The Third International ELT Research Conference-Languages for Life* açılış konuşması. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34: 494-508.
- Alptekin, C. ve M. Alptekin (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *English Language Teaching Journal*, 38 (1): 14-20.
- Anderson, G. S. (1984). *A whole language approach to reading*. Lanham, MD: University Press of America.
- Anderson, N. J. (1999a). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Anderson, N. J. (1999b). Improving reading speed. *English Teaching Forum*, 37 (2): 2-5.
- Anderson, R. C. ve P. D. Pearson (1988). A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to*

- second language reading* (37-55). New York: Cambridge University Press.
- Arda, E. (2000). The role of content schema related pre-reading activities: more content-schema induced pre-reading activities or more grammar based pre-reading activities in ELT classes? (The effectiveness of content-schema induced pre-reading activities for reading texts in ELT classes). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Aron, H. (1986). The influence of background knowledge on memory for reading passages by native and nonnative readers. *TESOL Quarterly*, 20 (1): 136-140.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33 (4): 625-654.
- Aukerman, R. C. (1981). *How do I teach reading?* John Willy and Sons.
- Bachman, L. F. ve A. D. Cohen (1998). Language testing SLA interfaces: an update. L. F. Bachman ve A. D. Cohen, *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Badrawi, N. (1992). The reading dilemma: meeting individual needs. *English Teaching Forum*, 30 (3): 16-19, 31, 35.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bedir, H. (1992). *Cultural significance in foreign language learning and teaching with special emphasis on reading comprehension through cultural schema*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Campbell, N. (1987). Adapted literary texts and the EFL reading programme. *English Language Teaching Journal*, 41 (2): 132-135.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33 (2): 183-205.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19 (4): 727-752.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21 (3): 461-481.
- Carrell, P. L. (1988a). Introduction: interactive approaches to second language reading. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (1-7). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1988b). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (101-113). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1988c). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classroom. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (239-259). New York: Cambridge University Press.

- Carrell, P. L. ve J. C. Eisterhold (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17 (4): 553-573.
- Carroll, D. W. (1994). *Psychology of language*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of rauding theory. *Scientific Studies on Reading*, 1: 3-43.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills theory and practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chávez-Oller, M. A., T. Chihara, K. A. Weaver ve Jr. J. W. Oller (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning*, 35 (2): 181-206.
- Chela-Flores, B. (1993). Strengthening visual and auditory images in EFL reading: Some listening based techniques. *English Teaching Forum*, 31 (2): 22-27.
- Chen, H. C. ve M. F. Graves (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories. *TESOL Quarterly*, 29 (4): 663-686.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. L. F. Bachman ve A. D. Cohen, *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2001). Second language assessment. M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (515-534). Boston: Heinle & Heinle.
- Cook, G. (1997). Key concepts in ELT: schemas. *ELT Journal*, 51 (1): 86.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Darian, S. (2001). Adapting authentic materials for language teaching. *English Teaching Forum*, 39 (2): 2-7.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin.
- Day, R. R. ve J. Bamford (2000). Reaching reluctant readers. *English Teaching Forum*, 38 (3): 12-17.
- Demiriz, E. (1998). *An evaluation of the efficiency of pre-reading tasks and schema activation activities in teaching reading*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Doff, A. (1988). *Teach English*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Echevarria, J., M. E. Vogt ve D. J. Short (2000). *Making content comprehensible for English language learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (153-169). Boston: Heinle & Heinle.
- Edwards, P. K. (1992). A reading resource center for the ESP classroom. *English Teaching Forum*, 30 (1): 57-58.
- EPT (2007). *English placement test information bulletin*. California: The California State University.
- Erten, İ. H. (1988). *Vocabulary learning strategies: an investigation into the effect of perceptual learning styles and modality of word presentation on the use of vocabulary learning strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi, Exeter: University of Exeter.

KAYNAKÇA

- Erten, İ. H. ve S. Razi (2003). An experimental investigation into the impact of cultural schemata on reading comprehension. 2nd *International Balkan ELT Conference 'Theory and Practice of TESOL'*, sunulmuş bildiri. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Erten, İ. H. & S. Razi (2004). Yabancı dilde yazılmış kısa öykülerin yerleştirilmesinin okuduğunu anlama ve yabancı dile öğrenmedeki yeri. 4. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Değişibilim Sempozyumu bildiri kitapçığı* (573-582). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (93-100). New York: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. ve W. Grabe (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (223-238). New York: Cambridge University Press.
- ETS (2004). *SLEP test manual*. New Jersey: ETS.
- ETS (2006). *TOEIC examinee handbook*. New Jersey: ETS.
- ETS (2007a). *CELLA*. <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem/cella>.
- ETS (2007b). *TEDE*. <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem/tede>.
- ETS (2007c). *Test of English as a Foreign Language Test of Spoken English information and registration bulletin for TOEFL Paper-Based and TSE Testing*. New Jersey: ETS.
- ETS (2007d). *Test of English as a Foreign Language information and registration bulletin for Internet-Based Testing*. New Jersey: ETS.
- ETS (2007e). *TOEIC Bridge examinee handbook*. New Jersey: ETS.
- Field, J. (1999). Key concepts in ELT: 'Bottom-up' and 'top-down'. *ELT Journal*, 53 (4): 338-339.
- Flower, J. ve M. Peacock (2001). The EAP curriculum: issues, methods, and challenges. J. Flower ve M. Peacock, *Research perspectives on English for academic purposes* (177-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall ve M. Coltheart, *Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (301-303). London: Lawrence Erlbaum Associates, 301-303.
- Gebhard, J. G. (1987). Successful comprehension: what teachers can do before students read. *English Teaching Forum*, 25 (2): 21-23.
- Goodman, K. S. (1973). Psycholinguistic universals of the reading process. F. Smith, *Psycholinguistics and reading* (21-29). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (11-21). New York: Cambridge University Press.
- Grabe, B. (1997). Discourse analysis and reading instruction. T. Miller, *Functional approaches to written text: classroom applications* (2-15). Washington: English Language Programs United States Information Agency.

- Grabe, W. (1988). Reassessing the term 'interactive'. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (56-70). New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3): 375-406.
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the development of second language reading abilities. J. C. Richards ve W. A. Renandya, *Methodology in language teaching* (276-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2003). From theory to practice in L2 reading. *The Third International ELT Research Conference-Languages for Life, sunulmuş bildiri*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (187-203). Boston: Heinle & Heinle.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Essex: Addison Wesley Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson Education.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests* (New Edition). New York: Longman.
- Hudson, T. (1988). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (183-205). New York: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1990). Purpose and strategy: teaching extensive reading skills. *English Teaching Forum*, 28 (2): 14-17, 23.
- İçöz, N. (1992). Teaching literature: why, what, and how. *English Teaching Forum*, 30 (1): 10-11, 24.
- Javal, E. (1879). Essai sur la physiologie de la lecture. *Annales d'oculistique*, 82: 242-253.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *English Language Teaching Journal*, 54 (4): 328-334.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15 (2): 169-181.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16 (4): 503-516.
- Johnston, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, 19 (2): 219-239.
- Kabakchy, V. V. (1982). Language close up. *English Language Teaching Journal*, 36 (4): 269-270.
- Kaçar, I. G. (1995). *The role of formal schemata in EFL reading comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karakaş, M. (2002). *The effects of reading activities on ELT trainee teachers' comprehension of short stories*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz

KAYNAKÇA

Mart Üniversitesi.

- Keser, A. D. (1997). *The value of word identification as a pre-reading schema activator in a nursing setting*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ketchum, E. M. (2006). The cultural baggage of second language reading: an approach to understanding. *Foreign Language Annals*, 39 (1): 22-42.
- Kintsch, W. ve van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Köksal, D. (2005). *Çeviri eğitimi: kuram ve uygulama*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kramsch, C. (1997). Rhetorical models of understanding. T. Miller, *Functional approaches to written text: classroom applications* (50-63). Washington: English Language Programs United States Information Agency.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, B. A. (1984). Reading between the lines. *English Language Teaching Journal*, 38 (2): 121-126.
- Liederholm, T; M. G. Everson; P. V. D. Broek; M. Mischinski; A. Crittenden ve J. Samuels (2000). Effects of casual text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18 (4): 525-556.
- Linhartova, Y. (2001). Adapting authentic materials a reflexive approach. M. Monty ve M. Quigley, *Proceedings of the 2nd and 3rd International ELT Conferences 2001-2002* (79-84). İstanbul: Işık Üniversitesi.
- MacLeish, A. (1968). Adapting and composing reading texts. *TESOL Quarterly*, 2 (1): 43-50.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (1987). Cultural knowledge and the teaching of reading. *English Teaching Forum*, 25 (2): 18-20,28.
- McKay, S. L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13 (4): 1-4.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mei-Yun, Y. (1991). Systemic-functional grammar and the teaching of advanced EFL reading. *English Teaching Forum*, 29 (1): 6-9, 16.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organisation of prose and its effects on memory*. New York: North Holland.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63: 81-97.
- Miller, T. (2002a). *Reading process*. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Semineri. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Miller, T. (2002b). Evaluating important words and sentences in a text. M. Monty ve M. Quigley, *Proceedings of the 2nd and 3rd International ELT Conferences 2001-2002* (126-133). İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Murtagh, L. (1989). Reading in a second or foreign language: models, processes, and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum* 2: 91-105.

- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52: 439-481.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87 (2): 261-276.
- Nelson, G. ve T. Schmid (1989). ESL reading: schema theory and standardized tests. *English Language Teaching Journal*, 23 (3): 539-543.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Obler, L. K. ve K. Gjerlow (1999). *Language and the brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W. (1995). Adding abstract to formal and content schema: results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16 (3): 273-306.
- Özyaka, S. G. (2001). *The significance of cultural content in EFL reading comprehension: the role of schemata*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Paran, A. (1997). Bottom-up and top-down processing. *English Teaching Professional*, 3: 11-14.
- Parry, K. J. (1987). Reading in a second culture. J. Devine, P. L. Carrell ve D. E. Eskey, *Research in reading in English as a second language*. Washington, D.C.: TESOL.
- Pearson, P. D. ve D. D. Johnson (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perkins, K. (1983). Semantic constructivity in ESL reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 7 (1): 19-27.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1974). *To understand is invent*. New York: Viking Press.
- Pigada, M. ve N. Schmitt. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language*, 18 (1): 1-28.
- Razı, S. (2004). The effects of cultural schema and reading activities on reading comprehension. M. Singhal, *Proceedings of the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (276-293). Amerika Birleşik Devletleri: The Reading Matrix.
- Razı, S. (2005). *A fresh look at the evaluation of ordering tasks in reading comprehension: weighted marking protocol*. *The Reading Matrix*, 5 (1): 1-15.
- Richards, J. C. ve W. A. Renanadya (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. ve M. Temperley (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Roller, C. M. ve A. R. Matambo (1992). Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text. *TESOL Quarterly*, 26 (1): 129-141.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. S. Dornic *Attention and performance* 6 (573-603). New York: Academic Press.
- Salatacı, R. (2000). Reading strategies in Turkish and English: a case study of eight Turkish

KAYNAKÇA

- EFL learners. D. Köksal ve İ. H. Erten, *First International ELT Research Conference Proceedings* (62-66). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Samuels, S. J. ve M. L. Kamil (1988). Models of the reading process. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (22-36). New York: Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2 (3): 1-16.
- Sezer, A. (2002). *Prepare for the TOEFL*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1 (2): 147-170.
- Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4: 10.
- Smith, B. D. (1993). *Bridging the gap, college reading*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psychological analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: schema theory applications and limitations. *The Internet TESL Journal*, 7 (11).
- Sullivan, P. N. (2002). Nasreddin Hodja and the importance of context. *English Teaching Forum*, 40 (3): 2-5.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taillefer, G. F. (1996). L2 reading ability: further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80 (4): 461-477.
- Tarnopolsky, O. ve Y. Degtiarova (1999). Reading-based integrated-skills instruction: a bridge to success when teaching ESP in limited class-time conditions. *TESL Reporter*, 32 (1): 9-15.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-453.
- UCLES (2002). *University of Cambridge ESOL Examinations Certificates in English Language Skills handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2004a). *University of Cambridge ESOL Examinations Key English Test introduction handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2004b). *University of Cambridge ESOL Examinations Preliminary English Test introduction handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2005a). *University of Cambridge ESOL Examinations Skills for Life handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2005b). *University of Cambridge ESOL Examinations Teaching Knowledge Test information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2006a). *University of Cambridge ESOL Examinations First Certificate in English information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2006b). *University of Cambridge ESOL Examinations Certificate in Advanced English information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2006c). *University of Cambridge ESOL Examinations First Certificate in English*

FCE Specifications and Sample Papers from December 2008 handbook. Cambridge: UCLES.

- UCLES (2006d). *University of Cambridge ESOL Examinations Certificate in Advanced English CAE Specifications and Sample Papers for Examinations from December 2008 handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2006e). *University of Cambridge ESOL Examinations Business English Certificates information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2006f). *University of Cambridge ESOL Examinations Young Learners English information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2007a). *University of Cambridge ESOL Examinations Certificate of Proficiency in English information for candidates handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2007b). *University of Cambridge ESOL Examinations International English Language Testing System handbook*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2007c). *University of Cambridge ESOL Examinations International Legal English Certificate handbook for teachers*. Cambridge: UCLES.
- UCLES (2007d). *University of Cambridge ESOL Examinations International Certificate in Financial English handbook for teachers*. Cambridge: UCLES.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valencia, S. W. ve A. C. Stallman (1989). Multiple measures of prior knowledge: comparative predictive validity. *Yearbook of the National Reading Conference*, 38: 427-436.
- Wallace, C. (2001). 'Reading.' R. Carter ve D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstein, G. (2001). Developing adult literacies. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (171-186). Boston: Heinle & Heinle.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding & developing language tests*. New York: Prentice Hall.
- Widdowson, H. (1979). The process and purpose of reading. H. Widdowson, *Explorations in applied linguistics* (171-183). New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zaher, A. A. M. (1987). Active reading: from answering to asking questions. *English Teaching Forum*, 25 (3): 36-37.
- Zhaohua, S. (2004). Effects of previewing and providing background knowledge on EFL reading comprehension of American documentary narratives. *TESL Reporter*, 37 (2): 50-63.

EKLER

Bu bölümde, Cambridge Üniversitesi (UCLES)
tarafından yapılan İngilizce sınavlarına örnekler sunulmaktadır.
(Reproduced from www.CambridgeESOL.org,
with permission. ©UCLES 2007)

Part 1

Questions 1-5

Which notice (A-H) says this (1-5)?

For questions 1-5, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:

0 You can eat here in the mornings.

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 You should not swim here.

A

SLOW!
DANGEROUS CROSSROADS

2 You must not drive fast here.

B

SWIMMING POOL
OPEN AFTERNOONS
Adults - £2.50
Children - £1.00

3 You can play football here after lessons.

C

HALF PRICE FOOTBALL SHIRTS -
SALE MUST END THIS AFTERNOON

4 It is cheaper to buy things today than tomorrow.

D

POLICE CARS ONLY

5 You can drive here next week.

E

DANGER!
DO NOT GO INTO
THE WATER

F

BREAKFAST SERVED
7.00 - 10.00

G

ROAD CLOSED
UNTIL WEEKEND

H

SCHOOL SPORTS CLUB
NOW OPEN IN THE
EVENINGS!

Part 2

Questions 6-10

Read the sentences about going camping.
Choose the best word (A, B or C) for each space.



For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:

0 Adrian and Martin school last week.

A studied B went C finished

Answer:

0	A	B	C
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6 They to go camping for their holiday.

A decided B thought C felt

7 They wanted to somewhere near the sea.

A stand B put C stay

8 It three hours to drive to the camp-site.

A had B took C got

9 They put their tent in a of the field.

A centre B corner C back

10 They some postcards to their friends.

A bought B chose C sent

Part 3

Questions 11-15

Complete the five conversations.

For questions 11-15, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Example:

0



Where do you come from?



A New York

B School

C Home

Answer:

0

A

B

C

11 I'm sorry we don't have your size.

A What a pity!

B I hope so.

C I'll take it.

12 How long are you going to stay in Bangkok?

A For another three weeks.

B For the last three weeks.

C It took three weeks.

13 See you tomorrow.

A That's all right.

B I can't see.

C Don't be late.

14 I don't like this programme.

A I'll turn it on.

B Let's turn it off then.

C You didn't take it off.

15 Can I leave early?

A Before 4.30.

B Yes, that's fine.

C Not at all.

Questions 16-20

Complete the conversation.
What does Anita say to Kim?

For questions **16-20**, mark the correct letter **A-H** on your answer sheet.

Example:

Kim: What are you going to do at the weekend, Anita?

Anita: **0**

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kim: Well, I'm going to go to London.
Would you like to come as well?

Anita: **16**

Kim: Yes. I must study on Sunday.
Great! It'll be good to go together.

Anita: **17**

Kim: First, I'd like to go shopping.

Anita: **18**

Kim: Oh, I can help you choose them. Is there anything else you want to do?

Anita: **19**

Kim: OK. There's a good one in Oxford Road. It always has the newest films.

Anita: **20**

Kim: I'm not sure, but I'll phone and ask.
I know we'll have a good day.

A Me, too. I need some books for school and a pair of shoes.

B Yes, I have to work on Saturday.

C I'd love to. I suppose you want to go on Saturday?

D Fine. Do we need to book tickets?

E I have some money for a new jacket.

F What do you want to do there?

G Yes, I'd like to go to a cinema afterwards.

H I don't know.

Part 4

Questions 21-27

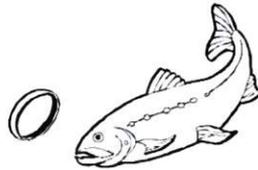
Read the article about a young man and woman who lost a ring.

Are sentences 21-27 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?

If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

For questions 21-27, mark A, B or C on your answer sheet.

THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost for ever.

That is, until last week, when Mr Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

Example:

0 Thomas and Inger's home is in Sweden.

A Right B Wrong C Doesn't say

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.

A Right B Wrong C Doesn't say

22 Thomas put the gold ring on Inger's finger.

A Right B Wrong C Doesn't say

23 They returned from their boat trip without the ring.

A Right B Wrong C Doesn't say

24 Mr Carlsson often visited Thomas and Inger.

A Right B Wrong C Doesn't say

25 Mr Carlsson caught the fish.

A Right B Wrong C Doesn't say

26 Mr Carlsson found the ring when he ate the fish.

A Right B Wrong C Doesn't say

27 Thomas and Inger prefer the first ring.

A Right B Wrong C Doesn't say

Part 5

Questions 28-35

Read the article about a woman called Jahan Begum.
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 28-35, mark A, B or C on your answer sheet.

Jahan Begum



Jahan Begum (0) born on a farm in the hills. She lived there with her family (28) thirteen years. The family grew their own food and (29) animals. But then one year it didn't rain so they decided to move to (30) country.

The journey (31) the mountains was long and difficult. (32) first home in the new country was a tent. Then Jahan's brothers made a house with wood and stones so the family had somewhere better to live.

Now, (33) day Jahan makes things like hats and socks out of wool. She sells (34) in the market to get money for food. She is happy with her home and her work, but she (35) hopes to return to her farm in the hills one day.

Example:

0 A is B was C there Answer:

0	A	B	C
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28 A for B after C since

29 A keep B keeping C kept

30 A any B another C that

31 A against B through C at

32 A Their B Its C His

33 A some B each C this

34 A they B it C them

35 A yet B ever C still

Part 1

You are going to read a magazine article about an orchestra. Choose the most suitable heading from the list A-I for each part (1-7) of the article. There is one extra heading which you do not need to use. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

- A Not as silly as it sounds
- B Not the original intention
- C Responding to a demand
- D A great discovery for many
- E Leading to new ambitions
- F Modest origins
- G Great dedication
- H Nobody is excluded
- I The orchestra you can join straight away

Absolute Beginners

You don't need to be able to read a note of music to play in this orchestra – all it takes is a little effort and a lot of enthusiasm.

0

1

The East London Late Starters Orchestra (ELLSO) is not the most professional orchestra in Britain, but it is seriously fun. What is more, all are welcome to join in. After each of its concerts, anyone from the audience can choose an instrument and have a go. Then the whole orchestra launch into another piece of music and the new recruits are free to play along.

1

The orchestra, now in its sixteenth year, grew out of a small scheme run by one of the local councils in east London to give children in the area the opportunity to make music. 'I shall never forget the day my daughter Kate came home from school with a cello,' ELLSO's founder Chris Surety told me. 'They'd had a couple of teachers come in and play instruments. Then they said, "Who wants one?" Everyone put up their hands, and they were each given one to take home. Music-making was seen as central to the children's education, and as a parent, I found it joyful to see it happening.'

2

Since that time, dozens, if not hundreds, of adults have felt the same thrill at handling these beautiful instruments, a lot of them for the first time in their lives. And for most, it comes as a revelation that they too can learn to play. It's never too late, and there is nothing, apart from their own inhibitions, to prevent them.

3

The idea of starting the ELLSO came about when the council invited parents to drop in for a one-hour sample lesson. 'This was not with a view to getting something going among adults,' says Chris. 'It was just to give us a better understanding of what the children were doing. But we went there, and for me that was it. I had a preliminary lesson on the cello, and I thought, "I could learn to play these instruments!"'

4

ELLSO is all about removing barriers and providing access to music in a friendly, non-competitive environment, for people of mixed abilities and of all ages and social backgrounds. Fees are based on income. The absolute beginner, on turning up, will be handed an instrument and given a brief tutorial, before being invited to play with the orchestra.

5

'Everyone,' says Chris, 'has the ability to make music.' But, of course, they have to practise, and the 60-plus members do so every Saturday morning without fail, some travelling a long way. Many of them are so eager that they also get together in the week for group practice, or have private tuition. It's something they do for personal satisfaction and for the confidence that flows from it. It is a very important part of their lives.

6

Helen Couch is 76 and hadn't played an instrument until she joined the ELLSO at the age of 67. 'I thought it must be a joke, the idea that you could play with an orchestra after a couple of hours – I thought it was the funniest thing I'd ever heard,' she admits. 'I always assumed I was musically illiterate. Well, I still am, but I love it, although it's hard work. I'm ashamed that I'm not better, but you can hide in the orchestra, and knowing that gives you confidence. We're improving as a group. Nine times out of ten we finish together now, which we didn't use to.'

7

'It's changed my life,' says Chris Surety. 'And that's what ELLSO has done for lots of other people. Not all will want to carry on learning an instrument, but if they've had a positive experience and are beginning to find out what they really do want to learn in life, it gives them confidence to move on to other things. There are a lot of people who started with ELLSO who've gone on to study for degrees and emerged in new careers.'

Part 2

You are going to read an extract from a novel. For questions 8-15, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

There was a small breeze when Christine came out for her lunch as she usually did, even when it was raining, instead of going up to the store canteen. You could never get a table to yourself there, and whoever sat with you always wanted to complain about the shop, the customers, the management or the canteen food. Everyone at Goldwyn's seemed to have a complaint of some kind, although it was one of the best London stores to work for, and many of the staff had been there for years – some of them were long past retiring age. This was because the management let them stay on even when they were really past it, like poor old Martha, who was always trying to sell people dresses that were much too old for them.

Christine herself had been in the book department for more than four years. She had started as a junior, knocking over piles of books and breaking the till once a week in her efforts to serve customers quickly. Now she was Head Salesperson and moved calmly around the department between the bright new paperbacks, knowing that book customers liked to take their time, unlike the people who stampeded through the other parts of the shop with never a moment to spare.

She knew every book in the place, and all about the new ones before they came out. She was said to be Mr Parker's right-hand person – and heaven knows he needed one – and was sometimes asked into his office to meet a favoured publisher's representative.

The book department, partly due to Mr Parker's weak administration and partly because it was thought to be sophisticated, was the only department in Goldwyn's where you did not have to wear black. This led to some confusion as to who was an assistant and who was a customer, not untypical of bookshops, and accounted for the distressed look of people who picked up a book they wanted but were afraid of having their elbows grasped by the store detective before they could find someone to take their money.

Christine was wearing her grey suit today. She liked the grey suit. She had liked it for a long time, because she had accepted her aunt's advice that it was better to buy an expensive suit that would last than to keep buying cheap suits that looked very smart for a few weeks, until they began to wrinkle at the elbows and sag at the seat. The grey suit had been what the shop had called a 'classic', which meant that nobody would ever turn round in the street to look at it, but it would stand having its skirt taken up or let down according to the swings of fashion.

Christine liked her work, as much as one can like any job that imprisons one from nine till five-thirty. She liked Goldwyn's, but she was always glad to get away from it at lunchtime, even though it meant queuing for a table at one of the restaurants and teashops that fed the local shop-workers. Here people tended to eat with one eye on their watches and had a taste for things like pasta and puddings which were the most filling at the least cost. But Christine, once seated, enjoyed a leisurely, if lonely, sandwich.

Alice, who was her junior, was always meeting people at lunchtime. Even if it was only a man who had picked up her handkerchief in the cafeteria, she made it sound exciting, like an adventure. Alice and the other junior, Helen, were always giggling in the classics section where the customers did not go much. If Christine came along, they would suddenly look serious and pretend to be straightening books. Christine thought this should have made her feel very old, but it didn't. She was so much happier than she had been at the giggling age. She liked her authority in the book department. Sometimes, outside, she insecurely wondered how she stood in relation to the rest of the world. At Goldwyn's she was *someone*.

- 8 Christine preferred not to have lunch at work because she wanted to avoid
- A her colleagues.
 - B the canteen food.
 - C the management.
 - D the customers.
- 9 'Stampeded' (line 14) describes a way of
- A choosing.
 - B buying.
 - C talking.
 - D moving.
- 10 Christine was particularly valuable to Mr Parker because
- A publishers' representatives liked her.
 - B she knew which books would sell.
 - C she had good relations with customers.
 - D she had knowledge which he lacked.
- 11 'This' (line 21) refers to
- A the book department.
 - B a confusing situation.
 - C the assistants' free choice of clothes.
 - D Mr Parker's attitude to customers.
- 12 Why did customers in the book department sometimes look uncomfortable?
- A It was unlike other bookshops.
 - B The assistants watched them closely.
 - C They didn't know who to pay.
 - D There were no prices on the books.
- 13 Which word most accurately describes Christine's grey suit?
- A practical
 - B fashionable
 - C original
 - D inexpensive
- 14 What was the disadvantage for Christine of the places she went to for lunch?
- A the type of food they served
 - B the fact that they were crowded
 - C the speed with which she had to eat
 - D the type of people who ate there
- 15 How did Christine regard the junior members of staff?
- A She found them annoying.
 - B They made her feel old.
 - C She found them amusing.
 - D They made her feel important.

Part 3

You are going to read a newspaper article about a chef who works in the film and TV industries. Seven sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A-H** the one which fits each gap (16-21). There is one extra sentence which you do not need to use. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

Cooking for the camera

Colin Capon works as a 'props chef'. He is responsible for preparing all the food that appears on a set during the making of a TV drama series or a film. His job came about purely by chance. The BBC phoned to ask if he knew anyone who could provide food for a film being shot on location in the east of England. Phone calls to friends and colleagues proved fruitless. 'That's when my wife, Auriel, suggested I should have a go,' says Colin. '0 H I spent many hours in the local library not only learning all I could about the type of food that was eaten then, but the etiquette of meals.'

Colin has since worked on many films and TV series. 'Some films require a great deal of research,' says Colin. 'It's important that the food is as authentic as possible. A hundred years ago you would never get a bowl of perfect fruit, for instance. 16 '

His latest project, a drama set in the 12th century, was more difficult, as history rarely records what was eaten then. 'I had to think around it and consider how people lived. 17 ' In addition, they ate lots of grains, vegetables and birds such as cranes, swans (we used a stuffed one on set once) and peacocks. These would be served with head and legs intact.

'As well as being historically correct, the food must also be able to withstand hot studio lights. 18 ' I certainly wouldn't be popular with the director if I poisoned the leading lady! The

food which is going to be eaten can stay on set for only a few hours, after which it must be replaced by fresh. If it's there merely for visual effect, it can stay until it starts to smell, though actors get fed up with looking at the same food for three days.'

Although concerned about realism, Colin sometimes finds it difficult to find the right ingredients. '19 ' For example, in medieval times beetroot and parsnips were eaten with their tops growing. I have to buy parsnips, then bury them in sand until they are green! Dandelions and other wild leaves are not found in the shops and the apples available may be the wrong colour and shape for the period.'

Quantities and appearance can often be as big a headache as ingredients. 'I often have to prepare vast quantities so that plates can be refilled. 20 '

'Working on location means that I get to visit some beautiful places, which I enjoy, but it also means having to rely on cooking in unfamiliar kitchens, which can be a bit of a nightmare, particularly if I'm cooking difficult dishes. 21 ' During filming I have to work long hours and it can sometimes be boring when you have long waits between shots.'

- A** With a wedding cake or something like that, if it is cut before the director is satisfied I have to go and make it look untouched.
- B** Supermarkets stock most things all year round, but not always in the correct form.
- C** I never really paid much attention to history lessons at school and now this is one of the aspects of the work that I enjoy the most.
- D** Without the use of chemicals they probably looked a bit marked and oddly shaped.
- E** Few of them would have had an oven, so most meat would be cooked over a fire.
- F** The work is obviously good fun, otherwise I wouldn't do it, but it's perhaps not as glamorous as people imagine.
- G** And, if it is actually going to be eaten, hygiene must be considered.
- H** The film was set a hundred years ago and my job was to prepare the food for a dinner-party scene.

Part 4

You are going to read a magazine article about public speaking. For questions 22-35, choose from the sections of the article (A-F). The sections may be chosen more than once. When more than one answer is required, these may be given in any order. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

Which section(s) of the article mention(s)

not using lengthy written notes?	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="B"/>
an action that may cause listeners to lose concentration?	<input type="text" value="22"/>	<input type="text"/>
the need to ensure that a talk is at the right level?	<input type="text" value="23"/>	<input type="text"/>
the fact that audiences tend to be supportive towards a speaker?	<input type="text" value="24"/>	<input type="text" value="25"/>
a technique used by well-known entertainers?	<input type="text" value="26"/>	<input type="text"/>
unconscious movements that speakers may make?	<input type="text" value="27"/>	<input type="text"/>
the need to avoid being dependent on written notes?	<input type="text" value="28"/>	<input type="text"/>
the standard structure of a talk?	<input type="text" value="29"/>	<input type="text"/>
the physical distance between a speaker and an audience?	<input type="text" value="30"/>	<input type="text"/>
imagining yourself as a good speaker?	<input type="text" value="31"/>	<input type="text" value="32"/>
the personal benefit gained from repeated rehearsals?	<input type="text" value="33"/>	<input type="text"/>
the need to be aware of the speed at which a talk is delivered?	<input type="text" value="34"/>	<input type="text"/>
the fact that an audience should have a good view?	<input type="text" value="35"/>	<input type="text"/>

Speak easy

Most of us have to speak in front of a crowd of people at some point in our lives. Here are a few guidelines that will help you address your audience with confidence.

- A** We have all sat through somebody mumbling a series of disconnected thoughts and wondered when it was going to end. It is important to remember how you felt for the person doing the talk. Most probably, you sympathised with them and were relieved for them when they had 'got through it'. This is important because your audience will also want the best for you. Visualise yourself delivering a witty, clever and informative presentation with the audience hanging on every word.
- B** 'Nobody plans to fail, they simply fail to plan.' Nowhere is this truer than in the arena of public speaking. The classic format for any talk has a beginning, a middle and an end. Think about how long you want the talk to last and plan the content of the talk to fit the right amount of time. Also, think about your audience: make sure your approach to the subject of your talk is neither too complex nor too simple for them. If you are going to use prompts, small cards are quite good as they can be discreet and relatively unnoticeable compared to large sheets of paper.
- C** Wherever possible, make sure you know the venue of your talk and check that people can see you and any slides or diagrams you might be using to support your points. When talking to a large group, try to keep very close to the front row as this creates a feeling of togetherness. Some of the best comedians use this closeness to encourage a feeling of secrecy, telling you things as a stage whisper in order to build this intimacy.
- D** It is important that you stand comfortably with both feet rooted to the floor but slightly apart. Without realising it, there will be a tendency to 'retreat' from the audience or you may sway from side to side. Therefore, think of ways to counteract this when rehearsing (e.g. imagine you are wearing heavy lead shoes on your feet which are keeping your heels down). Try not to lean on tables or get your arms too close to your body as you will restrict your lungs and impair your ability to project your voice. Although it may help you feel more relaxed, try not to walk about when delivering your speech as this will be distracting for your audience.
- E** As with any skill, practice is vital. The more you practise, the more confident you will be. Try not to simply read out what you have prepared, and picture yourself talking confidently and knowledgeably about your subject. After you have been presenting to the mirror for a while, you will begin to see which gestures and facial movements work and which ones look wrong. Remember that nobody wants you to do badly and try to feel positive that you are going to deliver an interesting and informative talk.
- F** Despite the fact that we all feel shy or nervous about talking to a large group, the reality in a lot of cases is that, once we get talking and feeling confident, we all have the ability to 'perform'. But remember to talk in a controlled manner, as we all have a tendency to rush once we are in front of a big crowd. Also, if you are going to be using a microphone, then practise with it first. If not, make sure that your voice can fill the room for the time you are speaking or reduce the time that you are going to talk. Breathing exercises and voice projection techniques will all help.

Part 1

For questions 1-18, read the three texts below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. Mark your answers on the separate answer sheet.

Keas – not just pretty parrots

Few birds are as (1) curious as keas. New research shows how these New Zealand parrots channel that curiosity for maximum benefit: they (2) up tips by watching each other. Keas are notorious for investigating and, in the (3), often destroying everything from rubbish bins to windscreen wipers. Ludwig Huber and colleagues from the University of Vienna have found that in keas, which live in family flocks, social learning affects patterns of curiosity. In their experiments, the keas' task was to open a steel box with a complex locking mechanism. Two birds were gradually trained as 'models' and then they (4) the task again under the watchful gaze of keas who were new to the job. (5) enough, birds who had watched a demonstration had a much higher success (6) than keas who had never watched one.

- | | | | | | | | | |
|---|---|------------|---|------------|---|------------|---|--------------|
| 1 | A | insatiably | B | hungrily | C | thirstily | D | unmanageably |
| 2 | A | take | B | lift | C | pick | D | pull |
| 3 | A | procedure | B | process | C | measure | D | technique |
| 4 | A | enacted | B | staged | C | performed | D | presented |
| 5 | A | Certain | B | Sure | C | True | D | Fair |
| 6 | A | proportion | B | percentage | C | occurrence | D | rate |

Flight to Phoenix

I was booked on an early flight so I (7) no time in getting showered and dressed, and (8) for the airport. It was only when I felt the aircraft leave the runway, and saw Manhattan (9) into the distance beneath and behind me, that I finally began to relax.

Even at nine o'clock in the morning Phoenix was hot. It was a physical shock to walk out of the cool, dark terminal into the bright reflection of the sunlight. Locals ambled slowly past in short-sleeved shirts and sunglasses. In less than a minute I was sweating in my suit as I carried my bags over to the large sign which read 'Bloomfield Weiss High Yield Bond Conference'.

They had (10) on white stretch limousines to take the conference participants to the hotel. Within seconds I was back in air-conditioned quiet again. I supposed that it was (11) possible to spend all of your life in Phoenix at 18° centigrade, with only brief (12) of extra heat as you transferred from air-conditioned house to air-conditioned car to air-conditioned office.

- | | | | | | | | | |
|----|---|---------|---|-------------|---|-----------|---|-----------|
| 7 | A | used | B | lost | C | left | D | made |
| 8 | A | headed | B | pressed | C | proceeded | D | set |
| 9 | A | abating | B | withdrawing | C | receding | D | reversing |
| 10 | A | laid | B | catered | C | sorted | D | furnished |
| 11 | A | purely | B | perfectly | C | starkly | D | solidly |
| 12 | A | gales | B | torrents | C | fits | D | bursts |

Bureaucracy

Given that bureaucracy is held in such ill (13) today, it is hard to remember that it was once considered a great organisational innovation. By organising the (14) of labour, by making management and decision-making a profession, and by providing an order and a set of rules that allowed many different kinds of specialists to work in co-ordination toward a common (15) , bureaucracy greatly extended the breadth and depth of intelligence that organisations could achieve. Begun as a system of organising government activities, it has (16) to big business and large organisations of all kinds.

Max Weber, who (17) the systematic study of bureaucracy as its role in western society began to explode in the late nineteenth century, saw bureaucracy as both the most efficient possible system, and a threat to the basic liberties he (18) dear, thus foreshadowing the sentiments which bureaucracy frequently evokes today.

- | | | | | | | | | |
|----|---|-----------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|
| 13 | A | notoriety | B | knowledge | C | repute | D | name |
| 14 | A | division | B | distinction | C | detachment | D | divergence |
| 15 | A | end | B | finish | C | culmination | D | termination |
| 16 | A | carried | B | spread | C | transmitted | D | caught |
| 17 | A | opened | B | sprang | C | launched | D | fired |
| 18 | A | loved | B | felt | C | knew | D | held |

Part 2

You are going to read four extracts which are all concerned in some way with music and musicians. For questions 19-26, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. Mark your answers on the separate answer sheet.

Rock Journalism

Back in the 1960s, when rock music journalism was in its infancy, great pieces of writing stood head and shoulders above the rest. These days it has become so commonplace, so everyday, that true opinion, true experience and true style have become difficult to find. Reading a lot of rock writing nowadays you start to wonder why the people involved picked up a pen in the first place.

These days the rock'n'roll lifestyle has become a cliché. In fact the myth of Beatle-dom (a lifetime squeezed into ten short years) is now so well-known, so much a part of modern history, that it can be emulated (at least in theory) by fledgling rock stars from places as far apart as St Petersburg and Auckland. Back in the days when Rod Stewart wanted to be a rock star he was more or less escaping the drudgery of the production line; these days his job comes with a pension plan. It's not surprising that rock journalism has become a cliché too.

- 19 The writer says that, compared with the 1960s, rock journalism today
- A annoys many readers.
 - B confuses many readers.
 - C is seldom critical.
 - D is mostly unremarkable.
- 20 The writer uses Rod Stewart as an example of a rock star
- A who has remained popular for a long time.
 - B whose motives for becoming one are no longer common.
 - C who is typical of many rock stars today.
 - D about whom the same kind of things are always written.

Frank Sinatra's press agent

A few days later Nick Sevano brought a new press agent, George Evans, to the show. 'I was bringing George Evans down the aisle to get closer to the stage,' recalled Nick Sevano. 'A girl stood up and threw a rose at Frank and the girl next to her moaned a little. That's all George needed to see. A couple of days later he created an absolute pandemonium for Frank.' After seeing Frank sing at the Paramount, the astute press agent worked with dervishlike energy to turn the sparks of a tossed rose and a moaning teenager into a conflagration of screaming hysterical women.

He hired twelve long-haired, round-faced little girls in bobby socks and paid them five dollars apiece to jump and scream and yell 'Oh, Frankie. Oh, Frankie' when Frank started to sing one of his slow, soft ballads. He drilled them in the basement of the Paramount, directing them to holler when Frank bent and dipped certain notes. 'They shouldn't only yell and squeal, they should fall apart,' Evans said. Two of the girls were coached to fall in a dead faint in the aisle while the others were told to moan in unison as loudly as they could.

To pack the theater to capacity, Evans distributed free tickets to hundreds of youngsters on school vacation. He told a few select columnists that a new young singer was appearing at the Paramount. He said Frank was going to be bigger than any other singer because he made women fall on the floor. Photographers were alerted, and the next day's newspapers showed pictures of young girls being carried out 'in a swoon' after seeing Frank Sinatra. Twelve were hired but thirty fainted.

21 Evans considered it essential that the girls he paid should

- A appear to lose control of their emotions completely.
- B be genuinely enthusiastic about Sinatra's singing.
- C react hysterically throughout Sinatra's performance.
- D remain quiet at certain points in the performance.

22 From the text as a whole, we learn that George Evans was

- A unpredictable.
- B calm.
- C shrewd.
- D unpleasant.

Book Review

Mozart's letters: edited and translated by Robert Spaethling

Like many 18th and 19th century composers, Wolfgang Amadé Mozart spent a large part of his life on the road. During this time, he impulsively poured his unexpurgated thoughts into copious letters home. These are of crucial biographical importance, but their translation is problematic. Mozart had no formal education and wrote in a mixture of German, French and Italian. His grammar and spelling were unruly and his literary efforts idiosyncratic in the highest degree. Although the words themselves are easily decoded with the help of bilingual dictionaries, the real problem lies in the tone and, as Robert Spaethling observes, previous translators have ducked this. He points to the inappropriateness of reading the letters in impeccable grammar, and aims rather to preserve the natural flow and flavour of Mozart's original style.

line 2

line 6

line 10

Spaethling clearly loves words, and linguistic nuance, as much as Mozart did himself. And when the linguistic games are at their most complex, he democratically prints the original alongside the translation so that we can quarrel and do better. The beauty of this work is that now we can see how – casually and seemingly without trying – Mozart parodies the epistolary modes of the day. And it's possible to see a connection between this freewheeling brilliance with words and his prodigious musical abilities.

line 15

23 Which phrase from the text confirms the idea that Mozart intended his letters to be amusing?

- A impulsively poured (line 2)
- B idiosyncratic in the highest degree (line 6)
- C natural flow and flavour (line 10)
- D parodies the epistolary modes (line 15)

24 Which of the following best summarises the reviewer's opinion of the new translation?

- A It reveals previously neglected facts about Mozart.
- B It throws further light on Mozart's genius.
- C It allows a reinterpretation of Mozart's music.
- D It underlines the need for further research about Mozart.

HOTSHOTS II

The Beta Band

The Beta Band's forte, aside from occasionally making remarkable music, lies in not liking things. At least so you might think from reading interviews with them, for given half a chance the quartet tends to betray an almost pathological desire to complain: about the rubbish state of pop music today, for instance, or the groups they reckon have ripped them off, or the perfidious behaviour of their record company.

This yen for negation reached its logical conclusion in 1999 when they denounced their own debut album as a meretricious piece of work, the worst that would be released all year. Why? The

record company didn't give them enough money, they claimed. Nonsense, came the retort, it was the group's demands that were too extravagant – such as wanting to make a double LP with each of the four sides recorded in a different continent.

Whatever the truth of the matter, the result was that the band punctured much of the excitement they had generated earlier in their career. At their best, they're a quixotically imaginative pop group – with an ability to combine styles creatively – but when it doesn't gel, as on that first album, you get self-indulgence and a frustrating sense of wasted promise.

- 25 The writer implies that the members of the band have a tendency to be
- A unfairly critical of those they work with.
 - B over-sensitive in the face of criticism.
 - C justifiably critical of other performers.
 - D over-inclined to criticise each other.
- 26 In the writer's view, the band's first album was a disappointment because
- A it was inadequately funded.
 - B they failed to promote it effectively.
 - C it was over-ambitious musically.
 - D their full potential was not realised.

Part 3

You are going to read an extract from a magazine article. Seven paragraphs have been removed from the extract. Choose from the paragraphs **A-H** the one which fits each gap (27-33). There is one extra paragraph which you do not need to use. Mark your answers **on the separate answer sheet**.

Blind to change

How much of the world around you do you really see? You only take in tiny pieces of information at a time and that can have unnerving consequences, says Laura Spinney.

Imagine you're walking across a college campus when an unknown man asks you for directions. While you're talking, two men pass between you carrying a door. After an irritating minute of interruption you carry on describing the route. When you've finished you are informed that you've just taken part in a psychology experiment, and asked if you noticed any changes after the two men passed with the door. 'No,' you reply uneasily. The unknown man then explains that the man who approached you initially walked off behind the door, leaving this man in his place. You are stunned; the two men are dressed differently and have different voices and haircuts.

27

Rather than logging every detail of the visual scene, we are actually highly selective about what we take in. Our impression of seeing everything is just that – an impression. In fact we extract a few details and rely on memory, or perhaps even our imagination, for the rest.

28

Yet in 1991, the controversial claim was made that our brains hold only a few salient details about the world – and that this is the reason we are able to function at all. We don't store elaborate pictures in short-term memory, because it isn't necessary and would take up valuable computing power.

29

Just a year later, at a conference on perception in Vancouver, it was reported that people shown computer-generated pictures of natural scenes were blind to changes that were made during an eye movement. In a typical laboratory demonstration of this you might be shown a picture on a computer screen of, say, a couple dining on a terrace.

30

It's an unnerving experience. But to some extent, such 'change blindness' is artificial because the change is

masked in some way. In real life, there tends to be a visible movement that signals the change. But not always. For instance, we have all had the experience of not noticing a traffic signal change because we had briefly looked away.

31

For instance, an experiment was done at Harvard in which people were shown a videotape of a basketball game and asked to count the passes made by one or other team. After about 45 seconds a man dressed in a gorilla suit walked slowly across the scene, passing between the players. Although he was visible for five seconds, an amazing 40 per cent of the viewers failed to notice him.

32

Such lapses raise important questions about vision. For instance, how can we reconcile these gross lapses with our subjective experience of having continuous access to a rich visual scene? One researcher has actually shown that imagining a scene activates parts of the visual cortex in the same way as seeing it. He says that this supports the idea that we take in just what information we consider important at the time, and fill in the gaps where the details are less important. The illusion that we see 'everything' is partly a result of filling in the gaps using memory. Such memories can be created based on beliefs and expectations.

33

This particular idea has not been generally accepted. Yet most researchers in the field do agree that of all the myriad visual details of any scene that we could record, we take only what is relevant to us at the time. This leads us to the uncomfortable realisation that, for all our subjective experience of a rich visual world, it may, in fact, be impossible to tell what is real and what is imagined.

- A** Now imagine that the task absorbing their attention had been driving a car, and the distraction had been a pedestrian crossing their path. According to some estimates, nearly half of all motor-vehicle accidents in the US can be attributed to driver error, including momentary loss of attention. It is more than just academic interest that has made both forms of cognitive error hot research topics.
- B** The image would disappear, to be replaced for a fraction of a second by a blank screen, before reappearing significantly altered – by the raising of a railing in the background, perhaps. Many people search the screen for up to a minute before they see the change. A few never spot it.
- C** In contrast, other researchers argue that we can get the impression of visual richness without holding any of that richness in our heads. For instance, the ‘grand illusion’ theory argues that we hold no picture of the visual world in our brains at all. Instead, we refer back to the external visual world as different aspects become important. The illusion arises from the fact that as soon as you ask yourself ‘am I seeing this or that?’ you turn your attention to it and see it.
- D** It sounds impossible, but when this test was carried out, a full 50 per cent of those who took part failed to notice the substitution. The subjects had succumbed to what is called change blindness. Taken with a glut of recent experimental results, this phenomenon suggests we see far less than we think we do.
- E** The relationships between attention, awareness and vision have yet to be clarified. Because we have a less than complete picture of the world at any one time, there is the potential for distortion and error. How that complete picture could be objectively established is controversial, but there is one obvious way forward.
- F** This flies in the face of what vision researchers have long believed: that seeing really means making pictures in the brain. According to this theory, by building detailed internal representations of the world, and comparing them over time, we would be able to pick out anything that changed.
- G** And there’s a related phenomenon called inattention blindness, that doesn’t need any experimental visual trick at all: if you are not paying attention to some feature of a scene, you won’t see it.
- H** Rather, we log what has changed and assume the rest has stayed the same. Of course, this is bound to mean that we miss a few details. Experimenters had already shown that we may ignore items in the visual field if they appear not to be significant – a repeated word or line on a page of text for instance. But nobody realised quite how little we really do ‘see’.

Part 4

You are going to read a magazine article. For questions 34-40, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. Mark your answers on the separate answer sheet.

Getting a life – the state of biography today

During a decade in which the British publishing industry was finally obliged to make watchful friends with business, biography has line-managed the cultural transition beautifully. The best line 5 biographies still brim with line 6 scholarship but they also sell in their thousands. Readers – ordinary ones with birthday presents to get, book vouchers to spend and rainy holidays to fill – love buying books about the life and times of their favourite people. Every year before Christmas, a lorry load of brick-thick biographies appears on the suggestion table in bookshops.

That biography has done so well is thanks to fiction's vacation of middle-ground, that place where authorial and readerly desire just about match. Novels in the last ten years, unable to claim the attention of the common reader, have dispersed across several registers, with the high ground still occupied by those literary novels which continue to play with post-modern concerns about the narrator's impotence, the narrator's fibs and the hero's failure to actually exist.

Biography, by contrast, has until recently shown no such unsettling humility. At its heart lies the biological plot, the birth-to-death arc with triumphs and children, perhaps a middle-aged slump or late-flowering dotted along the way. Pages of footnotes peg this central story, this actual life, into a solid, teeming context. Here was a man or woman who wrote letters, had friends, ate breakfast and smelt a certain way. The process of being written about rematerialises the subject on the page. Writing a life becomes a way of reaffirming that life itself endures.

Until now, that is. Recently biography has started to display all the quivering self-scrutiny which

changed the face of fiction twenty years ago. Exhaustion now characterises the genre. All the great lives have been done. But there are ways of proceeding. Ian Hamilton was the pioneer who failed to find J.D. Salinger. Five years later, Janet Malcolm's study of Sylvia Plath, *The Silent Woman*, brilliantly exposed the way in which academics and biographers stalk and hunt one another around the globe in a bid to possess and devour their subject.

The latest in this tradition of books about writing – or not writing – biography is Geoff Dyer's *Out of Sheer Rage*, in which he plots his failure to get started on a study of D.H. Lawrence. Dyer describes every delaying trick familiar to biographers: lugging heavy editions of letters on holiday and then not bothering to unpack; having a motorcycle accident (an extreme prevarication, but preferable to staring at a blank screen); and finally forcing himself to re-read the subject's novels without any pleasure. 'Footstepping' is the new word to describe this approach; 'lifewriting' has become the favoured term on university courses. In the wrong hands, it can become 'so-whatish'. Writers less accomplished than Dyer, Hamilton or Malcolm could be accused of annexing some of their subjects' clout to get mediocre work into print.

The second approach is to write a partial biography, to take a moment or a strand in the subject's life and follow it through without any claims for completeness. This year Ian Hamilton entered the biographical arena again with a slim, sharp examination of why Matthew Arnold stopped writing good poetry once he took up his job as a school inspector. Earlier,

Lyndall Gordon's *A Private Life of Henry James* tracked the great man through his odd relationship with two of his female muses. Far from claiming to displace Leon Edel's 'definitive' biography of James, Gordon's book hovered over it, reconfiguring the material into a new and crisper pattern.

The final tack is to move away from a single life altogether, and look at the places where it encounters other events. Dava Sobel's best-selling *Longitude* puts a cultural puzzle at the heart of her story and reads human lives against it. Sebastian Jünger's *The Perfect Storm*, meanwhile, makes the weather its subject, placing the seamen who encounter it into second place. No longer able to demonstrate a human life shaping its destiny, biographers have been obliged to subordinate their subjects to an increasingly detailed context.

Biography will survive its jitters, but it will emerge looking and sounding different. Instead of the huge door-stops of the early 1990s, which claimed to be 'definitive' while actually being indiscriminating, we will see a series of pared-down, sharpened up 'studies'. Instead of speaking in a booming, pedagogic voice, the new biography will ask the reader to decide. Consuming this new biography may not be such a cosy experience, but it will bring us closer than ever to the real feeling of being alive.

- 34 What is the 'cultural transition' referred to in lines 5–6?
- A the scholarship exemplified in the best biographies
 - B the change in taste among ordinary readers
 - C the rising importance of sales figures in publishing
 - D the range of books available for purchase
- 35 In paragraph 2, what explanation is given for the current interest in biography?
- A the range of subject matter in novels
 - B the failure of fiction to appeal to the average reader
 - C the choice of unsuitable main characters in novels
 - D the lack of skill of certain novelists
- 36 What contrast does the writer draw between literary novels and biography?
- A Biography has dealt with more straightforward issues.
 - B Literary novels have presented a different type of truth.
 - C Biography has described a longer period in a person's life.
 - D Literary novels have been written in a more universal style.
- 37 In describing the work of Dyer, the writer
- A underestimates his difficulties.
 - B makes fun of his efforts.
 - C acknowledges his expertise.
 - D is inspired by his achievements.
- 38 What is the writer's opinion of 'partial biography' (line 93)?
- A It can provide new insights.
 - B It tends to remain inconclusive.
 - C It works when the subject is sufficiently interesting.
 - D It can detract from fuller studies.
- 39 What trend is exemplified by *Longitude* and *The Perfect Storm*?
- A the fact that readers like complex puzzles
 - B the lack of interest generated by single lives
 - C the continuing sympathy towards human struggle
 - D the need to take account of the wider environment
- 40 Considering the future of biography, the writer anticipates
- A a decline in the standard of biographical investigation.
 - B a greater challenge to the reading public.
 - C an improvement in the tone adopted by biographers.
 - D the growth of a new readership for biography.

PART ONE

QUESTIONS 1 to 8

You are thinking of visiting Boston.

Read the leaflet 'Sights, Footsteps of History' on page 3 and look at the questions below. Write your answers in boxes 1 to 8 on your answer sheet.

- 1 How long is the Freedom Trail?
.....

- 2 Where was the Declaration of Independence first read?
.....

- 3 On what street is the site of the First Public School?
.....

- 4 In which museum can children play with the exhibits?
.....

- 5 Name the earliest house that tourists can still see.
.....

- 6 Can you visit the State House on Sundays?
.....

- 7 Where was the song 'America' first sung?
.....

- 8 What makes the monument to the Revolution difficult for visitors?
.....

SIGHTS

Footsteps of History

Marked with a conspicuous red line, the **Freedom Trail** is a three-mile walking tour of 16 historic buildings, sites and monuments that document Boston's contribution to American history. Pick up a map and brochures at the **Boston Common Visitor Kiosk** (147 Tremont St.; 617-536-4100).

1. Boston Common
Boston bought this 48-acre plot in 1634, which eventually became the first public park in the United States.

2. State House
Its gold dome is one of Boston's most recognizable landmarks. Samuel Adams laid the cornerstone in 1795. Tours are conducted weekdays. (617) 722-2000.

3. Park Street Church
The song "America" was first sung publicly at this 1809 landmark on July 4, 1831. (617) 523-3383.

4. Granary Burying Ground
In 1660, this area of land was reserved as a burial ground. It holds the graves of some of America's greatest patriots, including Paul Revere, Samuel Adams, John Hancock and the five victims of the Boston Massacre.

5. King's Chapel
The adjacent cemetery was established in 1630. Construction of the chapel was begun in 1749. It became the first Unitarian church in the nation. (617) 523-1749.



6. First Public School Site
Built in 1635, the school later became the famed Boston Public Latin School, attended by Ralph Waldo Emerson, Samuel Adams, John Hancock and Benjamin Franklin.

7. Old Corner Book Store
This 1712 building was a gathering spot for New England authors such as Hawthorne, Emerson and Thoreau.

8. Old South Meeting House
The original 1670 structure was replaced in 1729. Used for religious and political gatherings, it was the starting point for the Boston Tea Party. (617) 482-6439.

9. Old State House
Built in 1713, the Old State House was the seat of colonial government. The Declaration of Independence was read from the balcony on July 18, 1776. (617) 720-3290.

10. Boston Massacre Site
A ring of cobblestones marks the site where, on March 5, 1770, five patriots were killed by a British guard of nine soldiers.

11. Faneuil Hall
Nicknamed the "Cradle of Liberty", the hall was built in 1742 and given to the city by merchant Peter Faneuil. It has been used as a meeting place and market ever since. (617) 523-1300.

12. Paul Revere House
Built around 1680, this is the oldest structure in downtown Boston. Paul Revere purchased it in 1770 and lived in it for more than 30 years. (617) 523-2338.

13. Old North (Christ) Church
This beautiful shrine, dating back to 1723, is the city's oldest church in use. On April 18, 1775, lanterns hung from the church's belfry signalled Paul Revere that the British were on their way to Concord "by sea". (617) 523-6676.

14. Copp's Hill Burial Ground
Here lie the earthly remains of Increase Cotton and Samuel Mather and other early Bostonians.

15. Bunker Hill Monument
Hardy visitors may climb the 294 steps to the top of the 220-foot obelisk that commemorates the first major battle of the Revolution. Open daily.

16. U.S.S. Constitution
Launched in 1797, the U.S.S. *Constitution* is the oldest commissioned warship still afloat. After touring the ship, visit the museum, which features hands-on exhibits, computer games and interpretive programmes. (617) 426-1812.

PART TWO

QUESTIONS 9 to 17

You have bought a packet of Burts Potato Chips.

Read the information from the packet on page 5 and answer the following questions.

Questions 9 to 12

Decide if the information below is TRUE or FALSE.

Write TRUE or FALSE in boxes 9 to 12 on your answer sheet.

- 9 The people who make the chips are all related to each other.
- 10 There are other similar companies making similar chips.
- 11 Only one kind of potato is used.
- 12 Burts chips contain wheat flour.

**BURTS HAND FRIED POTATO
CHIPS**



A big hello from Linda, Richard, Hattie and Eleanor in deepest Devon! Thank you for buying our chips. We are the smallest and only artisan family chip makers in Britain. We believe that chips are 'real food' too, and our aim is simply to make the best you have ever tasted.

We sort our potatoes by hand and slice them straight into a cauldron of the best sunflower oil. We then fuss over the frying chips, stirring like mad all the time. Once cooked, and while still warm, we add our mature cheddar seasoning. Finally, the finished chips are checked by one of us before being packed into bags. All this extra effort pays off. Our chips are rustic, crunchy, and the ultimate in flavour.

Our obsession with freshness, combined with potato varieties that are grown specially for us, makes a huge difference to the quality and taste of our chips.

WE are proud of what we do, and hope you will enjoy with us THE BEST FROM THE WEST!

**BURTS HAND FRIED POTATO CHIPS
MATURE CHEDDAR CHEESE FLAVOUR**

INGREDIENTS:
Potatoes, sunflower oil, mature cheddar cheese powder, salt, whey powder, shallot powder, wheat flour, yeast extract, natural cheese flavour, sour cream powder.

NUTRITION	
typical values	per 100g
Energy	50.4kcal/2111KJ
Protein	6.4g
Carbohydrate	57.4g
Fat	27.7g



Burt's Potato Chips, The Parcel Shed
Station Yard, Kingsbridge
DEVON TQ7 1ES

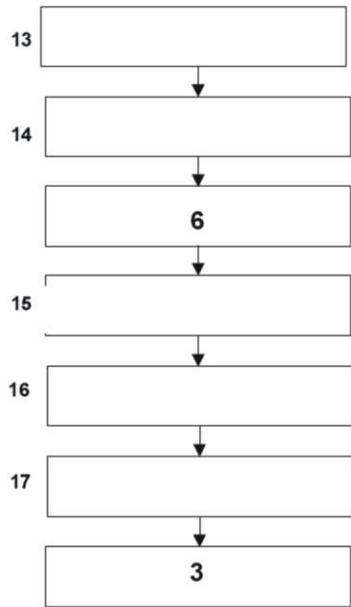
40g e

Questions 13 to 17

Put these phrases in the correct order to show how Burts chips are made. Two have been done for you.

Write the correct NUMBERS in boxes 13 to 17 on your answer sheet.

- 1 The cheese flavour is put onto the potatoes
- 2 The potatoes are separated into groups
- 3 ~~The chips are packed into bags~~
- 4 They make sure each chip is perfect
- 5 Potatoes are cut into thin, flat pieces
- 6 ~~They are deep fried~~
- 7 The chips are mixed vigorously



BLANK PAGE

-7-

[Turn over

QUESTIONS 18 to 24

Your local fire safety officer has given you this leaflet.

Read the leaflet on page 9 and look at the questions below.

Questions 18 to 22

Match these words as they are highlighted and used in the text with a meaning from the box below.

Write your answers in boxes 18 to 22 on your answer sheet.

- 18 working
- 19 disconnect
- 20 socket
- 21 put out
- 22 review

unplug
electrical power point
extinguish
in good order
separate
joint
check
doing your job

Questions 23 and 24

What do the following words highlighted in the text refer to?

Write your answers in boxes 23 and 24 on your answer sheet.

- 23 They (section 1, part 3)
- 24 This (section 2)

Safety steps to save lives



1 Fit smoke alarms on each floor level in your home

- If you don't have **working** smoke alarms in your home, your chances of surviving a fire when you are asleep are almost zero.
- Test your smoke alarms every month and replace batteries once a year.
- If your smoke alarms keep going off, don't **disconnect** them. **They** are only doing their job. Ask the Fire Brigade about the best place to put them so that they won't keep going off, for example, when you are cooking.



2 Keep doors closed at night

- **This** will help delay the spread of fire and smoke.
- 3** Do a **safety check** before you go to bed each night
 - The more electrical appliances you can switch off at the **socket**, the safer you will be.
 - Check gas appliances and put a spark guard in front of open fires.
 - **Put out** cigarette ends and candles properly. Always keep matches and cigarette lighters away from children.



4 Practise your fire action plan

- Knowing what to do and acting quickly will save lives. Regularly take a few minutes to 'walk' the escape route with everyone in your household and check that everyone can unlock and open doors and windows easily.
- **Review** your plan regularly, especially if you make any changes in your home.



Protect yourself and reduce the risk of fire by:

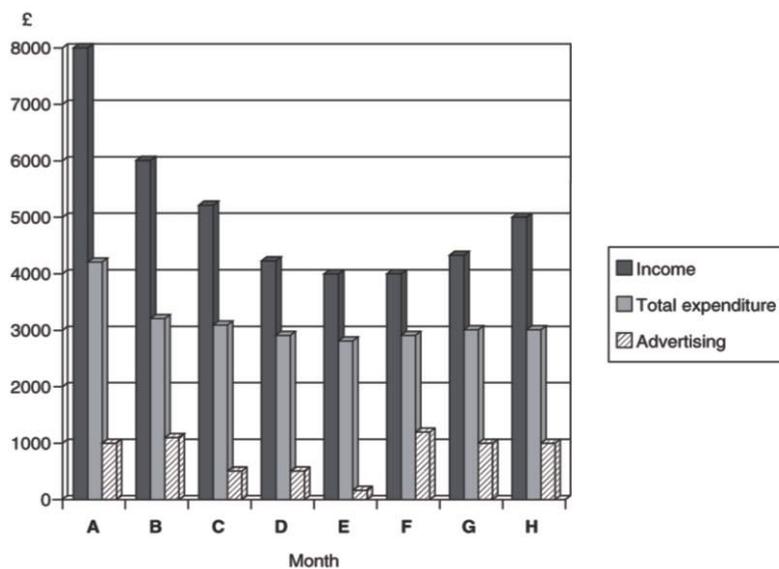
- fitting smoke alarms on each floor level and testing them each month;
- keeping doors closed at night;
- switching off as many electrical appliances as possible at night;
- and putting out cigarettes and candles safely, and keeping matches and lighters away from children.

[Turn over

PART THREE

Questions 11 – 15

- Look at the chart below. It shows a restaurant's income, total expenditure and advertising costs during an eight-month period.
- Which month does each sentence (11 – 15) on the opposite page describe?
- For each sentence, mark one letter (A – H) on your Answer Sheet.
- Do not use any letter more than once.



- 11 In this month, total expenditure, like income, showed a fall, while spending on advertising demonstrated the opposite trend.
- 12 Total expenditure rose slightly in this month, while advertising costs reached their peak, leading to a higher income in the following month.
- 13 Despite a decline in advertising costs in this month, expenditure as a whole rose.
- 14 This month's improvement in income was particularly welcome, as it was not matched by an increase in expenditure.
- 15 While this month saw a low point in the restaurant's income, expenditure continued to fall.

PART FOUR

Questions 16–22

- Read the advertisement below for a hot drinks machine.
- Are sentences 16 – 22 on the opposite page ‘Right’ or ‘Wrong’? If there is not enough information to answer ‘Right’ or ‘Wrong’, choose ‘Doesn’t Say’.
- For each sentence 16 – 22, mark one letter (A, B or C) on your Answer Sheet.

ADVERTISING FEATURE

Save money and keep your staff happy

It can be expensive to keep the canteen open to serve drinks to your staff through the day. Our QVM hot drinks machine replaces this service, so that you can close the canteen between mealtimes.

You can install the QVM hot drinks machine anywhere in the building. One machine is suitable for a staff of ten to fifteen people. It costs £1300 to buy, or £11.00 per week to rent over 60 months. It is not expensive to operate: for example, the cost of power for one day is 30p, nearly as cheap as the price of one hot drink from the machine.

Our company will carry out a weekly service, at a charge of £10.00. We can also refill the machine with drinks ingredients for an extra charge of £8.00. Some customers prefer to do this themselves, however.

There are eight choices of hot drink available from the QVM machine, and our company offers one month’s trial free of charge, so that you can estimate how popular the machine will be and see what the actual savings are.

- 16 With a QVM machine, companies can avoid having a canteen altogether.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 17 The QVM machine provides enough hot drinks for up to fifteen people.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 18 Most customers prefer to rent the QVM machine over sixty months.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 19 The electricity used daily by the machine costs less than the price of a hot drink.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 20 The machine company empties the money from the machine as part of its service agreement.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 21 Customers can refill their machines with drinks ingredients, if they want to.
A Right B Wrong C Doesn’t say
- 22 During the trial period, the customer pays a reduced amount to rent the machine.
A Right B Wrong C Doesn’t say

PART FIVE

Questions 23 – 28

- Read the following review of a book called *The Bosses Speak*.
- For each question 23 – 28 on the opposite page, choose the correct answer.
- Mark one letter (A, B or C) on your Answer Sheet.

The Bosses Speak

John Stuart is an executive recruitment specialist who has turned to writing. The result is this book, based on interviews with twenty Chief Executives.

Each top manager – none of them famous names, surprisingly – is given a short chapter, and there is some introductory material and a conclusion. This means you can jump from one person to another, in any order, which is good for people who are too busy to read a book from cover to cover. For a management book it isn't expensive, although whether it's good value for money is doubtful.

Some of the twenty interviewees started their own businesses, while others joined a company and worked their way up. Some are fairly new in their position, and others have had years of experience, though, strangely,

Stuart doesn't seem interested in these differences. The interviewees work in everything, from retailing to airlines to software, and it is this variety that forms the main theme of Stuart's book.

I have to say that Stuart's approach annoys me. He rarely stays at a distance from his interviewees, who are mostly presented in their own, positive words. If this were always the case, at least you would know where you were. But he seems to dislike certain interviewees. As a result, I don't know whether to accept any of his opinions.

It also means that the book gives no clear lessons. At the very least, I expected to learn what makes a successful Chief Executive. But these people seem to share two types of qualities. Some of them are very common, suggesting that

anyone can be equally successful, which is definitely not the case. And the other qualities are ones which most successful bosses I've seen definitely do *not* have. So in the end I'm no wiser about what really goes on.

Perhaps I'm being unfair. As long as you don't think about whether you'd like them as friends, and pay no attention to most of the advice they give, the most readable parts are where the bosses describe their route to their present position.

Stuart seems to think that his book would be useful for people aiming for the top, and that it might even make a few want to start their own company; but, in fact, what they could learn here is very limited. Seen as light business reading for a doctor or teacher, though, this book would provide some good entertainment.

ART SIX

Questions 29 – 40

- Read the article below about team-building.
- Choose the correct word to fill each gap, from **A**, **B** or **C** on the opposite page.
- For each question **29 – 40**, mark one letter (**A**, **B** or **C**) on your Answer Sheet.

TEAM-BUILDING THROUGH ACTIVITIES

Nowadays, company bosses are increasingly trying to find unusual team-building events as part of their training programme. An activity park **(29)** Fast-track has just opened to offer **(30)** events. It specialises **(31)** events to attract the corporate entertainment market, **(32)** is growing all the time.

The park is situated just a few kilometres outside the city centre **(33)** it provides events that **(34)** entertain as well as train.

Clients can try outdoor attractions such as sailing or climbing, **(35)** availability clearly depends entirely **(36)** the weather. Activities of **(37)** kind are perfect team-building exercises.

'I'd **(38)** been to an activity park before,' explained James Black, a company manager. 'Before we came, I didn't think we **(39)** enjoy ourselves so much and I didn't expect the huge difference that Fast-track's programme has **(40)** to my team. Now we work better together than we did before.'

- | | | |
|--------------|------------|----------|
| 29 A calling | B calls | C called |
| 30 A such | B like | C so |
| 31 A at | B for | C in |
| 32 A who | B which | C what |
| 33 A and | B but | C or |
| 34 A ought | B will | C shall |
| 35 A because | B although | C since |
| 36 A on | B of | C with |
| 37 A a | B these | C this |
| 38 A still | B ever | C never |
| 39 A must | B would | C might |
| 40 A made | B had | C done |

PART SEVEN

Questions 41 – 45

- Read the memo and note below.
- Complete the claim form on the opposite page.
- Write a word or phrase (in CAPITAL LETTERS) or a number on lines **41 – 45** on your Answer Sheet.

MEMO	
TO:	Barbara Sinclair
FROM:	Peter Rogers
DATE:	5 May 2002
SUBJECT:	Insurance Claim
Could you deal with this? It's our insurance claim, for the damage at the weekend. The insurance policy is in my name, and we bought the carpet for £300, although it will cost at least £500 to replace. Luckily our office carpets seem fine.	
Thanks	

OWEN SMITH INSURANCE COMPANY
<i>with compliments</i>
Thank you for your recent phone call regarding flood damage in your photocopy room. Could you please complete the attached form and return it to me as soon as possible.
<i>Martin Morris</i>

Insurance Claim	
NAME OF POLICY HOLDER:	(41)
POLICY NUMBER:	LD4756030C
ITEM(S) TO BE REPLACED:	(42)
LOCATION OF ITEM(S):	(43)
VALUE WHEN PURCHASED:	(44)
CAUSE OF DAMAGE:	(45)
DATE OF DAMAGE:	Sunday 19 May

WRITING
QUESTIONS 46 and 47

PART ONE

Question 46

- You are going to attend an engineering exhibition in Frankfurt soon.
- Write a **memo** to your assistant:
 - explaining why you will be away
 - letting her know the dates you will be away
 - saying what work she should do while you are away.
- **Write 30 – 40 words.**
- **Write on your Answer Sheet.**

MEMO

To: Sara Lyons
From:
Date: 14 March 2003
Subject: Trip to Frankfurt

PART TWO

Question 47

- Read this part of a letter from Mary Bennett applying for a job.

With reference to your advertisement in The Times, I am writing to apply for the post of training assistant.
I am moving to your country next month with my husband. As you will see from the enclosed CV, I have had a lot of experience in training and I feel that I have much to offer your company. If I am selected for interview, please could you give me information about how to reach your offices by public transport?

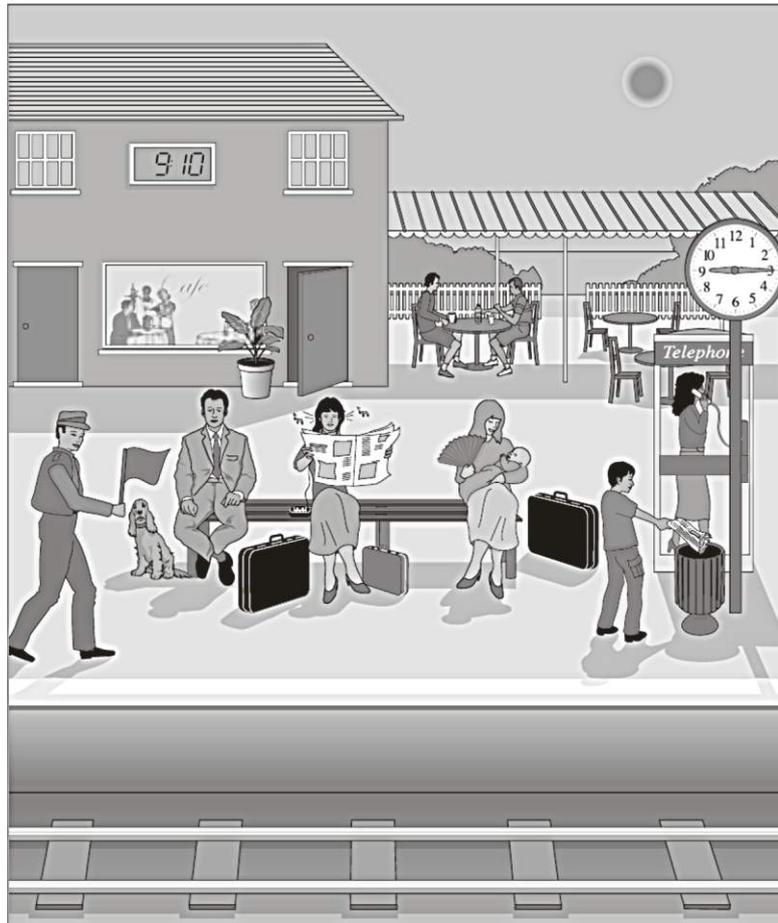
- Write a **letter** to Mrs Bennett:
 - acknowledging her letter
 - offering her a date and time for an interview
 - requesting the names and addresses of two referees
 - telling her the best way to reach you by public transport.
- **Write 60 – 80 words.**
- **Write on your Answer Sheet. Do not include any postal addresses.**

Dear Mrs Bennett

Part 2

– 7 questions –

Look and read. Write **yes** or **no**.



Examples

There are two big black suitcases and one small red one. yes

The dog is next to the woman who is listening to music. no

Questions

- 1 The time on the round clock is quarter past nine. _____
- 2 The woman who is talking on the telephone is also holding a newspaper. _____
- 3 The woman with a baby has got a fan in her hand. _____
- 4 A boy is putting an empty bottle into the bin. _____
- 5 One of the men in the café is wearing black shorts. _____
- 6 The door which is nearer to the plant is closed. _____
- 7 The man in the uniform has got a green flag in his hand. _____

Part 3

– 5 questions –

Katy is talking to her friend, Helen. What does Helen say?

Read the conversation and choose the best answer.
Write a letter (A–H) for each answer.

You do not need to use all the letters.

Example



Katy: Miss Brown is going to leave our school next week, isn't she?



Helen: B

Questions



Katy: Let's buy her a present!



Helen:



Katy: What shall we get for her?



Helen:



Katy: I know! Let's try that new shop in town.



Helen:



Katy: Is it in River Street? That's a long way from here.



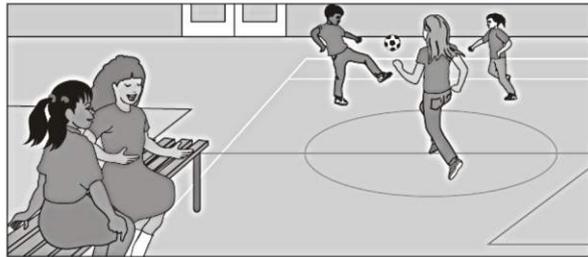
Helen:



Katy: OK. We can go there now. Have you got any money?



Helen:



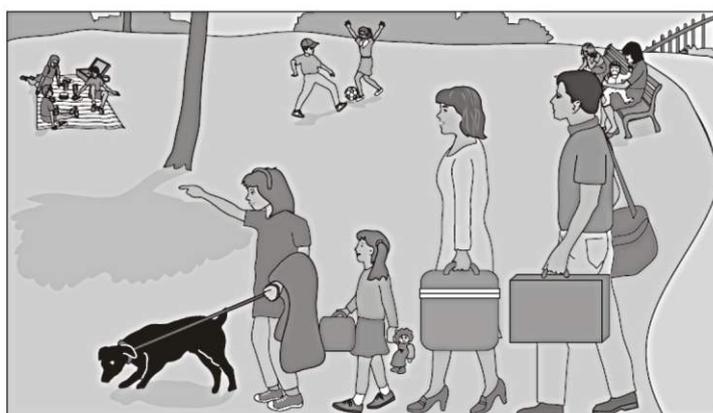
- A Yes, she did.
- B Yes, that's right! **(Example)**
- C Oh yes, the one near the hospital.
- D OK. She'd like that!
- E I don't know. It's difficult to choose.
- F No, I need to go home and get some.
- G Yes it is, so we'll have to go by bus.
- H He had one last year.

Part 5

– 7 questions –

Look at the picture and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2, 3 or 4 words.

Emma's favourite doll



My name is Betty and I have a little sister called Emma. She has lots of dolls, but her favourite one is called Daisy. Mum and Dad gave it to her when she was a baby and she takes it everywhere with her. She takes it to school and to her bedroom and when we sit down to eat, the doll always sits next to Emma.

Last Sunday, our family went to the park to have a picnic. We took our dog, Treasure, with us and of course, Emma took Daisy too. There were a lot of people in the park because it was sunny. We found a place near the lake to have our picnic. After lunch, Emma and I went on the swings. After a few minutes, Emma said to me, "Betty, I want Daisy on the swing with me. Can you go and get her for me?" "OK!" I answered.

But when I went back to our picnic, Daisy wasn't there. "Mum!" I shouted, "we've lost Daisy!" Dad looked in all the bags and Mum and I looked under our sweaters and other things, but we couldn't find her. I went to tell Emma the bad news, but when I got there, I saw Treasure. He carried Daisy carefully in his mouth. "Look!" said Emma, "Treasure has brought Daisy to play with me. He's very kind."

Examples

Betty has _____ a little sister _____ called Emma.

_____ Daisy _____ is Emma's favourite doll.

Questions

- 1 Emma got the doll when she _____ .
- 2 Daisy always sits _____ Emma when she eats.
- 3 The family had a _____ in the park on Sunday.
- 4 The park was full of people because _____ .
- 5 Emma and Betty played on _____ after lunch.
- 6 Mum and Betty looked everywhere, but they _____ the doll.
- 7 _____ brought the doll to Emma.

Questions 1–5

Complete the summary using the list of words, A–O, below.

Write the correct letter, A–O, in boxes 1–5 on your answer sheet.

Example

The **failure** during the late 1970s and early 1980s of an attempt to establish a widespread wind power industry in the United States resulted largely from the 1..... in oil prices during this period. The industry is now experiencing a steady 2..... due to improvements in technology and an increased awareness of the potential in the power of wind. The wind turbines that are now being made, based in part on the 3..... of wide-ranging research in Europe, are easier to manufacture and maintain than their predecessors. This has led wind-turbine makers to be able to standardise and thus minimise 4..... . There has been growing 5..... of the importance of wind power as an energy source.

- | | |
|-------------------|--------------------|
| A criticism | H success |
| B design costs | I production costs |
| C failure | J stability |
| D operating costs | K fall |
| E growth | L recognition |
| F scepticism | M decisions |
| G effects | N decline |
| | O results |

Part 2

Questions 13 – 24

Read the following extract from a journal article about civil litigation.

Think of the best word to fill each gap.

For each question 13 – 24, write one word in CAPITAL LETTERS on your answer sheet.

There is an example at the beginning (0).

Example:

0 | I | T | | | | | | | | | | | | | |

Making the litigation process cost-effective

When (0) comes to litigation, everything has its price. That price may be expressed in simple monetary terms or in money's worth. By monetary terms I am referring (13) the order for costs which your client may have to meet (14) a result of the manner (15) which you conduct his litigation. There are many instances (16) inadequate planning will have an impact (17) costs. (18) I mean by money's worth is the hidden or less immediately apparent costs. (19) me give you some examples.

Firstly, there are the costs in legal fees to your client of taking any step. Then there are the hours spent by your client in carrying (20) any particular task which will enable you to progress his claim, (21) to mention the opportunity costs to your client of spending those hours on this piece of litigation (22) than running his business. Finally, there is the cost to your client of (23) denied any access to the damages which a successful claim would enable him to use in his business.

It is always important to balance the return with the investment – financial as well as emotional. A risk/benefit analysis should be undertaken at (24) single stage of the process.

Part 3

Questions 25 – 30

Read the following extract from a letter accompanying an insurance contract.
Use the words in the box to the right of the text to form one word that fits in the same numbered gap in the text.

For each question 25 – 30, write the new word in CAPITAL LETTERS on your answer sheet.
There is an example at the beginning (0).

Example:

0 C A R E F U L L Y

HERE is your Policy. Please check it very (0) and ensure that it is accurate and precisely meets your needs. If there is any error, or anything that you do not understand, please contact us straight away.

ALL insurances contain conditions and (25), and some contain warranties (which if they are breached may well void the insurance completely, (26) of whether any loss is caused by the breach). As such we cannot stress too highly the importance of your being familiar with the (27) placed upon you by the terms of this cover and the limitations of its scope.

SIMILARLY, if you should become aware of any circumstances which could lead to a claim being made, you must notify your insurers immediately and in writing. Any (28) to do so could prejudice your position.

NOTIFIABLE circumstances cannot easily be (29) It is important that the warning signs are noticed and acted upon as soon as possible. Notification may be made either directly to insurers or, preferably, through us. You will receive a (30) very quickly.

- 0 CARE
- 25 EXCLUDE
- 26 REGARD
- 27 OBLIGE
- 28 FAIL
- 29 CATEGORY
- 30 RESPOND