

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN,CELV (YAŞAYAN DİLLER AVRUPA MERKEZİ)NİN
FRANSIZCA DİL POLİTİKASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Öznur ORAKCI

ANKARA
Haziran, 2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN,CELV (YAŞAYAN DİLLER AVRUPA MERKEZİ)NİN
FRANSIZCA DİL POLİTİKASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur ORAKCI

Danışman: Doç. Dr. Perihan YALÇIN

ANKARA
Haziran, 2011

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Öznur ORAKCI'nın " Avrupa Birliği, CELV (Yaşayan Diller Avrupa Merkezi)nin Fransızca Dil Politikası konulu tezi 03 Haziran 2011 tarihinde, jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç.. Dr Perihan Yalçın

.....

Üye: Prof.. Dr. Zümral Ölmez

.....

Üye: Yrd. Doç Dr Nurten Özçelik

.....

ÖNSÖZ

Avrupa kültürel, siyasal, tarihsel ve coğrafi konumuna bağlı olarak çokdilli ve çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Avrupa, kültürünün diğer kültürlerden farklılığı ile övündüğü bu yönünü korumaya ve geliştirmeye çalışmaktadır. Bu amaçla Avrupa Birliği ortak dil politikaları ve iletişimin insanların birbirleriyle etkin bir şekilde işbirliği yapmasını sağlamak amacıyla çokdillilik ve çokkültürlülüğü desteklemekte, insanlar arasındaki fikir alış verişini ve insanların serbest dolaşımını kolaylaştıracak projeler üretmektedir. Çokdilliliğin önemine inanarak, tezimizde, Avrupa Birliğine üye ülke olmayı hedefleyen Türkiye'nin üyelik sürecinde önemli sorun olabilecek dil/ çokdillilik/ çokkültürlülük gibi konularda birliğin politikalarını, önemseydiği değerleri, yapılan ve yapılması planlanan çalışmalar hakkında bilgi vermeyi amaçladık. Bu çerçevede Avrupa Birliği'ne katılım sürecindeki lise ve üniversite seviyesindeki Türk gençlerine dil öğretim politikasıyla ilgili olarak Avrupa Birliği'nin koyduğu ana dil kriterlerinden olan çokdilliliği ve çokkültürlülüğü sağlamak amacıyla Avrupa Konseyi'nin geliştirdiği dil portföyü gibi kesin ve net bir değerlendirme fırsatı sunan CELV'i ele aldık. Demokrasi, çokkültürlülük, çokdillilik gibi evrensel değerler olarak benimsenme eğilimindeki konularda üretilecek her yeni projenin Avrupa Birliği entegrasyonuna ve barışa katkıda bulunacağını düşünüyoruz.

Çalışma sırasında bana her zaman destek olan, karşılaştığım sorunlarda yardımını esirgemeğen ve değerli fikirleriyle bana yol gösteren hocam Fransız Dili Eğitimi hocalarından başta Sayın Doç.Dr. Perihan YALÇIN olmak üzere tüm Fransız Dili Eğitimi hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmalarım esnasında bana varlıklarıyla huzur veren sevgili annem ve babama ve kıymetli eşim olmak üzere bu süreçte beni yalnız bırakmayan herkese sonsuz teşekkürler ediyorum.

Öznur ORAKCI

Haziran 2011

Haziran 2011

ÖZET**AVRUPA BİRLİĞİ CELV (YAŞAYAN DİLLER AVRUPA MERKEZİ)NİN****FRANSIZCA DİL POLİTİKASI****ORAKCI Öznur****Yüksek Lisans Tezi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı****Danışman:Doç. Dr Perihan Yalçın****Haziran- 2011**

Dil en az iki insanın duygu ve düşüncelerini aktarmaya yarayan, insanlarla olan iletişimin temel unsurudur. Dil diğer insanlarla ilişkilerimize olanak tanıyarak onlarla olan iletişimimizi doğru bir şekilde gerçekleştirmemizi sağlar. Dil ile birlikte insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından olan iletişim kurma ve sosyalleşme gerçekleşir. Dolayısıyla dil, kişinin en etkili iletişim aracıdır ve diğer bireylerle olan tarihi bir ortaklığı simgeler.

Küreselleşen dünyada dil daha önemli hale gelmiştir. Dil bireylerin, toplumların ve kültürlerin devamında ve yaşamasında etkilidir. Bu nedenle dil sadece iletişim aracı olarak önemslenmemektedir. Dille özdeşleşen kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasında etkisi nedeni ile hem ulusal düzeyde hem uluslararası düzeyde dile ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu çalışma dilin bireysel, kültürel ve düşün yaşamında önemli olduğu, küreselleşen dünyada öneminin daha da artacağı düşüncesinden yola çıkılarak yapılmıştır. Küreselleşme bazı dillerin uluslararası boyutta kullanılabilirliğini ve etkisini maksimuma çıkartırken bazı dillerin daha sınırlı kullanımı sonucunu doğurmaktadır.

Çalışmada öncelikle kısaca dil ve dile ilişkin kavramların önemi açıklanmıştır. İkinci bölümde Avrupa Konseyi CELV'nin (Yaşayan Diller Avrupa Merkezi) kısa tarihçesi, tanımı ve dil öğretim politikasında yer alan ilgili temel prensiplerle ilgili bilgi verilmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin durumu irdelenmiştir. Üçüncü bölümde AB'nin dil politikası ele alınmıştır. Dördüncü bölümde ise Avrupa Konseyi özellikle de CELV'nin dil öğretim politikası teknikleri aracılığıyla yabancı dil olarak Fransızcanın öğretim ve öğreniminde kullanılabilecek Avrupa Birliği kriterlerine değinilmiş ve bu konuda öğretmen ve öğrencilere bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil ve Kùltür , Çok dillilik, Çok kùltürlùlùk, Yabancı Dil, Öğretim, Avrupa Dili Yöntemler, Dil öğretiminde kullanılan teknikler. Avrupa Birliği Yaşayan Diller Merkezi(CELV)

ABSTRACT**FRENCH LANGUAGE POLICY OF EUROPEAN UNION AND CELV
(EUROPEAN CENTRE FOR LIVING LANGUAGES)****ORAKCI Öznur****Postgraduate Thesis, Department of French
Language Education****Adviser: Ess. Prof.Dr. Perihan Yalçın****June- 2011**

Language is the basic element for communication between people which serves transferring the emotions and ideas of at least two persons. Language enables our relationships with other people and provides a accurate communication. Getting in communication and socialization which are one of the most basic needs of the mankind are achieved with language. In consequence, language is the most efficient communication means of a person and it symbolizes a mutual history with other persons.

In a globalizing world language has become more important. Language is efficient in the survival and continuance of societies and cultures. For this reason, language is regarded not just because as a means for communication. It's seen that both national and international studies regarding the language have given a rise due to its effect on the transfer of the cultures identified with the language to the future generations. This study has been prepared beginning from the idea that the importance of the language will be more important in a globalizing world in which the language has already importance in individual, cultural and thinking life. While the language maximizes the effect and usage of certain languages in international extent it also bears the limited usage of certain languages.

Primarily, the importance of the language and the concepts regarding the language were explained in brief. In second chapter information was given concerning the short history, definition and basic principles regarding the language education policies of the European Council, ECML (European Centre for Modern Languages). The character of the teaching foreign language in Turkey was explicated. In third chapter, The language policy of European

was undertaken. In the fourth chapter, Union criterias that might be useful in the education and teaching of French as a foreign language by means of the language teaching policies of European Council, especially that of CELV were mentioned and the teachers and students were offered some suggestions on this issue and after this we mentioned language learning and teaching in the context of twin countries , a survey of experiences and needs

Key Words: Language and Culture, Multilingual, Multiculturalism, Foreign Language, Instruction, European Language Methods, Techniques used in Language Teaching, European Centre for Living Languages (CELV).

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DİLİN TANIMI VE DİL İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

1.1. Dil Nedir?	6
1.1.1. Sözlü ve Sözsüz Dil Yetisi	8
1.1.2. Dilbilgisi- Dilbilimi	10
1.1.3. Sözcük ve Sembol İlişkisi - Gösterge bilimi (Semiyotik)	11
1.1.4. Dil ve Anlam Bilimi (Semantik)	13
1.2. Dilin Diğer Kavramlarla İlişkisi	14
1.2.1. Dil ve Düşünce İlişkisi	14
1.2.2. Dilin Kültürle İlişkisi	16
1.2.3. Dilin Cinsiyetle İlişkisi	17
1.2.4. Dil ve İdeoloji İlişkisi	18

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER ve TÜRKİYE’DE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	20
2.1.1. Geleneksel Yöntem	21
2.1.1.1. Doğal Yöntem	21
2.1.1.2. Dilbilgisi Çeviri ve Okuma Çeviri Yöntemleri	22
2.1.2. İki Dünya Savaşı Arası Döneminde Gelişen Yöntemler	24
2.1.2.1. Doğrudan Yöntem	24
2.1.2.2. Faal Yöntem	25
2.1.3. Yapısalcı Yöntemler	25
2.1.3.1. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi	27
2.1.3.2. İşitsel Görsel Yöntem	29
2.1.4. İletişimsel Bilişsel Yöntem	30
2.1.5. Geleneksel ve Modern Yöntemler Arasındaki Farklılıklar	32
2.1.6. Yabancı Dil Öğretim Diğer Yöntemler	33
2.1.6.1. Seçmeli Yöntem	33
2.1.6.2. Sessizlik Yöntemi	34
2.1.6.3. Telkin Yöntemi	34
2.1.6.4. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi	35
2.1.6.5. Tam Fiziksel Tepki Yöntemi	35

2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	36
2.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri	36
2.2.1.1 Gösteri Tekniği	36
2.2.1.2 Soru Cevap Tekniği	37
2.2.1.3. Drama ve Rol Yapma	38
2.2.1.4. Benzetim Tekniği	40
2.2.1.5. İkili ve Grup Çalışmaları	41
2.2.1.6. Mikro Öğretim	42
2.2.1.7. Eğitsel Oyunlar	43
2.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri	44
2.2.2.1 Programlı Öğretim	44
2.2.2.2.Bireyselleştirilmiş Öğretim	45
2.2.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretim	45
2.3. Türkiye’de Yabancı Dille Öğretim veya Yabancı Dil Öğretimi	46
2.3.1. Osmanlı’dan Önce Dil Eğitimi	47
2.3.2. Osmanlı’da Dil Eğitimi	47
2.3.3. Cumhuriyet Dönemi Dil Eğitimi	49
2.3.3.1.Yabancı Dil Okulları	50
2.3.3.2. Yabancı Dille Eğitim Yapan Resmi Okulları	51

2.3.3.3. Yabancı Dille Eğitim Yapan Özel Türk Okulları	51
2.3.3.4. Yabancı Dil Eğitimi Veren Orta Okullar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AB DİL POLİTİKASI

3.1. Dil Politikaları ve Eğitiminin Belirleyicileri Olarak Farklı Dil Tanımlamaları	53
3.1. 1. İkinci Dil	54
3.1.2. Bölgesel Diller, Azınlık Dilleri veya Yaygın Olan Diller	54
3.1.3. Çokdillilik	55
3.2. Avrupa Dil Yetisi	56
3.2.1. Neolojizmler	59
3.2.1.1. Sözlüksel düzeyde	59
3.2.1.2. Dizimsel düzeyde	60
3.2.1.3. Tümcesel düzeyde	60
3.2.1.4. Metinsel düzeyde	60
3.3. AB’de Çokdillik ve Yabancı Dillerin Eğitiminin Önemi Çerçevesinde Uygulanan Politikalar	63
3.3.1. AB’nin Hayat Boyu Öğrenme Programı	65
3. 3.1.1. Comenius	70
3.3.1.2. Erasmus	72
3.3.1.3. Leonardo da Vinci Programı	75
3.3.1.4. Grundtvig	80
3. 3.1.5. Transversal (Ortak Konulu) Program	82

3.3.1.6 Lingua Programı	83
3.3.2. AB'nin Çokdillilik Stratejisi Çerçevesinde Gerçekleştirdiği Faaliyetler	85
3.3.2.1. AB Komisyonu'nun Dil öğrenme ve Dil çeşitliliği için Eylem Planı	85
3.3.2.2. Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)	86
3.3.2.3. Europass (Yeterlikler ve Nitelikler için Tek Avrupa Çerçevesi)	88
3.3.2.4. Avrupa Diller Yılı	89
3.3.2.5. Avrupa Dil Günü	90
3.3.2.6. Avrupa Dil Ödülü	91
3.3.2.7. Kùltürlerarası Diyalog Yılı 2008	92

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

CELV'İN FRANSIZCA DİL POLİTİKASI

4.1. CELV'in Stratejik Görev ve Amaçları	93
4.2. CELV'in Gerçekleştirdiği Etkinlikler	94
4.2.1. İlk Aşamalar 1963-1972	96
4.2.2. Kapitalisabl (kredi)Birim Sistemi 1971-1977	96
4.2.3. 1981-1988 Yılları Arası Yaşayan Dillerin İletişim Amaçlı Öğrenilmesi ve Öğretilmesi	97
4.2.4. Dillerin Öğrenilmesi ve Demokratik Vatandaşlık 1989-1997	97
4.2.5. Çokdilli ve Çokkültürlü bir Avrupa için Dilbilimsel Politikalar (1997-2001)	98
4.2.6. CELV'in (2000- 2003) Yılları Arasındaki Orta vadeli İlk Programı	99
4.2.7. CELV'in (2004-2007) Orta vadeli İkinci Programı	99
4.2.8. 2001 Avrupa Dil Yılı	100
4.3. CELV'nin Dil Eğitimine Yönelik Çalışmaları	101
4.3.1. İlk Etaplar: 1957- 1962	101
4.3.2 Yaşayan Dillerin Öğretimi Alanında Geniş Kapsamlı Proje: 1963–1972	102
4.3.3. Birim Kredi Sistemi: 1971 – 1977	102
4.3.4. Proje 4 ;Yaşayan Diller 1977–81	103
4.3.5. Projet 12; 1981–1988: İletişim Amaçlarına yönelik yaşayan dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi	104

4.3.6. 1989-1997 Avrupa Birliği Vatandaşlığı için Dillerin Eğitimi	104
4.3.7. Diller için Avrupa Ortak ereve Referansı: ğrenmek, Öğretmek ve Değerlendirme	105
4.4. CELV'in Fransızca Politikası	105
4.4.1. Dünyada Fransızcanın Durumu	106
4.4.2. Fransızca'nın Dünyadaki Resmi Kuruluşlardaki Yeri	108
4.4.3. AB'nin Resmi Dili Olarak Fransızca	111
4.4.3.1. Avrupa'da Fransız Liseleri	112
4.4.3.2. Avrupa'da Fransız Kültür Kurumlarında Dil Kursları	112
4.4.3.3. Dilimizin İmajını Güncelleştirmek ve Fransızca Öğretmenlerini Desteklemek	112
4.5. Avrupa Konseyi ile Türkiye'nin Eğitim İlişkileri	112
4.5.1. Avrupa Dil Projesinin Türkiye'de Uygulanması	114
4.5.2. Türkiye'de Fransızca Eğitimi: Özel Tevfik Fikret Okulları	117
4.5.2.1. Program Geliştirilirken Esas Alınan Temel Yaklaşımlar	118
4.5.2.2. Fransızca Sınıf Seviyeleri ve OBM'ye (Diller için Avrupa Ortak Metni) Göre Hedeflenen Fransızca Yeterlilik Düzeyleri	118
4.5.2.3 .Dokuzuncu Sınıf	119
4.5.2.4. Onuncu Sınıf	119
4.5.2.5. On Birinci Sınıf	120

4.5.2.6. On ikinci Sınıf	120
4.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	120
4.5.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	120
4.5.3.2. Derste Kullanılan Kaynaklar	123
4.5.3.3. Dilbilgisi Bölümü	123
4.5.3.4. Metodoloji Bölümü	123
4.5.3.5. Mesleki Fransızca Dil Bölümü	124
4.6. Kardeş Şehirler Bağlamında Dil öğretimi ve Öğrenimi	125
4.6.1. Yetişkinler için Dil Kurslarının Düzenlenmesi	127
4.6.1.1. Kursların Düzenlenmesi	127
4.6.1.2. Öğretilen Diller	131
4.6.2 Dil Kurslarının Neden Mevcut Olmadığı ya da Sonlandırıldığına Dair Sebepler	132
4.6.2.1 Kursların Eksikliği	132
4.6.2.2. Dil Kurslarının Neden Sonlandırıldığına Dair Diğer Sebepler	133
4.6.2.3 .Beklentiler	133
4.6.2.4.Var Olan Kursları Sürdürme ve Yenilerini Açmaya ilişkin İsteği Resmeden	
Yanıtlar	134
4.6.3.4. Diğer Kasaba Temsilcileri Dil Öğrenimi Taraftarıdır ya da Kurs Sağlamayı Değerlendirmektedirler	135

4.6.4. Eşleştirmenin Bir Parçası Olarak Okul Değişim Programları	137
4.6.4.1 Okul Değişim Programlarının Düzenlenmesi	137
4.6.4.2 Değişim Usulleri	138
4.6.4.3 Siyasi Yönü	140
4.6.4.4 Kurumsal Yönü	140
4.6.4.5 Mali Yönü	141
4.6.4.6 .Değişim İnisiyatifi	142
4.6.4.7 Okul Değişim Programlarında Kullanılan Diller	144
4.6.4.8 Okul Değişim Programlarının Değerlendirilmesi	146
4.6.4.9 İlişkisel Yönü	147
4.6.4.10. Kùltürler arası yönü	148
4.6.4.11. Eğitim Kurumlarının ve Öğretmenlerin Dahil Oluşu	149
4.6.4.12. Dil Etkisi	149
4.6.4.13.Erken Yaşlarda Dil Öğretimi	150
4.6.4.14. Avrupa Vatandaşlığı	150
4.6.4.15 .Çokdilli Bir Gelecek	151
4.6.4.16. Dil Becerileri	152
4.6.5.Deneyim ve Gerekliliklerin Değerlendirilmesi	154

4.6.5.1. Hakim Dil Uygulamaları	154
4.6.5.2. Mevcut Durum ve Projeler	154
4.6.5.3.Yetişkin Kurslarına İlişkin Engeller ve Zorluklar	154
4.6.5.4.Dil Kurslarına İlişkin Genel Değerlendirme	155
4.6.5.5.Okul Değişim Programlarına İlişkin Engel ve Güçlükler	155
4.6.5.6.İstekler ve En İyi Uygulama	156
4.6.5.7.Okul Değişim Programlarına İlişkin Genel Değerlendirme	156
4.7. Tereddütlerle Teyit Edilen Varsayımlar	157
4.8. Geleceğe Dair Stratejiler	161
4.9. Tavsiyeler	162
4.9.1. Gelişmiş Dil Teşvikinin Güncelliği ve Uygunluğu	162
4.10. Tercih Edilen Usuller ve Metodoloji	163
4.10.1. .Genel Mahiyette Değişimler İçin	163
4.10.2.Düzenli Dil Kursları İçin	165
4.10.3.Okul Değişim Programları İçin	166
SONUÇ	168
ÖNERİLER	168
KAYNAKÇA	170

EK 1	182
EK 2	189
EK 3	202

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çağrışım 1

Tablo 2. Çağrışım 2

Tablo 3. Çağrışım 3

Tablo 4. AB Proramları

Tablo 5. Leonardo Programı Faaliyet Türleri

Tablo 6. Fransızca Konuşulan Ülkeler

Tablo 7. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Pojesi Pilot Grupları Sayısal Dağılımı

Tablo 8. İlköğretim Öğrencileri için Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi Pilot Grupları Sayısal Dağılımı

Tablo 9. Dil Kursları Mevcut Organizasyonu

Tablo 10. Eşleştirme Projelerine Göre Dil Kursları

Tablo 12. Dil kursu düzenlemeye ilişkin istek

Tablo 13. Okul değişim programlarının düzenlenmesi.

Tablo 14. Okul değişim usulleri

Tablo 15. Okul değişim programları organizasyonunda inisiyatifler

Tablo 16. Dilleri öğretilen okul değişimlerinde yer alan ortaklar

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

CELV: Yaşayan Diller Avrupa Merkezi

AB: Avrupa Birliği

OBM: Ortak Başvuru Metni

L1: Ana Dil

L2: İkinci Dil

MD:Doğrudan Yöntem

MT:Geleneksel Yöntem

SGAV: Yapısal-Global, İşitsel-Görsel Yöntem

GİRİŞ

Dil, iletişim sürecinin en önemli, belki de en temel unsurudur. İletişim sürecini bireyin iletiyi üretmesi ve bunu alan bireylerle üzerinde anlaştıkları ortak kavramların bulunması oluşturmaktadır. Kişiler, ortak dillerine dayanarak iletilerini aktarırlarken, toplumsal ve ekonomik yaşam biçimine ve çevre koşullarına göre uygun araçlar ve yöntemler kullanmaktadır.

Dil bu araçların en önemlisi ve etkileyici olanıdır. Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında, insanı insan yapan en temel özelliklerin başındadır. İnsana dair olan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansması görülür. Dil bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temel bir yapıdır; düşünce, akıl, bilgi ancak dille kullanım özelliği kazanır. Düşünsel ve manevi alanın oluşumunda dil, insanın yaşamındaki tüm gerçekliklerle yakından ilişkilidir. İnsanın düşünce dünyasını zenginleştirilmesi somut ve soyut değerleri ancak dille sınıflandırabildiği kavramsallaştırabildiği oranda olabilmektedir. Böylece insan karmaşık ve bir o kadar yoğun olan bilgi birikimini düzenleyebilir, zihinsel dünyasını karmaşıklıktan kurtarabilir. Dil düşüncenin şekillenmesine yardımcı olan bir araç değil onun aynı zamanda yaratıcısıdır. Düşüncenin tam olarak ifade edilmesi ve gelişebilmesi için dil kullanımı şarttır.

Düşüncenin özgür olduğu ve gelişmiş olduğu toplumlarda dillerin de gelişmiş olduğu görülür. Dillerin zengin olduğu toplumlar düşünce zenginliğine de sahiptir. Düşünce faaliyetlerinin kısıtlanmadığı, geniş yelpazede kültürel etkinliklerin düzenlendiği toplumlarda dildeki sözcük sayısı fazla ve dilin yapısı karmaşıktır. Eğer dili geniş anlamda sözcükler ya da davranışlarla aktarılan simgesel tanımlamalar olarak değerlendirsek, değişik çevrelerin ve yaşam biçimlerinin, bu simgelerin değişik şekillerde ifade edilmesine yol açtığı görülür. Her dil, kişilerin iletişim kurmaları dışında gerçeklikleri analiz edebildikleri, bilinçlerini oluşturdıkları, kültürel olarak değerlendirildiği öteki dil sistemlerinden farklı tuttıkları geniş bir model sistemdir. Her dil, varlığın sürekli yayılması ve akışıyla ilgili bu yapay parçalanmayı farklı bir biçimde yerine getirir (Bektaş, 1996, s.106).

Bu çalışmamızda amaç, dilin kültür ve düşünce zenginliği açısından önemini vurgulamak ve küreselleşme süreci ile daha da önemli hale gelen farklı dilleri kazanma

ve öğrenebilme süreçlerini değerlendirebilmektir. Küreselleşme sürecinin olumlu yönlerinden olan farklı kültürler, diller ve kimliklerin tanınması, ifade edilmesi, korunması, zenginleştirilmesine yönelik çabalar “dil”e ilişkin çalışmaları daha önemli kılmıştır. AB’nin önemseydiği çokkültürlülük ve çokdilliliği koruma ve yaşatmaya yönelik kurumsal, toplumsal ve bireysel bilinç düzeyi artmakta ve önemsenmektedir.

AB çokdillilikten sorumlu üyesi Leonard Orban, çokdilliliğin önemine vurgu yapmakta ve kurumun sağlıklı işlemesi için konunun önemine değinmektedir. Orban Avrupa Birliği’nde çokdilli kimlik, düşünüş biçimi, sosyal becerilerin artırılması ve başkalarını anlayabilmede ve kabul edebilmede önemli olduğunu söyler. AB kurumları AB vatandaşları ile iletişim kurabilmesi ve AB kimliği ve ruhunu canlı tutabilmesi, “farklılıkta birliği” gerçekleştirebilmede dili önemli bir etken olarak görür (<http://forums.ec.europa.eu/multilingualism/en/11.10.2008>).

Dillerin korunması ve yaşatılmasına yönelik çabalar son dönemde daha çok AB bünyesindeki kurumlar vasıtasıyla gerçekleşmiş olsa da, kavram eski bir tarihe sahiptir ve insan hakkı olarak değerlendirilir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin ve siyasi ve sivil haklar konusundaki uluslar arası Pakt’ın 2. maddesi, insan hakları konusundaki Avrupa Meclisi’nin 4.maddesinde olduğu gibi, bireylerin haklarını koruma altına alır ve özellikle bu açıdan dilden bahseder. Uluslar arası Pakt’ın 27. maddesi azınlık dillere Devletler nezdinde şu konularda atıfta bulunur:

“Bu dil azınlıklarına ait olan bireyler, kendi dillerini kullanmada, kendi dinlerini uygulamada ve açıkça ifade etmede, kendi sosyal yaşamlarının ve gruplarının diğer üyeleriyle ortak halde, bu haklara sahip olmaktan yoksun bırakılamazlar.”

İnsan Haklarının bireylere yönelik bu açıklaması, grup haklarını da içine alır. Çünkü bireyler arasındaki iletişim, grubun bir özelliğinin tanımlanmasıyla anlam kazanır. Özellikle bu yorum azınlık dilleri ve ikinci dil için önem arz etmektedir. Azınlık olan bir dilin kullanımı, kimi kez, diğer dil grupları üyeleri tarafından bir tehlike olarak algılanabilmektedir. Bu dillerin korunabilmesi, faydalanılabilecek yeterli metin olması, konuşmaya ve kullanmaya teşvik edilmesi ile mümkün olur. Avrupa Konseyi’nde, diller için, çokdillilik ve yaygın olmayan az öğrenilen diller konusunda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü dilsel çokluk ve hoşgörülü eğitim, çeşitli dil

topluluklarının devamını sağladığı gibi bireylerin demokrasiye tam olarak katılmaları için kolaylıklar sağlar. (<http://www.fu-berlin.de/elc/PolicyPapers/multplen.htm>)

Tezimiz için Avrupa Birliği CELV'in Fransızca dil politikasını seçmemizde birçok neden var. Avrupa Birliği ülkelerinde ortak dil kriterleri ve Avrupa Birliği'nin birçok alanda yararlandığı dillerinden biri olan Fransızca'nın öğretim-öğrenimi ve iletişimsel değeri oldukça önemlidir. Bizde çalışmamızda Fransızca'ya geniş ölçüde yer verdik.

Fransızca'yı tercih etmemizin ilk nedeni AB'nin hedefleri ile yakından ilişkilidir. Avrupa Birliği, güçlü bir Avrupa'nın yeni bir kitle iletişimi moduna dayanmasını istemektedir. Bu yeni kitle iletişim modunda, Fransa'nın kendini geliştirme yolunda bazı etkili atılımları gerçekleştirmek istediği görülmektedir. İkincisi, Türkiye'nin ise şu anda bulunduğu ekonomik, politik ve kültürel konjonktürde, okullarda Fransızca öğretim-öğrenimi gerilemiş olmasıdır. Üçüncüsü ise İngilizce karşısında her ne kadar eski gücünü yitirse de Fransızca hâlâ dünyada en yaygın kullanılan dillerden birisidir.

Çalışmamızda yöntem olarak incelemelere ve anketle taramaya yer verilmiştir. Bu çerçevede Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan dillerin öğretim-öğrenim politikasını açıklamaya çalıştık ve Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızcanın durumunu karşılaştırmaya çalıştık. Çalışmada ayrıca dilbilimden faydalandık. Bu yolla, Avrupa'nın, Avrupa Konseyi'nin resmi dillerinden biri olan Fransız dilinde yapılan Avrupa Birliği söylemlerini incelemeye çalıştık. Öğretim dili olarak Avrupa bağlamındaki bir iletişim dili olarak Fransızca'yı ele alıp değerlendirdik.

Türkiye'nin AB üyelik başvurusu nedeniyle, Avrupa Birliğinin resmi dilleri ve yaşayan dillerin ve resmi dillerden biri olan yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenimi önem kazanmıştır. Türkiye'de genelde milli eğitim sisteminde), bu konuda kararlı politikaların eksikliği, anglo-sakson dünyasının sosyal-ekonomik ve politik etkisi, bütün dünyada hüküm süren İngiliz dili baskınlığı, kültürel ve sanatsal ve birçok alanda Fransa'nın prestij kaybı Fransızca'nın önemini yitirmesinde başlıca nedenlerdendir. Avrupa Birliği çapında, Fransızca, İngilizceden sonra en çok öğretilen dildir. Öğrencilerin %88'i İngilizce (bu oranla en çok öğretilen yabancı dildir), %32'si

Fransızca (Avrupa Birliği ülkelerinde ki öğrenciler iki, üç hatta dört yabancı dili aynı anda seçme imkânına sahiplerdir) ve %18'i Almanca öğrenmektedir (1993/1994 öğrenim yılında). Fransızca özellikle Belçika'da (flaman topluluğunda %98), Yunanistan'da (%45), İrlanda'da (%70) ve Hollanda'da (%57) öğretilmektedir (Eur-Op News /2/1997:12).

İngilizcenin her yerde var olması sadece Türkiye'ye has bir durum değildir. İngilizce dünyanın her yerinde bir tür “modern Esperanto” haline gelmiştir. Fakat Türkiye için İngilizcenin orta öğretim okullarında öğretilen tek dil olması eleştirilebilir. İki dilli öğretilen okullarda (Anadolu liseleri ve öğrenimin yabancı dillerde olduğu okullarda), Fransızca birçok öğrenci tarafından tercih edilmektedir. Tek yabancı dile yer verildiği sürece İngilizce dışında diğer dillerin tercih edilmemesi kaçınılmaz sonudur. Türkiye, eğitim sisteminde yabancı dil politikasını yeniden gözden geçirmesi geçirmelidir.

Çalışmamızın ilk bölümünde dil kavramının ne olduğu, dilin diğer kavramlarla ilişkisine kısaca değinilmiştir. Dilin kültürle, düşünce, ideoloji ve cinsiyetle olan ilişkilerinden genel hatlarıyla bahsettik.

İkinci bölümde dillerin eğitim ve öğretimine değindik ve dillerin öğrenimi bireysel ve toplumsal önyargıları yumuşatmada önemli bir etken olduğu düşüncesiyle dil eğitiminde uygulanan yöntemlerden bahsettik. Daha sonra Türkiye'de yabancı dil eğitimi üzerinde durduk. Bu konuda Türkiye'deki Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası yabancı dil öğrenimiyle ilgili süreci ele aldık.

Üçüncü bölümde dil eğitimi kültürler arası işbirliğinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirterek, AB içerisinde dile yönelik eğitim çabaları ile insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık gibi konular da birlik kültürüne ve adalet anlayışına önemli bir katkıda bulunabileceğini bildiğimizden bu amaçla da bölümde öncelikle AB dil politikasının eğitim politikası içindeki tarihsel gelişimi Lizbon ve Bologna süreçleri ışığında anlattık, AB çok dillilik stratejisi ve bu stratejinin uygulanabilmesi için gerçekleştirilen faaliyetler ve azınlık dilleri konuları üzerinde durduk.

Dördüncü bölümümüzde ise Avrupa Birliğinin koyduğu ana kriterlerden olan çok dilliliği ve çokkültürlülüğü sağlamak amacıyla Avrupa Konseyi özellikle de CELV'den

bahsettik. CELV'nin geliştirdiği dil portföyü gibi kesin ve net bir değerlendirme fırsatı sunan, ortak Avrupa dil çerçeve kriterleri gibi araçlara değindik. Fransızca Avrupa Birliği çerçevesinde bir iletişim dili olarak ele aldık ve bir yabancı dil olarak Avrupa Birliği ölkelerinin yabancı dil eğitim politikaları ve Fransızca'nın içinde bulunduğu bugünkü konumu üzerinde durduk ve kardeş ölkeler bağlamında 81 Avrupa ökesine gönderilen ve 16 öлке ve onun eşlemelerinden alınan cevaplarla oluşturulan bir anketleme örneğini çok dillilik ve çok köürtörlölük bağlamında nicel bir analizle anlatmaya çalıştık.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. DİLİN TANIMI VE DİLLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

DİL NEDİR?

Her insan, doğduğu andan itibaren yaşadığı topluma ait hazır bir dil bulur, o dili öğrenir ve toplumun diğer üyeleri ile o dil aracılığıyla iletişim kurar ve düşünce geliştirir. Bu süreç içerisinde insanoğlu ilk zamanlarda sadece beden dili ile iletişim kurmaya çalışmış, daha sonra Mısır'da ilk duvar yazıları ile yazılı iletişim kurmaya ve kendine ait bir dil oluşturmaya başlamıştır. Dilin önemli bir unsuru olan sesler de zamanla değişmiştir. Dil insanoğlunun doğumundan itibaren öğrendiği uzun vadeli bir süreç gerektiren canlı bir birimdir. Yeni konuşmaya başlayan bir çocuğun dil sürecini tam olarak nasıl gerçekleştirilebildiği tam olarak açıklanabilmiş değildir. Bazı düşünürler bu özelliğin doğuştan gelen bir yapı olarak (Foucault gibi) yorumlarken bazıları da sosyal bir süreçte kazanıldığını ve dilin öğrenildiğini (Chomsky gibi) kabul etmektedir.

Dil ilk kez Eski Yunan'da Platon'un *Kratylos* adlı eserinde geçer. Platon bu eserinde dilin kökenini, gelişimini ve anlamını ortaya koyar. Ancak asıl dille ilgili çalışmalar modern bir çağa rastlamaktadır. 18. Yüzyıl'ın sonlarına doğru dile ilişkin çalışmaların sayısı artmış, hatta dili inceleme alanı olarak yeni bir bilim dalı ortaya çıkmıştır. Filoloji olarak bilinen bu bilim dalı, dillerin tarihi gelişimini incelemektedir. Filoloji bilimi ile birlikte diller sınıflandırılmış, diller arasındaki akrabalıklar ifade edilmeye ve dil aileleri belirlenmeye başlamıştır (Demir ve Yılmaz, 2006: s28).

İnsanlık kadar eski olan “dil” kavramı her birey tarafından farklı yönleri öne çıkartılarak tanımlanmıştır. Dil değişik görünümeler sunan, farklı soyutlamalarla birbirinden ayrı ele alınabilecek yönleri olan, karmaşık bir bütündür. Dil evrensel özellikler taşıdığı gibi kendine has özgül yönlerle de sahiptir. Dil, bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir çünkü bireyin bilincini oluşturmada önemli bir işleve sahiptir. Düşünce ve bilgi dil ile mümkün hale gelir; bizlerin dünyayı algılamasına dünyaya dair kavramsallaştırma yapmamızda da dil önemli rol üstlenmektedir (Vardar, 2001: s.11-13). Robert ise dili, bir grup sosyal insanın iletişimsel ve zihinsel ifade

sistemi olarak tanımlamıştır (1990:944). Dil anlamları ve ses dizeleri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1968: s.190).

Türk Dil Kurumu dili geniş kapsamlı değerlendirir; insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan, duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değerleri ile şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasına sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlar (<http://tdkterim.gov.tr>).

André Martinet dili, belirli sosyal-kültürel bir grubun üyelerinin arasında iletişim aracı olarak görmektedir. Dil, insan deneyimlerinin her toplulukta, anlambilimsel içeriği ve fonik anlatımı olan parçalarla, monemlerle, farklı incelendiği bir iletişim aracıdır. Bu fonik anlatım, ayırıcı ve ardışık parçalarla eklemelenmektedir. Her dilde belirli sayıda olan fonemlerin doğası ve karşılıklı ilişkileri her dile göre değişiklik göstermektedir (Martinet, 1968: s. 20-21)

Tanımlamalarda dikkati çeken unsurlardan birisi dilin bireylerin iletişimdeki önemi, insanlığın ortak mirası olduğu ve insanlığın bütün dillerin ortaklaşa ortaya koyduğu kültürden ve bilgi birikiminden faydalanarak geliştiğidir. Bu nedenle de dil çeşitliliği insanlığın başarılı olmasında, medeniyeti ileri taşımasında önemlidir. Yine aynı gerekçe ile yeryüzündeki farklı dillerin korunması büyük bir önem arz etmektedir. Farklı kültürler ve farklı diller insanlar için keşfedilmesi gereken hazinelerdir. Bu yüzden de dillerin konuşma ve yazı şekillerinde aktarılacak kültürler arası devamının sağlanması önemli hale gelmektedir. Bu yönüyle de dil insanoğlunun en devasa, en kapsamlı sanat eseri ve nesillerin bilinçaltının dev eseridir (Crystal, 2005: s.48-56). Dilin güçlü etkisi, kültür varlığının her yönünde belirgindir. Toplum, din, edebiyat, tarih, bilim, eğitim kültürün damgasını taşır. Dil, aynı topluluğa ait üyelere özgül sesli, yazılı ve yazısız semboller sistemi, bir iletişim aracıdır (Dubois, Guespin, & Giacomo, 1973: s.96). Alman Filozof Wilhelm Von Humboldt (akt. Gencan, 2007: s.25) dilin bir ulusun gerçek yurdu ve dilin ulusal dileği belirten güçlü bir varlık olduğunu söyler. Ulusal dil yok olunca çok geçmeden ulusal duyguda yitirilebileceğini anlatmaktadır.

1.1.1. Sözlü ve Sözsüz Dil Yetisi

Dil sadece söze dayalı kodlardan oluşmaz; çeşitli görsel mesajlar, vurgular, jestler ve mimikler, söz dışındaki iletiler olarak mesajın içinde yer alır. Sözlü dil, insanla doğrudan ilgili olmayan uyaranların da isimlendirilmesini kapsar. Beden dili ise genellikle daha sınırlıdır. Ses, sözlü dile ek olarak sözsüz dilin de bazı olanaklarına sahiptir. Ses, sembol oluşturma işlevinin yanında, tınısı, titreşimi, alçaklığı ya da yüksekliğiyle de mesaj taşır ve bunları içerikle kaynaştırır. Sözlü iletişim birimi olan sözcüğün, beden dilinin yardımıyla anlam farklılıkları oluşturmaları mümkündür.

Sözlü ve sözsüz semboller, bireylerarası iletişim sürecini birlikte bütünlemektedir. Bazı durumlarda cümle içindeki sözsüz unsurların anlam değeri, sözcüklerden daha fazla mesaj verebilmektedir. Sözcüklerin anlatım değerleri yanında, toplumsal yönden nasıl bir anlama sahip oldukları da önemlidir. Karşımızdaki kişilerden istediğimiz tepkileri uyandırmak için düşüncelerimizi bazen daha farklı ve güçlü şekilde ifade edebiliriz. *‘Seni düşünüyorum demek ile hiç durmadan seni düşünüyorum’ cümlesi* arasındaki farklılık kavramsal düzeydedir. Bu yüzden kavramsal bildirimlerde el, kol, yüz hareketleri yani mimikler ve ses gibi yan araçlara ihtiyaç vardır. Bazen dilin kendisinin de örtük şekilde bulunan doğal göstergelerle coşkularımızı, isteklerimizi, amaçlarımızı doğal biçimde anlatarak kavramsal bildirimi güçlendiririz.

Sözlü dilin simgesi olan işaretler ve taşıyıcı kanal olan ses, alıcıya bir mesaj iletmek için bir araya gelmektedir ve sözsüz iletişimin en farklı ögesi, kullandığı simgelerdir. Yazılı ve sözlü iletişim kodlarının işlevi, burada belli jest, mimik ve diğer durumlara dönüşmüştür. Sözsüz iletişimde gönderilen mesaj her zaman istemli değildir. Burada bilgi vericinin isteğiyle sunulabildiği gibi, istem dışında da iletilebilir. Beden dili işaretlerinde kültürler arası bazı farklılıklar bulunmasına rağmen, istem dışı olarak bilgi veren, tasarlanmamış, sonradan öğrenilmemiş iletişime giren sözsüz işaretler, genellikle bütün kültürlerde benzerlik taşır.

İnsanın, dil yetisi olan doğal iletişim kurma kabiliyeti vardır. Bu kabiliyet, sayısız çeşit iletişim araçları şeklinde kendini göstermektedir. Saussure’e göre, dil yetisi, çokşekilli ve çokçekimlidir. Dil yetisinin uygulaması, doğadan gelen bir kabiliyete dayanmaktadır, fakat dil, kazanılmış, konvansiyonel bir şeydir ve içgüdüğü geçmekten ziyade, ona bağlı olması gerekir (Saussure, 1985: s.25). Her dil, doğuştan

gelen doğal bir kabiliyete dayanmaktadır. Doğuştan gelen bu kabiliyet, doğal dil dahil olmak üzere, her türlü dil yetisini potansiyel olarak içermektedir. Bütün dil yetileri, sözel olsun olmasın, bu doğal kabiliyetin göstergeleridir veya uygulamalarıdır.

Dil yetilerinin hepsi konvansiyoneldir fakat dil, onların arasında, sayısız çeşitli göstergeleriyle en konvansiyonelleştirilmişidir ve en sistematikleştirilmişidir. Bu nedenle, öğrenilmesi, diğerlerine nazaran daha zorludur ve daha karmaşıktır. Örneğin, beden dili de konvansiyonel bir dil yetisidir fakat onu öğrenmek, dillere kıyasla daha kolaydır çünkü göstergeleri kısıtlıdır ve çoğu zaman örneksemelidir. Dil yetisi terimi “söylem”e tekabül etmektedir. Sözel dil yetisini, kelimelerini temel almaktadır.

Dil yetisi teriminin kullanıldığı anlam, dilbilgisinde betimlenen dilin anlamıyla uyuşmadığı durumlarda, onunla ortak bir yönü kalmıyor, diğer gösterge sistemlerinden bir farkı kalmıyor, Nitekim bunlar az çok ayarlı ve sistematikleştirilmiş konvansiyonun ürünleridir. Dilin kuralları, diğer dil yeti şekillerinden daha mantıklı ve daha çok oturmuştur.

Ducrot ve Todorov, sözel dil yetisini, kelimeler hakkında, hatta kendisini oluşturan kelimelerden bahsetmek, hatta başka gösterge sistemlerinden bahsetmek için kullanma olarak yorumlar. Sözel dil yetisi ile hem düz anlam hem simgelemeyi reddeden cümleler kurulabilir. Sözel dil yetisi ile kelimeleri önceden dil topluluğunda tanınmayan bir anlamda kullanabiliriz ve bu çalışmanın anlaşılmasını kolaylaştırır (Ducrot, Todorov, 1972 :s.137)

Saussure, dili belirli fikirlere tekabül eden belirli göstergelerin sistemi olarak tanımlar. Ona göre, dilin bireysel bir tarafı ve sosyal bir tarafı vardır. Dil yetisi sosyal bir üründür(Saussure, 1985: s.25)

Büyük çaba isteyen öğrenim, edinme gerektirmektedir. Dilsel olmayan dil yetileri, yani diğer gösteren sistemleri, dil veya dilin modeli yardımı olmadan da var olurlar. Böylece, beden dili, çeşitli görsel belirtiler hatta görüntü, fotoğrafçılık, sinema ve resim, spesifik bir kodu kullanarak bir konu ile alıcı arasında bir mesajı ilettikleri sürece dil yetileridir. Dilbilgisi tarafından kodlanmış sözel dil yetisinin yapılış kurallarına uymalarına ihtiyaç yoktur.” (Kristeva, 1969: s.292)

Her dil yetisinin, kendine has kurucu öğeleri vardır; resim, bir tablo, bir olayı ya da gerçekte olan bir hikâyeyi betimler ya da açıklar (soyut eserler dışında, onlar kendileri mesajlardır) , şekil ve renkten oluşan bir dil yetisi kullanarak resim göstergesini temel alan bir sistemle kendini organize eder.(Kristeva,1969: s.308) Dil, belirli, sistematik, uygulanması en elverişli, en gelişmiş olmasından ve dil yetisinin çok çekimli olaylarında hala homojen doğası olmasından dolayı, özel göstergelerin sistemidir. Kristeva bu olayı ortak zemin, birlikçi, birleştirici ve yaratıcı olarak tanımlar (Kristeva, 1969: s.101). Doğal dilin bütün bu özellikleri, dilbilimi adı verilen bir bilimin konusu olma itibarını vermektedir.

1.1.2. Dilbilgisi- Dilbilimi

Bilimsel düşüncenin gelişmesi ve dille ilgili konularda bilimsel anlayışın dile uygulanışı sonucu, birçok çalışma alanı ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimler açısından dil sosyolojisinden söz edilmektedir. Dilin yapısını matematik yönden inceleyenler veya davranış sistemi olarak kabul edip inceleyen psikologlar da vardır. 20. Yüzyıl'dan itibaren dil bir sistem olarak kabul edilerek bilimsel açıdan incelenmeye başlanmıştır. Dilbilimi (linguistique) olarak adlandırılan bu bilim, dili alt sistem, ses, yapı ve anlam sistemleri olarak üçlü bir sistem içerisinde değerlendirir ve bu sistemlerin dayandığı temel prensipleri bulmayı amaçlar.

Dilbilgisi, pratik yararı pek olmayan bir konu gibi gözükmektedir. Çocuk, okula başlamadan önce, isimleri ve yüklem çekimlerini bilmektedir. Çocuklar, okul öncesi dönemde anadiline hakim olmakta; doğru yüklem zamanını, doğru çekimle kullanılabilmektedirler. Ancak, bu yetenek, çözümleyici bilinç dışında elde edilmektedir. Dil eğitimi, çocuklara, yaptıkları şeylerin farkına varmaları ve böylece, kendi becerilerini ellerine alarak daha da arttırabilmeleri olanağını verir. Dilbilgisi, kişilere eksik ve hatalı oldukları konuları saptama imkânı sunmaktadır. Örneğin konuşma dilinde, “düşük cümle” olarak adlandırılan yapılar aslında birer yanlış cümledir ve çözümleyici dilbilgisine sahip kişiler tarafından daha kolayca yakalanıp düzeltilebilir. Dilbilgisi, Eski Yunanlılardan itibaren vardır ve sonrasında özellikle Fransızlar bu alanının gelişimine katkı sunmuştur. Dilbilimi, dile, sadece dilbilgisi açısından değil, olguların dikkate alınarak insana ait bir kavram olarak bakar.

Dilbilgisi kuralları durağan özellik gösterebilir. Dilbilimi, dili, canlı bir süreç içinde ele alır değerlendirir. Dilbilgisi, alanında kolayca değişiklik yapılamaz. Dilin doğal gelişiminde, bazı seslerin zamanla farklılaşması şeklindeki doğal değişimler dışında, temel gramer yapısında nadiren değişiklik görülür. Dilbilgisi ve dilbilimi, inceleme alanları farklı olsa da birbirini dışlayan kavramlar değildir. Dilde yapı ve anlam tamamen bağımsız değildir.

1.1.3. Sözcük ve Sembol İlişkisi - Gösterge bilimi

Gösterge bilimi sembolik davranışın incelemesi Charles Moris tarafından başlatılmıştır. Bu inceleme alanı konuyu üç bölüme ayırarak incelemiştir. Bunlardan ilki anlam bilimidir ve sözcükle (ve diğer sembollerle), bu sözcüklerin temsil ettikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini ifade eder. İkincisi sentaks olarak adlandırılır ve sözcüklerin diğer sözcüklerle, sembollerin diğer sembollerle ilişkisi, yazım, sözdizimi ve mantığı kapsayacak şekilde incelenmesidir. Üçüncüsü pragmatik'tir; sözcüklerle (ve diğer sembollerle) insan davranışı arasındaki ilişkinin ve sözcüklerle diğer sembollerin hareketleri etkilemesinin incelenmesidir. Bu kavramlar, büyük ölçüde hâlâ kullanılmaktadır.

Anlam bilimi terimi Korzybski tarafından geliştirilmiştir. Korzybski, dilin yalnız düşüncü değil, tüm insan davranışlarını da etkilediğine inanmıştır. Dil alışkanlıklarının bozuk olmasının, insanlarda bazı davranışların olgunlaşmamasına neden olduğunu iddia etmiştir. Gösterge bilimi, farklı anlam eklemlenen sözel ve sözel olmayan göstergelerin bütün sistemlerini inceleyen genel dil yetisi bilimidir. Kristeva semiyolojiyi, dil yetisinin temel anlayışı hakkında, göstergenin hakkında, gösteren sistemleri ile onların organizasyonu ve mutasyonu hakkında sorgulanma olarak yorumlar (Kristeva, 1969: s.292)

Gösterge bilimi ilk kez, yüzyılın başında Saussure tanımlamıştır. Saussure gösterge bilimi sosyal hayatın içinde göstergelerin yaşamını inceleyen bir bilim olduğunu, sosyal psikolojisinin dolayısıyla da genel psikolojinin bir parçası olduğunu söyler (Yunancadan *semein*, simge). Gösterge bilimi göstergelerin neden ibaret olduğunu, onu düzenleyen kuralların neler olduğunu öğretir. Dil bilimi, bu genel bilimin sadece bir parçasıdır. Gösterge biliminin keşfedeceği kurallar, dil bilimin için de geçerli

olur ve böylece insan olaylarının bütününde belirli bir alana bağlı olur (Saussure, 1969: s.33).

Saussure’e göre, gösterge, bir şey ile bir ismin birleşmesi değildir; ‘gösterilen’ denen bir konsept ile ‘gösteren’ denen işitimsel görüntünün arasında bir bağ kurmaktadır. Saussure’e göre: “gösterge, iki yüzlü ruhsal bir varlıktır. Konsept, gösterilen ile ve işitimsel görüntü, gösteren, ile ortaya çıkar, bunun göstergedir (Saussure, 1969: 99) Örnek olarak, “ev” kelimesi, /ev/ işitimsel görüntüsünden ve ‘ev’ (ev resmi) konseptinden oluşur. Göstergenin bu ayrılmaz iki yüzü, Saussure tarafından bir sayfanın iki yüzüne benzetilir. Saussure, dil göstergesini, gösterilen-gösteren ilişkisiyle tanımlıyor. Gösterilen nesne, *gönderge*, bu tanımlamanın dışında kalır çünkü dil bilimi yalnızca gösterilen, gösteren ve ilişkilerine ilgi duyar. Dil göstergesi, şöyle sistemleştirilebilir:

Konsept	(ev resmi)
İşitimsel görüntü	/ev/

Saussure’e göre, dil göstergesinin iki temel özelliği vardır. Göstergenin rastlantısallığı ve gösterenin çizgisel özelliği. Gösterge rastlantısaldır çünkü gösteren ile gösterilenin arasında hiçbir gerekli ilişki yoktur; örneğin, Fransızcada /vwaɥr / göstereni ile ‘voiture’ gösterilenin arasında hiçbir doğal bağ yoktur, aynı nesne, farklı dillerde farklı gösterenlerle ifade edilir: İngilizcede ‘voiture’ *car* kelimesiyle, ve Türkçede *araba* kelimesiyle ifade edilir. Göstergenin rastlantısal olması, gösterenlerin birey tarafından keyfi olarak seçildiği ve bireylerin keyfi olarak onları değiştirme hakkı olduğu anlamına gelmez. Aksine gösterge zorunludur, mutlak ve aynı dili konuşan kişiler için geçerlidir.

Saussure’dan sonra, gösteren/gösterilen ikili yapısına dayanan dil göstergesi anlayışı, Louis Hjelmslev tarafından zenginleştirilmiştir ve değiştirilmiştir. Hjelmslev’e göre, her gösterge, her gösterge sistemi, gösterge hizmetinde her figür sistemi, her dil, kendinde anlatım şekli ve içerik şekli barındırır (Hjelmslev, 1968: s.77) Saussure’ün deyimiyle, dil bir töz değil, bir biçimdir. Dolayısıyla gösteren için anlatım ifadesi ve gösterilen için içerik ifadesi vardır. Hjelmslev’in düşüncelerindeki orijinal nokta her iki plana, öze karşı biçim raporuna ikiye bölünmeyi öne sürmesidir. Bu iki bileşenden, bu

ikili yapılar elde edilmiştir; anlatımın özü ve biçimi ile içeriğin özü ve biçimi. Courtés'e göre yalnızca anlatım biçimi ve içerik biçimini birleştiren semiyotik biçim, dil yetisine bağlıdır (Courtes, 1991: s.24)

Çoğu gösterge bilimsel sistemler sözel dil yetisine başvurur. C. Metz, bu özelliği sinamayla açıklar. Metz'e göre sinema, televizyon her zaman sesli olmuştur. Coğrafi haritaların yanında hep yazılı belirtmeler olur, yani dilsel özellik gösterirler. Dilbilimi semiyolojide neredeyse sürekli vardır (Baylon, Fabre, 1983: s.14).

Dili, işitsel bir sistemik bir faaliyet olarak ele alırsak, dili farklı bir gösteren sistemine aktarılabilir. Greimas'a göre, gösteren sistemi olarak ele alınan doğal bir dil, farklı duyumsal usulüne aktarılabilir ve gerçekleştirilir, örnek olarak sinematografik dil yetisini verebiliriz. (Greimas, 1987 : s.12)

1.1.4. Dil ve Anlam Bilimi

Anlam bilimi, 1960'ların ancak sonlarında gelişmeye başlamıştır. Sözcüklerin anlamlarını inceleyen bu alan ruhbilimi, mantık ve dilbilimi ile doğrudan ilişkilidir. Sözcüklerin sözlük anlamı yanında, çoğu zaman bir de çağrışım anlamı bulunmaktadır. Her sözcük bir uyaran olarak, adı geçen sözcükle ilgili çağrışan ya da özdeş olan diğer imgeleri de harekete geçirir. Bu yüzden cümle içinde kullanılan sözcükler, sözlük anlamları dışındaki bu anlam imgeleriyle de yer almaktadır. Çağrışım anlamı, bazı sözcükleri birbirine yaklaştırır. Çağrışım anlamları, sözcükler ve algı-düşünce dünyasının siyah beyazlılığını, iki kutupluluğunu yumuşatır; bizi keskin ayrımlara düşmekten kaçınmaya doğru iter.

1.2. DİLİN DİĞER KAVRAMLARLA İLİŞKİSİ

1.2.1. Dil ve Düşünce İlişkisi

Dil ile düşünce arasında önemli bir bağlantı vardır. Dil düşünceyi biçimlendirmede ve düşünceyi aktarmada önemli bir araçtır. Dil-düşünce ilişkisinde, hangisinin diğerine daha fazla katkı sağladığı tartışılabilir zengin dilin soyutlama yeteneğini geliştireceği ortadadır. Bu ise entelektüel kapasiteyi arttıracaktır. Quine'e göre, insan düşüncesi ile şekillenen teoriler dilsel yapılardan bağımsız değerlendirilemez. Kişilerin düşünsel etkinliği sahip olduğumuz anlamlar, kavramlar veya fikirlerden ziyade sözcükleri kullanış biçimiyle bağlantılıdır. (Quine, 1975: s.12-13) Dilin işlevi, kavramları ve olayları sözlü bir şekilde kategorilere ayırarak kavramsallaştırması ve bunların hafızada yer etmesini sağlamasıdır. İsimlendirilmemiş ve kategorileştirilememiş olgular ve kavramların düşüncemizde yer etmesi oldukça zordur. Dil, deneyimlemediğimiz kavramları ve olayları kuramsal düzlemde soyutlama imkânı verir. her ne kadar böyle bir yönetimin düşünceleri daraltma gibi dezavantajları olduğu için eleştirilebilse de dil tarafından kodlanılmayan olaylar ve olgular uzun süreli yaşamını devam ettirememektedir.

Dil ile düşünce arasındaki bağlantıya yönelik birçok düşünce geliştirmiştir. Örneğin çağrışım psikolojisi düşünce ve sözcüğün anlamı olmayan iki hece arasındaki bağa benzeyen dışsal bağlarla birleştirildiğini kabul eder. Gestalt psikolojisi ise yapısal bağ kavramını geliştirmekle birlikte düşünce ve sözcük arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair net açıklama getirememiştir. davranışçı görüş düşünceyi konuşma eksi ses olarak tanımlama eğilimindedir. Wuerzburg Okulu olarak bilinen ve Bergson tarafından savunulan teoriye göre düşünce “saf” bir şekilde olabileceği, düşüncenin dille ilişkili olamayacağı ve düşüncenin sözcükler tarafından çarpıtılabileceği kabul edilmektedir. Bu teorinin önemli isimlerinden Tjutchetev, düşüncenin söylenir söylenmez yalan olduğunu düşünür (Vygotsky, 1985: s.207)

Kuramların düşünce ve sözcük arasındaki ilişkiyi farklı yönlerden değerlendirse de açık olan bir durum vardır; düşünce ve sözcük arasında bir ilişki vardır ve bu ilişki yaşanan her süreçte görülebilmektedir. Düşünce, sözcükler aracılığıyla vücut bulur.

İkisi arasındaki bağlantı önceden oluşmuş ve değişmez bir bağlantı değildir; gelişme sürecinde ortaya çıkar ve evrimsel bir sürece tabidir (Vygotsky,1985:s.207)

Descartes, "Eğer biri çıkıp da insanların imgeleminde bulunan ve düşündükleri her şeyi oluşturan yalın düşünceleri iyi açıklamış olsaydı ve bunu herkes benimseseydi, öğrenilmesi, konuşulması ve yazılması son derece kolay, aldanmaya hemen hemen hiç yer bırakmayacak biçimde her şeyi ayırt ederek gösteren evrensel bir dilin yaratılabileceğini ummaya cesaret ederdim" demiştir"(Guiraud, 1971: s.108). Saussure ise dil ile sözün bağımsız olarak incelenebileceğini kabul eder. Ona göre dil bireylerin dışında gelişir. Dil ifade edilen veya edilecek kavramların bütünüdür. Söz veya düşünce ise bireylere bağlıdır ve dil bireylerin düşüncelerinin ifadesi ile gerçekleşir. Saussure sözcüğün gösteren hayali bir kavram olduğunu ve sadece işaret edici işlevi olduğunu düşünür (Meillet, 1974: 15-16).

Cassirer ise dilin nesneler dünyasını, idrak dünyasını kavramayı sağlayan bir araç olduğunu düşünür. Dolayısıyla da aracı olan “gösteren” olamaz. İşaret ve kavram birbirinden ayrılamaz (Meillet, 1974:17-18) Wilhelm Von Humboldt düşünce ve dilin birbirini olumlu yönde etkileyen yönünü öne çıkartır. Ona göre düşünceyi yaratan ve ileri götüren dildir ve dilin engellediği yerde düşünce sağlıklı şekilde ifade edilemez (Akt. Akarsu, s.17.)

Saphir de, dil olmadan düşünme eylemini gerçekleştirilmesinin yapılabilmesinin mümkün olduğunu ancak kendisi için zor olduğunu ifade eder. Dilsiz olan insanın iletişim kurabileceğini ancak bazı özel koşullar için bunun mümkün olmayacağını söyler. Örneğin siyasal söylemin oluşabilmesi için dil olmalıdır (Geis, 1987:s.58-59).

Dil ve düşüncenin birlikteliği veya ayrımına dair farklı bir yorum geliştiren Wittgenstein, düşünce ve dil kavramlarının ontolojik ayrımla incelenmesini makul bulmaz. Ona göre anlamlı düşünce ile dil arasındaki ayrım sorun teşkil etmemektedir. Dil düşünce ilişkisinde en gerçekçi yaklaşımlardan birisi Havelock’dan gelmiştir. Ona göre dil hakkında düşünmenin en zor yanı, düşünmek için dili kullanmak zorunda olmaktır (Havelock, 1989: s.37).

1.2.2. Dilin Kültürle İlişkisi

Dil ile kültür arasında her zaman yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dil kültürün oluşumunda, gelişiminde ve devamında önemli işleve sahiptir. Kültüre ait özellikler diğer insanların birbirine aktarımı ile yaşaması ve gelecek nesillere aktarılması söz konusu olur. Bir taraftan, insanlar dillerini ve kültürlerini geliştirirler ve diğer taraftan, dillerden ve yaşadıkları toplumdan etkilenirler. Kültür sosyal bir miras ve üründür, insanın değişmesiyle dil gelişir ve diğer taraftan bir dile sahip olmak bir kültüre sahip olmaktan başka bir anlama gelmez. Dil kültürü oluşturan önemli unsurların başında yer alır. Kişi doğduğu andan itibaren iletişimsel deneyimleri ile özellikle dil ile yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini öğrenmeye başlar. Kişi çevresini dil ile algılar, dil aracılığıyla düşünmeye ve düşündüklerini ifade etmeye başlar. Dil toplumun kültürünü oluşturan, ifade eden, nesilden nesile ve evrensel düzeyde tanıtımını sağlayan bir araçtır. Bu konumuyla dil, bir toplumun kültürü içinde şekillenen tüm birikimleri temsil edecek işlev yüklenmektedir. Günlük alışkanlıklar,  fkeler, sevinçler ve değer yargıları dil yoluyla ifade edilmekte ve tanımlanmaktadır. Bu işlevi nedeniyle de dil ve kültür arasında kaçınılmaz bir bağ bulunmaktadır. Bu nedenle de dil ile kültür birbirini besleyen bir ilişki içindedir (Doğan, 1999:s.3-4).

Dil kültür taşıyıcısı olarak tarih  ve sosyal değerleri içerir ve birbirleri ile etkileşimi ile zenginleşir. Dil her bireyin onu kullanımı, ona katkı sunması ile gelişir. Kültür hayatının sağlıklı gelişiminde, ortak bir dünya görüşü ve hayat anlayışı, sanat ve edebiyat gibi unsurların ifade edilmesi ve yaygınlaşmasında vazgeçilmez bir yeri vardır. Sanatta ve edebiyatta kullanılan dilin anlaşılabilirliği, bu alanlarda verilecek eserlerin halkta kabulünü sağlayacaktır. Dil ile ortaya konulan sanat eserleri, diğer alanlara göre daha belli ve göze çarpar nitelikte bir kültür taşıyıcısı (Miyasoğlu, 1999: s.13-21)

Dilin ulusal bilincin yerleşmesi ve devamında da önemli etkisi vardır. Wilhelm Von Humboldt'un da belirttiği gibi dil bir ulusun gerçek yurdudur, ulus olma dileğini belirten güçlü bir varlıktır. Ulusal dil yok olunca ulusal duygu da fazla uzun süreli olmaz (Akt. Gencan, 2007: s.25). Bu yüzden de totaliter ve baskıcı rejimler ulusların ve farklı kimliklerin ilk olarak dillerini tahribat etmeye çalışırlar.

1.2.3. Dilin Cinsiyetle İlişkisi

1960'larla birlikte dilin cinsiyetle ilişkisi vurgulanmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Dilin cinsiyetlere göre değişiklik gösterdiği ve bu açıdan farklı anlamdırmalara sahip olduğu dillendirilmiştir. Bu konuda çalışan Berryman ve Wilcox, erkeklerin, karşılarındaki kişinin sözlerini kadınlardan daha az dinlediklerine ve daha çok sözlerine müdahalede bulunduklarına; kadınların ise daha sosyal ve daha az saldırgan dil kullandığı her iki cins tarafından kabul edilmiştir. Dikkati çeken diğer husus kadınların dünyanın birçok yerine “biz” zamirini erkeklerden daha fazla kullanmasıdır. Bitte Hoffman Bang, kadınların, katıldıkları toplantılarda kısa ve yalın konuşmakla birlikte daha az “ben” zamirini kullandıklarını gözlemlediğini söylemiştir (Berryman- Wilcox, 1980: s.50-59).

Dil içerisinde cinsiyete ilişkin kavramların farklı tonlarda kullanımı da bu konuya güzel örnek olabilir. Örneğin, İngilizce’de kadınlar ve erkekler için farklı zamirler kullanılmaktadır ve bunların kullanımında sıralama dikkat çekicidir. “He” ve “she”, “him ve “her” gibi zamirlerin kullanımında İngilizce’de her zaman eril zamiri başa alma yönünde eğilim belirgindir. Bu konu ilk kez 1975'te Ward' ın Journalism Quarterly dergisinde yayımlanan bir makalede dikkat çekilmiştir. Geis İngilizcenin kadınlara yönelik negatif ayrımcılık yaptığını düşünür. Geis, İngilizce’de, kadınların tanımlanırken, kadının erkekle ilişkisine dayalı şekillerde tanımlama yapıldığına dikkati çeker. Örneğin her iki cinsiyete referansla kullanılan "man", "mankind", "the men in the street", gibi ifadeler erkek sözcüğünden türetilmiştir. Kadınlar için kullanılan sözcüklerden sarışın bomba, bebek gibi sözcükler her iki cinsi nitelemesine rağmen sadece kadınları daha çok olumsuz yönde tanımlamak için kullanılmaktadır. Diğer dillerde de bu kelimelerin kullanımında benzerlik söz konusudur. Diller incelendiğinde kadınlara yönelik sözcüklerle karşılaştırıldığında erkeklere yönelik olumsuz nitelemeli sözcüklerin daha az olduğu, aşağılama, küçümseme ifadelerinin düşük düzeyde olduğu görülür (Geis, 1987:s.65).

1.2.4. Dil ve İdeoloji İlişkisi

Daha önce dilin düşünce ile olan ilişkisini değerlendirdiğimizde dilin düşünceden bağımsız değerlendirilemeyeceği, her iki kavram arasında yakın ilişkilerin olduğunu gördük. Dünya görüşü veya ideolojiler de dilin dışında oluşumlar değildir. İnsanlar düşüncelerini ifade etmek ve başkalarına aktarmak için bunları belli bir bütünlük içerisinde ifade etmek ve sınıflamak zorundadır. Özellikle siyasal ve dünyaya ilişkin tutumların ifade edilmesinde bu nokta dahi dille düşünceyi belli bir oranda biçimlendirme işlevi vermektedir. Saphir ve Whorf, dilin bu özelliği ile dünyayı anlamlandırmada farklılık yaratabileceğini söyler. Geis ise bu görüşe daha ihtiyatlı yaklaşmakta ve dilin insan yaşamının her alanını etkileyemeyeceğini söylemektedir (Geis, 1987:s.19).

Güvenç dilin düşünceden bağımsız olmadığını, dilin düşünmeye yardımcı olabileceği gibi engel de olabileceğini söyler. Eylemsel bazı davranışları düşünmeden ve dile ihtiyaç olmadan yapabiliriz. Ancak soyutluk düzeyi yüksek özgürlük, doğruluk, güzellik, çağdaşlık, adalet, düşünce ve erdem gibi kavramları ifade etmede dilin sınırlarını ve zenginliğini etkiler (Bozkurt, 2000: s.17).

Orwell de düşünce ile dili bağlantılandıranlardandır. Orwell'in çalışmalarında otoriter yönetimlerin incelenmesi ve bu yönetimlerin insanların ve toplumların yaşamındaki en küçük ayrıntının bile bu yönetimlerce düzenlendiği fikri vardır. Otoriter yönetimlerin düşünceleri sınırlaması, düşünce sistemi üzerinde kısıtlayıcı etkiye sahip olacaktır (Geis, 1987: s.2). Orwell, "Politika ve İngilizce" adlı eserinde günümüzde siyasal düşünce ve yazma eylemlerinin büyük ölçüde korunmasızlığın savunması olarak değerlendirir. Orwell'in çalışmalarında dilin siyasi düşünceyi bir şekilde etkilediği düşüncesi hâkimdir.

Dil ve siyasi düşüncenin birbirini etkilemesi Saphir-Whorf'a göre dile bağlı bir durumdur. Her toplumun dili, o toplumu toplum yapan kurumların oluşumunu da sağlar. Dil-düşünce ilişkisi, toplumun her kurumunda ve her katmanında kendini gösterir. Genel dilin içinde hukuk dili, sanat dili, yazın dili, onun da içinde şiir dili vardır. Bu dillerin varlığı kurumların varlığıyla paraleldir (Ergenç, 2001: s.12).

Ells ve Hall, dilin düşünce üzerindeki etkisini en işlevsel biçimde, enformasyonu anlama ve hatırlama üzerindeki etkisinde gösterirler. Görsel modellerin sözlü olarak kodlanması anlama ve akılda tutmayı kolaylaştırmaktadır (Hall, 1980: s. 58).

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER ve TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1920 yıllarında soyut ve kuramsal konularla uğraşılırken 1940'larda dilbilimin verileri uygulanmaya konmuştur. 1950'li yıllarda yabancı dil öğretiminde etkisi bulunan ruhbilim, insanbilim, toplumbilim gibi bilim dallarının farkına varılmıştır. Yabancı dil öğretimini bu dilbilimlerle ilişkilidir. Çünkü yabancı dil öğretim yöntemlerinin birçoğu dilbilim ve öğrenme kuramlarından birini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda dil iletişim aracı olması bakımından da toplumbilimle ilgilidir. Yabancı dil öğretimi bir tek dilbilim tarafından değil başka bilim dalları tarafından ele alınmaktadır. Yabancı dil öğretiminin başka bilim dallarını da kapsamı birçok yöntemi beraberinde getirmiştir.

Bu yöntemlerin birçoğu günümüze ulaşmış birçoğu başarısızlığa uğrayarak ortadan kalkmıştır. Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknik kavramları konusunda kavram karmaşası yaşanmıştır. Yöntem hedefe ulaşmak için izlenen yoldur. Teknik ise yöntemi uygulama şeklidir. Bu nedenle öğrencinin öğrenirken hedefe ulaşabilmesi için kullanılan öğretim yönteminin uygulanmasında birtakım öğretim tekniklerinden faydalanılması gerekir.

Dillerin öğretim ve öğrenim metodolojileri öğrenenler seviyesinde duyulan yeni ihtiyaçlara göre gelişmiştir. Bu gelişim dilbilgisi-çeviri ve okuma-çeviri metodu gibi geleneksel metodolojilerle başlamış, doğrudan olarak ifade edilen aktif, işitsel-sözlü ve işitsel-görsel metodolojilerle devam etmiştir. 1970'li yılların sonlarından itibaren iletişimsel veya işlevsel-kavramsal yaklaşımlardan söz edilmeye başlanmıştır.

Eğitimde yöntemler teorilere ve özellikle ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan teorilere dayanmaktadır (işitsel-sözlü ve işitsel-görsel metodolojiler). Dillerin didaktiğinde, anahtar bilim dalı dil yetisinin bilimidir. Bu düşüncenin temelinde öğrenilen dilin yapısını bilme zorunluluğu vardır. Christian Puren'e göre, yeni bir metodolojinin hazırlanmasına neden olan süreçte belli belirleyiciler vardır. Bunlar Kime öğretilir? Neden öğretilir? Ne öğretilir? Nasıl öğretilir? şeklinde sorulara cevap üretmeye yöneliktir.

Birinci soru, hedef kitlelerle ilgilidir. Başka kelimelerle, hitap edilen insanları tanımak önemlidir (yaşları, uyruğu, dil seviyesi, ilk kez mi söz konusu yabancı dili öğreniyorlar, vs). İkinci soru, o dili öğrenmenin amaçlarını ve gerekçelerini bilmekle ilgilidir. Hangi nedenlerden dolayı bu dili öğrenmek istiyorlar? Profesyonel, kültürel, bilimsel gibi ihtiyaçlardan mıdır. Üçüncü soru, öğretilmesi gereken materyali belirtir, yani içeriğini. İçeriği, öğrenenlerin amaçlarına göre düzenlenmektedir. Örneğin, eğer profesyonel amaçla öğrenilirse, diyaloglarda kullanılan kelime bilgisi ve iletişim durumları iş dünyasından alınır. Örneğin, Ticaret ve Turizm Fransızcası derslerinin içeriği farklı olur. Son soru, yabancı dilin öğretimi ve öğreniminin dayanacağı metodolojiyle ilgilidir.

Henri Besse'e göre, metodolojileri öğrencilere, yabancı kelimelerin anlamını algılamaya yardımcı olacak yol (ana dilin müdahalesinin olup olmayacağı, dil dışı verilerin kullanımı) yani dilbilgisini öğretmek için başvurulacak yol (açık anlatımlı, yapısal, dönüşümsel, işlevsel dilbilgisi) ikinci dilin sunulduğu şekil ("seçilen parçalar" veya kurulmuş diyaloglar ya da resmi belgeler vasıtasıyla) olarak belirler (Besse 1985: s.21-23)

2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.1.1. Geleneksel Yöntem

2.1.1.1 Doğal Yöntem

1977'de California'da İspanyolca öğretmekte olan Tracy Terrell "Doğal Yöntem adını verdiği 'yeni' bir dil öğretim felsefesi" (Terrell, 1982: s.121) ile ilgili ana hatları sundu. Bu, araştırmacıların ikinci dil edinimini incelerken tanımladıkları "doğal" prensiplerle uyum içinde olan bir dil öğretimini amaçlamaktaydı. Doğal Yöntem Terrell'in İspanyolca öğretirken edindiği tecrübelerden kaynaklanmaktaydı. Geçen zaman içinde Terrell ve başkaları Doğal Yöntem temel düzeyden yüksek düzeye kadar çeşitli dillerde uygulama konusunda çalışmalar sürdürdüler. Bu arada Güney California Üniversitesi'nde uygulamalı dilbilimci olan Stephen Krashen ile bir anlamda gücünü birleştiren Terrell, Krashen'in ikinci dil edinimi konusunda ileri sürdüğü ve büyük yankılar yaratan kuramına dayanan bir mantık oluşturmayı amaçladı. Krashen ve

Terrell'in Doğal Yöntem'ine ilişkin prensip ve uygulamalar hakkındaki ortak görüşleri 1983 senesinde The Natural Approach başlığı altında yayınlandı.

Doğal Yöntem diğer dil öğretim yaklaşımlarından çok daha fazla ilgi uyandırdı; bunun başlıca nedeni de Krashen tarafından sağlanan destektir. Krashen ve Terrell'in kitabı Krashen tarafından hazırlanan ve onun ikinci dil edinimi konusundaki görüşlerini (Krashen 1981: s.86-90) özetleyen kuram bölümleri ve geniş ölçüde Terrell tarafından hazırlanmış, uygulama ve sınıf içi teknikleri ele alan bölümleri içerir. Krashen ve Terrell Doğal Yaklaşım'ı dil öğretimine "geleneksel" yaklaşım olarak nitelendirdiler. Geleneksel yaklaşımlar "ana dile gerek olmaksızın iletişime dayalı durumlarda dilin kullanımına dayalı" yaklaşımlar olarak açıklanmaktadır ve bu tanıma, kuşkusuz "dilbilgisi analizine, dilbilgisi tekrar alıştırmasına ya da belirgin bir dilbilgisi kuramına da gerek duymayan" ifadesini eklemek gerekecektir. Krashen ve Terrell bu tür "yaklaşımlar doğal, psikolojik, fonetik, yeni, reformcu, doğrudan analitik vs. olarak adlandırılmıştır" (Krashen ve Terrell, 1983: s.9). Doğal Yöntem yazarlarının kendi yaklaşımlarını Doğal Yöntem ile ilişkilendirmeleri, bazı kimseleri Doğal Yöntem ile Doğal Yaklaşım'ın eşanlamı terimler olduğunu düşünmelerine de neden olmuştur.

Geleneksel yöntemden önce, yüzyıllar boyunca doğal yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı, bir dili konuşanlarla irtibat kurarak o dili öğrenmenin bazı koşullarını doğal olarak tekrarlamaktır. Doğal yöntem yabancı dilin anadil gibi öğretilmesi gerekçesini savunmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Bu yöntemi ortaya çıkaran ve geliştirenler Lemare ve Payne olmuştur (Hengirmen, 1993, s.107).

2.1.1.2 Dilbilgisi Çeviri ve Okuma Çeviri Yöntemleri

Dilbilgisi Çeviri aslında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk başlarda Prusya Yöntemi olarak tanındı. (Amerikalı bir klasik diller öğretmeni olan B. Sears tarafından yazılmış ve 1845'te basılmış bir kitap The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language [Kelly 1969] [Latin Dilinin Unsurlarının Öğretilmesinde Çiçero ya da Prusya Yöntemi] başlığını taşımaktadır.

Yabancı dil çalışmasının hedefi bir dili o dilin edebiyatını okumak için öğrenmek ya da yabancı dil çalışmasından kaynaklanan zihinsel disiplinden ve entellektüel gelişmeden yararlanmaktır. Dilbilgisi-Çeviri bir dili araştırmanın bir

yoludur ve işe önce dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizi ile başlar; sonra bu bilgiyi metinleri kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviri yapma göreviyle uygulamaya koyma gelir. Dil öğrenimini, yabancı dilin biçimini ve sözdizimini anlayıp yönlendirmek için kuralların ve gerçeklerin ezberlenmesi olarak görür. "Anadil, ikinci dilin ediniminde bir değinme sistemi olarak korunur" (Stern,1983:s.455).

Okuma ve yazma temel noktalarıdır; konuşma ya da dinlemeye verilen sistematik önem çok azdır. Sözcük seçimi sadece kullanılmakta olan okuma metinlerine dayanır ve sözcükler iki dilde sözcük listeleri, sözlük çalışması, ve ezber yolu ile öğretilir. Tipik bir Dilbilgisi-Çeviri metninde, sözcükleri ve karşı dildeki anlamlarını içeren bir liste verilir ve çeviri alıştırmaları yer alır.

Tümce temel öğretim ve dil alıştırmaları ünitesidir. Dersin çoğu tümcelerin hedef dilden kaynak dile, kaynak dilden de hedef dile çevirisi ile geçer ve yöntemin belirgin özelliği tümcenin odak teşkil etmesidir. Dil öğretim çalışmasına daha önceki yaklaşımlar dilbilgisini yabancı bir dildeki metinlerin incelenmesinde bir yardımcı olarak kullandılar. Ancak bunun orta okullardaki öğrenciler için çok zor olduğu düşünüldü ve tümce üzerindeki ilgi dil öğrenimini kolaylaştırmak için bir çaba olarak düşünüldü (Howatt,1984:s.131).

Dilbilgisi-çeviri ve okuma-çeviri gibi geleneksel yöntemler yüzyıllar boyunca, özellikle Latince ve Yunanca gibi eski dilleri öğretmek için kullanılmıştır. 14. Yüzyılın sonlarında, (Avrupa’da) yaşayan diller öğretilmeye başlanmıştır ve zamanın tek yöntemi olan bu yöntem örnek alınmıştır. Dil göstergelerinin anlamını açıklamak için, onları kelimesi kelimesine çevirerek ana dil kullanılırdı. Dilbilgisi açık anlatımlıydı, dilbilgisi kuralları ve kelime listeleri ezberlenirdi. Amaç edebi kitapları çevirmek ve okumak olduğundan dolayı, ifade yani sözlü dil, önemli değildi ve L2 (yabancı dilin) anlaşılması ön plandaydı.

Okuma-çeviri ve dilbilgisi-çeviri metodolojileri, felsefeciler ve önemli dilbilgisi uzmanları tarafından ortaya çıkarılmıştır (özellikle Locke ve Du Marsais), fakat bunlar hiçbir zaman Avrupa’nın resmi orta ve yüksek öğretiminde kabul edilmemişlerdir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi eğitim düzeyi yüksek kişilerin kullandığı bireysel bir

öğrenme metodu olmuştur. Osmanlılarda yabancı dil öğrenimi konuşmadan çok bilgi aktarımına dayandığı için dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır.

2.1.2. İki Dünya Savaşı Arası Döneminde Gelişen Yöntemler

2.1.2.1. Doğrudan Yöntem

Doğrudan yöntemi dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmıştır. Bu yönteme göre dil önce kulakla duyulacak sonra dille pekiştirilecek ve elle okunup yazılacaktır. Bu yöntem Batı Afrika'da çok kullanılan bir yöntem olmuştur. Diğer ülkelerde de uygulanmak ve yaygınlaştırmak istenmiş ama uygulanması pek çok zorlukları ve değişik uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Bu yöntemin orijinalliği, L1 (ana dile) başvurulmasının yasak olmasıdır. Öğretmen, ilk dersten itibaren, doğrudan L2 (ikinci dile) başlar ve ilk önce hareketler, mimikler, niyet, resimler, sınıfın o anki çevresinden desteklenir ve daha sonra zaman geçtikçe L2'nin vasıtasıyla ana dilin kullanımı yasaklanıyor. Sözel dil önceliklidir ve L2'de (ikinci dilde) açık anlatımlı olmayan dilbilgisi kurallarının önüne geçer. Doğrudan metodolojinin temel prensipleri şunlardır:

- Yabancı kelimelerin, ana dildeki eşanlamlarını göstermeden öğretilmesi,
- Sözel dilin, yazılı şeklini göstermeden öğretilmesi,
- Açık anlatımlı kuralı göstermeden yabancı dilbilgisinin öğretilmesidir.

Konuşma diliyle yeterince karşı karşıya kalınmadıkça, öğrenciye yabancı dil yazılı formda sunulmamaktaydı. Dilbilgisinin incelenmesi daha da geç bir döneme bırakılmaktadır.(Cole,1931:s.58).Dersler genel olarak bir diyalog ya da derse güdüleyici bir girişle başlar. Öğretim önce sözlü yapıldığından dilbilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak verilir. Sözcük öğretimi, kelime tanımlamasıyla, pandomim ya da görsel araçlar ile yapılır. Dilbilgisi yapıları tümevarım yöntemiyle verilir. Dilbilgisi görsel yollar kullanarak uygun ortamlarda verilmeye çalışılır. Bu yöntem öğrenilecek dilin etkin bir biçimde kullanılmasına imkan tanır. Öğrenme ortamında anadil kullanılmadığı gibi çeviri de yapılmaz. Dersin ilk haftalarında telaffuza fazlaca yer verilir.

2.1.2.2. Faal Yöntem

Doğrudan yöntemin, okul ortamındaki göreceli başarısızlığı, ‘faal yöntem’ adlı yeni bir metodoloji ihtiyacına yol açmıştır. Bu metodoloji, hem doğrudan yöntem (MD) hem de geleneksel yöntemin (MT) bir karışımıdır. Başka sözcüklerle, doğrudan ve geleneksel teknikler ve yöntemlerin birleşmesidir, sentezidir. Tek yöntemi olan her sistemin reddi anlamına gelmektedir. Faal yöntemin en belirgin özelliği, doğrudan yöntemin sert çekirdeğini değiştiren değil, sadece bazı yararcıl değişimler ekleyen teknik eklektizmidir.

Fakat faal yönteminin de, doğrudan yöntem gibi, dilbilgisi ve kelime öğreniminde, yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Başka yöntemler bu iki metodu, yani doğrudan ve faal yöntemi, hızlıca geçmiştir. Çünkü öğretim psikolojisinde, kullanılan dilbilgisi tasvirlerinde yetersizlerdir ayrıca dilbilgisini anlatma şekli geleneksel, kuralcı ve yazılı ve/veya edebi dilin verilerinden yola çıkarak inşa edilmiştir.

2.1.3. Yapısalci metodolojiler

İkinci dünya savaşından sonra dünyadaki siyasi, ekonomik ve sosyolojik değişimleriyle dillerin yöntemlerinde de değişiklik yaşanmıştır. İletişim araçlarının gelişimi, göçler dillere olan ilgiyi arttırmıştır. İşitsel-sözel ve işitsel-görsel yöntemlere ayrılan yapısalci metotlar, Bloomfield Amerikan okulundan gelen dağılımsal yapısalcilık denen dil teorisinden, ve davranışçı felsefesinden esinlenen yapısal alıştırmalardan oluşmaktadır.

Bu doktrinde bilinç tamamen silinmektedir ve içebakışa ya da iç fizyolojik süreçlerine başvurulmamaktadır. Skinner adlı Amerikan dilbilimciyi tarafından geliştirilen yöntemde, bir dili bilmenin sadece gözlemlenebilir davranışlar olduğu ve dilin üretimlerinden betimlenebildiğini ve bu dilin öğreniminin tek amacı bu tür davranış ve üretimlerin olması gerektiği düşünülürdü. Dil, alışkanlık olarak görülüyordu. Bu teoriye göre, ikinci dil benzeşimi anadil benzeşimin yerine geçmektedir ve benzer bir tepki elde edilmektedir.

Bu teori dil derslerini, konuya otomatik olarak hakim olana kadar yapıların ve elementlerin manipölasyon süreci olarak görüyordu. Yapısal alıştırmaların amacı, taklit ve tekrarların öğrencinin düşünmeden ve bilinç süreçlerine başvurmadan dilin yapısal

şemalarını zamanla otomatik olarak öğrenmesine yol açtığı fikrinden yola çıkarak, alışkanlıklar oluşturmaktı.

Yirminci yüzyılın başlarında, Saussure, dili yalnızca farklılık ve benzerlikleriyle değeri olan öğelerin sistemi olarak görüyordu. Dili, iç ilişkilerin özerk bir sistemine benzeten yapısalcılığın etkisi, bir yandan yapısal-global ve işitsel-görsel (SGAV) metodolojilerin globalizmini, diğer yandan dil göstergelerinin rastlantısal olduğu için çeviriyi tamamen reddetmeyi desteklemiştir.

Saussure tarafından yapılan dil ve söz ayrımı, sözel dile önceliği empoze etmiştir ve Amerikan dilbilimciler bu ilkeyi dillerin öğretim/öğrenimine uyarlamıştır. Yeni metodolojilerde, ikinci dilin öğrenimi özellikle sözele dayanan bir dönemden başlar. Asıl önem, sesbilgisine ve yapı bilgisine verilmektedir ve öğrenimin temelini cümle oluşturmaktadır. Sözlüksel frekans kavramının İngiltere’de ‘Basic English’ adıyla Fransa’da ise ‘Français fondamental’ adıyla ortaya çıkmasıyla, sözlüksel ve anlamsal alanların atlatılmasından dolayı ortaya çıkan eksikleri doldurulmaya çalışıldı.

Bloomfield’i örnek alarak, Amerikan okulunun dilbilimcileri kendilerine özgü bir yapısalcılık geliştirmişlerdir. Onların sayesinde, metodolojistlerin görüşleri değişmiştir. Örneğin kelimesi kelimesine çeviri, herhangi bir bağlamdan kopmuş sözcük listesinin ezberlenmesi, dilbilgisinin öğretilmesi gibi en yaygın uygulamaların, yabancı dilin fonksiyonel öğreniminde eksiklikler olduğu anlaşılmıştır. Yeni teorilere göre hazırlanan yeni metodolojilerde, cümle veya yan cümle bağlamında yabancı dilin birimlerinin sunumu ön plana konulmuştur. Kurulan diyaloglarının ve yapısal-global ve işitsel-görsel yöntemlerinin özelliklerini oluşturan yapısal alıştırmaların kullanımının başlangıcıdır.

Saussure’dan çıkmış yapısalcı teoriler Amerikan dilbilimci Noam Chomsky tarafından eleştirilmiştir. Eksikliklerinden biri bu teorilerin dil öğrenim sürecine uygun olmamasıdır. Ona göre, doğuştan gelen anlak olan dil yetisi, fizyolojik değil, tam tersine zihinseldir. Chomsky, dil öğrenimi konusunda aşağıdaki olguyu iddia eden rasyonalistlere yaklaşmaktadır. Chomsky bir dili tam olarak öğretemeyeceğimizi, yalnızca kendine özgü bir şekilde ve kendiliğinden zihinde gelişecek koşulları sunabileceğimizi söyler (Chomsky, 1965:s.74-75).

2.1.3.1. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi

İletişimsel Dil Öğretimi'ni destekleyenlerin kartları nasıl da kendi istedikleri gibi dağıttıklarına güzel bir örnek teşkil etmesinin dışında, bu tür bir kıyaslama iletişimsel yaklaşımlar ile dil öğretiminin daha önceki gelenekleri arasındaki temel farklılıkları sergilemektedir. İletişimsel yaklaşımın geniş ölçüde kabullenilmesi ve yorumlanıp uygulanmasındaki çeşitlilik bir bakıma farklı eğitim geleneklerinden gelen uygulamacıların onu tanımlayıp farklı şekillerde yorumlamalarından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Kuzey Amerikalı savunucularından biri olan Savignon (1983), Montaigne'in Latince'yi geleneksel katı analiz ve tercüme yerine konuşma yolu ile öğrenmesini İletişimsel Dil Öğretimi'ne bir öncü olarak sunmaktadır. Montaigne "Yöntemsiz, kitapsız, dilbilgisi kuralsız, dayaksız ve gözyaşsız, Latince'yi öğretmeniminki kadar iyi öğrenmişim" (Savignon 1983: s:47) diye yazmaktadır. Bu yapısalcı-karşıtı görüş genelde "yaparak öğrenme" ya da "tecrübe etme yaklaşımı" (Hilgard ve Bower 1966) olarak adlandırılan daha genel bir öğrenme perspektifinin dil öğrenme yönü olarak ele alınabilir. İletişim olayında kullanımı geciktirmek yerine doğrudan işin içine katma kavramı çoğu İletişimsel Dil Öğretimi yorumunda temeli oluşturmaktadır.

İletişimsel Dil Öğretimi'nin bir diğer çok sözü edilen boyutu olan ikinci dil öğretimindeki öğrenci merkezli ve kullanımına dayalı görüşü de dil öğretim geleneği dışında geçmişe sahiptir. Örneğin, 1930'larda önemli bir Amerikan ulusal program komisyonu İngilizce'de bir Uygulama Program'ının benimsenmesini önermiştir. Komisyonun raporu "kullanım tüm okulların en iyisidir. ... İdeal program iyi seçilmiş kullanım alanlarından oluşur" (Applebee 1974: s.119) görüşü ile başlamaktadır. Yakın zamanlarda İletişimsel Dil Öğretimi'nin görevler ve süreçler etrafında oluşturulmasını talep edenler gibi, bu komite de "okulda İngilizce öğreniminin tüm yıllarına uzanan ve bütünlük taşıyan bir program için uygun kullanım alanlarını seçme ve bunları programla kaynaştırmanın yolları" (Applebee 1974: s.119) önerisini getirmeye çabalamıştır. Tek tek öğrenciler farklı ilgiler, stiller, gereksinimler ve hedefler içeren fertler olarak görülmüşlerdir ve bunun öğretim yöntemlerinin oluşturulmasına yansıtılması gereği vurgulanmıştır. Öğretmenler "sınıfta ortaya çıkan özel gereksinimler çerçevesinde" (Applebee 1974: s.150) öğrenim malzemesi geliştirmeye teşvik edilmektedir.

İşitsel-sözel olarak adlandırılan yöntemin yeniliği, onu sunan kavramsal gereçlerden oluşmaktadır; bunlar yapısalcı dilbilim ve davranışçı psikolojisedir. Yaklaşık on beş yıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük bir etkisi olmuştur ve hemen Fransa'da tanıtılmıştır. Bir çeşit okuma-çeviri yöntemine tepkidir ve yabancı dilin öğrenim ve/veya öğretimine, dilin sözel özelliklerinden başlamayı ön görmektedir.

İşitsel-sözel yöntemin orijinalliğinin büyük bir kısmını, yapısal alıştırmalar ve bunların sıkı ilerleyişi oluşturmaktadır. Bu yöntem, cümlelerin morfolojisinden veya sözcük dağarcığından çok, cümlelerin sözdizimine odaklanmıştır. Tümevarımsal bir girişim olduğundan dolayı, ön açıklamalar yapmamaktadır ve öğrencilere dönüşlü çözüm sormamaktadır. Öğrenciler, bu alıştırmaları tekrarlayarak, dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmelidirler. Bundan dolayı, alıştırmaların yoğun tekrarı için, dil laboratuvarları bu yöntemlerin öncelikli desteği olmaktadır. İşitsel-sözel metodolojilerin temel teorilerine göre:

- a) Anlam, sözlü eserlerin ilk motivasyonu olarak tanınmamaktadır; o sadece sonucudur.
- b) Öğrenmek önce kendini sınırlandırmaktır, yani kalıpları tekrarlamaktır. Öğretmek, bu tür kalıpları vermekten ibarettir.
- c) S-R ilişkisi mekanik tarzdadır. Öğrenmek, bazı refleksleri kazanmaktan ibarettir.
- d) (S-s-r-R) aracılığı, bilinmeyeni bilinene birleştirmeyi mümkün kılar. Yönlendirilen öğretimde sıkı bir ilerleme kaydetme ihtiyacını doğurur.
- e) Refleksler koşullandırılabilir, yani verilen uyarana cevaplar önceden belirtilebilir. Özellikle de, öğrenenin hataları kesinlikle öngörülebilir, bir makine tarafından bile. Dolayısıyla, programlanmış bir öğretimi oluşturmaya imkân tanır.
- f) Bir uyarana tepki vermek, yeni bir duruma alışmaktan ibarettir; 'yapısal bir alıştırmayı' yapmak sürekli yeniden ayarlanma gerektirir.
- g) Pekiştirme önemlidir: Doğru cevabın tekrarlanması, öğrenen kişiye memnunluk ve ilerleme isteği verir; sıkı bir programlama, hata yapma olasılığını azaltır (Deplantiq, 1992:s.23-24).

2.1.3.2. İşitsel Görsel Yöntem

İşitsel-görsel yöntem, Saint-Claude yüksek okulunun bir ekibi tarafından hazırlanmıştır. Bu takımda G. Gougenheim, A. Sauvageot, R. Michéa ve E. Benveniste gibi dilbilimciler tarafından oluşturulmuştur ve Fransa'da 1960-76 yılları arasında hakimdir. Hem görüntü hem sesin birlikte kullanımıyla nitelenen bu yöntem, işitsel-sözel yöntemde ne kadar pozitif öge varsa onları almıştır ve özellikle belirli durumlardaki iletişime ağırlık vermektedir. Bunun için ise, görüntüye eklenen kaydedilmiş konuşmalardan yararlanmaktadır. Görüntü, ana dile başvurmadan doğrudan anlama ulaşmak için belirleyici bir öge olarak görülmektedir.

D. Girard'a göre, işitsel-görsel yöntemde önemli olan, 1. Dilin (ana dilin) bütün gösterenlerini devre dışı bırakmaktır. Çünkü birinci dil ilk başta sadece karışıklığa neden olur ve yabancı diline semantik-kültürel bütününde gösterilenin yazıtıdır. Her iki gösterenin bölümlerinin kesişmemesi ve bu gösterilenin kavrayışını engellememesi, öğretmenin görevidir. Öğretmen, bunu gerçekleştirmek için, faal pedagojinin bütün bütünleyici kaynaklarından yararlanabilir (hareketler, mimikler, ek krokiler vs) ve tabii ki, daha önce kavranan ve yeniyle doğrudan ilişkisi olan ses gösterenleri hatırlatabilir (Girard, 1991: s.133).

İşitsel-görsel yöntem, önceliği sözel dile vermektedir. İşitsel-sözel yöntemde olduğu gibi, tümevarımsal ve örtük dilbilgisi öğretimini tutmaktadır. Yeniden kullanma alıştırmaları, klasik yapısal alıştırmalarından farklıdır. Diyaloglar, günlük hayatta L2 (yabancı dil) ana dil olarak konuşulduğunda, kullanılan sözcük sıklığı hakkında istatistik araştırmalarına (Français fondamental-temel fransızca) dayanarak hazırlanmaktadır.

Temel farklılıklarına rağmen, işitsel-sözel ve işitsel-görsel yöntemlerin ortak yönleri de vardır. Bunlar mekanizmaların oluşturulmasının önüne geçmemesi için dil göstergelerin (sözcüklerin) anlamını anlatmak için ana dile başvurmanın kesinlikle yasak olması, tanımların reddedilmesi, ve dilbilgisi incelemeleri, FF'ten (Français fondamental) kurulan diyaloglarla yabancı dilin sunulması, kolaydan zora giden saptanmış bir ilerleme ve sözcük dağarcının kısıtlanmasıdır.

İşitsel-görsel yöntemlerin, sözel dilin önceliğini ve anadilin kullanımı ve dilbilgisinin teorik öğretiminin zararına yabancı dilin yoğun olarak uygulanmasını önceliğini ortaya çıkararak, dillerin öğretim/öğreniminin ilkeleleri üzerinde ciddi etkileri olmuştur. Bu ilkeler (sözel dilin önceliği, yabancı dilin yoğun olarak uygulanması, teorisi azaltılmış dilbilgisinin öğretimini, sözel ve görsel desteklerinin kullanılması, vs) günümüzde didaktik uzmanları ve dil öğretmenleri tarafından geniş ölçüde paylaşılmaktadır ve uygulanmaktadır.

Bu yöntem, batılı öğretim kuruluşlarında başlıca metodoloji olarak yerini korumuştur. Uzun yıllar boyunca önemli bir evrimden geçen bu yöntemin, nüfuz dönemi çok hızlı olmuştur. Öyle ki, üçüncü nesil dersleri (iletişimsel metotlar) artık eklenmemektedir. İşitsel-görsel yöntem evriminin faktörlerinden biri, referans teorilerinin (yapısalcılık ve davranışçılık) evrimidir. Bu, referans teorileri, bu metodolojinin kritik değerlendirmesiyle beslenmektedir. İşitsel-görsel diyaloglar daha sonraları, çoğu zaman Bailly, Benveniste ve Jakobson gibi dilbilimciler tarafından yapay olarak değerlendirilmiştir. Gerçekten de, işitsel-görsel yöntemde kullanıcıların çoğu, diyalogların didaktik içeriğinden, durumların ve tematiğinin geleneksel niteliğinden, karakterlerin psikolojik derinlikten yoksun olduğundan dolayı istekli katılım döneminden sonra öğrencilerin motivasyonunun eksildiği gözlemlenmektedir.

Bütün eleştirilere rağmen, işitsel-görsel yöntem çoğu dil öğretmenlerinin geçerli uygulamalarını kökten değiştirmelerine kararlı bir şekilde katkıda bulunmuştur. 1960'lı yıllarında bu metodun yaşayan dillerin didaktiğinde ortaya çıkması, dil öğretmenleri ve metodolojistler tarafından fırsatı olarak değerlendirildi (Puren, 1988: s.380).

2.1.4. İletişimsel Bilişsel Metodoloji

Çoğu zaman üçüncü nesil SGAV (yapısal-global işitsel-görsel) metodolojisi olarak adlandırılan iletişimsel-bilişsel yöntem, işitsel-görsel yönetime tepki olarak 1970'li yıllardan itibaren gelişmiştir. Bazı özellikleriyle, dilbilgisi-çeviri ve doğrudan yöntemlerini hatırlatır. Dillerin didaktiğinde kaçınılmaz evriminde, nicelik ve nitelik yönünden alışılmışın dışında olan yetişkinlerin talep payı, gitgide küçülen bir dünyadaki iletişim durumlarının gelişmesinin etkisiyle de, oldukça büyüktür. Bu yöntemlerin hazırlanmasında, yetişkinlere dilin öğretiminin oldukça önemli bir rol oynadığını

söyleyebiliriz. Çünkü profesyonel, turistik veya kültürel amaçlar için en az bir yabancı dile hakim olmak, gerekli hale gelmiştir.

1970’li yıllarından itibaren, bilimsel araştırmalar ve gelişmeler, özellikle de sosyal bilimlerde (dilbilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi), dillerin öğretim/öğrenim metodolojilerinin evriminde büyük bir etkisi olmuştur. Sözceleme, pragmatik, söylem çözümlemesi ve metinbilim hakkında yapılan çalışmalarla birlikte yeni önemli bir aşamaya geçilmiş ve iletişimsel denen yöntemlerin oluşmasına yol açmıştır. Austin’in (Quand dire c’est faire, 1962) ve Searle’in (Les actes de langage, 1969) eserleri, insanların iletişimin asgari biriminin ne hece, ne sözcük, ne de cümledir, ama gerçekleşmesi belirli konvansiyonel kurallara tabii olan söz eylemi olduğu varsayımına dayanırlar. Onlara göre, bir dilin hâkimiyeti, söz eylemi vasıtasıyla ve katılanların yeri, sosyal ve psikolojik durumu gibi dildışı şartlara bağlı olan iletişim durumlarında gerçekleşir. Pragmatik, böylece üçüncü nesil işitsel-görsel derslerini “kavram”, “söz eylemleri” gibi terimleri ekleyerek doğrudan etkileyecektir. Dillerin öğretiminde işlevsel, iletişimsel ve etkileşimli yaklaşımların sunulması, önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir: ilk önce, kod veya sistem seviyesini geçerek, gerçek iletişimin kullanımına bağlı olaylara odaklanılmıştır. Artık öğrenene sadece dilbilgisi açısından doğru olan cümleleri mekanik olarak üretme becerisini kazandırmak değil, aynı zamanda, öğrenenin gerçek iletişim durumlarında veya dil sınıflarında simülasyonlarında – ki bunlar gerçek iletişime en yakın olan durumlardır-, söz konusu dilin sistemine uygun cümleler kurması ve anlaması gerekiyor. İletişim durumlarının çoğunluğunda, öğrenci başedebilmelidir. Her türlü iletişime (zaman, yer, miktar) uyan temel kavramlara hakim olarak, tanımak, bilgilendirmek ve bilgilenmek, sosyal anlamında harekete geçmek, bireysel olarak kendini ifade edebilmek için iletişim durumlarında etkileşimler yapılır (E. BERARD, Y. CANIER, C. LAVENNE, Tempo 2, méthode de français: 3)

Bu süreç için, bütün yeni metodolojilerde, oyunlaştırma faaliyetleri bulunmaktadır. Örneğin ‘Nouveau sans frontière’ ders kitabında, “sahneleri canlandırın” diye sözel bir alıştırma vardır. ‘Café crème’ adlı Fransızca ders kitabında, ‘sıra sizde’ bölümünde ‘sahneyi canlandırmakla ilgili bir veya iki alıştırma vardır. “Espace” ta ise, “rol oyunları” bu faaliyetin bir parçasıdır. Yöntemlerin amacı,

öğrenenlere yabancı dilde iletişim yetkisi kazandırmaktır. Ve bunun için, dil sınıflarında gerçek hayata benzer iletişim durumları oluşturmak gerekmektedir.

İletişimsel yöntemler, işitsel-sözel ve işitsel-görsel yöntemlerinin bazı tabularını reddetmektedir. Eğer öğretmen, her türlü öğrenimin “zorunlu süzgeci” olarak görülen D1’i (ana dili) biliyorsa, çeviri yasak değildir. Ana dilin önceden var olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrenenin ana diliyle hiçbir ilgisi olmayan yabancı dili baştan inşa edemeyiz. Bu nedenle, gerektiği durumlarda onu yabancı dillerin öğretim/öğrenim sürecine entegre edilmektedir. Böylece, öğrenci her iki dili (ana dili ve yabancı dili) karşılaştırma imkânına sahip olur ve onları daha iyi öğrenir (Galisson, 1980:s. 64).

Öğretimin ilerlemesi konusunda artık öğretilen konuya göre değil, hitap edeceği öğrenci profiline göre belirlenir. Karmaşıklığı veya morfolojik-sözlüksel frekansı ne olursa olsun, öğrencilerin dile getirdiği D2’de ki ihtiyaçlara öncelikli olarak uyması gereken neyse onunla başlanır. Yukarıda belirttiğimiz gibi, yabancı dillerin didaktiği, yıllar boyunca insanların ve zamanın ihtiyaçlarına göre sürekli gelişmiştir. Didaktik uzmanları daima, birkaç yıl içerisinde eleştirilecek ve geçilecek yeni metotlar hazırlamışlardır. Bilindiği üzere, yabancı dilin öğretim/öğrenim sürecini etkileyen çok sayıda faktör vardır. Yöntemlerde sihirli değildir, H. Besse’ye göre birçok kişinin, izlenen yöntem hangisi olursa olsun, bir yabancı dili mükemmel derecede öğrendiği inkâr edilemez. Dolayısıyla, yabancı dilin başarılı öğrenimi, yalnızca yönteme değil aynı zamanda öğrenenin (taklit, ezberleme, entelektüel kabiliyetleri ve belki de bir varsayımsal ‘dil yeteneği’), öğretmenin (sadece ana dil ve yabancı dil yeteneği ve dil didaktiği değil aynı zamanda kişiliği ve öğrencilerle gerçek iletişimi sürdürmeye olan doğal ya da öğrenilmiş rahatlığı) ve sınıfın sosyal, ekonomik, politik, bilimsel, ideolojik çevresine de bağlıdır. (Besse, 1985: s.50-53)

2.1.5. Geleneksel ve Modern Metodolojilerin Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel yöntemler öğretmen ve öğretime öncelik verirken, modern metodolojiler öğrenen ve öğrenime ağırlık vermektedir. Bazıları iletişim durumlarını değil, yalnızca dilbilimsel boyutlarını göz önünde bulundururken, diğerleri hem dilbilimsel boyutları, hem de iletişimin dil dışı boyutlarına önem vermektedir ayrıca sözel ve sözel olmayan beceriye yer vermektedir. Geleneksel metodolojilerde, ön-metodolojik çalışma dilsel biçimden başlayıp kavramlarla sonuçlanmakta; modern

metodolojilerde ise, kavramlardan yola çıkarak dilsel biçimlerle sonuçlanmaktadır. Geleneksel metodolojilerde, belgeler sonradan hazırlanıyor ve içeriğinin ilerlemesi kolaydan zora doğru gitmektedir. Fakat modern metodolojilerde, belgeler özgündür ve bundan dolayı işlevseldirler. İçerik, öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bazıları için, verilen referans modeli genelde ‘temel Fransızca’dır ve diğerleri için ise ‘eşik düzeyi’dir. Geleneksel metodolojilerin verilmiş, önceden hazırlanmış, katı bir çalışma programı vardır; fakat modern metodolojilerde çalışma programı birlikte kararlaştırılmış, değiştirilebilir, esnek ve işlevseldir; yani öğrenenlerin talep ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmıştır. Geleneksel metodolojiler öğrenenlerin doğru cümleler kurmalarına yönelikken, modern metodolojiler öğrenenlerin gerçek durumlarda kolayca iletişim kurabilmelerine yöneliktir.

Bütün metodolojilerin avantajları ve dezavantajları vardır. Galisson’a göre her yeni metodoloji, önceki metodolojinin (metodolojilerin) temelini oluşturur. Eski metodolojiler evrilerek yeni bir metodoloji oluşturulur. Aslında bütün yaklaşımların birbirinden türediğini söyleyebiliriz (Galisson, 1980: s.134-135)

2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Diğer Yöntemler

2.1.6.1. Seçmeli Yöntem

Sweet ve Harold Polmer gibi isimler dil öğretiminde tek bir yöntemin yeterli olabileceğini kabul etmişlerdir (Hengirmen,2003: s.143-145). Bu yöntem kelime öğretiminde düzvarım yönteminden gramer kalıplarında bilişsel öğrenme yönteminden, konuşma becerisi için ise kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemden faydalanmışlardır. Seçmeli yöntem dört temel beceriye de eşit ağırlık vermiştir. Yabancı dil öğretimi amaç dille yapılmaktadır. Fakat gerekirse anadiline de başvurulur. Bu yöneme göre öğrenme, sınıfların büyüklüğü, öğretmen ve öğrencilerin güdülenebilmeleri, öğrencilerin yaşları, öğretmenlerin eğitimleri ve mesleki sorumlulukları gibi birçok değişkene bağlıdır. Bu sebeple uygulanan yöntemlerden aynı sonuçlar beklenemez.

Bir sunumda tek yapı verilmeli bir yapı iyice yerleşmeden başka bir yapı verilmemelidir. Ders öncesi öğrenciye neyi niçin öğreneceği açıklanmalıdır. Dil öğreniminin başarısı öğrencinin istemesi ve bunun sonucunda güdülenmesiyle

orantılıdır. Öğrenciler arası bireysel farklılıklar göze alınmalıdır. Düzgün konuşabilmek ve okuduğunu anlamak için yüksek sesle okumaya gerek yoktur. Yüksek sesle okuma yalnızca kelime okumayı ilerletir. Öğrenme dört temel beceriyi esas almalıdır. Okuma ve yazma becerileri öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygun verilmelidir. Öğretim etkinliği somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene yönelik olmalıdır. Program uygulanırken öncelikle öğrenme gereksinimleri saptanmalıdır (Demirel, 2003:s.80-81).

2.1.6.2. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yöntemi Caleb Gattegno tarafından 1972’de geliştirmiştir. Yöntem öğretmenin öğrenme ortamında sessiz dururken öğrencilerini yüreklendirmesine dayanır. Öğrenciler cümle kalıplarını tekrar etmezler ama sınıf ortamında hareketleri dikkatle takip edip anlam çıkarmaya çalışarak buna uygun cümleler söylemeleri beklenir (Demirel, 2003:s.85-86).

Sessiz yöntem renkli tablolara ve renkli çubukların kullanımına dayanır. Öğretmen çubukları kullanarak dersi anlatır. Öncelikle çubuklar tanıtılır. Daha sonra ise çubukların renkleri öğretilir. Renkler bir sesi ifade ederler. Öğretmen çubuklar yardımıyla komutlar verir. Bu yöntemde öğrencinin dilin yalnızca öğelerini değil ruhunu da kavraması üstünde durulur. Ayrıca yöntem, öğretilecek dile yapısal bir yaklaşımda bulunur. Yani dil kendiliğinden bağlantılar meydana getiren gramer kuralları ile cümleler ya da anlamlı dizi birimleri oluşturan ses gruplarıdır. Dil çubuklarla yapay oluşumlar ile öğretilir. Öğretimin temeli cümlelerdir. Bu nedenle ders dilbilgisine dayalı sıralama ile yeni kelime ve yapı malzemeleri kendi öğelerine ayrılarak işlenir. (<http://www.geocities.com/eltmethods/silentturkce>)

2.1.6.3. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi Bulgar psikiyatr Lozanov tarafından 1960 sonrası geliştirildi. Yöntem öğrenciye öğreneceği yabancı dilin konuşulduğu ortamda bulunuyor duygusu vermesi ve sonra öğrencinin kendini anlatması için konuşmasını gerektiren bir öğretim yöntemidir (Hengirmen, 1993:s.206). Telkin yöntemi sınıf içi iletişimin rahat sakin bir ortamda meydana gelmesine dayanır. Bu amaçla sınıflar

rahat bir ortam sağlayacak şekilde düzenlenir ve öğretme ortamında müzikten yararlanır. Lozanov bu yöntemde yoga ve ruhbilim verilerinden yararlanmıştır. Yöntem hızlı bir öğrenmeyi amaçlar. Bu bağlamda telkin yabancı dili öğrenecek kişinin gizli kalmış yaratıcı özelliklerini ortaya çıkartmaktadır.

2.1.6.4. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

Yöntemi Amerikalı psikiyatr Curan ortaya çıkarmıştır. Curan yabancı dil öğrenirken kişilerin korku ve kaygı taşıdıklarını bu nedenle kendilerini yeterince ifade edemediklerini savunmuştur. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisine önem vermiştir ve bunu danışman-danışan ilişkisi olarak yorumlamıştır (Yöntemin uygulanması öğrenci merkezlidir. Öğrenciler sınıfta çember biçiminde otururlar. Öğretmen bu çemberin dışındadır. Öğrenciler kendi aralarında seçtikleri bir danışman öğrenci ile rahat iletişim kurma olanağına sahiptirler. Öğretmen grup çalışmalarını dışardan izler. Öğrencilerin anadildeki konuşmalarını öğrenilen dile çevirir. Böylece öğrenciye dil öğrenirken destek sağlamış olur. Yöntemde öğretmen ve öğrenci arasında olumlu tutum ve davranışlar önem kazanır.

2.1.6.5. Tam Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntem psikoloji anabilim dalı profesörü Asher tarafından geliştirildi. Tam fiziksel tepki yöntemine göre olayın sık olması ve kuvvetli iz bırakması o olayın hatırlanmasında başlıca etmendir. Asher'e göre fiziksel tepki sözlü tepkiden önce meydana gelmektedir. Yöntemde yabancı dilin öğretimi emir kipleriyle yapılır. Çünkü bu emirler fiziksel tepkiyi ortaya çıkartır. Öğrenci öğretmenin verdiği emirlere fiziksel tepki vermektedir. Bu nedenle öğretmen yönetmen öğrenci ise oyuncu konumundadır. Yöntemde derse yeni başlayanlar için materyal kullanılmaz. Öğretmenin mimik ve hareketleri yeterli görülür. Fakat ileri aşamalarda poster, dia ve resimlerden faydalanılır (Demirel, 2003:s.102).

2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

2.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri

2.2.1.1. Gösteri Tekniği

Gösteri tekniği görme ve işitme duyularına hitap eden bir tekniktir. Bu nedenle sınıf içi iletişimi başka bir deyişle bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel hatlarıyla bunu sunmaktır. Bu teknikte öğretmen bir işlemi gösteri yoluyla göstererek öğrencilerin duyu organlarını etkilemeye çalışır. Böylelikle bilgi ve beceri kazanmalarına çalışır. Bu teknik daha ziyade uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasına yöneliktir. Teknik, görsel ve işitsel öğeleri kullandığı için etkilidir. Öğrenciye önce yapacakları gösteri tekniğiyle gösterilirken sonra bunları öğrencinin yapması beklenir. Bu teknik yabancı dil derslerinde güzel konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlar. Öğrenci duyduğu, okuduğu ya da anlatılanlardan ziyade gördüğünü daha iyi öğrenecek ve daha çok aklında kalacaktır. Bu nedenle de gösteri tekniğine etkili bir tekniktir diyebiliriz.

Tekniğin uygulamasında; materyalin hazırlanması, gösteri planının önceden belirlenip öğrenciye duyurulması ya da aşamalarının öğrenciye dikte ettirilmesi, hataları görebilmeleri amacıyla gösterinin öğrencilere tekrar ettirilmesi, soru-cevap alıştırmalarıyla eksik öğelerin tamamlanması, öğrencilere uygulamanın bireysel ya da grup şeklinde yaptırılması çalışmalar esnasında öğretmenin öğrencilerini takip ederek onları yönlendirmesi, çalışmalarını incelemesi ve yapılan hataları belirleyerek düzeltilmesine yardım etmesi gerekir. Meydana gelen çalışma ve ürünler, öğretmen ve öğrencilerle birlikte değerlendirilmelidir (Aykaç, 2005: s. 54).

Gösteri tekniği; öğretmenin gösteriyi yapabilmesi için uzun zamana ihtiyacı vardır. Gösteri esnasında kullanılacak materyal kalabalık sınıflarda yüksek maliyete yol açar. Gösterinin kaliteli olabilmesi için gösteriyi hazırlayanların bilgi ve beceri seviyesi yüksek olmalıdır. Öğrencinin bir beceriye sahip olabilmesi için, önceden gerekli bir alt yapıya sahip olması gerekir. Materyal ve araç-gereç temininde zorluklar çıkabilir (Aykaç, 2005:s.104).

2.2.1.2. Soru - Cevap Tekniği

Soru-cevap tekniği öğretimi daha etkili kılmak ve anlatma tekniğinin rutinliğini ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir. Soru-cevap tekniği Socrates'ten günümüze kadar soru yoluyla düşündürmeye ve bunları yazılı ya da sözlü şekilde ifade etmeye dayanır. Teknik, öğrencilere öğretilen bilgilerin hatırlanma seviyesini belirlemeye yöneliktir. Bu ise öğrencinin bilgiyi hatırlama seviyesini belirlemeye çalışırken derse istenen düzeyde katılım seviyesi düşer. Bununla birlikte önemini hâlâ korumaktadır.

Önce gönüllü öğrencilere sorular sorulmalı, sonra anlama düzeyi zayıf olan öğrencilere ise daha kolay olan sorular yöneltilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenci yargılanmamalıdır. Yanlış cevapların doğrusu söylenmeli ve öğrenciye tekrarı yaptırılmalıdır. Doğru cevaplar ise öğretmen tarafından hemen pekiştirilmelidir. Sorular öğrencilere bireysel olarak soruluyorsa herhangi bir sıra izlenmeksizin sorulmalıdır. Böylece tüm sınıfın ilgisi daimi tutulacaktır. Soruları hem öğretmen sormalı hem de öğrenciler birbirlerine yöneltilmelidir. Bu arada öğrenciler de öğretmene sorular sormalıdırlar (Demirel, 2003:s.85).

Öğrenciye soru sorulduktan sonra cevap için belli bir süre verilmelidir. Öğrenciler soruları kendi cümleleriyle cevaplamalıdır. Konuşma güçlüğü olanlara tolerans tanınmalı, daha çok dinleme payı verilmelidir. Yanlış cevap veren ya da cevap vermekte zorlanan öğrenci yargılanıp cesareti kırılmamalıdır. Öğrencinin adıyla hitap ederek söz hakkı verilmelidir. Bu, öğrencinin konuya güdülenerek soru-cevap tekniğinin başarılı olmasını sağlar (Demirel 2003:s.90).

Soru-cevap tekniği yabancı dil öğretiminin yanı sıra her ders için kullanılabilecek bir tekniktir. Bunun yanı sıra diğer yöntemlerin tamamlayıcısı olarak da kullanımı mümkündür. Dolayısıyla cevabında bilgi istenen sorulara yer verilmelidir. Sorular netlik taşımazsa cevapları da yeterince net ve açık olmayacaktır. Soru “evet” ya da “hayır” şeklinde verilecek açıklama olmayan cevapları içermemelidir (Aykaç, 2005:s.76).

2.2.1.3. Drama ve Rol Yapma

Drama ve rol oynama tekniği, yaşanan duyguların ortamların ve dramatik yaşantıların öğrenciler yoluyla oyunlaştırılması sonucu oluşan yaşantılardır. Dramatik etkinlikler gerçekleştirilirken iletişimde tüm vücut hareketleri, jestler ve mimikler kullanılır. Tüm bunların gerçekleşmesi öğrencinin kişiliğinin gelişmesini sağlar. Bu teknik örgün eğitimin bütün derslerinde kullanılabilir.

Drama tekniğinde öğrenciler bir durumu ya da beceriyi sınıf ortamında arkadaşlarının önünde canlandırırlar. Drama canlandırılırken öğrenciler telaffuzlarına ve tonlamalarına dikkat ederler. Topluluk önünde rahat konuşmayı, söyledikleri söze göre vücut dillerini kullanmayı öğrenirler. Drama öğrencide güdülenme yaratır. Öğrenciler arası etkileşimi arttırır. Teknik analitik beceriler, karar verme ve yaratıcılığın yanı sıra eleştirel düşünmeye katkı sağlar. Dramanın hazırlanması ve canlandırılma aşamaları öğrencilerin bir araya gelmelerini sağlar. Bunun yanı sıra, ğrenci monoton bir şekilde ders dinleyeceğine derse aktif olarak katılır. Derse hareket getirir. Teknik, yabancı dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesine olanak sağlar. Bu da dili anlamlı ve yararlı bir şekilde kullanım imkanı verir. Drama tekniğinin iki çeşidi mevcuttur: Doğal Drama ve Biçimsel Drama.

Doğal drama, spontane bir tarzda doğallığı ele alır. Oyuncular kendilerini rahat bir şekilde ilerinden geldiği gibi ifade ederler. Yani bir piyes ya da oyuna bağlı kalmazlar. Okuduğu, dinlediği ya da grdğu şeyleri kendi hareketleriyle, jest ve mimikleriyle ifade ederler. Biçimsel drama ise yetişkin öğrencilere yöneliktir. Bu nedenle de oyunlar daha planlıdır ve ciddidir. Bir oyun metni canlandırılarak oyun oyuncular arası paylaştırılır ve ezberlenerek provaları yapılır. Pantomim, kuklalar ve oyunlar biçimsel dramaya örnektir.

Drama duyu organlarına yönelik olduğu için daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlar. Öğrencinin kendini daha iyi tanıyabilmesine imkan verir. Zaman ve mesafe bakımından yaşanması zor olan durum ve olayların yaşanabilir bir hal almasını sağlar. Öğrencinin anlamakta zorlanacağı karmaşık olayları anlaşılabilir, duruma getirir. Öğrencinin iletişim becerilerine olumlu yönde etki eder. Öğrencilere grupça ve dayanışma ortamında çalışma imkanı verir. Böylece içe kapalı öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardım eder. Öğrencilerin toplumsal bir varlık olmasına,

sosyalleşmesine yardım ederek bireysel ve sosyal becerilerini geliştirir. Öğrencilere kendilerini başkalarının yerine koyma olanağı verir. Öğrencilerin iletişim kabiliyetleri gelişirken anadillerini daha iyi öğrenirler. Bu ise etkili konuşma olanağı sağlar. (Aykaç, 2005:s.105)

Rol oynama, öğrencinin kendine ait duygu ve fikirlerinin, büründüğü kişilik yoluyla ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir. Öğrencinin rol oynama tekniğinde başarılı olması yaratıcı fikirlere bağlıdır. Rol oynama tekniği öğrenci merkezlidir. Rol oynamayı yapılandıran ve yöneten öğretmendir. Rol oynama tekniği öğrencinin empati kurmasında, yaratıcılığını geliştirmesinde, toplumsal olayları daha iyi anlayıp yorumlamasında etkindir. Teknik, öğrencinin bilişsel, duyuşsal gelişimine olumlu yönde etki eder. Yabancı dil öğretiminde öğrencilere dili kullanma imkanı verdiği için önemlidir. Teknik, dil öğretiminde, diyalog öğretimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Diyalog öğretimini kullanmadan önce öğrenciye diyalogda kullanılacak cümle yapıları verilerek uygulaması yapılmalıdır.

Rol oynama tekniğinde hedefe ulaşabilmek için rol oynama planlanmalıdır. Ayrıca ulaşılabilecek hedefin ne olduğu oyun öncesi söylenmelidir. Öğrencinin rol oynamaya karşı sabit fikirleri olabilir. Bu nedenle öğrencileri zorlamadan rol oynamayı bir tecrübe olarak göstermek gerekir. Rol oynamada öncelikle istekli, gönüllü öğrenciler seçilmelidir. Oyunun küçük gruplar halinde oynanması daha etkili sonuçlar verir. Tekniğin başarılı olabilmesi için içe kapanık öğrenciler baskı uygulamadan oyuna karşı güdülenmelidir. Korku ve endişeleri üzerlerinden atılmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin oynayacağı ortam herkesin rahatça oyunu seyredebileceği şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilere rollerini kendileri seçebilme hakkı tanınmalıdır. Rol oynama tekniği ana hatlarıyla öğrencilere tanıtılmalıdır.

Tekniğin tanıtılması duyulacak endişeyi azaltacaktır. Rol oynayanlara kostüm ve sahne eşyalarının verilmesi, onları oyuna daha çok güdüler. Rol oynayanların ara sıra rolleri değiştirilmelidir. Farklı gruplar aynı rolü tekrar oynamalıdır. Rol oynamada kayıt cihazlarının kullanılması öğrencilerin kendilerini görerek eksik yönlerini ya da ilerlemelerini tespit etmesini sağlar. Öğrencilerin oyun performansları eleştirilmemelidir. Öğrenci değerlendirme kaygısı taşımadan oynamalıdır. Öğrencilere karşı sabırlı davranılmalıdır. Birçoğu için ilk tecrübe olduğu için kendilerini daha emniyette hissetmelidirler. Eğer rol oynama gelecek yaşamda da oynanmak

isteniyorsa kazanılan tecrübeler not edilmelidir. Öğrenciler oyunları hem izlemeli hem de yorumlamalıdır. Oyunda rol almayan öğrencilere anahtar konuların notları tutturulabilir. Böylelikle rol almayan öğrenciler de oyuna katılmış olur. Teknik uygulanırken öğretmenin öğrencilere rehber olabilmesi için yavaş ve planlı gitmelidir (Tok, 2006:s.98).

2.2.1.4 Benzetim Tekniği

Teknik, öğrencilerin bir olayı gerçek olarak varsayarak olay üstünde eğitici çalışmalar yapmalarına imkan verir. Teknik gerçeğe benzeyen bir model yardımıyla gerçekleştirilir. Daha doğrusu gerçek olaya benzeyen yapay bir sorun ele alınır. Teknik gerçek ortam ve araç bulmanın zor olduğu, aynı zamanda tehlikeli ve fazla bütçe gerektiren durumlarda gerçeğin bir modeli konumundadır. Gerçek durumlar bir model üzerinde, diagram biçiminde sembolik yollarla ve resimlerle oluşturulmaya çalışılır. Gerçek durumlar oluşturulmaya çalışılırken yer ve zaman kavramında bazı kısıtlamalara gidilir. Yani sadece gerçek halin gerekli yönleri belirlenir. Benzetimleri sosyal süreç ve taktik karar olarak gruplayabiliriz. Sosyal süreç benzetimleri öğrencilerin konuları yorumlamalarına ve sosyal hedeflere ulaşmaya yönlendirir. Bu benzetimler soru sormanın yanı sıra işbirliğini de gerektirir. Aynı zamanda benzetim sonrası katılımcıların ne olduğunu hissetmeleri öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Benzetim tekniği yabancı dil öğretiminde etkili bir tekniktir. Öğrenilecek yabancı dilin kullanıldığı çevreyi sınıf ortamına taşımakla sağlanır. Buna imkan sağlayan teknik de benzetim tekniğidir. Teknik bir fikri değil bir olayı yansıtır. Öğrenciler olayın içinde var olarak ona anlam verirler (Demirel,2003:s.107).

Benzetim tekniği öğrencilerin aktif katılımlarına imkan sağlar. Öğrenciyi konuya güdüler. Soyut kavramlar benzetim tekniği seviyesinde soyutlaşarak daha anlaşılır hale gelir. Öğrenci olayı bizzat yaşayarak öğrenir. Öğrenciler araçları doğal ortamda kullanmadan önce kullanarak, ortaya çıkacak hataları minimum düzeye indirmiş olurlar. Teknik, öğrencilerin karar verme ve problem çözmeyi öğrenmelerini sağlar. Bazı sınırlılıklara sahiptir, durumları yapay ve basit düzeye indirir. Gerçek durumun benzerini oluşturmak kolay değildir. Her zaman mümkün olmaz. Karmaşık modeller öğrencilere zor gelirken, basit modeller öğrencilerin sıkılmasına neden olabilir.

Gerçek ve yapay durumlar her zaman birbirleriyle karşılaştırılamayabilir (Aykaç, 2005:s.87).

2.2.1.5 İkili ve Grup Çalışmaları

Öğrencilerin gruplara ayrılarak, en az iki en fazla on kişinin bir araya gelerek bir konu üzerinde ortaklaşa çalışmalarına grup çalışması denir. Yabancı dil öğretiminde ikili çalışma sıklıkla kullanılan grup türüdür. Bunlarda diyalog ve alıştırmaya yaparken soru-cevap tekniğinden faydalanılır. İkili grupların yanı sıra daha çok öğrenciden meydana gelen gruplarla da çalışmalar yapılır. Grupla çalışma tekniğinin esası işbirliğine dayanır. Bu nedenle öğrencilere hem sorumluluk verir, hem de öğrenciler arası iletişimin gelişmesini sağlar. Öğrencinin grupla çalışması neticesinde bir ürün ortaya koymasını sağlar. Ayrıca grup şeklindeki sınıf düzeni öğrencinin sosyal ilişkilerini daha geliştirir niteliktedir (Aykaç,2005; Demirel,2003; Büyükkaragöz, Çivi,1999 s.103).

Kalabalık çalışma gruplarında sınıf içinde altışar ya da beşli gruplar oluşturmaya çalışılmalıdır. İdeal grup çalışmasının minimum seviyesi üç olmasına rağmen kalabalık sınıflarda bu sayı on, on beş gibi rakamlara çıkmaktadır. Grupların çalışma ve başarı seviyelerini belirlemek için her gruba aynı konu verilmesi iyidir. Gruplar öğretmen tarafından rasgele belirlenmeli, başarılı öğrencilerin farklı gruplarda yer almalarına özen gösterilmelidir. Her grubu yöneten bir koordinatör ya da lider bulunmalıdır. Bunları öğretmenin belirleyebildiği gibi öğrenciler de kendi aralarında belirleyebilirler. Grup lideri, çalışmaları takip ederek öğretmenle grup arasında köprü görevi üstlenir. Aynı zamanda grupların isimleri ya da numaraları olabilir. Öğretmen her zaman grup çalışmalarını takip etmeli ve gerekli gördüğü yerde gruba yardım etmelidir. Grup çalışmalarını yaparken anadilini değil amaç dili kullanılmalıdır. Her grubun 10 ya da 15 dakikalık süreler içerisinde sözcüleri aracılığıyla konularının sunusu yapılır. Sözcü arkadaşlarının görüşlerini sınıfa açıkladıktan sonra, diğerlerinin gruba sorular sormasını ister. Böylece sınıfta tartışma ortamı sağlanır. Bu çalışmaları diğer gruplarında tekrar etmesi gerekir (Demirel,2003:s 109).

Grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerini sağlar. Öğrenciler birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlayışla karşılamayı öğrenirler. Öğrencilerin öğrenme sürecine bizzat katılımlarını ve kendilerini rahat bir şekilde ifade etme olanağı

sağlar. Öğrenciler arası işbirliği ve yardımlaşmayı artırır. Öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve kişiliklerinin gelişimini sağlar. Hem toplum önünde konuşabilmeyi, hem de diğer arkadaşlarını dinlemeyi öğrenirler. Sorumluluk alma duyguları gelişir. Öğrencilerin kendilerini bir gruba ait hissetmelerini sağlar.. Öğrencilerin başarı seviyelerine dikkat etmeden oluşturulan gruplarda, başarı seviyesi düşük tüm öğrenciler aynı grupta toplanabilir. İstenen başarı düzeyine erişmek zordur. Araç-gereç ve materyallerin yeterince karşılanamaması ve iyi bir rehberlik yapılmaması amaca ulaşmayı engeller (Aykaç, 2005:s.98).

2.2.1.6 Mikro Öğretim

Mikro öğretim, öğretimde deneyim kazanmayı sağlayan eğitim araçlarıyla yapılan, öğretmen eğitiminde kaliteyi artırmayı hedefleyen bir uygulama sistemidir. Mikro öğretim, belli öğretim becerilerini kapsayan uygulamalı bir çalışmayı içerir. Tekniğin amacı, yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek, onlara kişilik kazandırmak ve araştırma kabiliyetlerini artırmaktır.

Uygulamalı bir teknik olduğu için mikro öğretim sınıfı gerçek bir sınıftır. Daha az sayıda öğrenciyi içerir. Dersler 5 ile 20 dakika arasını geçmez. Öğrenci sayısının az tutulması nedeniyle öğretim deneme ve yanılma yöntemine dayanır. Bu sınamayanılma durumuna “öğret-yeniden öğret” (teach-reteach cycle) çevrim adı verilir. Bu çevrim ise altı kademeden oluşur: Dağıtılan görevin içeriğine uygun bir mikro ders oluşturulur. Oluşturulan bu mikro ders öğretilir. Öğretilen dersin ne seviyede öğrenildiğini tespit etmek için sözlü ya da yazılı veya sesli kayıtlarla dönüt alınır. Bu dönütün içeriğine göre mikro derse tekrar düzen verilir. Mikro dersi dinleyenlere yani katılımcılara tekrar öğretilir. Bu kez öğretme esnasında gerçekleşen veya gerçekleşemeyen tekrar düzenlemelerle ilgili yine sözlü, yazılı ya da sesli kayıt ile dönüt alınır (Aykaç,2005:s.108).

Mikro öğretimde aday öğretmenler diğer öğrencilere ders anlatır. Bu anlatım ders sonunda hep birlikte değerlendirilir. Bazı durumlarda da anlatım kaydedilerek değerlendirme yapılır. Böylelikle adayların kendilerini izleyip eleştirerek değerlendirme imkanı sağlar. Mikro öğretimi planlarken ve örgütlerken; ünite planlama, öğretim yöntemleri ve materyalleri seçme, dersin provasını yapma, kısa üniteyi /

konuyu sunma, dersi değerlendirme aşamalarından geçilir. Mikro öğretimde öğretim elemanı aday öğretmeni değerlendirir, diğer öğrencilerin adayı değerlendirir, aday kendini değerlendirir. Aday öğretmeni değerlendiren öğretim elemanları onların eksik ve iyi olan yönlerini belirler. Aday öğretmene performansı hakkındaki düşüncelerini açıklar. Onun kendini geliştirmesine yardım eder(Tok,2006:s.156).

Mikro öğretim tekniğinde; aday öğretmenin mesleğe başlamadan mesleki yeterliliğini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Aday öğretmen dersin planlanmasını ve uygulanmasını iyi yapmalıdır. Adayın kendini görüp değerlendirebilmesi için VCD ya da DVD teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Aday öğretmen hem öğretmen, hem de öğrenciler tarafından değerlendirilmeli ve performansı hakkında onu daha geliştirmeye yönelik yapıcı düşünceler söylenmelidir. Öğretmen adayın kendini daha rahat hissedebilmesi için uygun ortamlar oluşturmalıdır. Mikro öğretim tekniğinde, adayların yabancı dil öğretiminde işlenen temaların hepsini bir arada görebilmeleri ve öğrenmeleri mümkün değildir. Adaylar temaları ancak sırasıyla önce sözcüğün nasıl öğretilceği, sonra okuma metnlerinin nasıl inceleneceği gibi küçük parçalar biçiminde öğrenmelidirler. Öğretecekleri konunun içeriği öğrencilerin yabancı dil seviyelerine uygun seçilmelidir. Burada önemli husus öğretim basamaklarını sırasıyla verebilmektedir (Çelebi,2006:s.207).

2.2.1.7 Eğitsel Oyunlar

Oyun, genel olarak kişinin zihinsel, duygusal ve bedensel kabiliyetlerini geliştirmeye yönelik, içinde eğlence öğeleri barındıran, eğitimsel özellikler taşıyan etkinliklere denir. Oyun sözcüğü ise yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinliklere dayanır. Yabancı dili iletişim amacı için kullanmada eğitsel oyunlar en iyi tekniğe örnek teşkil eder. Çünkü eğitsel oyunlarla konular daha ilgi çekici hale gelebilir. Bu da en pasif öğrencinin bile harekete geçmesini sağlar. Sonuç olarak, öğrenilen konular daha iyi anlaşıldığı gibi kalıcılık düzeyleri de yüksek olur. Oyunlar öğretmen tarafından seçilirken tüm öğrencilerin kolay anlayabileceği tarzda sade ve kolay olmalıdır. Daha doğrusu farklı düzeylerdeki öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Oyun belli bir amaca yönelik olmalıdır. Amaç dil yeterli seviyede öğrenilmelidir ki oyunun kuralları net anlaşılabilir. Öğretmen dilin kullanımının kurallarından daha önemli olduğu anlatmalı ve dilin sınıf ortamında rahat bir biçimde kullanımına imkan sağlamalıdır. Oyun ve eğitim

birbirinden ayrılamaz kavramlardır. Teknik öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmaya yöneliktir. Oyun tekniği ile konular daha ilginç hale gelmektedir.

Öğretmen danışman ve yol göstericidir. İletişim oyunları gramer kurallarını pekiştirmeyi değil iletişimi baz alır. Oyun kurallarından ziyade hedef önem taşır. İletişim oyunlarında tanımla ve Çiz, Eşini Bul, Nerede?, Farkı Bul, Bağlantı Kur, Eşleştir gibi oyunlar vardır. Dilbilgisi oyunları, dilbilgisi kurallarını öğretmeyi ve pekiştirmeyi hedefler. Öğrenciyi dilin kurallarını öğrenmeye güdülemek için gramer oyunları seçilmiştir. Bu oyun sayesinde öğretmen öğrencinin gramerdeki eksikliklerini daha iyi belirleyebilir. Bu da öğretme çalışmalarını buna göre düzenlemesini sağlar. Bayrak Yarışı, Cümleleri Eşleme, Gramer Tenisi, Çantamda Ne Var?, gibi oyunlar dilbilgisi oyunlarına örnektir. Teknik, öğrencinin yaratıcılığını geliştirir. Öğrencinin sıkılmadan konuyu eğlenceli bir biçimde öğrenmesini sağlar. Öğrencinin bir fiil derse katılımını sağlar. Teknik öğrencinin zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimine etki eder. Oyun tekniği sayesinde öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışma gelişir (Aykaç, 2005:s.112)

2.2.2 Bireysel Öğretim Teknikleri

2.2.2.1 Programlı Öğretim

Programlı öğretim Skinner'in pekiştirme kuramını temel alır. Programlı öğretim kendi kendine öğrenme tekniğidir. Teknik öğretimin bireyselleştirilmesini ve hatanın minimuma indirgenmesini baz alır. Programlı öğretim tekniğinin kaynağı çok eskilere dayanmaktadır. Tekniğin çıkışı deneysel psikologların çalışmalarıyla oluşmuş, orijinal bir tekniktir. Temsilcilerden başlıcaları ise B.F. Skinner ve Norman A. Crowder'dir.

Programlı öğretim eğitimin bireyselleşmesine dayandığı için önemli bir tekniktir. Teknik, öğrencinin bireysel olarak kendi kabiliyeti ve seviyesine göre ilerleme sağlamaktadır. Oysa kalabalık sınıf ortamlarında öğrenci kabiliyeti ve seviyesi ölçüsünde ilerleme olanağı bulamaz. Öğrenci sayısının artması ve öğretmen yokluğu da tüm dünya ülkelerini etkileyen sorunların başında gelir. İşte tüm bu nedenlerden dolayı, Skinner bu tekniği bir çözüm yolu olarak bulmuştur. Skinner'in programlı öğretimin temelini oluşturan pekiştirme ilkeleri vardır. Bunlar;

küçük adımlar ilkesi, etkin katılım ilkesi, başarı ilkesi, anında düzeltme ilkesi, kademeli ilerleme ilkesi, bireysel hız etkisidir. Programlı öğretim etkinliklerinin uygulamasında çeşitli modeller geliştirilmiştir(Senemoğlu,2003:s.).

2.2.2.2. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Sınıfı oluşturan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenme hızlarında da farklılıklar yaratır. Bunun için öğretimin bireyselleştirilmesi öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesini sağlayacaktır. Bireysel öğretimin temeli öğrenci merkezli olmasıdır. Bu nedenle öğretmen küçük gruplarla öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini düzenler. Bu arada öğrenciler de derslere aktif katılma olanağı bulurlar.

Bireyselleştirilmiş öğretimi uygulayacak öğretmen bazı noktalara dikkat edilmelidir. Derste öğrenilecek konunun içeriği ve kullanılacak materyal iyi belirlenmelidir. Dersin kaç öğrenme birimine bölüneceği, her öğrenme biriminin okuma ödevleri, geziler ve işitsel kasetler gibi neleri içerdiği belirlenmelidir. Öğrenme birimlerinde öğrencinin başarısının nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Sözlü sınav, yazılı sınav ya da çoktan seçmeli sınav vb. Öğretmen öğrenciden hangi seviyede yeterlik beklediğini belirlemelidir. Öğrenciye tüm dersi ya da öğrenim biriminin birini tamamlamak için belli bir süre verilip verilmeyeceği belirlenmeli ya da öğrenciler bu süreyi belirleyip kendilerini yeterli gördüklerinde sınava alınmalıdır.. Öğrencilerin ders materyallerini, öğretmenleri ve diğer arkadaşlarıyla istekleri doğrultusunda tartışıp tartışmayacaklarına karar verilmelidir. Öğretmen birim sonunda yaptığı sınavı belirlemelidir. Ders boyunca başarılı öğrencilerin ödüllendirilip ödüllendirilmeyeceği belirlenmelidir. Bireyselleştirilmiş öğretim tekniğinin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası iletişimi ve etkileşimi ortadan kaldırdığı görüşü yaygındır (Demirel,2003:s.107).

2.2.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin bilgisayar programları vasıtasıyla öğrenip kendi kendilerini değerlendirebildiği bir öğretim biçimine dayanır. Öğrenciler gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayardan bir çok konuda yararlanırlar. Üzerinde istedikleri her bilgiye rahatlıkla ulaşabilirler. Ayrıca bilgisayar okullarda da birçok alanda kullanılmaktadır. İnternet sayesinde öğrenciler okula gitmeksizin kayıt

yaptırmakta notlarını öğrenebilmektedirler, sınava katılabilmekte, projeler geliştirebilmekte ya da ders dinleyebilmektedirler. Buradan hareketle diyebiliriz ki, bilgisayarların eğitimde de önemi büyüktür.

Bilgisayarı birbirine bağlayan internet vasıtasıyla bilgiler transferin gerçekleşebilir, eğitim kurumları ve kütüphaneler hakkında bilgi sahibi olunabilir. İnternet sayesinde uzaktan erişim sistemlerine ve sistem kaynaklarına sahip olunabilir. Öğretmenler öğrencilere internetten nasıl yararlanacaklarını hangi arama motorlarını kullanacaklarını söyleyerek onlara değişik araştırma ödevleri verebilirler. Yabancı dil öğretiminde son yıllarda en çok ön plana çıkan ve Avrupa Konseyine üye 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitimi politikası projesi “Avrupa Dil Gelişim” projesidir .(Aykaç, 2005:s.156).Bu nedenle, öncelikle ülkemizde yabancı dil öğretimin dünü ve bugününe değinmemiz uygun olacaktır.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dille Öğretim veya Yabancı Dil Öğretimi

Türk eğitim sistemine Tanzimat döneminde giren ve bugüne dek değişik evrelerden geçen yabancı dil öğretme çabaları, hem ilkesel, hem de uygulama açısından hala sağlam temellere oturtulamamıştır. Yabancı dille öğretim yapan yabancı okullar dışındaki, gerek yabancı dille öğretim yapan (Anadolu Liseleri), gerekse normal ders düzeyinde yabancı dil eğitimi veren okulların çoğu, arzu edilen düzeyde yabancı dil öğretememektedir. Bunun nedenleri arasında; yeterli sayıda öğretmen bulunmaması, öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, yabancı dil ve yöntem bilgilerinin yetersiz kalması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin, diğer derslerin yoğunluğu nedeni ile, yabancı dil dersine yeterince zaman ayıramaması, araç-gereç eksikliği, eğitimde çağdaş yöntemlerin kullanılmaması, yabancı dil öğreniminin önemini kavranamamış olması, okul dışında yabancı dili kullanma olanaklarının bulunmaması ve ezbere dayalı öğretim tekniğidir(Demircan, 1988: s.108).

2.3.1. Osmanlı'dan Önce Dil Eğitimi

Uygurlar zamanında Türklerce yapılmış çevirilerden Mani ve Budha dinlerini yaymak için tapınaklarda Türklere o zamanın yabancı dilleri öğretildiği anlaşılmaktadır. İslam dinini kabul eden Karahanlılar Arap yazısını almıştır. Fakat Türkler günlük hayatta Arapça konuşmamışlardır. Bu nedenle o dönemdeki yabancı dil eğitimi yaşadığımız çağdaki okul öğretiminin içinde yer almaz. Yabancı dil eğitimi farklı dilleri konuşan insanların bir paylaşımıdır. 1850-1250 yılları arasında Grekçe'den yapılan çeviriler İslam uygarlığının ileri düzeye gelmesini sağlamıştı. Daha sonra eski Grek yapıtları İran, Irak ve Suriye'ye götürülmüştür. Buralarda filozoflar tarafından ilk önce Farsça ve Süryanice'ye çevrilmişlerdir. Daha sonraları ise Basra'da bir çeviri okulunun kurulmasıyla bu yapıtlar Arapça'ya çevrildi. Bu çeviriler o zamanlardaki Endülüs (İspanya), Yahudiler ve Haçlı Seferleri vasıtasıyla Batı'ya geçmiştir. Buralarda önceleri Latince'ye sonraları ulusal dillere çevrilmişlerdir (Demircan, 1988:s.90).

Kaşkarlı Mahmut'un 1068-1072 yılları arasında yazdığı "Divanu-Lûgat-it Türk" adlı sözlüğü Araplara ve Arapça bilenlere Türkçe'nin yabancı dil olarak eğitimi için yapılmış ilk eserdir. Kaşkarlı Divan'ı örnekten kurala giden bir yöntemle Türk dilinin Arapça bilenlerce öğrenilmesine çalışmıştır. Selçuklular zamanında dil öğrenmek için o dili konuşan kişilerin arasında yaşamak ya da medrese eğitimi almak gerekiyordu. Dil öğrenme bellek yöntemine dayanıyordu (Demircan, 1988: s.92).

2.3.2. Osmanlı'da Dil Eğitimi

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil eğitimi genelde dini amaçlar ile örtüşmüştür. Eğitim boyutunda yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış, bu dillerin yapısal özellikleri üzerinde durularak bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin incelenmesi ön plana çıkmıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilerden sonra yenileşme çalışmaları başlamış, siyasi, ticari ve askeri açıdan Batı'yı yakalamak için yabancı dil eğitimi önem kazanmıştır. Batılılaşma çalışmaları çerçevesinde, Osmanlı İmparatorluğu 18.yy ikinci yarısından itibaren yenileşme çalışmalarını hızlandırmıştır. Yeni okullar ve okullaşma yenilikler için ön koşul olarak görülmüştür. Bu amaçla, reformlarla birlikte Batı tarzı devlet okulları ve özel okullar da ortaya çıkmıştır. Orta dereceli okulların programına yabancı dil,

Tanzimat Fermanı'ndan sonra girdiğinden, Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin gelişmesi açısından Tanzimat Fermanı'nın etkisi oldukça büyüktür. Bu süreçte okullar ilk önce yabancılar tarafından açılmıştır ve çok iyi düzeyde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Yabancı dilin artan önemi üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak iyi düzeyde bir okul açılması için çalışmalar hızlanmış, bu amaçla kurulan bir okul, "Galatasaray Sultanisi" adıyla 1868'de Fransızca olarak eğitime başlamıştır. İlk özel Türk okulu olan Darüşşafaka 1873 yılında derslere başlamıştır. Darüşşafaka özellikle o dönemde matematik ve fen dersleriyle, Fransızca derslerinde diğer okullardan daha iyi olmakla ün kazanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kurulan yüksek öğretim kurumlarında yabancı dilde eğitim yapılmıştır. Mühendishane-i Bahrî-i Hümayûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullarda, o günlerde okutulacak Türkçe ders kitabı ve bu dersleri verecek nitelikte Türk öğretim üyesi bulunmadığından, eğitim yabancı dilde sürdürülmüştür (Demirel, 2003:s.85).

Osmanlılar döneminde öğretim dili Arapça olduğu için bugünün yabancı dille öğretim yapan öğretim kurumları ile benzerlikler gösteriyordu. Osmanlıların ilk dönemlerinde Türklerin öğrenim gördüğü kurumlar mahalle mektepleri ve medreselerdi. Yabancı dil öğretimi medreselerin yanında, Enderun ve Hıristiyan eğitim kurumlarında yapılıyordu. Osmanlı yöneticilik görevlerine insan yetiştirmek için açılan Enderunlarda devşirmelere (Türk olmayan çocuklara) yabancı dil olarak Türkçe öğretiliyordu. Türkçe'nin dışında Arapça ve Fransızca öğretiliyordu. Ders işleme metodu XIX. Yüzyılda Avrupa'da kullanılan "dilbilgisi-çeviri" metoduyla aynı özellikler göstermektedir. Ama bu yöntem başarılı olmamıştır. Çünkü öğrenci sadece ezber yapıp kuralları öğreniyordu. Dili konuşamıyordu. Arapça öğretimi daha ziyade tarihsel, yazınsal ve kutsal metinlerin okunup anlaşmasına yönelikti. Arapça öğretiminde ağırlığı dilbilgisi kapladığı için kitaplar biçimbilgisi (sarf) ve sözdizimi (nahiv) üzerine kuruluydu. Biçimbilgisi ve sözdizimi kitapları belirli bir sıra sonra bir diğerine geçebiliyordu. Dilbilgisi anlatılan dili öğretmek yerine kuralları ezberletmek üzerine kuruludur. Arapça öğretiminde tümdengelim metodu izleniyordu. Arapça öğretmek yerine kurallar öğretiliyor ya da ezberletiliyordu. Öğrenci kitabın dışındaki Arapça'yı bilmiyordu. Bu nedenle dili öğrenemiyor, yalnızca kuralları öğreniyordu (Demircan,2002:s.120).

Osmanlılar döneminde Farsça'nın önem kazanmasına yol açan en önemli sebep Türk edebiyatçılarıdır. Osmanlılar döneminde aydınlar hem Türkçe hem de Farsça'yı biliyorlardı. Anadolu'da Farsça tekkelerde, evlerde, konaklarda, yazarların evlerinde, Mevlevi dergahlarında, edebi çevrelerde öğretiliyordu. Osmanlı Döneminde Fransızca Öğretimi Fransa ile ilişkilerin geliştiği Kanuni zamanında gelişmeye başlamıştır. Aydınlar Fransızca'yı biliyor, ülkede bir çok Fransızca gazete satılıyordu. 1773'de Mühendishane-i Bahri Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun adlı askeri okullarda Fransızca eğitim verilmiştir. Bu sayede ilk defa yabancı dil öğretimi okullara girmiştir. İlk öğretilen yabancı dil Fransızca olmuştur. Ayrıca Tıp ve Cerrah Mektebi, Mekteb-i Mülkiye ve Hukuk mekteplerinde de eğitim Fransızca yürütülmüştür. Ortaöğretim kurumlarında da yabancı dil olarak Fransızca öğretimi yapılmıştır. Bu dönemde açılan Galatasaray Sultanisi Lisesi Fransızca öğretim yaparak Türk eğitime yenilik getirmiştir. Fransızca öğretiminin ilk yıllarında dilbilgisi-çeviri yöntemine benzeyen yöntem uygulanmıştır. Yani bu yöntem önce öğrencinin dilbilgisi kurallarını ezberleyip sonra çeviri yapmasına dayanıyordu. Daha sonraları anadilini taklit ederek öğrenme yöntemine geçiş yapılmıştır (Demircan, 1988:s.95).

2.3.3. Cumhuriyet Dönemi Dil Eğitimi

Cumhuriyet'in ilanını takiben yabancı dil öğretiminde kullanılan Arapça ve Farsça'nın öğretimine 1927'de son verilmiştir. Arapça ve Farsça'nın yerini Batı dilleri almıştır. Bu dillerin genelini İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Latince oluşturmaktaydı. Daha çok yabancı dil öğrenme isteği sonucu bazı dersleri yabancı dille yapan ilk lise Galatasaray Lisesi olmuştur. Galatasaray lisesinin ardından yabancı dille öğrenim yapan başka okullar da açılmıştır. Ayrıca Cumhuriyet döneminde yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde *Türk Eğitim Derneği* kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da *Anadolu Lisesi* adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988:s.98).

3 Mart 1931 tarihinde çıkarılan 1718 sayılı yasa ile Türk vatandaşı çocukların ilk öğrenimlerini Türk ilkokullarında yapma zorunluluğu getirilmiş, yabancı okulların

İlkokul bölümlerinde Türk vatandaşlarının eğitim görmesi yasaklanmış, yabancı dille eğitim yapan yabancı okullar, bir ya da iki yıl süreyle, yalnızca yabancı dil öğretimi yapmak üzere, hazırlık sınıfları açmışlardır (Demirel,2002: s.76).

Bugün yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimine ilköğretimin 4. sınıfında başlamakta lise sona kadar sürmektedir. Cumhuriyet döneminin başında yabancı dil öğretiminde öncelikle okuduğunu anlama, Türkçe'ye çeviri yapma üzerinde durulurken sonraları kolay, basit cümlelerle konuşmayı sağlayabilme üzerine çalışmalar yapılmıştır. 1924 yılında 5 saat olan yabancı dil dersleri 1949'dan sonra 3 saate düşürülmüştür.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yapılan önemli yeniliklerden biri "basamaklı kur sistemi"dir. 1988-1989 yıllarında basamaklı kur sistemine geçilmiştir. Basamaklı kur sistemi altı basamaktan oluşan ve her basamağın süresi bir öğretim yılı olan bir sistemdir. İlk basamak zorunlu diğer basamaklar ise öğrencilerin isteğine bağlıdır. Her basamak sonu yapılan sınavlarda başarılı olan öğrenci sertifika almaktadır. Ayrıca sistemde dil değiştirebilmektedir. Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudu en az 8 en fazla 25 kişiden oluşmaktadır. Haftalık ders saati ise beş saat olarak belirlenmiştir. Yıl sonunda merkezi sistemle yapılan sınavlarda öğrencinin başarılı olması için 100 üzerinden 70 puan almalıdır. Fakat sistem uygulamadan kaynaklanan sorunlar nedeniyle başarılı olamamıştır. 1989-1990 öğretim yılında kaldırılarak eski uygulamaya dönmüştür. 1988-1989 eğitim öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu olmaktan çıkmış seçmeli hale getirilmiştir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi 1997 yılında öğretim sekiz yıla çıkarılarak yabancı dil dersleri dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa değin sürmektedir (Demircan,1988:s.90).Yabancı dil konusunda ise okul çeşitliliği artmıştır.

2.3.3.1.Yabancı Dil Okulları

1986 yılı verilerine göre, Türkiye'de mevcut yabancı dille öğretim yapan yabancı okulların sayısı, eğitim yaptıkları yabancı dillere göre, toplam on dördtür. (Fransızca = 7, İngilizce = 4, Almanca = 2, İtalyanca = 1) Bunların ikisi İzmir'de, biri Tarsus'ta, on bir tanesi de İstanbul'dadır. Yabancı okulların sayısı dondurulmuş olduğu için, bu sayılar bugün için de geçerlidir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.1991 gün ve 4215 sayılı yazısında, "Yabancı dille eğitim yapan özel yabancı

okullarda, Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji ve dil dersleri dışındaki derslerin Türkçe okutulmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. (M.E.B,1986: s.2222)

2.3.3.2. Yabancı Dille Eğitim Yapan Resmi Okullar

1983 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitim yapan toplam 36 Anadolu Lisesi vardı. Bu liseler, eğitim yaptıkları yabancı diller Fransızca (2), Almanca (5) ve İngilizce (29)’dır. Bu sayı, 1985-1986 Eğitim Yılında 78 Lise, 5 Ticaret Lisesi, 1 Aşçılık Lisesi ve 1 de Almanca eğitim yapan İmam Hatip Lisesi olmak üzere, 85’e ulaşmıştır (M.E.B, 1983: s.2153). 1988-1989 döneminde ise Anadolu Liselerinin sayısı 146’ya ulaşmıştır (Demirel,2004: s. 87). Anadolu Liseleri’nde bir yıl yoğun yabancı dil hazırlık sınıfı vardı. Bu okullar, yabancı dille öğretim yaptığı derslerde, yabancı okullar paralelindedir. Ancak Talim ve Terbiye Kurulunun 04.07.1985 tarihli kararı uyarınca, yabancı dille okutulması uygun görülen dersler, öğretmen bulunmaması halinde, Bakanlığın izniyle, Türkçe okutulabilir.

2.3.3.3. Yabancı Dille Eğitim Yapan Özel Türk Okulları

Yabancı dille öğretim yapan ilk özel Türk Okulu olan Darüşşafaka Lisesi’nden sonra, 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği’nin yabancı dille öğretim yapan okullar açma çabası, 1931-1932 öğretim yılında ilk ürününü vermiş ve zaman içinde İngilizce öğretim yapan TED kolejlerinin sayısı beşe yükselmiştir. Bu okullarda da bir yıl hazırlık sınıfı vardır. 1999-2000 öğretim yılı itibari ile yabancı dille öğretim yapan Özel Türk Okulları sayısı genel ortaöğretiminde 446’ya, Mesleki ve Teknik ortaöğretiminde 24’e ulaşmıştır.

2.3.3.4. Yabancı Dil Eğitimi Veren Orta Okullar

Genel orta okullarda yabancı dil dersi için ayrılan süre haftada en az üç, en çok beş saati geçmemektedir. Bu süre, haftalık toplam ders saatlerinin yaklaşık 1/10’una eşittir. Genel ortaokul dışında, mesleki ve teknik okulların yabancı dil öğretim programları, her okulun kendi konusu ile bağlantılı olarak, farklılık gösterir. Örneğin, Turizm ve Otelcilik Meslek Liseleri’nde, Lise iki ve üçüncü sınıflarda, yabancı dil ders saati, haftalık yedişer saat olarak saptanmıştır (M.E.B, 2002: s.2537).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AB DİL POLİTİKASI

3.1. Dil Politikaları ve Dil Eğitiminin Belirleyicileri Olarak Farklı Dil Tanımlamaları

Avrupa Konseyi dil eğitim politikasının ilkesi ve hedefi olarak, birçok taahhülle belirlenen çokdillilik, bireysel düzeyde değer kazanmış ve eğitim kurumları tarafından ortaklaşa sorumluluk olarak değerlendirilmiştir. Eğitim ve öğretim sürecinde çok kültürlülükle birlikte çokdilliliğin tanınması temel kabullerdendir.

24 Ocak 2000'de Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi; üye ülkelere şeffaf, kaliteli ve güvenli eğitim sistemleri oluşturmaları ve okulları öz değerlendirme konusunda desteklemeleri yönünde bir tavsiye kararı almıştır. Bu karar çerçevesinde, okullarla eğitim denetçileri arasında Avrupa düzeyinde bir bilgi ağının kurulması istenmiştir. Bu doğrultuda; eğitimi izleme ölçütlerini güçlendirme, performans göstergelerini belirleme ve örgün eğitimin kalitesini değerlendirme yöntemlerini geliştirme konularında fikir birliğine varılmıştır (Trim, 1957-2001:s.78).

Avrupa Konseyi'nin 2000 yılının Mart ayında Lizbon'da, Avrupa eğitim politikalarını belirlemek amacıyla yaptığı toplantıda, Avrupa'nın her alanda bilgi çağının gereklerini yerine getirmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu toplantıda, öğrenmenin, iş yaşamının beklentilerine ve değişimine uyumlu olarak geliştirilmesi gereği üzerinde durulmuş; yaşamboyu öğrenmenin bilgi toplumunu ve Avrupa eğitim politikasının gelecekteki değişimin odağını oluşturacağı belirtilmiştir. Lizbon Toplantısı'nın amacının da, yaşamboyu öğrenme stratejisinin bireysel ve kurumsal düzeyde uygulanması ve günlük yaşamda uygulama yöntemleri konusunda Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatılması olarak belirtilmiştir (Guiraud,1980:s.67). Amaç kişileri dil öğrenmeye teşvik etmektir. Bu bağlamda, projenin 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da tüm Avrupa Konseyi ülkelerinde yaygınlaştırılması planlanmıştır. Avrupa Birliği bu projeye parasal destek sağlamaktadır (Demirel, 2005:s.80).

3.1.1. İkinci Dil

İkinci dil kişinin ana dilinden başka edindiği dildir. Yabancı dil olarak da tanımlanabilecek ikinci dil kişinin doğduğu andan itibaren öğrendiği dilin dışındaki dillerdir. Dillerin eğitimi, ikinci dillerle ilgilidir. İlk dil ana dildir ve yeni bir dil için eğitim gereklidir. Birden çok dilin konuşulduğu ailelerde ana dilin dışında eğitim daha kolay olsa da bu fırsatı neredeyse birçok kişi yakalayamamaktadır. İkinci dilin AB bünyesinde eğitiminin önem kazanmasının nedeni göç nedeni ile AB üye ülkelerinde toplumsal entegrasyonda sorunlar yaşanmasıdır. İkinci dil ifadesi yabancı dille eş anlamlıdır. Yabancı dil kavramlarından farklı olan ikinci dil kavramı genellikle daha üst düzeydeki bir yeti olarak düşünülür. (Levent,1973:s.56)

İkinci dilin kazandırılmasında dil politikaları önem arz etmektedir. Dille ilgili politikalar hükümetler tarafından hazırlanmaktadır. Bu politikaların daha başarılı olabilmesi için ulusal veya bölgesel düzeyde ve yerel düzeyde taleplerin ve koşulların dikkate alınması gerekir. Genellikle sosyal plan üzerinde, ikinci dil bölgede yaşayan nüfusun çoğunluğunun anadilinden farklı bir dildir. Örnek olarak İngiltere’de Fransızca, Fransa’da İtalyanca, Avusturya’da İngilizce ve İsveç’te İspanyolca gösterilebilir.

3.1.2. Bölgesel Diller, Azınlık Dilleri veya Yaygın Olan Diller

Belli bir toplumun, belirli bir coğrafyaya yerleşerek kendisine ülke olarak benimsediği toprak üzerinde yaşayan topluluk kendisine özgü, özel dilbilgisi kurallarına bağlı özel işaretler sistemi olan kendi milli dilini oluşturur. Ülke coğrafyasının sınırları dışında kalan toplulukların konuştuğu diller ise genellikle, yabancı dillerdir. Her iki tanıma uymayan grupların konuştuğu dillere azınlık dillerdir. Bölgesel dil ise ülkenin bir bölgesinde yaygın olarak iletişimde kullanılan dildir. (Galisson, 1980: s.63)

Bu diller arasında en çok tartışılan azınlık dilleridir. Bu konuda gerek Avrupa Birliği bünyesinde gerekse insan haklarını korumaya yönelik diğer kuruluşlar tarafından farklı boyutlarda kriterler belirlenmeye çalışılmaktadır. Avrupa Konseyi Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi (Türkiye taraf değildir) ulusal azınlığa mensup bir kişinin kendi dilini öğrenmeye hakkı olduğunu vurgular ve yeterli istek olması durumunda devletleri eğitim sistemleri çerçevesinde kendi dilini öğrenme ya da kendi dilinde eğitim almasında görevli görür. Bu sözleşmede devletin resmi dilini öğretmesini

engellemeyeceği de kabul edilir. Avrupa Konseyi Azınlık Dilleri Şartı'nda taraf devletler, okul öncesi, ilk, orta ve meslek eğitiminde; azınlık dilini tercih edebilirler veya eğitimin önemli bir bölümünü azınlık dilinde verebilirler veya ders programının bir parçası olarak azınlık dilini öğretebilirler. Bu tercihlerde ana dilin öğretilmesine engel değildir. (Girard, 1991:s. 54)

Kısaca özetlenen bu dil çeşitleri arasında arasındaki farkı belirlemek oldukça zordur. Sosyal-dilbilimsel açıdan bakıldığında bu dillerin ortak bir özelliğe sahip olmadığı görülür. Bu diller eğitime konu olmadıkları sürece kaybolma tehlikesi yaşarlar. Sosyo-dilbilimci Jashua FISHMAN (Akt.Risager,2006:s.13) bu dillerin kendi kendilerini yenileme mekanizmasına sahip olmadığını söylemektedir.

Ancak AB'nin yaşayan dillere yönelik politikası daha çok “çok kullanılan” (yaygın/büyük) dillerin öğretimiyle ilgilidir. Bu kısıtlama AB terminolojisinde yer alan yaygın olmayan veya bölgesel (yerel) ya da azınlık dilleri diye adlandırılan “küçük” dillerin eğitimini zora sokmaktadır. Bu ise AB'nin üzerinde en çok durduğu konu olan çokdilliliğin korunması ve geliştirilmesine olumsuz etkileyecektir.(ag.e : 16-17)

3.1.3.Çokdillilik

Son yıllarda en çok tartışılan kavramlardan birisi çokdilliliktir. Birey bağlamında çok dillilik çokkültürlülükle birlikte gelişmektedir. Bireyde yer alan farklı kültürel bileşenler çokdilliliğinde temelini oluşturmaktadır.

AB'nin en çok üzerinde durduğu konulardan olan çokdillik ve çokkültürlülüğün korunması birçok anlaşmada da yer bulmuştur. Avrupa Birliği'nin dil politikası, dil ve kültürel çeşitliliğinin saygısı ile belirlemekte, Avrupa Birliği kendini çokdilli çokkültürlü olarak sunmaktadır. Bundan dolayı, yaşayan dillerin öğretim/öğrenimi, politikasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu düşüncenin temelinde Avrupa düşüncesinin oluşturulmasında ve Avrupa'yı oluşturan halkların entegrasyonunda önemli bir faktör olduğunu düşünmeleridir. (Commission, 2005:s.19)

Resmi çokdillilik politikasının amacı, tüm resmi dillerin birlik çapında daha fazla bilinmesini ve kullanılmasını teşvik etmek ve ayrıca azınlık dillerini korumaktır. Her üye devlet birliğe katıldığında, hangi dili ya da dilleri AB resmi dili olarak beyan etmek istediğini belirtmektedir. Halen Avrupa Birliği'nin 23 resmi dili vardır ve ana dil

olarak en fazla konuşulan dil Almancadır. İkinci dil olarak en fazla konuşulan dil İngilizcedir ve Avrupa'daki işlemlerde tartışmasız biçimde en fazla kullanılan dildir. AB'de konuşulan 150'den fazla resmi olmayan Avrupa dili bulunmaktadır ve bu diller üye devletler tarafından korunmaktadır.(Conseil de l'Europe 2005) Orta Doğu, Hindistan ve Balkanlara ait diğer diller de konuşulmaktadır, ancak bunlar Birlikten resmi bir onay almamıştır. Avrupa Komisyonu, Temmuz 2003'de dil öğreniminin ve dil çeşitliliğinin teşviki için 2004-2006 yılları arasında 45 eylemin yürütülmesini teklif eden bir Eylem Planı'nı kabul etmiştir ve bu eylemlerin aşağıda belirtilen üç temel alanda olmasını öngörmüştür:

- Dil öğrenimine ait faydaların yaşam boyu süren bir etkinlik olarak tüm vatandaşlara sunulması;
- Tüm seviyelerde dil öğretiminin kalitesinin yükseltilmesi
- Çokdillilik için elverişli bir ortam oluşturulmasıdır.

“Resmi diller” olarak sayıldığı için, Danca, Felemenkçe, Norveççe, Baskça, Portekizce, Katalanca, gibi Avrupa'nın az konuşulan diller dâhil olmak üzere Avrupa Birliğinin bütün dilleri, resmi olarak CDCC (Kültürel işbirliği Konseyi) tarafından desteklenmektedir. Bu diller, konuşulduğu ülkelerde veya bölgelerde öğrenenlerinin büyük bir talebini oluşturmaktadır (örneğin Belçika'da Felemenkçe, günlük hayatın pratik nedenlerinden dolayı Fransızca konuşanlar tarafından yabancı dil olarak seçilmektedir).

Dilin bilinmemesi insanların ve fikirlerin serbest dolaşımı gerçekleştirmede çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olacaktır. Farklı dillerde iletişim kurabilmek birliğin vatandaşları arasında iletişim ve alışverişleri olumlu etkileyecektir. Bu sebeple de farklı dillerin öğretilmesine yönelik eğitime hız verilmelidir. Dil dersleri ile farklı diller ve kültürleri tanıma kolaylaşacaktır. Özellikle bu yöntemle AB'nin toplumsal barışın korunmasında engel olan yabancıyı kınama, nefret, önyargılar ve anlayışsızlıklar engellenebilecektir (Holec, 1993:s.3)

3.2. Avrupa Dil Yetisi

Avrupa dil politikalarından bahsetmek Avrupalı olmak söyleminin bir parçasıdır. Her söylem, bir dilin vasıtasıyla doğal olarak aktarılmaktadır. Bu dilin özellikleri, işlevsel açıdan, semiyoloji tarafından göz önünde bulundurulmamaktadır, dolayısıyla semyolojik içeriğinin sadece bir kanalıdır. Söylem kelimesi, Saussure için söz ile eş anlamlıdır; yapısalcı dilbiliminde yaygın anlamıdır. Ayrıca söylem, cümleye üstün bir boyutta olan dil birimi olarak görülmektedir. Bu anlamda, bir mesaj bir anlatıma tekabül eder. Başka bir kullanımda söylem dil çözümlemesine dahil edilmektedir. Bu yöntemde söylemi oluşturan her şey anlatımı oluşturan cümlelerin devamı olarak ele alınmaktadır. (Saussure' den akt. Vardar, 1998: s.56) Başka bir manasıyla, söylem anlatıma zıttır. Bu durumda, “dil” yapılaşması açısından bir metne bakılması, onu bir anlatım yapar; bu metnin yapım şartlarının dilsel çalışması, onu bir söylem yapar. Sözceleme teorileri çerçevesinde de söylemin tanımlaması yapılır. Benveniste söylem terimini kapsamlı şekilde ele alır. Bu tanımlamada bir konuşmacı ve dinleyici varsayan her Sözceleme, birincisinin, diğerini bir şekilde etkisi altına alma isteğidir yani söylemdir (akt. Maingueneau, 1976: s.242). Başka bir tanımlamada söylem dile karşılık gelir. Bu durumda dil, bitimli ve nispeten istikrarlı unsurların tamamıdır, fakat söylem ise, yaratıcılığın gerçekleştiği yer, dilin birimlerine yeni anlamlar yükleyen önceden bilinemez bağlamlamanın yeridir (Maingueneau, 1976: s.11-12)

A. Hénault'a göre, dilbilimiyle göstergebilimi arasında farklılıklar vardır. Dilbilimi, anlamı, anlatım açısından incelenmektedir, cümle seviyesinde yapılan bir incelemedir. Göstergebilimi ise, yine anlatıma dayalıdır, yani cümlelerin ötesindedir. İçerik anlamında ve gösterenlerden bağımsız olarak her şey dilin yapısının dışında geçmektedir. Çünkü Hjelmslev anlayışına göre, içeriğin biçimi, kendini açığa vurduğu anlatım biçiminden bağımsızdır. Söylem, cümlelerin uzanımı olmayan ve teker teker dikkate alınmayan cümleler tarafından kurulan aritmetik toplamı olmayan bir yapı olarak kendini göstermektedir (akt. Yalçın, 1994: s.8-9)

Avrupa dil yetisi, kendini gösterdiği doğal dillerden bağımsızdır. Avrupa dil yetisi söz konusu olunca, Avrupa Birliği dillerinde içerik planı değişmemektedir. Avrupa Birliğinde her devletin dili birbirinden farklıdır. Aynı zamanda resmi dil olarak sayılan 11 dil, Avrupa Birliğinde konuşulmaktadır. Dilsel farklılık, üye ülkelerinin aynı

iletişim stratejisinin yani aynı dil yetisinin etrafında buluşmasına engel değildir. Bu dil yetisi “Avrupa dil yetisini” olarak adlandırılmaktadır. (Hjelmslev,1968:s.45)

Dil yetisi her türlü iletişim aracıdır ve aynı zamanda insana has ve doğuştan gelen bir kabiliyettir. Dil yetisi (kelimenin semiyolojik anlamında) ve herhangi bir dil (kelimenin dilsen anlamında) tarafından temsil edilen her türlü iletişimsel stratejidir. Dil yetisini doğuştan gelen bir kabiliyetin ve dilin beraberliği olarak tanımlayabiliriz. Avrupa dil yetisi, ulusal dil yetisi ve iletişimsel strateji olarak formüle edilebilir.

İspanyolca

Danimarkaca

Almanca

Yunanca

‘Avrupa dil yetisi’ = İngilizce + iletişimsel strateji

Fransızca

İtalyanca

Hollandaca

İsveççe

Burada, kullanılan siyasi, ekonomik, kültürel dil yetileri gibi belirli dil yetileri söz konusudur. Avrupa Birliğinin bütün dillerinde kendini gösteren bir yandan, özel bir dil yetisi diğer yandan farklı bir kod söz konusudur. Ülkelerin dilleri, Avrupa dil yetisine dönüşmek için değişmezler, sadece pratik gerekliliklerden dolayı dillerin dizgeleştirilmesi ve ortak bir strateji söz konusudur. Örneğin Romence ve Portekizce aynı dil ailesinden gelir fakat benzerlikler göstermezler çünkü Romanya ve Portekiz’in arasında sıkı bir ilişki yoktur. Fransızca ve Almanca, Latin diller grubuna ait olmamalarına rağmen, çok sıkı ilişkileri vardır bu, özellikle de ikisinin Avrupa Birliği üyesi olmasından kaynaklanmaktadır. Avrupa dil yetisi, ya Fransızcada, ya Almancada,

ya İngilizcede ya da Avrupa Birliğinin diğer dillerindeki programlarda, afişlerde, politikacıların konuşmalarında vs, Avrupa Birliğinin bütün üyeleri tarafından paylaşılan iletişimsel strateji, ortak ruh ve ortak zihniyet olarak hissedilmektedir. Dolayısıyla, kelimelerin, göstergelerin ve logoların arkasında, yani içerik planında, Avrupa Birliğinin farklı dillerinde değişmeyen aynı anlam düzenlemesi gözlemlenmektedir ve yine bu duruma ‘Avrupa dil yetisi’ denir. Avrupa söylemi, Avrupacılık konseptine ve Avrupa Birliği fikrine gönderme yapan özellikle de her türlü yeni yapım (neolojizm), sloganlar ve kemikleşmiş anlatımlar ile kendini hissettirir. Avrupa kimliği ile insanları eğitilmek istenmekte ve bu düşünce Avrupa vatandaşlarına bir şekilde hissettirilmektedir. Avrupa Topluluklarda birleştirilmek istenen devletler değil insanlardır (Fontaine, 1995:s.2). “Venedik şehri, Rembrandt tablosu, Beethoven müziği veya Shakespeare’in dramaları gibi hazineler, ortak kültürel mirasın bir parçasıdır ve Avrupa Birliği vatandaşları tarafından ortak ‘mirası’ olarak görülürler.” (Borchardt, 1995:s.18).

AB’nin kendini ifade ettiği birçok kelime ve cümlelerin arkasında, Avrupacılık ruhunu yansıtan bir strateji gözlemlenmektedir. Bu söylem, bütün bu slogan ve anlatımlarda sürekli belirli bir zihniyeti ima etmektedir. Bu sloganlar ve anlatımların kendileri, hem vatandaşlara birleşme motivasyonu vermeye hem de Avrupa vatandaşları olarak belli bir üstünlük duygusuna yol açan ortak iletişimsel stratejisinin ürünleridir.

Avrupa dil yetisi, sıradan Fransızcanın kodlamasından farklı bir kodlama sunmaktadır. Dilbiliminde, ‘kod’ kelimesi, bir yandan repertuar anlamında (gösterge veya birim bütün), diğer yandan bu göstergelerin kullanım kılavuzu (mesajlar oluşturmak için bu öğeleri birleştirmeyi sağlayan kuralların bütün) anlamında ele alınmaktadır (Bazin, 1975 : s.91).

Geleceğin Avrupa’sı, Vatandaşların Avrupa’sı, Avrupa kimliği gibi kelimeler, bütün Avrupa Birliği dillerinde ortak bir kod repertuarı olarak kendini göstermektedir. İşte bu farklı kodlaşma Avrupa dil yetisini oluşturur. Bu kod, dil yetisinin her seviyesinde (sözlüksel (neolojizm), tümcesel ve metinsel) Avrupa Birliği fikrine başvuran dilsel biçimlere sahiptir. (Maingeneau, 1987: s.45)

3.2.1. Neolojizmler:

3.2.1.1. Sözlüksel düzeyde

Euro, Ecu, Erasmus, Eurotemel, Eurokrasi, Eurokrat, Euromut, Eurpesimizm, Eurokul, Euratom, Eurimaj, Eurobarometre, Euromerkez, Eurokontrol, Euroyayın, Eurogrup, Eurogişe, Euroürün, Europol, Euromisil, Eurostat, Euroseptisizm, Euromozaiik, Eurofoni, Eurotik, Eurostafet, Euroscala, Europass, Europarkur, Eurosciantia, Euramis, Eurodicautom, Eurotra, Euromed, Europeos, Eurokadro, Infeuro, vs.

3.2.1.2. Dizimsel düzeyde

Avrupa Birleşik Devletleri, Büyük Avrupa, Avrupa vatandaşlığı, vatandaşların Avrupa'sı, kalitenin Avrupa'sı, dayanışmanın Avrupa'sı, Avrupa kimliği, Avrupa çok dilliliği, Avrupa sistemi, Avrupa ruhu, Avrupa ekonomisi, ekonomik, parasal, siyasi birlik, vatandaşların, malların, hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaşımı, ortak ticaret politikası, halkların Avrupa'sı, tek Avrupa parası, topluluksal yöntem, vs.

3.2.1.3. Tümcesel düzeyde

“Birleşmiş Avrupa, yalnızca ulusal, bölgesel ve kültürel çeşitliliği korunursa güçlü ve sürdürülebilir olur” (. Borchardt, 1995: s.28).

“Avrupa'nın entegrasyonu, yalnızca hükümetlerin, sosyal ortakların ve üye ülkelerin vatandaşlarının iyi niyeti ve izniyle mümkün olabilir”. (Vandycke,2001:s.19)

“Avrupa Topluluğu, dünyada eşi benzeri olmayan bir siyasi sistemdir. Onun hukuki ve kurumsal kadrosu, başka hiçbir örgütünükilerine benzemez.” (Vandycke, 2001:s.20)

3.2.1.4. Metinsel düzeyde:

“Ulusal devletler, ulusal egemenliklerini korumak şartıyla diğer devletlerle işbirliği yapmalıdır. İşbirliğine dayalı birleşme hareketinin amacı merkezi bir devleti kurmak değil, sadece egemen ülkelerini, ulusal yapılarının değişmediği bir konfederasyonun altında birleştirmektir” (Borchardt, 1995 s.27).

“Devletler, başlıca iki organizasyon prensibine göre idare edilir: hukuk (‘rule of law’) ve demokrasi. Toplululuğu yapan her şey, hukuki anlamda ve demokrasi anlamında meşru olmalıdır: oluşum, organizasyon, yetki, işleme, üye ülkelerin ve kurumlarının yeri, vatandaşın yeri”(Borchardt, 1995:s.28)

“Ulusal çıkarlar ile ortak çıkarların sürekli diyalogunu temel alan, Avrupa Birliğine has bir kimlik çıkararak ulusal çeşitliliğine saygı duyan topluluk yöntemi, asıl değerinden hiçbir şey kaybetmemiştir... Doğu-Batı karşıtlığının sona ermesi ve kıtanın siyasi ve ekonomik birleşmesi, Avrupa ruhunun başarısıdır ve Avrupa halklarının, gelecekleri için buna hiç olmadığı kadar ihtiyaçları vardır.” (Fontaine,1995 : s.8)

“Vatandaşların Avrupa’sı henüz doğmuştur ve aynı zamanda 1985 yılından bu yana yürürlükte olan Avrupa pasaportu, resmi marşı (Beethoven’un Neşeye Övgü kasidesi) ve bayrağı (mavi zemin üzerinde ki 12 sarı yıldız) gibi ortak özdeşleşme sembollerinin çoğalmasına da dayanacaktır.” (Fonntaine,1995: s.32)

Örneklerde göstermektedir ki, Avrupa dil yetisinin, bütün Avrupa Birliği dillerinde, içeriğin biçimi aynı ya da çok benzer olan terimlere sahiptir. Avrupa dil yetisinde, akronimler (kısaltmalar) incelenmesinde orijinallik gösterecek bir yapıya sahiplerdir ve bir şekilde sistematik olurlar. Avrupa Birliğinin akronimlerinde, bir sistematik vardır. bunlarda dil yetisi, bir kodu oluşturur. Başka kelimelerle, ortak kültürel görüntülere bağlı olan çağırimsal kelimeler seçerek, bir kod oluşturmaya çalışılır. Gösterenlerin seçimi, rastlantısal olarak yapılmaktadır. Çünkü her gösterilene, dile göre farklı bir gösteren tekabül eder. Çağrışım durumunda, gösteren ile gösterilenin arasında ki ilişki gereklidir çünkü gösteren, başka bir gösterilenin göstergesidir (Ducrot,Todorov,1972:s.53)

Roland Barthes’in şeması, çağrışımı açık bir şekilde anlatmaktadır: (Courtes, 1991:s.13-14)

Düz	Sa		Se	Anlam
	Sa	Se		

Çağrışım

Tablo 1. Çağrışım

Avrupa bağlamında, şu ya da bu programı adlandırmak için çağrışımsal terimler kullanarak bir kod oluşturmaya çalışılır. Bazı şeyleri adlandırmak için kullanılan ya da seçilen bazı çağrışımsal terimler, bir dil yetisini oluşturur. Örneğin, “Erasmus” kelimesi, Avrupa birliği ülkelerinde ki öğrencilerin değişimi ile ilgili bir programı adlandırmak için seçilmiştir. Bu kelime, Robert sözlüğüne göre, Hollandalı bir felsefecinin ismidir: ‘Erasmus, Latince Desiderus Erasmus – Hollandalı hümanist, yazar ve alim (y. 1469-1536). Hristiyan kilisesinin birliğini koruyup, onu antik kültürle beslemek istiyordu. “Erasmus” kelimesi aynı zamanda, ‘European Community Action Scheme for the Mobility of University Students’ İngilizce adlı programın akronimidir. Erasmus göstereninin iki gösterileni vardır: birincisi, Avrupa bağlamında, üye ülkeler arasında ki öğrenci değişim programıdır, diğeri ise, Hollandalı felsefecinin adıdır, yani ortak kültürel bir imaja bağlı olan bir terimdir.

Düz	Sa		Se	Anlam
	ERASMUS		Öğrenci değişim programı	
	Sa	Se		
	ERASMUS	Hollandalı felsefeci		

Tablo 2. Çağrışım 2

‘Ecu’ kelimesi, çağrışımlı terimler için başka bir örnek teşkil eder. ‘Ecu’ 12. Yüzyılda kullanılan altın Fransız parasıdır. ‘Euro’ kelimesiyle, Avrupa Birliğinin parası seçilmiştir. Ecu aynı zamanda ‘European Currency Unit’ İngilizce ifadesinin baş harflerini oluşturmaktadır.

Düz	Sa		Se	Çağrışım
	ECU		European Currency Unit (Avrupa Para Birimi)	
	Sa	Se		
	ECU	Altın Fransız parası		

Tablo 3. Çağrışım 3

Aynı şekilde, Çek hümanist ve pedagog ‘Comenius’ (1592-1670), Yunan felsefeci ‘Socrates’ (M.Ö 470-398), ‘Leonardo’ (Da Vinci, İtalyan ressam, 1452-1519), eğitim konusunda Avrupa Birliğinin programlarını adlandırmak için seçilmişlerdir.

Bu akronimlerin bütünü, Avrupa Birliği’ne has bir kod, bir sözcük dağarcığı oluşturmaktadır. Terimler, özellikle de felsefecilerin, sanatçıların isimleri gibi, ülkelerin ortak kültürel mirasına gönderme yapmaktadırlar. Terimlerin ve ortak gösterenlerin seçimi, ilgili ülkelerin arasında ki yakınlaşmayı pekiştirir. Avrupa bağlamında, gösterenler, gösterilenlere nazaran daha önemli oldukları fark edilir çünkü onları bir şekilde somutlaştırarak, anlamı teşkil etmektedirler: gösterenlerin vasıtasıyla anlam gerçekleşir. Bütün bu özgüllüklerden sonra, bir çeşit semboller dili oluşturuluyor. Özetlemek için, bütün bu görevler, Avrupa’da ki halkların entegrasyonunu ya da birleşimini kolaylaştıracak yeni perspektiflerle insanları eğitme macerasının ürünleridir.(Husen,1990:s.23)

Avrupa Birliği, bütün üye ülkeleri ve Birliğin vatandaşlarını ilgilendiren geniş bilgi yelpazesinin kaynağıdır. Dillerin çeşitliliğinden dolayı (11 resmi dil), ve sayısız belgeyi (sürelî yayınlar, broşürler vs) aynı anda farklı dillerde on iki nüsha halinde yayınlama gerekliliğinden dolayı, Avrupa Birliği, farklı konular hakkında çok dilli terim sözlükleri hazırlayan terminoloji birimi olan çeviri departmanına sahiptir.

Bütün bu yayınların içeriği, ilgililere iletilmesi gereken mesajlardan oluşmaktadır. Onları yakından inceleyince, mesajların belli bir dengede ve simetride

organize olduklarını görüyoruz. Bunun nedeni ise, altta belirtildiği gibi, pratik ve teknolojik sıkıntılara bağlıdır:

- 11 dilde ki yayınların aynı anda çevrilmesi ve yayınlanmasına,
- Belgelerin formatını nicelik ve görsellik bakımından eşitleme ihtiyacına, yani sayfa düzeni ve yazı ile ilgili zorunluluklara,
- Mesajların panoramik sergilenmesi ve aynı anda belli bir okunabilirliğe bağlıdır.

Bütün bu zorunluluklar, çevirmenleri sistematik hatta otomatik çeviriler yapmaya zorlamaktadır.

3.3. AB’de Çokdillik ve Yabancı Dillerin Eğitiminin Önemi Çerçevesinde Uygulanan Politikalar

Avrupa Birliği bağlamında, dillerin öğretim/öğrenimi hakkında yapılan çalışmalar Avrupa Konseyinin işbirliğiyle yürütülmektedir. Bu iki örgüt, eğitim ve kültür alanında karşılıklı işbirliği içerisindeyler. 1962 yılında kurulan ve bugün 44 üye sayan Avrupa Konseyi’ne bağlı Kültürel İşbirliği Konseyi (CDCC), özellikle Avrupa’da dil öğretim/öğrenimi hakkında dil faaliyetleri düzenlemektedir. 1962 yılında ki kuruluşundan itibaren, “Yaşayan Diller” adlı önemli bir programı yürütmüştür ve özellikle de 1971-1981 yılları arasında, her türlü Avrupa işbirliğinin ve aynı zamanda önyargıların anahtarı olarak görülen bu alanda birçok çalışmayı desteklemiştir.

1971 yılında, bir grup uzman (Cambridge üniversitesinden J.L.M Trim, Hollanda’dan J.A. Van Ek, İsviçre’den R. Richterich ve Reading üniversitesinden D.A. Wilkins) Eşik Düzeyi projesini yürütmüştür. Bu proje, metodolojinin yenilenmesinde önemli bir aşamayı teşkil etmektedir. Bu grup, çalışmalarını 1973 yılında “Système d’apprentissage des langues vivantes par les adultes » yani « yetişkinler için yaşayan dilleri öğrenim sistemleri” (Hatier, 1976) başlığı altında bir yapıtta sergilemiştir. Bu amaçla, ilk önce dil nitelikli pedagojik araçlar hazırlanmıştır. Bunlar her dil için, bir “eşik düzeyine”, yani bireysel ya da toplu alışverişlerde ki gerekliliklerine göre seçilen asgari iletişim ihtiyaçlarına uyan öğrenim içeriğini betimlemektedirler. Avrupa’nın bütün dillerine bir “eşik düzeyinin” hazırlanması, “yeni başlayan yetişkinlerin, geniş ölçüde, asgari iletişim ihtiyaçları paylaşıyorlar dolayısıyla hepsi ikinci dilde kurulan

iletişim yetkisinde asgari bir seviyeyi amaçlıyorlar” varsayımından başlar (Roulet,2008:s.36)

1982 yılında, üye ülkelerde konu hakkında stajlar, konferanslar ve uluslar arası öğrenim günleri düzenlemeyi de düşünerek, CDCC (Kültürel işbirliği Konseyi) “Avrupa çok dilliliğini yaşamak” adlı yeni bir program başlatmıştır. Bu projenin orijinalliği, farklı üye ülkelerde atölyelerin düzenlenmesidir. Bu buluşmalar, Avrupa Birliğinin farklı ülkelerinden gelen katılımcıların arasında profesyonel bağların oluşmasına ve gelişmesine büyük katkıda bulunan bilgi ve fikir alışverişlerinin yapılmasını sağlamıştır.

Avrupa Konseyinin en son ve en yeni projesinin başlığı anlamlıdır ve yeni Avrupa bağlamına göndermede bulunmaktadır: “dillerin öğrenimi ve Avrupa vatandaşlığı”. Bu programda, yaşayan dillerin projelerinin başarısı için koşul olarak görülen dil ğretmenlerinin eğitimi çerçevesinde yine “yeni usl” uluslar arası atölyeler bulunmaktadır.

CDCC tarafından yrtlen programların amaçları şunlardır:

“...Demokratik Avrupa vatandaşlığının gelişimini desteklemek, bunların yeleri altta ki niteliklere sahip olmaları gerekir:

-Özfarkındalık, bağımsız, sosyal sorumluluk sahibi;

-Kültürel, yerel ve ulusal kimliğinin güveni, diğer kültürlere önyargılı ve anlayışsız olmadan saygı duymak;

-Eşit temel üzerinde diğer Avrupalılarla iletişim kurma ve işbirliği yapma kabiliyeti ve isteği; ulaşılması gereken ortak amaçların karşılıklı olarak kabul edilmesi ve ortak Avrupa kimliğinin arayışına girmek”. (Rapport de synthèse sur le programme des ateliers internationaux pour formateurs d’enseignants de langues vivantes, s. 5)

Özellikle de eğitim ve kültür alanlarında, yıllardır yürürlükte olan önemli topluluk programlar vardır ve bunların dillerin öğrenimi ve halkların entegrasyonu konusunda belirleyici bir rolü mutlaka vardır. Eğitim alanında işbirliği programları bunlardır: LINGUA (dillerin ğretim/öğrenimini, dil öğretmenlerin profesyonel

eğitimini destekleyen bir programdır), ERASMUS (genç üniversiteli öğrencilerin değişim programıdır), TEMPUS (yüksek öğrenimin gelişmesiyle ilgili bir programdır), COMETT (üniversiteler ile şirketlerin işbirliği ile ilgili bir programdır), SOCRATES ve LEONARDO (yüksek öğretim ve dillerin öğretim/öğrenimi konusunda bir program, dolayısıyla Lingua ve Erasmus programları 1995 yılından beri Socrates programına eklenmiştir) ve COMENIUS (okul eğitimi). RAFAEL ve KALEIDOSCOPE kültürel işbirliği programlarıdır (Malmerg,1989:s.90).

Türkiye'nin Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth katılımına yönelik çalışmalar Mayıs 2004'de tamamlanmıştır. Türkiye, Haziran ayının başından itibaren bu üç programa dahil olmuştur. Bu nedenle, Türkiye'de üniversitelerden 73'ü Erasmus programına başvurmuş, bunlardan 65'i programa kabul edilerek Mayıs 2004'den itibaren faydalanmaya başlamıştır. Ayrıca Leonardo ve Gençlik (Youth) programlarına katılım hakkı elde edilmiştir (Commission des Communautés européennes, 2009)

3.3.1. AB'nin Hayat Boyu Öğrenme Programı

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler karşısında yenilenen teknoloji bütün meslek alanlarında değişiklikler yaratmış ve çalışan bireyler için yeniden eğitim; diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme söz konusu olmuştur. 1988'de ERT (European Round Table Industrialist) kuruluşlarında yapılan araştırmada çalışanların görevlerini istenilen biçimde yapmaları için yarısından fazlasının yeniden eğitim almaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Atelier 2005). AB'ye üye birçok ülkede yaşam boyu öğrenme 1995'ten sonra daha çok projelerle uygulamaya konulmaya başlamıştır.

Bu çerçevede, 1995 tarihinde "Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru" adlı Beyaz Kitap ve 1996'da "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" üye devletlerden her biri yaşam boyu öğrenme üzerine metinler hazırlamışlardır (European Commission,2007)

Yaşam boyu öğrenme AB tarafından eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında en yüksek önceliğe sahiptir. 1995 yılında AB "Öğrenen Topluma Doğru" adlı bir çalışma yayımlamıştır. Hazırlanan raporun temel amaçları arasında bireyleri

yeni beceriler kazanmaya cesaretlendirmek, okul ve sanayi arasındaki işbirliğini geliştirmek yeralmaktadır. AB Komisyonu, 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul etmiştir. Bundaki amaçlar şöyle sıralanabilir: yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek ve bu kavramın anlam ve özelliklerini açıklamaktır. Bu yıl yapılan etkinliklerde yaşam boyu öğrenme kavramı tartışılmış, öğrenmenin yaygın ve örgün eğitimi kapsayacak şekilde olması gerektiği kabul edilmiştir. AB, 1997 Amsterdam Sözleşmesi ile eğitim ve yetiştirme için temel ilke olarak yaşam boyu öğrenmeyi benimsedi. “Bilginin Avrupa’sına Doğru” adlı metin Sokrates II ve Leonardo II gibi programlar, 2000- 2006 dönemini kapsayan Avrupa için hareket programının temel ilkelerini koymuştur. Bu rapor ile yaşam boyu öğrenme, en ileri bilgi düzeyine ulaşmak için AB’nin eğitsel politikalarının temel ilkesi olarak benimsendi. 2000’de Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Memorandum yayınlanmıştır. Bu memorandum altı temel konu etrafında inşa edilmiştir. (European Parliament, 2006): Herkes için yeni temel beceriler; insan kaynaklarına daha çok yatırım; öğrenmeyi eve getirmek; öğrenmeyi değerlendirme; rehberlik ve danışmayı yeniden düşünmek; öğretim ve öğrenmede yeniliklerdir.

2000 yılında yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Programının amaçlarından biri, yeni bilgi temelli topluma uyum sağlamak ve sosyal ve ekonomik yaşama tam olarak katılmak için gerekli olan mesleki becerileri kazandırmaktır. Özellikle bu çerçevede mesleki eğitim alanına yönelik olarak yürütülen Leonardo da Vinci Programı önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme daha çok nitelikli işgücü sayesinde istihdamın artması, yeni iş alanlarının oluşması ve okul sanayi işbirliği gibi konuları kapsamaktadır. 2000 yılı Mart ayında Lizbon’da düzenlenen AB Konseyi toplantısında, üye devletlerin hükümet liderleri, AB’nin dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi ekonomisi haline gelebilmesi, daha çok ve daha iyi iş imkanları sağlayan sürekli bir ekonomik büyüme gerçekleştirebilmesi ve sosyal uyumun sağlanması amacıyla 10 yıllık bir strateji belirlemişlerdir. Yaşam boyu öğrenme bu stratejinin temel unsurlarından biridir ve yalnızca rekabet ve çalışma alanları için değil, sosyal dışlanmayı önleme, aktif vatandaşlık ve kişisel gelişim gibi alanlar için de oldukça büyük önem taşımaktadır.

AB yaşam boyu öğrenim de dahil olmak üzere, eğitim alanında politika geliştirme süreci, tüzük ve yönerge gibi AB üye devletler üzerinde doğrudan etkili olan yasal düzenlemelerinden ziyade Beyaz Kitap, tebliğler, ilke kararları ve amaçlara ilişkin ortak açıklamalar içerisinde ortaya konulan “açık eşgüdüm ve geniş istişare metoduna” dayanmaktadır.

Bu çerçevede, Avrupa Komisyonu’nun 21 Kasım 2001 tarihinde kabul ettiği “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Alanını Gerçekleştirme Tebliği”nde yaşam boyu öğrenim, eğitim politikasının geliştirilmesinde kılavuz ilke olarak belirlenmiştir. Tebliğ, yaşam boyu öğrenmeyi herkes için gerekli kılmayı amaçlayan somut öneriler getirmiştir. Yaşam boyu öğrenimin amacı Avrupa genelinde tüm yaş grubundaki insanların yüksek kalitede öğrenim olanaklarına ve çeşitli öğrenim düzeylerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmaktır. Bu eğitim sistemlerinin önemi büyüktür. Tebliğ değişik öğrenim biçimleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak için üye devletlerin resmi eğitim sistemlerini değiştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Candelier, 2004: s.56).

Yaşam Boyu Öğrenme Programı - LLP Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi 15 Kasım 2006 tarihli 1720/2006/EC Nolu kararı ile oluşturulmuştur. Amaç yaşam boyu öğrenme yoluyla AB’yi ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkanı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir.

Söz konusu kararda dil öğrenimi ile ilgili amaçlar belirlenmiştir. Kararda eğitim ve öğretim alanında dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi ile dilsel çeşitliliğin bir Topluluk eylemi önceliği olması gerektiği ve dillerin öğretimi ve öğreniminin komşu üye devletler arasında özel ilgiye sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Kararda hayat boyu öğrenimin amaçlarından birinin dil öğrenimi ve dil çeşitliliğini desteklemek olduğu belirtilmiştir. Kararda ev sahibi ülke dilinde veya çalışma dilinde hazırlık kursları ile desteklenen, öğrenim, iş tecrübesi, başka öğrenme veya öğretme veya ilgili idari faaliyet gerçekleştirmek üzere başka bir üye devlette bir süre geçirme olarak tanımlanmıştır.(Moussis, 2007:s.106)

Yaşam boyu öğrenme programının genel hedefi, Birliğin sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya, daha fazla ve daha iyi işlere sahip ve daha büyük sosyal uyum taşıyan ileri bir bilgi toplumu olarak gelişimine katkıda bulunmak ve gelecek nesiller için çevrenin iyi korunmasını sağlamaktır. Özellikle AB içindeki eğitim sistemleri arasında, dünya kalitesinde bir referans olmaları için, değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmeyi amaçlar. Yaşam Boyu Öğrenme Programı; özellikle stratejik Lizbon amaçlarına uygun olarak ülke eğitim sistemlerinin modernizasyonu ve adaptasyonunu ele almak üzere oluşturulmuştur. hareketlilik ve diğer işbirliği faaliyetlerine katılan vatandaşlara doğrudan Avrupaya değer olarak katmayı amaçlamaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Programının yapısı kendisinden önceki programlardan farklıdır. Dört sektörel program, benzer alanları hedefleyen ortak konulu bir program ve Avrupa entegrasyonu ve AB kurumları hakkında öğretimi, araştırmayı ve düşünmeyi destekleyen bir programdan oluşan bir bütüncül program şeklini alır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı, üye ülkelerce gerçekleştirilen faaliyetleri destekler ve eğitim sistemlerinin içeriği konusundaki sorumlulukları ile kültürel ve dil çeşitliliğine saygı gösterir (<http://www.abofisi.metu.edu.tr/18.09.20107>).

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yeni bir döneme girmiş olup, 2013 yılı sonuna kadar sürecektir yedi yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Türkiye, AB Eğitim Programlarına 1999 Helsinki Zirvesi ile tam katılım hakkı kazanmıştır. 2002 Aralık ayında Bakanlar Kurulu kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), AB Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Ulusal Ajans ile programlara tam katılım için “Hazırlık Dönemi” başlamıştır. 15 Nisan 2004 tarihinde Türkiye ve Avrupa Komisyonu arasında imzalanan Mutabakat Zaptı ile 1 Kasım 2004 tarihinde resmen katılımı sağlanmıştır (Demirel,2004:s.86).

AB Programlarının ilk dönemi 1995-1999 yılları arasında tamamlanmıştır. II. Dönemi 2000-2006 yılları arasında tamamlanmış ve Türkiye, bu programlara 2004 yılından itibaren katılabilmiştir. Yoğun bir ilgi ve talebin gerçekleştiği ve 31 Aralık 2006'da sona eren ikinci dönemde, Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Gençlik programları çerçevesinde, gerek katılım öncesi AB fonlarından, gerekse ulusal katkı paylarından oluşan toplam 67 milyon Avro'luk bir bütçe oluşturulmuştur. Hibe kullandırma oranı, % 100'e yaklaşmıştır. 2007-2013

dönemini kapsayan Yaşam Boyu Öğrenme Programının bütçesi ise 7 milyar Avro'dur. Bütçenin % 13'ü Comenius, % 40'ı, % 25'i Leonardo da Vinci mesleki eğitim programı, %4'ü Grundtvig için ayrılmıştır (www.intoffice.gazi.edu.tr/ 29 11. 2007). (www.europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11082.htm/26.11.2007

1- Sektörel Programlar			
Comenius	Erasmus	Leonardo da Vinci	Grundtvig
Okul	Yüksek Öğretim	Mesleki Eğitim ve	Yetişkin Eğitimi
2- Ortak Konulu Program			

Tablo 4. AB Programları

Kaynak: Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans)

Yabancı diller konusundaki yeterlilik Hayatboyu Öğrenme Programı ile desteklenen Comenius, Erasmus, Grundtvig ve Leonardo da Vinci Programları dahil bütün programlar için önem taşımaktadır. Transversal (Ortak Konulu) Programın temel faaliyetinden biri olan dil eğitimi bu programlardan biri veya birkaçı için gerekli öğrenme ihtiyaçlarına cevap verir. Çok taraflı projelerle ilgili olarak AB Komisyonu, 2008 Teklif Çağrısında az konuşulan Avrupa dillerinde yeterliliğin kazanılması ve bilincin kazandırılması ile ilgili projeleri, dil öğretimi aracılığıyla Avrupa'da uluslararası kültürel diyalogun güçlendirilmesi ve dil öğrencilerin motivasyonunu artırıcı metodolojiler ve dil öğrenme kapasitesinin artırılması ile ilgili projeleri destekleyeceğini belirtmiştir. Komisyon 2008 Teklif çağrısında Avrupa ağlarına öncelik vermiştir (http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc191_en.htm / 22.10.2008). buradaki ama dil öğrencilerini motive etmek amacıyla iyi uygulamalara ilişkin bilgilerin tespit edilmesi ve yaygınlaştırılması, dil öğrenimine elverişli ortamın yaratılması, yabancı dil öğretmenleri dernekleri ve dil çeşitliliği ve eğitimi ile ilgili olarak faaliyet gösteren paydaşlar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, Avrupa Dil Pasaportunun

yaygınlaştırılması dahil resmi ve resmi olmayan eğitimin her düzeyinde dil eğitimi ve dil çeşitliliği politikalarının geliştirilmesidir.(Duman, 2001:s.103)

3.3.1.1 Comenius

Program ismini 1592-1670 yılları arasında yaşamış olan Jan Amos Comenius'dan almıştır. Comenius, Polonya'nın eğitim sisteminin reformu için kitaplar yazmasıyla tanınmaktadır. Bu program, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim ve hatta eğitim fakültelerine kadar uzanan bir hedef kitleye hitap etmektedir (http://www.ua.gov.tr/llp2009/uploads/LLP_2008/ 22. 10.2010).

Comenius Programı'nın temel amacı, “Okul Eğitimi” alanında Avrupa ülkeleriyle işbirliği yapmak suretiyle eğitimde kaliteyi artırmak ve kültürel diyalogu sağlayarak, dil öğrenimini teşvik etmektir. Program, orta öğretimin sonuna kadar okul eğitimindeki herkesin ve bu tür eğitimi sağlayan veya kolaylaştıran kurum ve kuruluşların eğitim ihtiyaçlarına hitap eder (Atabay, 2002:s.110)

Comenius Programının özel hedefleri; genç insanlar ve eğitim personeli arasında Avrupa kültürlerinin ve dillerinin çeşitliliği ve değeri hakkında bilgi ve anlayış geliştirme; gelecek istihdamları ve aktif Avrupa vatandaşlığı için genç insanların kişisel gelişimleri için gerekli temel yaşam becerileri ve yeterlikleri edinmesine yardımcı olmaktır.

Bireysel hareketlilik, ortaklıklar, çok taraflı projeler, çok taraflı ağlar ve destekleyici faaliyetler Comenius Programının faaliyet türleri arasındadırlar. Yükseköğretim seviyesine kadar genel, mesleki ve teknik eğitim veren kurum ve kuruluşlar arasındaki işbirliğini sağlayan Okul Ortaklıkları Projeleri ve eğitim-öğretim kademelerindeki her tür eğitim ve yönetim personelinin gelişimine hitap eden projeler mevcuttur. Ayrıca, Bireysel Eğitim Destekleri faaliyetleri kapsamında “Öğretmen Adaylarının Eğitimi”, “Comenius Asistanlığı” ve “Hizmet-İçi Eğitim” faaliyetleri yürütülmektedir.

Öğretmen adaylarına bir ve on hafta arası bir süre ile farklı bir ülkede çalışma için finansal destek imkanı Comenius programı ile sunulmuştur. Comenius dil asistanları ise üç-sekiz aylık bir süre ile bir AB ülkesindeki bir eğitim kuruluşunda ilgili ülkenin dili konusunda bilgisini artırma imkanı bulur. Hizmet içi eğitimlerde ise

yabancı dil öğretmenleri ya da kendi konusunu başka bir yabancı dil aracılığıyla öğreten öğretmenler iki veya dört haftalık sürelerle programa katılan farklı bir ülkede hizmet içi eğitim alırlar. Bu eğitimlerden önce katılımcılar, kendi ülkelerinde hazırlık kurslarına katılırlar. (Ertürk, 1994:s.120)

2007-2013 döneminde Comenius için okul ortaklıkları, çok taraflı projeler ve ağlardan oluşan üç grup öncelik belirlenmiştir. Okul ortaklıkları özellikle dil öğretmenlerine farklı ülkelerde çalışmak için imkan sağlamaktadır. Çok taraflı projeler öğretmen eğitimini ve eğitim personelinin sürekli mesleki gelişimini iyileştirmek ve öğretmenlere kaynak, metodoloji ve diğer destek temininde bulunmayı hedeflemektedir. Bu projelerde çeşitli öncelikler söz konusudur ve bunlardan birisi de dil öğrenimi ve dilsel çeşitlilik ile ilgilidir. Projelerin aşağıdaki alanlarda müfredat, ders ya da materyal, metodoloji ve pedagojik stratejilerin özellikle gelişimine, denenmesine ve uygulanmasının önemine değinilmiştir (Gülcan&Gürkan 2005:s.69).

Çok taraflı projeler, öncelikli olarak belirlenen dört alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birincisi Dil Öğrenimi ve Dil Çeşitliliğinin Desteklenmesi İçin Eylem Planının uygulanması. Buna dil öğretmenlerinin eğitimi öğretim araçlarının değişimi ve Dil ve İçerik Bütünleşik Öğrenme (CLIL Yaklaşımının) kullanılması dahildir. İkincisi özellikle dil eğitimi konusunda AB 2010 hedefine katkı sağlamak, üçüncüsü, ICT becerileri, sosyal ve kültürel becerilerin müfredatlara aktarılması için anahtar yeterliklere İlişkin Tavsiye Kararın uygulanmasına yardımcı olmak, dördüncüsü ise uygun yeterlikleri kazanmaksızın okulu bırakan öğrencilerin sayısını azaltmaktır.

Ağlar, ailelerin eğitime katılımını destekleyen, eğitim ihtiyaçlarına hitab eden, kültürlerarası eğitimi ve AB vatandaşlığını teşvik eden, ICT'nin eğitim amaçlı kullanılmasını sağlayan, iş dünyası ve okullar arasındaki bağları kuran ve çevre eğitimi veren projelerle, okullar arasındaki bağları destekler. (Conseil Europe Website ,2010)

Comenius dil projelerinde farklı üç ülkedeki okullarda kayıtlı öğrenciler arasında ortak olarak belirlenen bir konu üzerinde birlikte çalışırlar. Proje boyunca yabancı bir dilde iletişim kurarlar; dolayısıyla kendi anadilleri dışında farklı bir dil öğrenme ve

iletişim kurma konusunda motive olurlar. Daha az kullanılan ve öğretilen diller daha önceliklidir.

Türkiye 2008 yılı verileri ile değerlendirildiğinde 945 başvuru yapılmış ve bu başvurulardan toplam 407 tanesi kabul edilmiştir. Bu projeler için toplam 7.037.520 Euro hibe edilmiştir. Bütçenin kullanılma oranı ise % 100 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye, programlara katılan 31 ülke arasında İtalya, Polonya, Almanya, İngiltere ve İspanyadan sonra en çok proje kabul eden 6. ülke konumundadır(http://www.ua.gov.tr/uploads/comenius/Bilgilendirme_Toplantilari/Trabzon/UA%20_ve_Comenius_Genel_Trabzon_07_10_2008.pdf / 15.11.2008).

Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın önemi göz önüne alındığında, sektörel programlar arasında özellikle Comenius Programına ağırlık verilmesi dil öğrenimi bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hareketliliği, dil eğitimine ilişkin araç gereç ve yöntemlerin geliştirilmesine yönelik projeler ve okul ortaklıkları ile Comenius Programı faydalanıcılarına yeni kültürleri tanımaları ve dil öğrenimi için fırsat sağlamaktadır.

3.3.1.2. Erasmus

Programa hümanizmin öncülerinden Desiderius Erasmus'un (1465-1536) adı verilmiştir. Avrupa'da ortak bir sanat ve bilim çatısı altında birleşmesine yaptığı katkılardan dolayı bu isim verilmiştir. Erasmus eğitim yoluyla kariyer olanaklarının geliştirilmesi ve hareketlilik konularına büyük önem vermiş, servetini Basel Üniversitesine bağışlayarak, hareketlilik için verilen hibeler konusunda öncü olmuş ve adı bu programa adı verilmiştir (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm / 22.10.2008).

Erasmus Avrupa Birliği ülkelerinde ki genç üniversiteli öğrencilerinin değişim programıdır. 1987 yılında Konsey tarafından kabul edildi ve üniversiteler arası işbirliğinin genişlemesi, gençlerin değişimi ve dolaşımın ciddi manada artması konusunda hızlandırıcı bir etkisi olmuştur. ERASMUS programının amacı şunlardır:

Birliğin başka bir ülkesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısını, ciddi anlamda arttırmaktır. Böylece, Avrupa'nın, diğer üye ülkelerde ki sosyal ve ekonomik hayatıyla doğrudan deneyimi olan üst düzey idarecilerinin olmasını sağlar.

Öğrencilerin ve öğretim görevlilerin en büyük değişimin sayesinde üniversiteler arası yoğun ve kapsamlı işbirliğinin teşvik edilmesidir. Vatandaşların Avrupa'sı konseptini pekiştirmek için, üyenin farklı ülkelerinin vatandaşlarının ilişkilerinin güçlenmesidir. (Le Dossier de l'Europe, 1988, s. 7-8)

Erasmus programının amacı, Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus programı, üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik etmek; öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlamak; programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınmasını sağlamak suretiyle bu amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır (<http://www.ua.gov.tr/22.10.2008>). Bu programdan yararlanmak için seyahat edilecek ülkenin dilinin bilinmesi gerekmektedir. Öğrenciler için yoğun dilkursu düzenlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, yükseköğretim öğrencilerinin eğitimlerinin 1 veya 2 dönem arasındaki bir bölümünü bir başka Avrupa ülkesinde gerçekleştirme ve burada kazanılan kredilerin kendi kurumlarında tanınması imkanını sağlamaktadır. Öğretim elemanlarına ise, yurtdışındaki eğitim kurumlarında 5 saat ile 6 hafta arasında ders verme olanağı sunmaktadır.

Erasmus yüksek öğrenimde Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliğini geliştirmeyi ve insan kaynaklarının kalitesini yükseltmeyi amaçlayan bir programdır. Bu program içerisinde eğitimde Avrupa boyutu için üniversitelere verilen destekler arasında bütünleşmiş dil kursları geliştirme olanağı da bulunmaktadır. Lingua programı “Avrupa’da eğitimin her düzeyinde yabancı dil öğrenme ve öğretmenin nitel ve nicel açıdan geliştirilmesine hizmet eden bir programdır. Programın amacı dil eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır” (Mess,1999 s.128-130). Programa orta ve yüksek öğretim öğrencileri, eğitimciler ve işçiler katılabilmektedirler. 1990 yılında uygulanmaya başlanan Lingua programının öncelikli hedefi Avrupa Birliğine üye ülkelerin resmi dillerinin öğretilmesidir. Programın faaliyetlerini beş ana başlık altında toplamak mümkündür:

- .Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi için Avrupa işbirliği programları
- Yabancı dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi kurslar
- Gelecekteki yabancı dil öğretmenleri için asistanlık

- Dil öğrenme ve öğretme için müfredat programlarının ve ders araç- gerecinin geliştirilmesi

- Dil öğrenme için ortak eğitim projelerinin geliştirilmesi

Program, sunduğu hareketlilik olanağı ile Avrupa halklarının birbirlerine karşı önyargılarının, yükseköğretim çevrelerinde kırılmasına hizmet etmektedir. Erasmus programı ile 1987'den günümüze kadar 1,5 milyondan fazla yükseköğretim öğrencisi, başka bir Avrupa ülkesinde öğrenim hayatının bir dönemini geçirmiş ve o ülkenin kültürünü tanıma imkanı elde etmiştir. Program 2012 yılı itibariyle 3 milyon öğrencinin Erasmus Programından faydalanmasını hedeflemektedir.

Yurtdışındaki yerleştirme ve eğitimlerden faydalanmak isteyenler, ev sahibi ülkede düzenlenen dil hazırlık kurslarına katılmak için başvuruda bulunabilirler. Halen, katılımcı 31 ülkeden 23'ünde uygulanmaktadır. Ev sahibi ülkede düzenlenen Erasmus yoğun dil kursları iki-altı hafta süreyle güz ya da bahar dönemi başlamadan önce düzenlenmektedir. Ev sahibi kuruluşlar da, Erasmusun mali desteğinden yararlanarak kendi dil kurslarını düzenleyebilirler. Ancak, öğretim kadrosu, hareketlilik süreleri çok kısa olduğu için bu kurslara katılamazlar(http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc207_en.htm/ 22.10.2008).

Erasmus faaliyetleri kapsamında öğrenciler, yurtdışında eğitim alma, çalışma, dil hazırlığı imkanlarından faydalanabilirken, üniversite/yüksek öğretim çalışanları yurtdışında ders verme ve verilen eğitimlere katılma imkanlarından faydalanabilirler. Üniversiteler/yüksek öğretim kuruluşları yoğun programlar, akademik ve yapısal ağlar ve çok taraflı ağlar adı altında düzenlenen faaliyetlere katılabilirler. İşletmeler öğrenci yerleşimi, yurtdışında eğitim ve üniversite işbirliği konularında katılımcı olabilirler (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm/23.10.2008).

Erasmus programından, diğer sektörel programlar için de geçerli olduğu gibi, 27 AB üyesi ülke, Türkiye ve İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç'den oluşan 3 EFTA/ EEA ülkesindeki yüksek öğretim kuruluşları yararlanmaktadır. 31 ülkedeki 2199 yüksek öğrenim kuruluşu bu programdan faydalanmaktadır. Erasmus programı

öğrenci ve öğretmen değişimi, müfredat oluşumu, uluslararası yoğun programlar, tematik ağlar, dil kursları ve AKTS gibi faaliyetlerden oluşmaktadır. 2004- 2008 istatistiklerine göre Türkiye'ye Erasmus Programı kapsamında gelen öğrencilerin sayısı 4448, başka ülkelere giden öğrencilerin sayısının ise 14755'dir. Toplam ders verme- personel hareketliliği incelendiğinde ise Türkiye'ye gelenlerin sayısı 2179 ,gidenlerin sayısı 3991'dir. (<http://www.ua.gov.tr/uploads/erasmus/Turkiyede%20Erasmus%20tecrubesi.pdf/15.11.2008>).

3.3.1.3. Leonardo da Vinci Programı

Organizasyon ve içeriği AB'ne üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı ile AB üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program; ülkeler arası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir.

Avrupa Parlamentosu ve Konsey 15 Kasım 2006 tarihli ve 1720/2006/EC nolu kararı ile yaşam boyu öğrenme alanında bir eylem programı başlatılmış ve Leonardo da Vinci programının üçüncü aşaması, diğer programlarla birlikte yürürlüğe girmiştir. (<http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11082.htm/26.11.2007>). Bu programdan, KOBİ, mesleki eğitim kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve kamu kuruluşları faydalanabilirler. Programın amaçları şu şekilde ifade edilebilir: rekabet ortamına uygun yetenekli işgücü ihtiyacını karşılamak; çalışma hayatına katılımı kolaylaştırmak; işsizlik oranını azaltmak; eğitim ve ileri eğitim faaliyetlerine katılan kişilerin kişisel gelişimini kolaylaştırmak için bilgi, beceri ve nitelik kazanımları ve kullanımlarının desteklenmesi; mesleki Eğitim ve Öğretim sistemleri, uygulamaları ve kurumlarında kalite ve yeniliğin gelişmesinin desteklenmesi, mesleki Eğitim ve Öğretimin cazibesinin artırılması ve kişilerin ve işverenlerin hareketliliğinin desteklenmesi; stajyerlerin hareketliliğinin kolaylaştırılması; Avrupa çapındaki hareketliliğin kalitesinin ve hacminin artırılması; Mesleki Eğitim alanında faaliyet gösteren tüm kurum ve kuruluşlar arasındaki işbirliğinin kalitesinin ve hacminin artırılması; yaşam boyu öğrenim için BİT tabanlı ve yenilikçi içerik, hizmet, pedagoji ve uygulama geliştirilmesi; Mesleki Eğitim alanında yenilikçi uygulamaların geliştirilmesinin ve bu yeniliklerin bir katılımcı ülkeden diğer

katılımcı ülkelere transferinin kolaylaştırılması; Resmi ve gayri resmi öğrenim yoluyla kazanılan nitelik ve yeterliliklerin şeffaflığının ve tanınabilirliğinin sağlanması; Çağdaş yabancı dillerin öğrenilmesini teşvik edilmesidir. (Atabay, 2002:s.78)

Bu amaçla program, Mesleki eğitim alanında ve yaşamboyu hareketliliğin geliştirilmesi (kalite dahil) hedeflenmektedir. Program sonucunda işletmelerdeki yerleştirmelerin sayısının yıllık 80.0000'e ulaşması; Farklı aktörler arasındaki işbirliğinin (kalite dahil) artırılması; yenilikçi uygulamaların artırılması ve bunların farklı ülkelere transfer edilmesi; İnfomal öğrenmeler sonucu edinilen kalite ve yeterlilikler dahil öğrenmelerin şeffaflığı ve bunların tanınması; Dil öğrenimi; yenilikçi ICT tabanlı içerik, hizmet ve uygulamaların geliştirilmesi. Yukarıda da belirtildiği gibi dil öğrenimi Leonardo da Vinci Programının operasyonel programları arasındadır. Yeni dönemdeki Yenilik Transferi Projelerinin içerik ve meslek bağlantılı dil öğrenimi de genel program öncelikleri arasında yer almaktadır. 2000-2006 döneminde Leonardo da Vinci Programının dil yeterlilikleri faaliyet türü ile dil öğrenimine ilişkin projeler desteklenmekteydi. Leonardo da Vinci Programı tarafından desteklenebilecek faaliyetler;

-Hazırlık aşaması dahil hareketlilik;

-Tarafları ilgilendiren müşterek bir konu üzerine yoğunlaşan ortaklıklar;

- Ulusal ihtiyaçlara uyarlanmak üzere yenilikçiliğin transfer edilmesi veya yenilikçiliğin ve iyi uygulamaların geliştirilmesi yoluyla eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çok taraflı projeler;

- Mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili konularda çalışan uzman, tematik uzman ve organizasyon ağıları;

Diğer tedbirlerdir. Leonardo Programının faaliyet türleri ülke merkezli ve merkezi projeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ülke merkezli projeler için katılımcı ülkelerde bulunan Ulusal Ajanslara ve merkezi projeler için AB Komisyonuna başvuruda bulunulur.

Ülke Merkezli Projeler	Merkezi Projeler (Komisyon)
Hareketlilik	Yenilik Geliştirme Projeleri
Yenilik Transferi Projeleri	Tematik Ağlar
Ortaklık Kurma (2008'den itibaren)	Destek Faaliyetleri

Tablo 5: Leonardo Programı Faaliyet Türleri

Hareketlilik Projeleri (Mobility), Yenilik Transferi ve Ortaklık Projeleri ülke merkezli projelerdir. Bu projeler için başvurular Ulusal Ajansa yapılır.

Hareketlilik Projeleri Temel Mesleki Eğitimdeki (IVT: Initial Vocational Training) Stajyerler için İşletmelerde veya Eğitim Kurumlarında Uluslararası Yerleştirmeler, İşgücü Piyasasındaki insanlar için işletmelerde veya Eğitim Kurumlarında Uluslararası Yerleştirmeler (PLM: People at Labor Market) ve Mesleki Eğitimdeki Profesyonellerin Hareketliliği (VETPRO: Vocational Education and Training Professionals) olarak üçe ayrılır.

Temel Mesleki Eğitimdeki (IVT) Stajyerler için İşletmelerde veya Eğitim Kurumlarında Uluslararası Yerleştirmeler: Temel mesleki eğitim görmekte olan kişilerin başka bir katılımcı ülkedeki ev sahibi kuruluş bünyesinde aldığı eğitim yada katıldığı çalışma tecrübesidir. Bu faaliyet türünden öğrenciler ve çıraklar gibi temel mesleki eğitim görmekte olanlar yararlanabilirler. Mesleki eğitim ve öğretim alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar, okullar ve işletmeler ve diğer tüzel kişilikler başvuruda bulunabilirler. Bireysel yararlanıcılar koordine kuruluşu tarafından organize edilen bir hareketlilik projesinde hibelerini alacaklardır.

İşgücü Piyasasındaki İnsanlar için İşletmelerde veya Eğitim Kurumlarında Uluslararası Yerleştirmeler (PLM): Proje yararlanıcılarının seçilen mesleki konularla ilgili olarak, AB'ye üye bir ülkede yer alan kurum/kuruluş ya da işletmede aldığı eğitim/staj ya da katıldığı çalışma tecrübesidir. Çalışma hayatındaki kişiler; yeni mezunlar, çalışanlar, işsizler bu programa katılabilirler. Mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren kurum, kuruluş, okullar ve işletmeler, özellikle KOBİ'ler ve diğer tüzel kişilikler başvuruda bulunabilirler. Programdan faydalanma süresi 2 ile 26 hafta

arasındadır. ABye tam üye en az 1 ülke ile ortak olmak gerekmektedir (<http://www.europa.eu.int/> 09.10.2010).

Mesleki Eğitimdeki Profesyonellerin Hareketliliği (VETPRO): Mesleki eğitim uzmanlarının kendi ülkesi dışında, AB üyesi bir ülkenin ev sahibi kuruluş bünyesinde aldığı eğitim ya da katıldığı çalışma faaliyetleridir. Eğitimden sorumlu kişiler, insan kaynakları uzmanları, mesleki eğitim planlayıcıları ve yöneticileri, öğretmenler ve meslekî rehberlik uzmanları faydalanabilirler. Mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren kurum kuruluş, okul, işletmeler, özellikle KOBİ'ler ve diğer tüzel kişilikler başvuruda bulunabilirler. Yararlanma süresi en az 1, en fazla 6 haftadır. AB'ye tam üye en az 1 ülke ile ortak olmak gereklidir.

Yenilik transferi projelerinin amacı daha önceki Leonardo da Vinci Projelerinden veya diğer yenilikçi projelerden yenilikçi içerik veya sonuçların ulusal, yerel, bölgesel veya sektörel düzeyde kamu ve/veya özel mesleki eğitim sistemlerine adapte ve entegre edilmesi yoluyla Avrupa Mesleki Eğitim sisteminin kalitesini ve cazibesini artırmaktır. Örneğin bir Grundtvig Projesi eğer mesleki eğitimi doğrudan ilgilendiren bir sonuç ortaya koymuşsa, bu sonuçlar Yenilik Transferi Projesi aracılığıyla transfer edilebilir. Farklı içeriklerde geliştirilmiş yenilikçi ürün, araç, yöntem ve uygulamaların ulusal ihtiyaçlara dilsel, kültürel ve hukuki açılardan adaptasyonunu amaçlamaktadır. Bu projelerde somut proje sonuçları ve ürünleri hedeflenmelidir.

Mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren kurumlar arasında işbirliğini teşvik edecek ve bu işbirliğine bir kısım ölçütlere göre katkı sağlayacak bir faaliyet türü olarak düşünülmektedir. Comenius ve Grundtvig projelerinden farklı olarak faaliyetler, mesleki eğitim ile bağlantılı olmalı ve bu faaliyetlerde meslek okullarının yanı sıra; işletmeler, sosyal ortaklar, bölgesel, yerel ve hatta ulusal karar mekanizmaları yer almalıdır. Ortaklık projeleri, hareketlilik faaliyetlerinin ötesinde, mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar arasında proje boyunca sürekli bir işbirliği zemini oluşturmayı amaçlamaktadır. Ortaklık projelerinin amaçları:

- Yenilik transferi projeleri ile hareketlilik projeleri arasındaki boşluğu doldurmak;

- Mesleki eğitimin cazibesini ve kalitesini artırmak;
- Mesleki eğitimde genel araçların gelişim ve uygulamasını gerçekleştirmek;
- Karşılıklı öğrenmeyi kuvvetlendirmek
- Mesleki eğitimle ilgili tüm kurum ve kuruluşların proje faaliyetlerinde yer almasını temin etmektir.

Temel mesleki eğitim görmekte olan kişiler ile mesleki eğitim alanında hizmet veren profesyoneller bu programdan yararlanabilirler. Ayrıca işletmeler, sosyal ortaklar, mesleki eğitimle ilgili politikalara karar veren kuruluşlar ve üniversiteler başvuruda bulunabilirler. Ortaklık projelerinin süresi 2 yıldır ve en az birisi AB üyesi olmak koşuluyla, projede en az 3 farklı ülkeden, 3 ortak bulunması gereklidir. Projeler, AB dillerinden birinde hazırlanmalı ve her ortak aynı projeyi kendi ülkesindeki ulusal ajans görevi yapan kuruma sunmalıdır.

Komisyon Merkezli Projeler, Yenilik Geliştirme Projeleri, Tematik Ağlar ve Diğer Tedbirler başlıkları altında gruplandırılan projelerden oluşmaktadır. Bu projeler için başvuru doğrudan Komisyona yapılır.

AB Komisyonu merkezli bu projeler, Mesleki eğitim kapsamında, yenilikçi içerik, metod ve prosedürlerin geliştirilmesi yoluyla, eğitim sistemlerinin kalitesinin geliştirilmesini amaçlayan uluslararası işbirliği projeleridir. Yenilik, yeni şeyler yapma veya bilinen işlerin yapılmasında yeni yollar bulmaktır. Bu türdeki projelerin amacı, (içerikler, metodlar, prosedürler vs.) gibi yenilikler geliştirmektir. Mesleki eğitim alanında henüz cevabı olmayan ortak bir sorunla baş etmede çeşitli ülkelere yardım için yeni bir çözüm yöntemi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu projeler, kalitenin geliştirilmesi ve mesleki eğitimde yeniliğin desteklenmesi için araç olmalıdır. Her iki amaç, teklifte araçların, metodların veya kavramların ve proje sırasında geliştirilen somut materyalin, ortamların değiştirilmesinde kullanılabilmesi veya bunun adapte edilebilmesine imkan verecek şekilde entegre edilmelidir. Ortaöğretim sonrası düzey hariç, mesleki eğitimdekilerin tamamının yanı sıra, bu tür eğitimi kolaylaştıran kurumlar ve kuruluşlar bu projelerden yararlanabilirler.

Mesleki Eğitim kapsamındaki spesifik konular üzerine çalışan uzmanlar ve kurumların oluşturduğu ağırları kapsamaktadır. Amaç, mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren aktörler arasındaki bağı güçlendirmek ve mesleki eğitim alanında kaliteyi ve Avrupa boyutunu geliştirmektir. Başvurular doğrudan AB Komisyonu'na yapılır. Mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren tüzel kişiler bu programa başvurabilirler. Ortak sayısı en az üç olmalıdır ve proje süresi en fazla üç yıl olabilir.

Başvurular doğrudan AB Komisyonuna yapılır. Mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren tüzel kişiler bu programa başvurabilirler (www.intoffice.gazi.edu.tr/04.12.2010). Bu başlık altında Leonardo da Vinci Projelerinin amaçlarını ve sonuçlarını geliştirmek amacıyla projeler geliştirilebilir. Dolayısıyla bu projeler iletişim aktiviteleri, projelerin tematik izlenmesi ve proje sonuçlarının yaygınlaştırılması ile bu sonuçlardan faydalanılması gibi konularda hazırlanabilir (Conseil de L'Europe, 2001)

2007 yılı istatistiklerine göre Türkiyede hareketlilik alanında toplam 401 adet proje üretilmiştir. Hareketlilik projeleri kapsamında ise desteklenen yararlanıcı sayısı ise 4278 olarak gerçekleşmiştir (<http://www.ua.gov.tr/uploads/leonardodavinci>).

3.3.1.4 Grundtvig

Yetişkin eğitime yönelik bir programdır. Grundtvig eyleminin temel amacı öğrenmeye istekli her yetişkinin öğrenme taleplerini gerçekleştirecek yolların geliştirilmesini sağlamaktır. Sadece yetişkin eğitimi alan bireyleri değil, öğretmenleri, eğiticileri, eğitim personelini ve bu hizmetleri veren kuruluşları da kapsamaktadır. Bu kuruluşlar, danışmanlık şirketlerini, hükümet dışı organizasyonlar, işletmeler, gönüllü kuruluşlar ve araştırma kuruluşları gibi yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde hayatboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgilenen kurum ve kuruluşlardır. Yetişkin eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda çalışan kişilerin veya bu kişilerin eğitimiyle ilgili kişilerin, hayatboyu eğitim kalitesinin artırılmasını desteklemek amacıyla, çalıştıkları ülke dışındaki bir ülkede 6 haftaya kadar eğitim almalarını sağlamaktadır. Bu sayede katılımcıların, pratik öğretmenlik, çalıştırıcılık ve danışmanlık gibi eğitsel yeteneklerini geliştirmek ve Avrupa'daki hayat boyu

öğrenme hakkında daha geniş bilgi edinmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Programın özel hedefleri şöyledir: (Conseil de L'Europe, Bulletin 5)

- 2013 yılına kadar yetişkin eğitimi alan insanların sayısını 25.000'e çıkarmak ve yurtiçindeki ya da yurtdışındaki deneyimin kalitesini artırmak;
- Hareketlilik koşullarının 2013 yılına kadar her yıl en az 7000 kişinin yurt dışındaki yetişkin eğitiminden faydalanabilecek duruma getirilmesi
- Yetişkin eğitim ile ilgilenen kuruluşlar arasındaki işbirliği ve kalitenin iyileştirilmesi;
- Yenilikçi yetişkin eğitimi ve yönetim uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması;
- Özellikle yaşlıların ve temel yeterlikleri kazanmadan okuldan ayrılanların yetişkin eğitimine erişiminin sağlanması
- Yenilikçi ve ICT tabanlı eğitim içeriklerinin, hizmet ve uygulamaların desteklenmesi
- Grundtvig kapsamında desteklenen faaliyetler şunlardır:
- Çalışma ziyaretleri, yerleştirmeler, asistanlık, yetişkin eğitimi değişimleri (personel eğitimi ve profesyonel gelişim) ve değişim organizasyonu hazırlıkları;
- Katılımcı kuruluşların ortak ilgi alanları ile ilgili Öğrenme Ortaklıkları;
- Yenilik ve iyi uygulamaların transferi aracılığıyla yetişkin eğitim sistemleri geliştiren çok taraflı projeler;
- Ortaklıkların desteklenmesi, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması ve yetişkin eğitiminin geliştirilmesi konularında çalışan uzmanlardan ve kuruluşlardan oluşan ağlar.

Grundtvig kapsamında verilen eğitimler de diğer konuların yanı sıra dil alanında çalışan eğitimcilere yönelik kurslar verilmektedir. Bütün sektörel programlarda olduğu gibi Grundtvig Programı AB çok dillilik stratejisini desteklemektedir.

3. 3.1.5. Transversal (Ortak Konulu) Program

Ortak konulu programlar iki veya daha fazla alt programı kapsayan alanlarda Avrupa işbirliğini desteklemektedir. Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesini ve tanınmasını desteklemek amacıyla oluşturulmaktadır. Politika geliştirme; dil öğretimi; bilişim; yaygınlaştırma başlıkları altında 4 faaliyet türünü kapsamaktadır. Faaliyetin Hedefleri

- Hayat boyu öğrenmede, özellikle Lizbon süreci, Eğitim ve Öğretim 2010, yanı sıra Bologna ve Kopenhag süreçleri ve sonrasındaki süreçler bağlamında, Avrupa düzeyinde politika geliştirme ve işbirliğini desteklemek;
- Hayat boyu öğrenme politikası geliştirmeyi desteklemek için karşılaştırılabilir veriler, istatistikler ve analizler için yeterli kaynak sağlamak, hayatboyu öğrenmedeki amaçlara ve hedeflere yönelik ilerlemeyi izlemek ve özel önem verilmesi tavsiye edilen alanları tanımlamak;
- Üye ülkelerde dil öğrenmeyi ve dil çeşitliliğini desteklemek;
- Yenilikçi bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) tabanlı içerik, hizmet, pedagoji ve hayatboyu öğrenme uygulamalarının gelişmesini desteklemek;
- Hayatboyu öğrenme programının sonuçlarının geniş bir ölçekte uygun bir şekilde tanınması, gösterilmesi ve uygulanmasını sağlamaktır.
- Ortak konulu programın dil öğrenme ile ilgili faaliyet türü çok taraflı projeler, uluslararası ağlar ve diğer tedbirlerden oluşmaktadır. Çok taraflı projeler yabancı dil bilmenin önemine ve dil öğrenim kaynaklarına dair bilincin artırılmasına ve internet üzerinden verilecek dersler yeni dil öğrenme araçlarının geliştirilmesi ve ölçme değerlendirmeye ilişkin araçların geliştirilmesine yönelik projeleri kapsamaktadır. (Crick, 1998:s.140)

3.3.1.6. Lingua Programı

Türkiye'nin de katıldığı AB Eğitim programı Socrates bünyesindeki Lingua Programı 2006 yılına kadar uygulanmıştır. Socrates programı yerini 2007-2013 yılları arasında geçerli olan Hayatboyu Öğrenme programı bünyesindeki Ortak konulu programın bir faaliyeti olan Dil Öğrenme bırakmıştır.

Lingua Programı, AB Genel Eğitim Programı olan Socrates'in alt programlarından biri olup, bu program üye olan Avrupa ülkesi vatandaşlarının Topluluğa üye ülkelerde konuşulan diğer dilleri yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlamaktaydı. Dil öğrenim ve öğretiminin geliştirilmesi, yabancı dil bilen insanların sayılarının artırılması Socrates programlarının hepsinde ortak bir amaç olmakla birlikte, çeşitli yönleriyle ve kapsamlı olarak Lingua programının odak noktasını oluşturmaktadır.(Starkey,1997) Lingua programının hedef kitlesi, ilkokuldan üniversitelere kadar bütün öğrenciler, eğitimlerini tamamlamış insanlardan emeklilere kadar bütün topluluk ve aday ülke vatandaşlarıdır. Socrates genel eğitim programının Lingua bölümüne 27 AB üyesi ülke, 3 EFTA-EEA ülkesi ve Türkiye olmak üzere toplam 31 ülke dahildir. Bu ülkelerde konuşulan resmi diller Lingua projeleri için uygun dil kapsamına girmektedir. Bunlar; İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Flamanca, Danca, Fince, Yunanca, Bulgarca, Çekce, Slovakça, Romence, Lehçe, Macarca, Türkçe ve İrlanda, İzlanda, Norveç, İsveç, Polonya, Litvanya, Slovenya, Letonya, Estonya, Malta'da konuşulan dillerdir.(Osler, 1996:s.58)

Lingua programında İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yaygın kullanılan dillerden çok, az konuşulan, kullanılan, öğrenilen ve öğretilen dillerin projelere konu olması, Avrupa Komisyonu tarafından daha çok desteklenmekte ve mali yardım verilmektedir.(http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/index_en.html/ 19.10. 2008).

Lingua'nun amacı, Birlik içinde dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi ve desteklenmesi, dil eğitimi ve öğretiminin kalitesine katkıda bulunulması, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak hayat boyu dil öğrenme olanaklarına erişimi kolaylaştırmaktır. Lingua Programına katılabilecek gruplar, okullar, üniversiteler, yetişkin eğitim kuruluşları, yerel, bölgesel ve merkezi yönetim kuruluşları, dil kursları

ve okulları, dil eğitimiyle ilgili araştırma kuruluşları, gazeteler ile diğer basın yayın ve internet şirketleri, vakıflar ve dernekler, toplumsal ve kültürel yönlerden dil üzerine çalışan sivil toplum kuruluşları, dil eğitimlerini planlayan, diploma veren bütün kurum ve kuruluşlardan oluşmaktadır.

Lingua programı dil öğrenmenin faydaları hakkında bilinçlendirme ve enformasyon projeleri, dil öğrenme kaynaklarına erişim, karar alıcılara enformasyon aktarımı proje desteklenmektedir. Bu proje türleri birbirini tamamlama ve örtüşme özelliğine sahiptir. Her üç konuda da ortaklık söz konusu olabilir. Ortaklık için en az üç ülkenin işbirliği yapması gerekmektedir.

Söz konusu program farklı alt amaçlara uygun olarak iki bölüm halinde Lingua 1 ve Lingua 2 olarak uygulanmıştır. Lingua 1 Programı; vatandaşların Birliğin dilsel zenginliği hakkında bilinçlenmelerini sağlamak, vatandaşları hayatboyu dil öğrenmeye teşvik etmek, Avrupa çapında dil öğrenme araçlarına erişimi kolaylaştırmak, dil öğreniminde yenilikçi teknikleri ve iyi uygulamaları geliştirmek ve yaygınlaştırmak Lingua 1 Programı okul ortaklıkları projelerini, eğitici eğitimini, öğretim müfredatı gelişimini, dil öğrenme araçlarını, araştırma projelerini ve dil kursu düzenlenmesi gibi projeleri desteklemez.

Lingua 2 Programının amacı ise, dil öğrenenlerin çok çeşitli dil öğrenme araçlarına erişimini sağlamaktır. Projelerle geliştirilen ürünler dil eğitimcilerini değil, dilöğrencilerini hedefler. (http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/index_en.html/19.10.2008). Lingua adlı programın amacı, genel anlamda dillerin öğrenimi, teknik ve profesyonel alanlarda işe alınan gençlerin eğitimidir ve ayrıca altta ki noktaları amaçlamaktadır:

- Avrupa Birliğinde yabancı dillerin öğretimi ve öğreniminin nicelik ve nitelik iyileştirmesiyle, Birliğin vatandaşlarının kendi aralarında iletişim kurma kabiliyetini arttırmak.
- Avrupa topluluğunun şirketlerin menfaati için, iç pazardan tam anlamıyla yararlanabilmeleri için, şirketlere gereken yabancı dil bilgisi seviyelerinin şu an ki ve ilerde ki iş gücünü sağlamak amacıyla etkin önlemlerin alınmasını sağlamak.

Lingua programı çerçevesinde, Avrupa Birliğinin en az yaygın olan dilleri ve bu alanla ilgili pedagojik ürünleri; dillerin erkenden öğrenilmesi, yabancı dillerin daha çok bireyselleştirilmiş öğrenimin ana öğelerinden biri olarak sayılan ve diğer üye devletlerde veya ekonomik sektörlerinde ürünlerin azami nüfuzunu da sağlayan açık öğretim ve uzaktan eğitim (EOD) desteklenmiştir. (Proposition de décision du Conseil établissant le programme LINGUA pour la promotion de la formation en langues étrangères dans la Communauté européenne, s. 3)

AB'nin çok dillilik stratejisi sadece bu programlar tarafından değil Eylem Planı, Avrupa Dil Günü, Avrupa Dil Yılı, Avrupa Dil Ödülü gibi faaliyetler ve Europass gibi çalışmalarla da desteklenmektedir. Programların belirlediği amaçlar, alışverişleri ve iletişimi kolaylaştıracak dillerin öğretim/öğrenim programları tarafından ve vasıtasıyla gerçekleşmesi gerekir. Bu programlar çerçevesinde, dil öğretmenlerinin sürekli ve ilk eğitimi desteklenmiştir, dolayısıyla öğretmenin daha iyi bir nitelik ve etkinlik iyileştirmesine katkıda bulunmuştur. Aynı şekilde, Avrupa işbirliği programları, teknik ve profesyonel eğitim alanında ki dil öğretmenlerin sürekli eğitimi konusunda gerçekleşmiştir. Bu programlar, farklı diller konuşan gençlerin birbirini daha iyi tanınması, birbirini daha iyi anlaması ve Avrupa meslektaşlarını daha iyi anlamasına katkıda bulunmuştur. (Byram,1997:s.90)

Bu çalışmaların gerçekleştirilmesi konusunda, Avrupa Birliğinin bütün ülkelerinde çeşitli atölye, konferans, seminer, sempozyum ve toplantılar gibi faaliyetler düzenlenmektedir. Bu buluşmalar ülkeler ötesi iletişimi geliştirerek birlikte zenginleştirici düşünmeyi teşvik etmektedirler ve Avrupalı ortaklar ve uzmanlar arasında verimli deneyim paylaşımlarını desteklemektedirler.

3.3.2. AB'nin Çok Dillilik Stratejisi Çerçevesinde Gerçekleştirdiği Faaliyetler

3.3.2.1. AB Komisyonu'nun Dil Öğrenme ve Dil Çeşitliliği İçin Eylem Planı

13 Aralık 2001 tarihinde Avrupa Parlamentosu dil çeşitliliğinin ve dil öğreniminin geliştirilmesi amacıyla bazı tavsiye ve tedbirlerden oluşan bir karar almıştır. Eğitim ve Gençlik Konseyi ise 14 Şubat 2002 tarihinde AB Komisyonu dil çeşitliliğini ve dil öğrenmeyi amaçlayan eylem önerilerini sunmasını talep eden bir karar almıştır.

AB Komisyonu Eylem Planını hazırlarken, diğer AB kurumlarının, üye ülke Bakanlıklarının, sivil toplum kuruluşlarını temsil eden birçok kurumun ve kamuoyunun görüşlerini almıştır. Söz konusu eylem planı 27 Temmuz 2003 tarihinde AB Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. Eylem Planı 2004–2006 yılları arasında üç alanda alınması gereken 45 tedbir için somut önerilerde bulunmuştur.

- Hayatboyu bir etkinlik olarak bütün vatandaşların dil öğrenmenin faydalarından yararlanmasını sağlama amacı;
- Yabancı dil öğretimi kalitesinin her düzeyde iyileştirilmesi;
- Avrupa’da dil öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlanmasıdır.

Eylem Planı, yerel, bölgesel ve ulusal makamlarca alınan tedbirlerin desteklenmesi amacıyla 2004–2006 yılları arasında Avrupa düzeyinde bir dizi eylem önermektedir. Üye ülkelerin aldıkları tedbirlerle birlikte eylem planıyla önerilen tedbirler, dil çeşitliliğinin ve dil öğrenmenin geliştirilmesinde büyük bir atılım sağlaması mümkündür. Söz konusu Eylem Planı 2007 yılında tekrar incelenmiş ve 25 Eylül 2007 tarihinde uygulamaya ilişkin bir Komisyon Çalışma Raporu hazırlanmıştır. Rapor, dil öğreniminin geliştirilmesi için eğitim sistemlerinde yapılan değişiklikleri belirtmiş, son üç yılın başarılarını ortaya koymuş ve çok dillilik politikası için alınması gereken tedbir ve eylemler için temel hazırlamıştır. (Colette&Sauvage, 2010:s.180).

3.3.2.2. Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)

Avrupa’da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) oluşturmuştur. Günümüzde Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içerir. Çerçeve Programın temel amacı, yabancı dil öğretimini

üç temel felsefeye dayandırmaktadır; öğrenenin özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak sıralanabilir. Bu üç temel felsefeye dayalı olarak ayrıca, üç ana bölümden oluşan Dil Gelişim Dosyası- Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiş, portfolyonun tüm ülkelerde aynı biçimde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmıştır.(Byram, 1999:s.78)

15-17 Ekim 2000 tarihinde Polonya Cracow kentinde yapılan Avrupa Eğitim Bakanları Daimi Konferansı tüm eğitim bakanları ülkelerinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasına geçilmesini kararlaştırmıştır. Bu bağlamda 2004- 2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004- 2005 öğretim yılından sonra da tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır. Dil Gelişim Dosyası üç bölümden oluşmaktadır. Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi-Dil Biyografisi ve Dil Dosyası (Kose,2001:s.35).

- **Dil Pasaportu:** Projenin temel amacı her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımadaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetişmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Avrupada serbest dolaşım hakkı kazanmak ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bu pasaporta sahip olması gerekecektir. Dil pasaportuyla iş ve oturma izni almak mümkün olacaktır.(Demirel, 2000:s.159)

- **Dil biyografisi:** Bir özgeçmiş görünümündedir ve bu bölüme dil öğrenim geçmişi yazılmaktadır. Bu bölümde dili öğrenmek için harcanan süre, amaç, nerede ve nasıl öğrenildiği ile bu dilin kültürü ile olan etkileşim yazılmaktadır.

- **Dil Dosyası:** Kişinin öğrendiği yabancı dille ilgili olarak aldığı tüm belgeleri kapsar. Bireyin hedef dilde yazmış olduğu yazılar, aldığı tüm sertifika ve diplomalar bu dosyada yer almalıdır. (http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welco me.html/08.09.2008)

3.3.2.3. Europass (Yeterlikler ve Nitelikler için Tek Avrupa Çerçevesi)

Europass, Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkelerle EFTA/EEA ülkelerinde eğitim öğrenim görmek ya da istihdam edilmek isteyen bireyler için nitelik ve yeterliklerinin şeffaflığının tek bir çerçevede toplanmasını sağlayan bir uygulamadır. AB Komisyonu ve AB Parlamento 15 Aralık 2004 tarihinde alınan 2241/2004/ EC nolu karara dayanmaktadır. Europass Avrupa Ulusal Europass Merkezlerince desteklemektedir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseyen karar, şeffaflık artırıcı çeşitli araçları “Europass” adı altında tek bir çerçevede toplamıştır. Nitelik ve yeterliklerin şeffaflığının artırılmasına yönelik ihtiyaç, Kasım 2002 tarihli Kopenhag Deklarasyonunda, 31 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanlarının, sosyal tarafların ve Avrupa Birliği Komisyonunda da vurguladığı gibi, on aday ülkenin Birliğe giriş süreciyle daha da önem kazanmıştır. (Truchot, 1998: s.78) Karar, Komisyonca hazırlanmış “Lizbon Stratejisinin başarısı acil reformlara dayanmaktadır” konulu bildirgede önerilen etkinlikler çerçevesiyle uyum halindedir. 30 Kasım 2002 tarihli Kopenhag Deklarasyonu mevcut araçların tek bir çerçevede birleştirilmesini kapsayan ve bilgi araçları ile ağlarının uygulamaya konulması ve rasyonelleşmesi yoluyla sağlanacak, mesleki eğitim ve öğretimde şeffaflığının artırılması için faaliyetlerin gerekliliğini vurgulamıştır.(Haugen, 1972) Karar önergesi nitelik ve yeterlilikleri yaşam boyu öğrenme perspektifini de içine alan aşağıda isimleri verilen beş belgeyi kapsar. Europass belgeleri tüm AB ülkelerinde standart bir formda hazırlanmaktadır. AB ülkelerinin eğitim ve öğretim sistemleri birbirinden farklı olduğu için öğretim sonunda verilen belgeler çeşitlilik göstermektedir. Belgelerdeki terminoloji farklılığı nedeniyle oluşan karışıklığın ortadan kaldırılması için standart belgeler geliştirilmiştir. Bu belgeler; Europass CV ve Avrupa Dil Pasaportu ile yetkili kurumlarca onaylanması gereken Europass Sertifika Eki (Europass Certificate Supplement), Europass Mobility ile yüksek öğretim diplomasıdır (Diploma Supplement).

- **Europass CV:** 2002 yılında başlatılan European CVin yerini almıştır. Özgeçmiş formatını CEDEFOP (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi)nin internet sayfasından indirmek mümkündür. Günlük olarak ortalama 3000 adet özgeçmiş formatı bu sayfadan indirilmektedir (Lefrang, 2001:s.89).

- **Avrupa Dil Pasaportu** (European Language Passport): Bu belge dil becerilerinin belgelendirilmesi için, Avrupa Konseyi üç bölümden oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyasının bir parçası olarak geliştirilmiştir. Aynı şekilde bu belgenin CEDEFOPun internet sayfasından indirilmek suretiyle bireysel olarak doldurulması mümkündür.

- **Europass Sertifika Eki** (Europass Certificate Supplement): Bir Mesleki ve Teknik Eğitim programı sonunda alınan sertifika, diploma, kurs bitirme belgesi gibi belgelerin ekinde yer alır ve eğitimi veren kurum tarafından verilir. Bununla ilgili tüm iş ve işlemleri her ülkede bulunan Ulusal Referans Noktaları takip etmektedir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Ulusal Referans Noktası olarak faaliyet göstermektedir. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc46_en.htm/08.09.2008).

- **Europass Diploma Eki**: (Europass Diploma Supplement). UNESCO ve Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen bu belge, yüksek öğretim mezunlarına diploma ve/veya mezuniyet belgelerinin yanı sıra ek olarak verilir.

- **Europass Hareketlilik** (Europass Mobility): Bir hareketlilik programına katılanlara verilmek üzere evsahibi ve gönderen kuruluş tarafından doldurulan belgedir (<http://europass.cedefop.europa.eu/03.09.2008>)

3.3.2.4. Avrupa Diller Yılı

Avrupa Konseyi, çok kültürlü, çok dilli bir toplum yaratma anlayışını eğitim hedefi olarak belirlemiştir. Çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi ve AB 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiştir. Avrupa Diller yılını ilan etmedeki temel amaç Avrupa Konseyi üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer AB ülkeleriyle paylaşmalarıdır. Ayrıca, çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracak ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir. Yaşam boyu dil öğrenme ve en az üç dil bilme her Avrupa vatandaşı için bir eğitim hedefi olarak ortaya çıkmıştır.

Avrupa Dil günü kutlamaları çerçevesinde sadece Avrupa dilleri ve Avrupa Konseyi üye ülkelerde konuşulan diller kapsam dahilindedir. Gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi anadilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler, NATO ve Avrupa Konseyi gibi birçok uluslararası örgütte ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır. Birleşmiş Milletler örgütünde kullanılan resmi çalışma dilleri Çince İngilizce, Fransızca, Rusça, İspanyolca ve Arapça'dır. Çince ve Arapça hariç diğer tüm diller Avrupa dilleri arasında yer almaktadır. Avrupa Birliği normlarına göre gençlerin en az üç yabancı dil bilerek yetişmeleri gerekmektedir. Bu amaçla AB Komisyonu “Öğrenen Topluma Doğru” başlıklı bildirisinde AB vatandaşlarının anadilleri dışında en az iki Avrupa dilini yeter düzeyde bilmelerini ilke olarak benimsemiştir (Demirel, 2003: s.241-2).

Avrupa Dil Yılı kutlamalarına dil öğreniminin teşvik edilmesi amacıyla toplam 45 ülke katılmıştır. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde toplam 190 proje kutlamalara katılmıştır. Projeler genellikle, festival, konferans, seminer, yarışma, sergi, mini dil kursları gibi üç veya dört farklı etkinlik türünü içermektedir. Etkinlikler, resmi, yerel, bölgesel ve azınlık olmak üzere 60'dan fazla dili kapsamaktaydı. Avrupa vatandaşları arasında farkındalık yaratmanın yanısıra ulusal ve yerel otoritelerin yabancı dil eğitimi konusunda tartışmaları için fırsat yaratmıştır(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/year_en.html/08.09.2008).

3.3.2.5. Avrupa Dil Günü

Avrupa Konseyi girişimiyle Avrupa Dil Günü 2001 yılından itibaren her yıl 26 Eylülde kutlanmaktadır. Avrupa Konseyi üye 47 üye ülke vatandaşı okulda ve okul dışında her yaşta dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Dil çeşitliliğinin, kültürlerarası diyalog ve komşu ülkelerin yakınlaşması için bir araç olduğu düşüncesinden hareketle, Avrupa Konseyi Avrupa çapında kültürel çeşitliliği ve dil çeşitliliğini geliştirmek için çaba harcamaktadır. Dil gününün kutlanmasındaki amaç vatandaşlar arasında yabancı dil eğitiminin gerekli olduğu konusunda bir bilinç oluşturmak, Avrupa'da konuşulan bütün dillerin önemli olduğunu vurgulamak ve yaşam boyu dil öğrenmeyi teşvik etmektir. (Audigier,1999:s.150)

3.3.2.6. Avrupa Dil Ödülü

Avrupa Dil Ödülü, dil eğitim ve öğretimi alanında yeni girişimleri, teknikleri destekleyen, bu tekniklerin kullanılmasını yaygınlaştırmayı amaçlayan bir ödüldür. Ödül dil öğretiminde yenilikçiliği destekler, kullanılan yöntemler ve yaş konusunda herhangi bir sınırlama yoktur. Yerel ve ulusal düzeyde yenilikçi projeleri desteklemek suretiyle Avrupa çapında dil öğretimi standartlarını yükseltmeyi hedefler. Avrupa Dil Ödülü, Avrupa Komisyonu tarafından koordine edilen ancak yürütülmesi üye ülkeler tarafından ülke merkezli etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilen bir programdır. Ödül, her yıl her bir AB üyesi ve aday ülkede en yenilikçi dil öğrenme projesine verilir. Genel kriterler, Avrupa düzeyinde belirlenirken, ülkeler kendi kriterlerini belirleyebilirler (http://ec.europa.eu/education/languages/languagelearning/doc70_en.htm/08.09.2008).

Avrupa Dil Ödülü programı, AB vatandaşlarının ana dillerine ek olarak en az iki Avrupa dilinde daha yetkin kullanıcı olabilmelerine katkı sağlamak üzere, AB Komisyonu tarafından hazırlanan Beyaz Kitap- Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru başlıklı rapor kapsamında 1995 yılında başlatılmıştır. Avrupa Dil Ödülü programı, Türkiye’de 2006 yılında başlatılmış ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkez Yönlendirme ve İzleme Komitesi tarafından onaylanmıştır.

Avrupa Dil Ödülünün hedefi, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren eğitim ve öğretim sürecinin her aşamasındaki yeni ve yaratıcı dil öğretme projelerini ve etkinliklerini teşvik ederek dil öğrenme alanına ilgiyi artırma çalışmalarına katkı sağlamaktır. Ödül, AB Eğitim Programlarına katılan ülkelerde kullanılan resmi dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi alanındaki her türlü uygun etkinliğe verilecektir. Ödül programının temel amacı başvuruların içeriğinde mevcut kaynakların örnek ve yenilikçi kullanılmasının yer almasını sağlamaktır.

www.ua.gov.tr/uploads/leonardodavinci/AVRUPA_DIL_ODULU_TEKLIF_CAGRISI-2008.doc /08.09.2008).

Ödül ile ilgili olarak belirlenen Avrupa kriterler:

- Projeler kapsamlı olmalıdır. Projenin bütün unsurları-öğrenciler, öğretmenler, yöntemler ve kullanılan araçlar öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve karşılama yeterliliğinde olmalıdır.
- Projeler, kendi ulusal bağlamları içinde katma değer sağlamalıdır. Dil öğretimi ve öğreniminde iyileşme sağlamalıdır.
- Projeler öğrenciler ve öğretmenler için katma değer sağlamalıdır.
- Projeler orijinal ve yaratıcı olmalıdır.
- Projelerin Avrupa boyutu olmalıdır.

Proje çıktılarının transfer edilebilir olması önemli bir noktadır. Örneğin yöntem ve teknikler farklı dillere ya da farklı yaş gruplarına uygulanabilir olmalıdır. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/label_en.html/08.09.2008

3.3.2.7. Kültürlerarası Diyalog Yılı 2008

AB Komisyonu, AB Parlamentosunun 5 Ekim 2005 tarihli teklifini kabul ederek 2008 yılının kültürlerarası diyalog yılı ilan edilmesine karar vermiştir(<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1226&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en/> 29.10.2008).

Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı, AB vatandaşlarının özellikle de gençlerin, 2008 yılı boyunca günlük yaşamlarında kültürlerarası diyalogun ve aktif birer Avrupa vatandaşı olmalarının önemi konusundaki farkındalığı artırmaya yardımcı olmaktadır. Avrupa kimliğinin ve vatandaşlığının güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kültürlerarası diyalog yılı, eğitimde, işlerinde, kültürel ve sosyal faaliyetlerde ve sivil toplum örgütlerinde kültürlerarası diyalogu teşvik edecektir. Kültürlerarası diyalog 2007 yılında başlayan AB Hayatboyu Öğrenme, Kültür ve Gençlik Programları için bir önceliktir (http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc415_en.htm- 29.10.2008).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

CELV'İN FRANSIZCA DİL POLİTİKASI

Günümüzde, bireylerin seyahat imkanlarındaki artış ve küreselleşmenin kazandırdığı diğer olumlu gelişmeler daha fazla sayıda dil öğrenimini gerekli kılmaktadır. Bireyler, gruplar, mahalleler, şehirler, bölgeler ve devletler, çeşitli seviyelerde, iletişim araçlarının gelişiminden, araçların hızından, göçlerin artmasından ve küreselleşmenin sosyal ve ekonomik sonuçlarından kaynaklanan daha fazla sayıda ve daha iyi dil kullanımının zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Bu nedenle de yabancı dillerin öğretim ve öğrenimi her geçen gün daha çok insanın ve devletin dikkatini çekmektedir.

Bütün ülkeler imkânları ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşayan dillerin öğretimi/öğrenimine yönelik programları hazırlamaktadır. Ülkemizde, örneğin devlet okullarında İngilizce, Almanca ve Fransızca okutulmaktadır. Diğer yaşayan diller özel ortamlarda veya özel merkezlerde öğretilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde ise, yaşayan dillerin öğretim/öğreniminin daha çeşitli olduğu görülmektedir. Orta okul öğrencisi, okulunun bitimine kadar 3 veya 4 yabancı dil öğrenebilir ve spesifik amaçlı özel dersler ise bütün AB ülkelerinde erişilebilir. Aynı şekilde, çok dilli olan Birliğin dil politikasına göre, bölgesel dillerde desteklenmektedirler.(Conseil de L'Europe,2009)

4.1. CELV'in Stratejik Misyon ve Amaçları

Avrupa işbirliği programları Dil Politikaları bölümü -eskiden “Yaşayan Diller Bölümü ” tarafından Strazburg'da (1957 den bu yana neredeyse 50 yıla yakın bir zamandır) ve Avrupa Yaşayan Diller Merkezi tarafından da on yıldan beri yürütülmektedir.

Graz Merkezi (CELV) özellikle dil öğretim yöntemleri uygulamak ve yenilikçi yaklaşımları güçlendirmek için Strasburgda hazırlanan dil belgelerinin kullanımını teşvik ederek dil bilimsel yöntemlerin uygulanması görevini üstlenir.(Legendre, 1998:s.90)

Yaşayan diller için Avrupa merkezi (Avusturya'da Graz'da bulunan) Avrupa Konseyinin dil eğitimi politikalarının gerçekleştirilmesini desteklemek ve üye ülkeler tarafında ifade edilen ihtiyaca somut cevap vermek ve Avrupa Konseyinin dil öğretimi

alanında sürdürülen etkili işbirliğini, özellikle öğretmenlerin formasyonunu kuvvetlendirmek amacıyla 1994 yılında kurulmuştur. Başlangıçta deneme amaçlı yapılmış olan Merkez 1988 yılında devam ettirilmiştir. CELV’i oluşturan Kısmi Genişleme Anlaşmasına üye Devletlerin sayısı hızlı bir şekilde artmış, kurucu sekiz üyeye yirmiden fazla ülke katılmış ve CELV’in bugünkü sayısı 33’ e ulaşmıştır.

CELV eğitimsel dilpolitikalarının uygulanmasında üye devletlere yardım etmeyi görev edinmiştir. Yeni yaklaşımları harekete geçirerek yaşayan dillerin öğrenim ve öğretimi alanında iyi uygulamalar yayınlarak görevini yerine getirmektedir. Atölye, konferans ve uluslar arası araştırma projelerinden oluşan bir program sayesinde, CELV bilgilerin toplanması ve yayılması için uluslar arası bir platform oluşturmaktadır. Diyalog ve mübadeleyi ve de eğitmen öğretmenlerin formasyonunu özendirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin oluşumu için araştırmacılar ve pedagojik idareciler sağlamaktadır. (Osler, Starkey ,2001:s.158)

4.2. CELV’in Gerçekleştirdiği Faaliyetler

Strasburg’da yapılan uluslar arası işbirliği programının ilk çalışmalarının önemli amaçları kişilerin hareketliliğini teşvik amacıyla dillerin öğrenimini teşvik etmek ve kültürel ve dilsel çeşitlilikle ortaya çıkan Avrupalıların mirası haline getirmektir. Gerçekleşen projeler, öğrenenlerin iletişimsel becerilerinin gerçekleşmesini amaçlayan reformaların uygulanması için üye devletlere yardım etmiş; aynı zamanda dil eğitimindeki gelişme ve özellikle öğrenen merkezli bir metodolojiyi tavsiye eden öğretmen eğitimi teşvik etmiştir. İletişimsel ve kültürlerarası becerilerin gelişiminde yenilik gerçekleşme adına tüm bu çabalar devam etmektedir. Gelişmeler demokratik vatandaşlık bakışındaki dilbilimsel eğitimle, dillerin öğrenimindeki çeşitlilik, uyumun iyileştirilmesi ve azınlıkların eğitim hakları ve dillerin sunumundaki şeffaflıkla ilgilidir. 2001 yılı Avrupa Diller Yılı’nı takiben, üye devletlerin bütünleşme ve sosyal uyum konularında karşılaşmış oldukları eksiklikleri politik düzen cevaplarını anlamaları için üye devletlere yardım amacıyla yeni inisiyatifler alınmıştır.(Vaillancourt, Champagne, Lefebvre, 1994:s.70)

Modern diller alanında Avrupa Konseyi’nin Kültürel İşbirliği Konseyi ile gerçekleştirdiği çalışmalar, kuruluşundan itibaren bir takım orta vadeli projelerle gerçekleşmiş; çalışmalar tutarlılık ve devamlılığını Avrupa Konseyi Bakanlar

Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18'in önsözünde belirtilen üç temel ilkedен almıştır:

Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.

Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.

Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yaklaşma elde edilebileceklerdir.

Başvuru metninin genel amacı, "Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6'da üyeleri arasında daha büyük birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek" olarak açıklanmıştır.(Conseil de L'Europe, R(82), 88)

Modern diller alanında Avrupa Konseyi'nin Kültürel İşbirliği ışığında, Bakanlar Komitesi üye ülkelerden aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmelerini istemiştir:

F(14) modern dil öğrenimi alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile;

- Materyal üretimi ve kullanımı süreçlerinde görev alan [çoklu ortam (multi-medya) malzemelerinin üretim ve kullanımında katkısı olan kurumları da kapsayan] kamusal ya da sivil toplum örgütlerinin ulusal ve uluslararası işbirliğini arttırmak,

- F(17) Etkili bir Avrupa sistemi oluşturarak dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tamamını kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bir bilgi alış verişini sağlamak için gereken adımları atmak,

Kültürel İşbirliği Konseyinin CDCC- (Council for Cultural Co-operation), Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, dil öğreniminin geliştirilmesi için üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin, bu temel ilkelere ve özellikle de R(82) 18'in ekinde belirtilen aşağıdaki genel ölçütlerin uygulanması gerekir.

R(98) 6'nın önsözünde modern diller alanındaki etkinliklerin politik hedefleri şöyle belirlenmiştir

1969: (69),2 Parlamenterler komitesi kararı

1982: (82), 18 Bakanlar Komitesi Kararı

1998: (APCE) 1383 Dilbilimsel Ayrılık Kararı

2001: 1539 Avrupa Diller yılı Kararı

4.2.1. İlk Aşamalar 1963-1972

1950 li yılların sonunda Avrupa'da yaşayan dillerin öğretiminin geliştirilme planlaması projeleri sonunda. Yaşayan diller alanında en büyük birinci proje (1963-1972) görsel-işitsel metodun ve uygulamalı dilbilimin kullanılması için uluslar arası bir işbirliğini cesaretlendiriyordu, özellikle de Uygulamalı Dilbilim için Uluslar arası İşbirliği oluşumunu desteklemiştir.(Conseil de L'Europe, 2006:s.13)

4.2.2. Kapitalisabl (kredi)Birim Sistemi 1971-1977

Yetişkinlerin dil eğitimi ile ilgili kredi birimli Avrupa sisteminin fizibilite incelemesi sonunda, izleyen projelerin dayandığı ana ilkeler yerleştirilebildi. Bir amaçların belirtilmesi modeli geliştirildi. Bu model 1970 yıllarının ortasında *The Threshold Level*'da İngilizce için temel teşkil etti. İşlevsel terimler olarak tasarlanan bu belirleme, bir öğrencinin yabancı bir dili kullandığı zaman bunu otonom bir şekilde yapma kapasitesine sahip olması gerektiğini betimliyor. Bu amaca ulaşmak için gerekli olan bilgi ve yetenekleri de tanımlıyor. İngilizce için Threshold Level(Eşik seviye) 'ın ilk belirlemesi ve Fransızca için geliştirileni (Eşik seviyesi) esas model oldu ve daha sonra otuz kadar dile uygulandı. Threshold Level modeli dilbilim programlarının planlanmasında büyük bir etkiye sahip oldu: yeni ulusal müfredat programlarının ve

harika kitapların hazırlanmasında esas alındı. Kamu oyuna yönelik mltimedya derslerin ve daha uygun değerlendirme yöntemlerinin yapılmasını da sağladı. 1990 yıllarında ara amaç (Waystage) ve üstün bir amaç (Vantage) hazırlandı.(Price, 1994:s.148)

4.2.3. 1981-1988 Yılları Arası Yaşayan Dillerin İletişim Amaı Öğrenilmesi ve Öğretilmesi

İlk proje sırasında hazırlanan esas ilkeler eğitimin tüm alanlarıyla ilgili bir sürü programa tatbik edildi.Zaten, R(82) 18 numaralı Tavsiye 1980 yıllarında müfredat programı, öğretim ve değerlendirme metotları reformuna ereve görevi yaptı. Bir okul etkileşimi şebekesi sayesinde, ye Devletler becerilerini, tecrübelerini ortak kullanıp dersanelerde yeni dayanaklar ve yeni yöntemler tanıttılar Bu yenilenme sürecinde öğreten eğitmeni kilit oyuncular olarak değerlendirildiler. Bu nedenle ye Devletler kendi ilgilerine ve diğer eğitmen öğretmenlerin ilgisine özgü önceliği olan konularla ilgili bir seri atölyeler organize ettiler.

4.2.4. Dillerin Öğrenilmesi ve Demokratik Vatandaşlık 1989-1997

Bu dönem Avrupa Konseyine ye Devletlerin sayısındaki hızlı artışla ve yeni Merkezi ve Doğu Avrupa ye Devletlerinin katılımı sayesinde program zenginleşmesi olarak kendini gösterdi. Bir sürü <<eni stil>> ikiz atölyeler kuruldu. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri, iki dilli öğretim, ilişkiler ve eğitim mübadelesi, öğrencinin zerkliğ ve amaçların tanımlanması yönünden zengin modeller bunun ana temalarını oluşturdu. ye Devletlerin birinde kurulan ilk koordinasyon atölyesi, iki yıl süreli bir geliştirme programı kurulmuştı. Diğer ye bir ülke bundan sonra bu programın sonuçlarının sentezinin, onların yayınımlarını planlamasının ve tavsiyelerin kaleme alınma işinin yapıldığı bir gözlem atölyesine ev sahipliği yapıyordu.(Starkey ,1997:s.103)

1997 yılında toplanan son konferans esnasında hazırlanan sonuç ve tavsiyeler Bakanlar Kurulunun No R(98) 6 numaralı Tavsiyeler'in temelini oluşturmuştur. Bu yaşayan dillerle ilgili Tavsiye kültürler arası iletişimin ve esas siyasi amaç olarak çok dilliliğin altını çizmektedir. Aynı zamanda, değişik eğitim sektörlerinde ve öğretmenlerin ilk ve sürekli formasyonunda alınacak somut önlemleri belirlemektedir.

4.2.5. Çokdilli ve Çokkültürlü bir Avrupa için Dilbilimsel Politikalar (1997-2001)

Orta vadeli bu projenin kılavuzları Avrupa Konseyinin ve özellikle de (Ekim 1997) Avrupa Konseyi İkinci izleme Zirvesi önceliklerini hesaba katmaktadır. Faaliyetler çok dillilik ve çok kültürlülüğün tanıtımında ulusal makamlara yardım etmeyi ve bir Avrupa kimliği oluşturulması için dillerin rolüne karşı halkın duyarlı olması için yardım etmeyi amaçlamaktadır; bu amaç 2001 Avrupa diller yılı hazırlığıyla somutlaşmıştır.

Dillerin öğrenme/öğretim çeşitliliği ve bunların iyileştirilmesi düşünme ve strateji konusu olmuştur. Öğrenim döneminin başında dillerin öğrenilmesi her öğrenciyi Avrupa'nın dil ve kültürel çeşitliliğine karşı duyarlı hale getirmek amacıyla geniş ölçüde teşvik edilmiştir; birçok ülke daha sonra programlarını değiştirmişlerdir. Dil öğrenmenin planlanması ve değerlendirilmesi için Avrupa ortak referans araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, karşılıklı olarak unvanların tanınması ve izlenen yolların eş güdümü takip edilmektedir. (Patrinos& Velez,1996:s.170)

2001 Avrupa diller yılı bu projeyi Diller için Ortak Avrupa Referans çerçevesi ve Avrupa Dil Portfolyosu resmi startıyla kapamıştır. Recommendation(Tavsiye) NO R (98) 6 üye ülkeleri büyük ölçekli çok dilliliği harekete geçirme konusunda cesaretlendirmiştir.

-Tüm Avrupalıları bir çok dilde belli bir iletişim kapasitesi kazanmaya teşvik ederek;

-Önerilen dilleri çeşitlendirerek ve her dile uygun hedefler tespit ederek;

-Esnek bir yaklaşımı olan dilleri destekleyerek (modüler kurlar ve kısmi yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan kurlar gibi) ve bu tüm öğrenim seviyesinde ve ulusal unvan sistemi yoluyla onlara bir onay vererek, özellikle resmi sınavlarla;

-Tarih, coğrafya veya matematik gibi dil bölümleri haricindeki bilim dallarında yabancı dillerin kullanımını teşvik ederek ve bu tür bir eğitime avantajlı koşullar yaratarak;

-Avrupa'nın ulusal veya bölgesel tüm dilleri için tasarlanmış öğretici destek yayını için bilgisayar ve iletişim teknolojisini destekleyerek;

-Herkese başkalarının gerçek dil ve kültüründen istifade etme imkânını vermek için yabancı ülkelerdeki kuruluş ve tüm eğitim seviyesinde bulunan şahıslarla bağlantı ve mübadeleleri cesaretlendirerek;

Konuyla ilgili malzemeler sağlayıp hayatın her anında öğrenmeyi kolaylaştırarak çokdillilik hedefi yakalanmaya çalışılmıştır.(Stanton&Lee,1995:s.79)

4.2.6. CELV'in (2000- 2003) Yılları Arasındaki Orta vadeli İlk Programı

Bir sürü yıllık giriş programından sonra, CELV 2000- 2003 yıllarını kapsayan orta vadeli ilk programını uygulamaya koydu. Bu program gelecekteki 3- 4 yıl içinde uygulamaya konulacak teori üzerine kurulmuştur. Bu projeler öğretmenlerin dil konusunda karşılaştıkları bazı öncelikli zorluklarla ilgili olup bunlara çözüm getirecek yaklaşımları ele almayı denemektedir. Bunlardan bazıları, örneğin, dillerin öğretiminde teori ve pratik arasındaki ilişkinin incelenmesini konu edinmiştir. Onlar iyi bir kuram olmadan tutarlı bir uygulama varmanın imkânsız olduğunu göstermişlerdir. Diğerleri birbirini bütünleyen ve biri birinden ayrılamaz iki konu olan öğretmen ve öğrencilerle ilgilidir. Bunlar, öğretmenlerin nasıl yeni rollerini benimsemeye mecbur olduklarını ve özellikle de yeni teknoloji ve bilgi alanında yeni beceriler kazandıklarını göstermeyi sağlamıştır. CELV tarafından sürdürülen diğer çalışmalar yenilikçi yaklaşımların nasıl dil eğitimi kapasitesini artırabildiğini, dil öğreniminin nasıl mükemmelleştiğini ve onu nasıl çok sayıda insanın ulaşabileceği bir hale getirdiğini göstermiştir.

Bu projelerden sonra ele alınmış sonuçlar ve uygulamalı araçlar otuz kadar broşür ve CD Rom olarak yayınlanmıştır.

4.2.7. CELV'in (2004-2007) Orta vadeli İkinci Programı

2004-2007 dönemi için faaliyet planı Avrupa Konseyinin politikasını uygulamaya koyma amacındadır. Daha özel olarak sosyal uyumdaki dil eğitimi rolü meselesine dayanır. Projeler dört ana tema halinde gruplandırılır:

-Dil ve sosyal çeşitliliğe cevap vermek (hazırlık, bölümler, destekler)

-Çok kültürlü bir toplumda iletişim: kültürler arası iletişim yeteneğinin gelişmesi;

-Mesleki gelişme ve dil öğretmenleri için başvuru araçları;

-Öğrenimde yenilikçi yaklaşım ve yeni teknoloji ve dil öğrenimi.

-Merkez aynı zamanda, bu merkezi projelerin dışındaki faaliyetleri,

-Dil Politikaları Bölümünün işbirliği ile (26 Eylül) Avrupa Dil Günü reklamı için bir bilgi alt yapısını kullanılabilir hale getirme;

-Bölgesel ve ulusal ölçekte gelişme ve formasyon ihtiyaçlarına cevap vermek için tasarlanan faaliyet destekleri;

-Başka kaynaklarca finanse edilen uluslar arası projelerin dâhil edilmesi;

-Üye ülkelerde CELV'in etkisinin artmasını ve bu çalışma sonuçlarının en iyi şekilde yayılmasını sağlayan faaliyet organizasyonu;

-Programın tüm projeleri arasında işbirliği ve sinerji sağlayabilen faaliyet eşgüdümü.

Birçok proje aynı zamanda Avrupa Konseyinin Dil Politikaları Bölümü ve özellikle de Avrupa Dil Portfoliosu tarafından tasarlanmış dil eğitimi kalitesini değerlendirmeyi sağlayan araçların etkili ve büyük ölçekte kullanılmasını desteklemektedir.

4.2.8. 2001 Avrupa Dil Yılı

2001 Avrupa dil yılı Avrupa Konseyi (Dil Politikası Bölümü) ve Avrupa Birliği tarafından düzenlendi. Dil çeşitliliğini ve çok daha önemlisi bir dil öğretimini teşvik etmek için tüm gayretini seferber eden 45 aktif üyeden meydana gelmektedir. Bu Yıl, dil festivalinden, dil öğretimi ile ilgili en önemli sorunların etrafında diğer medyatik olaylar buluşmalar ve oturumlara kadarki yaklaşık 26.000 faaliyet organizasyonu ile belirginleşmiştir. Birçok ülke dil eğitiminde önemli ilerlemeler göstermiş ve siyasi karar mercileri arasına ulusal/resmi, bölgesel ve azınlıksal, göçmen dilleri olsun yabancı

dillerin öğretiminden sorumlu meslektaşlar katılabilmektedir. Bu Yıl dil öğretiminin ana rolünü sadece ekonomik başarı için değil aynı zamanda sosyal içerik, dil hakları, demokratik vatandaş ve kültürlerarası anlayışı amaç edinmiştir.

Bu yılın izlenmesi Üye Devletlerde yeni politik girişimleri beraberinde getirmiştir. Özellikle Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi kullanımında ve Avrupa Dil Portföyü'nün ilk etaplarında artış olmuştur. Bu Yıl'ın uzun vadeli amaçları 26 Eylülde kutlanan Avrupa Konseyi o yılki olayı olarak açıklanan Avrupa Dil Günü de ele alınacaktır.

4.3. CELV'nin Dil Eğitime Yönelik Çalışmaları

Avrupa Konseyi'nin Kültürel Antlaşmasının 2'inci maddesi bu antlaşmaya imza atmış devletleri aşağıdaki sıralanan talepleri karşılamaya:

a-) Her ülkenin vatandaşları tarafından Antlaşmaya dahil diğer devletlerin dilinin, tarihinin ve medeniyetinin araştırılmasını ve incelenmesini teşvik etmeye ve her ülkenin toprağında bu çalışmaların tanıtılması ve yaygınlaştırılması için gerekli maddi imkanları sağlamaya davet eder.

b) Kendi dil ve dillerinin, tarihinin ve medeniyetinin araştırılmasını ve incelenmesini Antlaşmaya imza atmış diğer ülkelerin toprakları üzerinde de tanıtılması ve yaygınlaştırılması için çaba göstermeye ve bu ülkelerin kendi toprakları üzerinde bu tür araştırma ve incelemelerin yapılabilmesi için gerekli maddi imkânları sağlamaya davet eder.

4.3.1. İlk Etaplar: 1957- 1962

Bu konudaki ilk girişim Fransa'nın telkiniyle 1957 yılında ortaya konu ve yaşayan dillerin öğretiminin geliştirilmesini Avrupa'da organize etmek konusunda uzmanlardan meydana gelen bir Kurul oluşturuldu. Devletlerarası ilk sempozyum, *Le Français Fondamental*, (Türkçe'ye Temel Fransızca olarak çevirebileceğimiz) isimli Fransız diliyle ilgili kelime hazinesi ve grameri içeren dil metodunun ve CREDIF (Centre de Recherche et De Centre européen pour les langues vivantes 3 Journée européenne des Langues, 26 septembre 2001 Diffusion du Français) tarafından gerçekleştirilen ve yetişkin öğrenciler için ilk görsel-işitsel dil öğretim metodu olan

Voix et images de la France (Fransa'nın imajı ve sesi diye Türkçe'ye çevirebileceğimiz) adlı eserin tanıtımlarını yapmak amacıyla Devletlerarası ilk sempozyum Paris'te yapıldı. Fransızlar yetkililerinin amerikan modelini esas alarak Avrupa Uygulamalı Dilbilim Enstitüsü adı altında bir Enstitü kurulmasını için yoğun baskı yapmalarına rağmen bu yöndeki öneriler kabul görmedi.

4.3.2 Yaşayan Dillerin Öğretimi Alanında Geniş Kapsamlı Proje: 1963–1972

Bu proje, Üye ülkeler Eğitim Konseyinin Kültürel İşbirliği için oluşturduğu Komitelerini içine aldı. Böylelikle aşağıda belirtilen konuları tanıtan ve geliştiren bir dizi sempozyumları organize edildi. Bu sempozyumların amaçları;

Avrupa'nın farklı ülkelerinde eğitim ve eğitimle iç içe diğer paralel sektörlerin işbirliğinin tanıtılması ve geliştirilmesi

Bir yandan üniversite'de ele alınan dilbilim araştırmalarıyla diğer yandan da yabancı dil ve dilleri öğreten ortaöğretim öğretmenlerinin ortak eylemi sonucu olarak Uygulamalı Dilbilim bölümlerinin üniversitelerde açılmasına ve yine AILA isimli Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneğinin kurulması kararlaştırıldı ve Avrupa Konseyi 1964 yılında Nancy'de ve 1969 yılında da Cambridge 'te organize edilen ilk Kongrelere destek verdi.

Yabancı dillerin öğretilmesi alanında görsel-işitsel yöntemlerin geliştirilmesini ve yeni teknoloji kullanımını geliştirilmesi sağlamak.

4.3.3. Birim Kredi Sistemi: 1971 – 1977

İsviçre'nin Rüschlikon kentinde 1971 yılında “ Yetişkinlere Yabancı Dil Öğretimi ve genel Diller “ Üzerine yapılan sempozyumu takiben, Okul dışı yabancı Dil Öğretim Komitesi yetişkinlere yabancı dil öğretimi alanında dillerle ilgili Avrupa Birim Kredi sisteminin yapılabilirliği incelemek amacıyla küçük bir çalışma grubu kurdu. Öncelikle bu grup bu alanda yapacağı çalışmalara esas teşkil edecek temel ilkeleri tanımlama görevini üstlendi. Buna göre:

-Diller herkes içindir.

-Diller kullanılmak amacıyla öğrenilir.

-Dil öğrenimi bütün yaşam boyunca yapılan bir faaliyettir.

Dillerin öğrenimi; öğrenenlerin kaynaklarını, özelliklerini, gereksinimlerini, şahsi değerlendirmeler üzerine kurulu, gerçekçi, özgün ve geçerli hedefler tanımlamak zorundadır. Centre européen pour les langues vivantes 4 Journée européenne des Langues, 26 septembre 2001

Dillerin öğrenimi; tutarlı ve uyumlu hedeflerin tanımlanması, öğretimde yöntem ve onu destekleyen materyallerin kullanılması, öğrenen tarafından elde edilen notların değerlendirilmesi, sistemin etkinliği ve bu konuyla ilgili bütün şahıslara yorumlar ve tenkitler yapmaya izin veren bir bütünden oluşturulmalıdır. (Demirel, 2000:s,128)

Yabancı dillerin etkin öğretimi; aynı amaçları, aynı hedefleri ve aynı değerlendirme kriterleri paylaşan öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmenleri yetiştiren öğretim üyelerinin, eğitim müfettişlerinin, sınav yapanların, sınav sorusu hazırlayanların ve dil öğretim metot kitaplarının yazarlarının, müfredat programlarını hazırlayan uzmanların ve kamu yöneticilerinin kısaca bu işle ilgilenen herkesin uyumlu koordinasyonu içermelidir.

Dille ilgili unsurları belirleyen, kategorileri tanımlayan ve en önemlisi bununla ilgili hedefleri tayin eden bir “ Kavramsal ve işlevsel “ model geliştirildi: Bu model üç unsur içerir bunlar şunlardır:

-Açıklamak, sorgulamak, özür dilemek, sunmak, tebrik etmek v.s. gibi iletişim zincirinde halkaları oluşturan ve saha çalışması olan “ *acte de parler* “ işlevleri.);

-Yer, zaman, sebep gibi *genel kavramlar*, evde, trende, maçta ve kutlama gibi *somut ve ilgili ortama özgün sonuç kavramlar* .). Bir yabancı dile uyum sağlaması için mümkün olduğu kadar o dilde, yabancı dil öğrencisinin yapması ve söylemesi gerekenleri tanımlayan bir model İngilizce’ye uyarlanarak yayımlandı. (Otto, 1994)

4.3.4. Proje 4 Yaşayan Diller 1977–81

Bu proje çerçevesinde; genel ortaöğretim eğitimi, mesleğe yönelik eğitim, yetişkinlerin eğitimi ve göçmenlerin eğitimi gibi alanlarda gerçekleştirilen projeler vasıtasıyla Birim Kredi Sistemi uygulamaya konuldu. Bu konuda Üye ülkelerin Milli

Eğitim Bakanlarından oluşan Komite'nin değerli önerileri hazırlandı. **Niveau Seuil** isimli model yabancı dil öğretim kitabının diğer dillerde de yayınlanması kabul edildi ve **Waystage** orta seviye hedef alınarak hazırlanan İngiliz –Alman multi-media versiyonu olan büyük bir başarı kazanan **Follow-me** metodu bütün Dünya'da 500 milyondan fazla seyirci kitlesi tarafından izlendi. Avrupa Konseyinin 1971–1981 yıllarını kapsayan yaşayan dillerle ilgili bir çalışma tam tekmil raporu yayımlandı.

4.3.5. Proje 12 1981–1988: İletişim Amaçlarına Yönelik Yaşayan Dillerin Öğretilmesi ve Öğrenilmesi:

Bu proje Üye Devletlerin Hükümetlerinin yardımıyla, yaşayan dillerle ilgili olarak R 18 adlandırılan reform programı bünyesinde ele alındı. 4 numaralı Proje Okullar arası ortak eylem kapsamı yaygınlaştırıldı o da tecrübelerin ve uzmanlığın ülkeler arasında paylaşımında önemli bir rol oynadı. Bu alanda öğretim elemanlarına, sınıflara yeni dil öğretim metotları getirdiklerinden dolayı kilit kişiler gözüyle bakıldı. Bu aşamada 1984–1987 yılları arasında uluslar arası 36 atölye oluşturuldu ve 226 öğretmen ve 1500 katılımcıyla birlikte, yaşayan yabancı dillerin eğitimi alanında iletişim yaklaşımının değişik yönleri ve öğretim elemanlarının başlangıç ve devam eden hizmet içi eğitim formasyonları programları üzerine çalıştılar. Bu program Üye ülkelerde girişimciler sayesinde birçok sınıfta ve esas olarak materyal kullanılarak önceden tayin edilen hedefler ve yöntemler üzerinde uzlaşa sağlanarak uygulandı ve daha da yaygınlaştırıldı. (Centre européen, 2001:s.8)

4.3.6. 1989-1997 Avrupa Birliği Vatandaşlığı için Dillerin Eğitimi

Orta ve Doğu Avrupa'da yaşanan politik değişimler sonucu Avrupa Konseyi kültürel İşbirliği kanadına üye olan ülkeler sayısında 90'lı yıllarda hızlı bir artış yaşandı. Daha önce Proje temel katılımcılarının yaptığı gibi, Avrupa Konseyine yeni katılan üye ülkelerde yabancı dillerin eğitimi ve yeniden yönlendirilmesi alanındaki reformlara R18 projesi temel dayanak teşkil etmiştir. 1989 yılında üye ülkeler bir dizi sorunlar üzerinde anlaşmaya vararak araştırma ve geliştirme programlarının organize edilmesi konusunda görüş birliğine vardılar. Bu sorunlar şunlardı:

- Hedeflerin tanımlanmasında zengin bir model'in oluşturulması
- Yeni teknoloji ve medya imkânlarının kullanılması

-Çift dil öğretimi

-Eğitim mübadelesi ve bağların ve gezilerin rolü

-Öğretmek, öğrenmek ve öğrencinin özerkliğinin geliştirilmesi

4.3.7. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Referansı: Öğrenmek, Öğretmek ve Değerlendirme

1991 yılında yapılan Devletler arası bir sempozyum İsviçre Hükümetinin telkinini kabul etmiş ona göre başarıyı niteleyen belgelerin ve diplomaların karşılıklı olarak tanınması ve hedefler ve başarılarla ilgili standartları belirlenmesine yönelik çalışmalar eğer betimsel türdeki ortak standart referanslara uygunluk arz ediyorlarsa basitleştirilecek ve daha da kolay hale getirilecektir. Redaksiyon ekibinin senelerce süren çalışmasının ardından ve iki kez değişikliğe uğradıktan sonra yeniden gözden geçirilmesi ve bizzat saha çalışması yapılarak denemelere müteakip bu ortak çerçeve İngilizce olarak (Cambridge University Press), Fransız' cası (Hachette) et Almancası (Langenscheidt) yayımlandı. İspanyolca dilinin resmi 4 değişik versiyonu de hazır olmasının son aşamasına ulaşmış durumdadır. Bu çerçeve birçok yeteneği (ki bu kısaca parantez içinde açıklayalım da şudur: bir dil içinde o dilin kullanıcıları arasında iletişim unsuru olarak paylaşılan yetenek ve bilgilerin bütünüdür) ve dilin kullanım analizini tanımlayan betimsel bir sistemden oluşmaktadır. (Trim, 1957 – 2001:s.6)

4.4. CELV'in Fransızca Politikası

4.4.1. Dünyada Fransızcanın Durumu

HİNT Avrupa dil ailesine mensup ve Latin kökenli Fransızca Benin, Burkina Faso, Kamerun, Merkezi Afrika Cumhuriyeti, Çad, Kongo Cumhuriyeti, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Cibuti, Gabon, Guinea, Fildişi Sahili, Madagaskar, Mali, Moritanya, Nijerya, Ruanda, Senegal, Tago, Cezayir, Tunus, Fas gibi ülkelerde kullanılmaktadır. Afrika'da Fransızca konuşulan ülkeler oldukça fazladır. Fransızca'nın resmi dil olarak konuşulduğu 18 Afrika ülkesi vardır. Bu ülkelerdeki toplam nüfus 254.000.000 kadardır. Diğer ülkelerin, mesela Mısır'ın "Agence Intergouvernementale de la Francophonie" ile resmi bağlantıları vardır. Frankofon Afrika'nın çoğunda Fransızca

doğrudan ya da dolaylı olarak bu büyük kıtada çeyrek milyar insanın iletişim aracıdır.(Liauzu,2004:s.106)

Yani Fransızca dünyanın en çok bilinen dillerinden biridir. Fransa'da konuşulmasının yanı sıra Belçika, İsviçre ve Kanada, Lüksemburg, Haiti, 15'ten fazla Afrika ülkesi, St. Pierre ve Miquelon (New-foundland'ın dış kıyısı), Guadelope ve Martinique (Karayipler'de), Fransız Guyanası (Güney Amerika), Reunion (Hint Okyanusu), Yeni Kaledonya ve Tahiti (Güney Pasifik) de resmi dillerinden birisidir. Ayrıca, Fransızca birçok ülkenin resmi olmayan ikinci dili olarak konuşulmaktadır. Bunların arasında Fas, Tunus, Cezayir, Lübnan, Suriye, Kamboçya, Laos ve Vietnam yer alır. 75 milyon insanın anadilidir, kayda değer bir seviyede de ikinci dil olarak konuşulmaktadır.(Weil, 2005:s. 97)

Fransızca'nın önemli dillerden olmasında şu faktörler etkilidir;

- Beş kıtadaki pek çok ülkede yerel dil, eğitim, devlet ve ticaret dili olarak geniş bir alanda kullanılmakta,

- Diplomaside ve önemli uluslararası organizasyonlarda kullanılan temel diller arasında yer almakta,

- İnternette en çok kullanılan dillerden iki ya da üçü arasındadır,

- Frankofon ülkelerindeki bazı kesimler Fransız dilinin destekleyicisidir ve Fransızca konuşanlar dünya genelinde kendi dilsel gruplarının ruhunu yaymaya çalışmaktadır,

- Anlambilimdeki güvenilirlik ve sadelik, fiillerdeki güç ve Latin kökenli ifade dilin olumlu özelliklerine sahip olmasıdır.

Fransızca, Latince kökenden gelen Roma dillerinden biridir. Fransa'da Latince'nin izlerinin ilk olarak görülmesi (sonradan Gaul denildi) Sezar'ın bölgeyi M.Ö. 58-51 periyodunda istila etmesine dayanır. Gaul Roma İmparatorluğu'nun en önemli ve en zengin bölgelerinden biri olmuş ve Latince, çeşitli Keltik (Gaulish) lisanlarının yerini almıştır. Birçok yeni ağız ortaya çıkmış, fakat tarih kuzeyin tarafını tutmuş ve Paris 12. yüzyılda Fransa'nın başkenti olmasıyla birlikte Fransızca diğer diller yanında daha fazla

öneme sahip olmuştur. 17. 18. ve 19. yüzyılda Fransızca bir dil olarak üstünlüğünü korumuştur. Fransızca Birleşmiş Milletler'in altı resmi dilinden biridir.(Louis,1995:s.93)

İlk Fransız dilleri de İngiliz dilinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu diller 1066 yılı ile 14. yüzyılın son zamanları arasında İngilizce'nin yapısını, onu Anglo-saxon kökeninden kurtararak tamamen değiştirmiştir. Fakat diğer taraftan Fransızca'ya benzeyen (Anglo-Norman) dil İngiliz asilzadelerinin resmi dili olarak kalmıştır. Fransızca'nın etkisi o dönemden sonra daha da fazla artış göstermiş, bazı temel alanlarda Fransız kelime yapıları tamamen benimsenmiştir. Örnek olarak, Fransızca İngiliz mahkemelerinde 16. yüzyıla kadar hakimiyetini sürdürdü. İngilizce kelimelerin yaklaşık % 30'unun kökeni Fransızca ya da Anglo-Norman iken, 20 binden fazla İngilizce kelime Fransızca ile aynı kökten gelmektedir. Fransız alfabesi İngilizce ile aynıdır, "w" sadece yabancı kelimelerde görülür. E harfi üzerinde uzatma işareti kullanılır. Mesela, pe're-father, e'te'-summer, e'le've-pupil, a'me-saul. "Ç" harfi kullanılır ve a, o ya da u'dan önce gelirse k sesi yerine s sesini verir (leçon-lesson-ders).

Fransızca'da sessiz harfler çoktur, özellikle kelimelerin sonlarında (Hommes "om", aiment "em" olarak telaffuz edilir). Fakat, normal olarak okunmayan son sessiz harf, sesli harfle başlayan bir kelimeyle devam ederse genellikle okunur. Bu süreçte (bitişme) sessiz harf, takip eden kelimenin ilk hecesinin bir parçası olur. Böylece "il est assis" (he is seated) "e-le-ta-se" şeklinde telaffuz edilir. Fransızca ve İngilizce bazı kelimeleri birbirlerine kazandırmışlardır. Fransızca'nın İngilizce'ye etkisine örnek olarak hors d'oeuvre, a'la carte, table d'hôte, en route, en masse, rendezvous, carte blanche, savoir-faire, fauxpas, fait accompli, par excellence, bon vivant, joie de vivre, raison d'être, coup d'état, nouveau riche, esprit de corps, laissez faire, charge' d'affaires, pie'ce de résistance ve R.S.V.P verilebilir.(Demirel, 2000:s.180)

Fakat son yıllarda Fransızca o kadar çok fazla sayıda İngilizce kelime tarafından istila edilmiştir. Hatta bu durum için yani yeni anlaşılmaz dile "franglais" adı verilmektedir. Kavram Francois (fransızca) ve anglais (İngilizce)nin birleşimini ifade eder. Örneğin le hamburger, le drugstore, le week-end, le strip-tease, le pull-over, le tee-shirt, les chewing gum, les black jeans, le snack-bar, ve la cover-girl. Bunlardan çoğu Fransız Akademisi tarafından reddedilse de kabul edildiği görülebiliyor. Son

zamanlarda Akademi “le pipeline” ve “le bulldozer”in Fransızca'ya girmesini onayladı, peep-leen ve booldo-zair şeklinde telaffuz edilecektir.

4.4.2. Fransızca’nın Dünyadaki Resmi Kuruluşlardaki Yeri

Fransızca dünyanın en geniş ticari bloklarından olan Avrupa Birliği'nin resmi dilidir. Fransa Avrupa Birliği'nin kurucu üyesidir. AB içinde İngilizceden sonra en çok öğrenilen yabancı dil Fransızcadır. Avrupa Birliği'nin kurucu 6 ülkesinde ve Avrupa kuruluşların daimi ülkelerin 3'ünde Fransızca resmi dildir. Avrupa Birliği'nde Fransızca ayrı bir yere sahiptir. Avrupa Birliği Konseyi'nin resmi dili Fransızcadır.(www.coe.int/portfolio)

Avrupa Birliği bünyesi içinde yer alan en yüksek mahkeme olan “Avrupa Adalet Divanı”nın resmi dili Fransızcadır. Ayrıca Avrupa Toplulukları Adalet Mahkemesinde (CJCE) ve Uluslararası Ceza Mahkemesinde (TPI), Fransızca tek tartışma dilidir.

Afrika ülkelerinin tek çatı altında toplandığı Afrika Birliği'nin resmi dili Fransızca, İngilizce ve Arapçadır. Kuzey Amerika Ülkeleri Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA) olarak bilinen anlaşmanın tarafları resmi dilleri İngilizce, Fransızca ve İspanyolcadır. Benzer şekilde NATO'nun - Kuzey Atlantik Paktı Örgütü- resmi dilleri Fransızca ve İngilizcedir. Uluslararası Polis Teşkilatının resmi dilleri Fransızca ve İngilizcedir.

Uluslararası Akdeniz Birliği (A.I.M.F) nin resmi dilleri Fransızca-İngilizce ve Arapçadır. Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) resmi dilleri Fransızca ve İngilizcedir. Uluslararası Futbol Federasyonları Birliği, FIFA'nın resmi dilleri; Fransızca ve İngilizcedir. Uluslararası Frankofoni örgütünün resmi dili Fransızcadır. Frankofoni Parlamenter Meclisi Resmi dili de Fransızcadır. OECD- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün resmi dilleri Fransızca ve İngilizcedir. CERN (Nükleer Araştırmalar için Avrupa Konseyi) Resmi dilleri Fransızca ve İngilizcedir. Latin Birliği'nin resmi dilleri; Fransızca,Katalanca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca ve Romencedir. Birliğin kuruluşlarından Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin de dili İngilizce Fransızca'dır. Birleşmiş Milletler'de, Unesco'da resmi dil olarak Fransızca tanınmıştır (Ministère des Affaires étrangères, DGRCS, Une politique pour le français:193).

Fransızca resmi temsil düzeyinde ve halklar arasında çok konuşulan bir dil olmasına rağmen bütün dünyada, Fransızcanın öğretim/öğrenimi, İngilizcenin lehine, gerilemiştir. R. Rouquette'e göre, ikinci dünya savaşından sonra, sömürge imparatorluğunun kaybetmesiyle ve anglo-sakson dünyasının ağırlık kazanmasıyla birlikte, uluslar arası topluluğunda ve bütün alanlarda (ticari, bilimsel, kültürel, diplomatik, vs.) Fransızca gerilemiştir. Fransız dilinin bu gerilemesine, ülkenin içinde İngilizceden etkilenen Fransızcanın gelişmesi eşlik etmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle İngilizce'nin dünya dili olarak algılanması neticesinde de Fransızca dili eski gücünü kaybetmiştir.

Yabancı dil olarak Fransızcayı öğrenen öğrencilerin sayısında azalma olmuştur. Son yıllarda, Almanya'da ve Hollanda'da bu pay %50'lerde olsa da önceleri bu oran çok daha yüksekti. Günümüzde, Avrupa Birliği dillerinin tanıtım politikası ve Fransa tarafından yürütülen politikalar sayesinde, Fransızca tekrar, tercih edilen bir dil haline gelmiştir.

Bölgesel düzeyde, Sahara altı Afrika'da, Latin Amerika'da, Yakın ve Orta Doğu'da, Asya-Okyanusya'da Fransızca öğrencilerin sayısı azalmıştır, fakat Avrupa'da, Mağrip'te ve Kuzey Amerika'da artmıştır.

Avrupa Birliği, Fransız dilinin tanıtım çalışmalarında, "Fransızca konuşan toplulukların birinci çevre" olarak görülmektedir. Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ikinci çevreyi ve Türkiye'nin de dahil olduğu Akdeniz bölgesi ve Fransızca konuşan diğer Devletler üçüncü çevreyi oluşturmaktadır. Fransa dışında Batı Avrupa'da Fransızca öğrenenlerin sayısı (1,4 milyon kişi) artmıştır. Bunun nedeni ise, Avrupa politikaları tarafından teşvik edilen dillerin öğreniminin gelişimidir.(Sıguan, 1996:s.67)

Dünya bölgeleri	Fransızca öğrencisi sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Fransızca öğretim oranları
Fransızca konuşan	20 049 734	20 255 000	98,98
Sahra altı Afrika ülkeleri	(21 241 000)	(27 964 000)	(75,96)
Batı Avrupa (Fransa olmadan)	12 308 371	58 955 731	20,88

	(10 932 000)	(54 030 000)	(20,23)
Mağrip ülkeleri	7 872 526	14 154 606	55,62
	(6 735 000)	(9 667 000)	(69,67)
Kuzey Amerika	5 420 500	49 048	10,95
	(4935 000)	(52 069)	(9,48)
Orta ve Doğu Avrupa	5 059 103	75 671 242	6,69
	(3 263 000)	(66 790 000)	(4,9)
Yakın ve Orta Doğu	2 535 102	30 244 657	8,38
	(2 897 000)	(26 981 000)	(10,74)
Latin Amerika	2 415 889	108 449 882	2,23
	(2 872 000)	(94 667 000)	(3,03)
Asya Okyanusya	1 171 538	542 901 000	0,21
	(1 263 000)	(421 715 000)	(0,29)
Fransızca konuşmayan Afrika ülkeleri	703 856	57 294 000	1,23
	(1 380 000)	(52 684 000)	(2,62)

Tablo 6. Fransızca Konuşulan Ülkeler (Rapporté par: C. BAYLON, Sociolinguistique, s. 190). (Parantez içinde ki rakamlar = 1984 yılının verileridir) Ministère des Affaires étrangères, DGR CST, Une politique pour le français, s. 22.

Bütün AB ülkeleri, kültürel ve dilsel çeşitliliğini koruma kaygısıyla karşılıklı projelere ağırlık vermişlerdir. Örneğin, iki dilli öğretime, değişim programlarına, üniversite işbirliğine, öğrenci değişiminin gelişmesine destek vermişlerdir. Fakat İngilizcenin egemenliği, Avrupa Birliğinde de kendini hissettiriyor. Örneğin Fransa’da, 1993-1994 öğretim yılında 6. sınıf öğrencilerinin %87,31’i birinci yabancı dil olarak İngilizceyi seçmiştir. İngilizcenin arkasından almanca (%11,47) ve İspanyolca (0,66%) gelmiştir (Ministère des Affaires étrangères, DGR CST, Une politique pour le français, 81).(a.g.e)

Fransızcanın tanıtımıyla ilgili çalışmaların amacı, Fransızcanın, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil statüsünü elde etmektir. Dışişleri bakanlığı tarafından 1995 yılında Paris’te 18-19 Eylül tarihlerinde düzenlenen konferansta, Fransız dilinin geleceği ve her türlü sorunları tartışıldı. Bu konferanstan, Avrupa çapında ya da daha genel bir seviye de Fransızcanın öğretimiyle ilgili çaba sarf etme kararı alınmıştı. Bu kararın amaçları;

-Orta öğretimde ikinci yabancı dilin öğretilmesini teşvik etmek,

“Apprentissage des langues et citoyenneté européenne” yani “Avrupa dillerin ve vatandaşlığı öğrenme” adlı programın çerçevesinde, Avrupa Birliğinde dillerin öğretim ve öğrenimini teşvik etmek,

-Eğitim ve öğretim programlarında yabancı dillerde arzın çeşitlendirilmesini içeren bir stratejiyi geliştirmek,

-Ana dil dışında, Avrupa Birliğinin en az 2 dilini, okul öğretimine, öğrenmek ve o dillere hakim olmak. Bu öneri Fransa tarafından, Avrupa Birliği başkanlığı döneminde desteklenmiştir. Öneri, çok dillilik ve çok kültürlük politikasına uygun olarak, eğitim konseyi tarafından onaylanmış ve o tarihten itibaren Avrupa eğitim sisteminde iki dilin gelişimini teşvik edilmiştir.(Weil,2005:s.103)

4.4.3. AB’nin Resmi Dili Olarak Fransızca

AB bünyesindeki kuruluşlarda Fransızca resmi dil ilan edilmiştir. Bu gelişmede şu faktörler belirleyici olmuştur;

Mecburi iki yabancı dilin öğretilmesinin yaygınlaştırılması ve iki dilli eğitim düzenlemelerini güçlendirmek

Avrupa Birliği vatandaşları, ana dili hariç, ikinci bir yabancı dili konuşması ve üçüncü bir yabancı dili de en azından anlama düzeyinde olmasını kültürel ve dilbilimsel çeşitliğin Avrupayı yansıtacağını düşünmektedir. Fransız Dışişleri Bakanı, birlik üyelerinin milli eğitim sistemlerinde iki yabancı dille eğitimi geliştirmek için desteklemektedir. Avrupa’da 1990 yıllarından bu yana eğitime başlayan frankofon iki

yabancı dille eğitim yapan kurumları destekleyerek, çok dilliliğin geliştirilmesine büyük önem vermektedir (Council of Europe, 1998).

4.4.3.1 Avrupa’da Fransız Liseleri

Avrupa’da yerleşik 69 fransız okul ve lise, toplam 45 000 öğrenciye eğitim sağlamaktadır, bunların % 40’ı Fransızdır. Bulundukları ülkeye açılım istekleri çerçevesinde, bu liseler genelde bulundukları ülkenin milli lisanını mecburi ders olarak yerleştirmişlerdir ve o ülkenin tarihi ve coğrafyasını tanıtmak için özel dersler geliştirmişlerdir.

4.4.3.2. Avrupa’da Fransız Kültür Kurumlarında Dil Kursları

Avrupa’da bulunan 89 Fransız kültür kurumu (Merkez ve Enstitüler, Dışişleri Bakanlığı tarafından desteklenen fransız dil kursları) 70.000 öğrenciye fransızca dersi sunmaktadır. Bakanlığın, Kültürel İşbirliği ve Fransızca Müdürlüğü tarafından yürütülen « Fransızca, yeni kamuoyunların keşfedilmesi » adındaki yıllık planın amacı, eğitim kurumlarında gitgide daha fazla rekabete yol açan dil pazarında dil kurslarının bir pozisyon bulmalarına yardım ederek, lisan kurslarının etkinliğini profesyonelleştirmektir.

4.4.3.3. Dilimizin İmajını Güncelleştirmek ve Fransızca Öğretmenlerini Desteklemek

Avrupa’da ve bütün dünyada, Fransızca, büyük kültür dili ve üniversal humanist değerleri olan bir dil olarak bilinmektedir. Son zamanlarda, Avrupa’lı gençler eğitimlerini fransızca yapmayı tercih ediyorlar. Erasmus değişimlerinde, Fransa, öğrenci karşılayan ikinci ülke konumundadır. (Weil,2005:s.73)

4.5. Avrupa Konseyi ile Türkiye’nin Eğitim İlişkileri

Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yabancı dil öğretimi bağlamında yapılan en somut çalışmalar 1968 yılında başlamıştır. O yıllarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için bir komisyon kurulmuş ve Avrupa Konseyinin katkıları ile 1972’ye kadar devam eden bir zaman dilimi içinde eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır.

1950'li ve 60'lı yıllara kadar okullarımızda kullanılmakta olan “E. V. Gatenby” tarafından yazılmış İngilizce ders kitapları yerine, 1972'den itibaren “An English Course for Turks” dizisi İngilizce dersleri için, “Wir Lernen Deutsch” Almanca dersleri için ve “Je Parle Français” Fransızca dersleri için hazırlanmıştır. Bu ders kitapları ile Avrupa Konseyi standartlarında dil öğretiminde yeni yaklaşımların uygulanmaya başladığını görüyoruz.(Demirel,2000:s.68)

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren kademeli olarak önceki program ve ders kitapları kaldırılmış yerine yeni program ve ders kitapları devreye girmesi ve bu işlemin 1977 yılına kadar tamamlanması karar altına alınmıştır. (MEB, Talim Terbiye Kurulu,2010)

1980'li yılların başında yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara tekrar hız verilmiş ve bu kez Anadolu liselerinin programı hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Hazırlanan program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. Bu çalışmayı Anadolu Teknik ve Meslek liseleri için hazırlanan programlar izlemiştir.

1988-90 yıllarında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemi uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı “Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi” (YADEM) kurulmuş ve 1988 yılında ülke genelinde çalışmalarına başlamıştır. Basamaklı kur sisteminin sistem bütünlüğü içinde başarılı olması hedeflenmiş ancak, uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümlenememesi nedeniyle bu uygulamaya 1989-90 öğretim yılı başında son verilmiştir. (Demirel,1994:s.69)

1990'lı yılların başında ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın temel amacı lisenin önüne yoğun bir yıl yabancı dil

hazırlık sınıfının konulması ve liselerde öğretimin Türkçe devam etmesidir. 1992-93 öğretim yılında 28 okulda başlayan bu uygulama, 1997-98'de 662 okula ulaşmıştır.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiş, Anadolu liselerinde devam eden altıncı sınıf öncesi yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmış ve yabancı dil açısından oluşan bu boşluğu doldurmak amacıyla tüm ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine 4. sınıftan başlanmasına karar verilmiştir. (MEB)

4.5.1. Avrupa Dil Projesinin Türkiye'de Uygulanması

Türkiye’de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001 tarihinde alınan bir Makam Onayı ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın özellikle özel okullarımızda yani yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselerimize doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30'a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır. (Özcan, 2000:s.120)

Tablo 7: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi Pilot Grupların Sayısal Dağılımı

Tablo 1: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi Pilot Grupların Sayısal Dağılımı

Kent	Okul	Öğretmen	Öğrenci
Ankara	12	24	486
Antalya	7	14	224
İstanbul	5	10	285
İzmir	1	2	76
Adana	1	2	80
Gaziantep	1	2	72
Bursa	1	2	48
Edirne	1	2	46
Düzce	1	2	40
Toplam	30	60	1357

Proje orta dereceli 30 okulda denenmekte, 60 öğretmen ve 1357 öğrenci projede yer almaktadır. Pilot okullarda uygulamaya geçmeden önce bu okullarda görevli İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitime alınmış ve dil dosyası projesi ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Farklı Avrupa ülkelerinde geliştirilen örnekler incelenmiş, dil

betimleyicileri (language descriptors) analiz edilmiş ve uygulama sürecinin nasıl olacağı konusu üzerinde durulmuştur. Yapılan dört farklı seminer sonucunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında bir çalışma grubu oluşturulmuş ve Liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir.

Hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, 2002-2003 öğretim yılı başında denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve böylece proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. Pilot okullarda denemesi yapılan dil gelişim dosyası modeli, Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Mayıs 2003'te Avrupa Konseyine sunulmuştur. Avrupa Konseyine üye 48 ülke içerisinde yer alan Türkiye, Dil Gelişim Dosyasını hazırlayarak ödevini zamanında yapmış ve bu projede ilk 15 ülke arasında yerini almıştır. Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan “Geçerlilik Komitesi” (Validation Committee), Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulmuş ve 47.2003 geçerlilik numarası vererek bu çalışmayı Avrupa çapında tescil etmiştir. Akredite (tescil) edilen Avrupa Dil Gelişim Dosyasının CD formatında digital kopyası da hazırlanmış, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Bu proje bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı, 23-25 Ekim 2003 tarihleri arasında Avrupa Konseyinin geleneksel olarak her yıl düzenlediği Uluslararası Avrupa Dil Gelişim Dosyası toplantısına İstanbul'da ev sahipliği yapmıştır. Bu toplantının organizasyonu, Millî Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmüş ve Millî Eğitim Vakfı ile Özeller Okullar Derneğinden parasal katkı alınmıştır. (Köksal,2000)

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

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

İkinci Komisyon ise 05-09 ve 10-14 yaş grupları için yeni bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirmeyi hedeflemiştir. Modelin hazırlanması aşaması tamamlanmış ve pilot okullarda denenmek üzere uygulanmasına başlanmıştır. Pilot okullardaki öğretmen ve öğrencilerden gelecek görüşler doğrultusunda yeni modele son şekli verildikten sonra Eylül 2005'te Avrupa Konseyine akredite edilmesi için gönderilmesi planlanmıştır.

Tablo 8: İlköğretim öğrencileri için Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi Pilot Grupların Sayısal Dağılımı

Tablo 2: İlköğretim öğrencileri için Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi Pilot Grupların Sayısal Dağılımı

Kent	Okul	Öğretmen	Öğrenci
Ankara	7	28	357
İstanbul	4	16	285
İzmir	1	4	86
Gaziantep	1	3	66
Bursa	1	3	54
Düzce	1	2	36
Toplam	15	56	884

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

Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesinin temelini oluşturan “Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment” başlıklı kitabın Türkçeye çevirisi için de Avrupa Konseyine başvurulmuş ve olumlu cevap alınmıştır. Bu kitabın Türkçeye çeviri hakkı Millî Eğitim Bakanlığına verilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinatörlüğünde bir çeviri ekibi oluşturulmuştur. 2005 yılı içinde çeviri işleminin tamamlanıp kitabın basıma hazır hâle getirilmesi planlanmıştır.

Türkiye’de AB politikalarının uygulanması, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan 2001 yılında alınan onay ile başlatılmıştır. Uygulamanın özellikle yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselerimize doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya’dan 20 devlet okulu ile 4 özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu

okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30'a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında oluşturulan çalışma grubu, liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirmiştir. Hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, 2002-2003 öğretim yılı başında denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. Model, Avrupa genelinde geçerlilik alınabilmesi amacıyla Mayıs 2003'te Avrupa Konseyi'ne sunulmuştur. Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan "Geçerlilik Komitesi" Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulmuş ve çalışmayı Avrupa çapında tescil etmiştir (Demirel, 2005)

4.5.2. Türkiye'de Fransızca Eğitimi: Özel Tevfik Fikret Okulları

Türkiye'de, 1950'li yıllarından bu yana, Fransızca eğitimi devamlı olarak düşme eğilimindedir. Devlet liselerinde, İngilizcenin tek yabancı dil olduğu söylenebilir. Fakat son yıllarda, Fransız makamlarla işbirliği yaparak, Fransızcanın durumunu iyileştirmeye çalışılmaktadır. Fransızca, kısa bir süredir, tekrar iki dilli Anadolu liselerinde, bazı özel kolejlerde ve Galatasaray lisesi ve üniversitesinde öğretim dili olmuştur. Fransızca eğitimde başarılı okullardan birisi Özel Tevfik Okullarıdır.

Okulun Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılı eğitim reformu çerçevesinde "İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları Ortaöğretim Fransızca Koordinatörleri, Fransızca Öğretmenleri ile Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Uzmanları" tarafından ortaöğretim 9– 12. sınıflar Fransızca Dersi Öğretim Programı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ortaöğretim programında Fransızca öğrenimine ayrılan ders saatlerinin yoğunluğu sınıf seviyesine ve oluşturulan alanlara göre farklılık göstermektedir.

16.09.2005/56760 sayılı MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nden onayı alınan 9. sınıf seviyesinde haftada 45'er dakikalık 14 ders saati, 10. sınıf seviyesinde haftada 45'er dakikalık 8 ders saati, 11.sınıf seviyesinde haftada 45'er dakikalık 8 ders saati, dil sınıfında ise 17 ders saati uygulanmaktadır. 12. sınıf

seviyesinde haftada 45'er dakikalık 6 ders saati, dil sınıfında 15 ders saati uygulama yapılmaktadır.

Programın oluşturulmasında farklı seviyelerdeki öğrencilere ders veren öğretmenlerin gözlemlerinden, iki dilde eğitimin özelliklerinden Karaca LePen D. (2001): Türkiye’de iki dilde eğitim veren ilköğretim okulları için Fransızca eğitim/öğretimine yönelik kaynak kitap hazırlanması, CLA Besançon ve Avrupa Konseyi’nin sunduğu “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nden **(OBM)** yararlanılmıştır.

4.5.2.1. Program Geliştirilirken Esas Alınan Temel Yaklaşımlar

Program; dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma, iletişim amaçları ve dilbilgisi becerilerini kapsamaktadır. Programda, öğrenmede yapılandırmacı öğrenme anlayışı esas alınmıştır. Programda, ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları esas alınmıştır. Programda, öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duyuşsal gelişim seviyeleri gözetenmiştir. Programda sarmallık ilkesi esas alınmıştır. “Fransızca Programı’nın vizyonu, Fransızcanın iletişimdeki yerini ve önemini fark etmiş bireylerin yetişmesidir.” “Tevfik Fikret Okulları”nda daha köklü ve pedagojik gelişmelere paralel olarak Fransızcanın daha nitelikli öğretilmesi için program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Programda, içinde bulunduğumuz çağdaş dil öğretimi için gerekli olan tüm bilgiler kullanılmıştır. Tevfik Fikret Okullarının dil öğretimindeki amacı, Fransızca’yı kademeli olarak yabancı dil (langue étrangère) statüsünden aracı dil (langue véhiculaire) statüsüne geçirmektir. Öğrenci anaokulundan başlayarak ilköğretim sürecinde aldığı ikinci dil (langue seconde) öğretimi ile liseye geldiğinde artık Fransızca’yı aracı dil (langue véhiculaire) olarak kullanabilme yeterliliğini kazanmaktadır. Böyle bir yapı içinde Fransızca öğretim veren Tevfik Fikret Okulları, anaokulundan lise son sınıfa kadar aşamalı olarak Fransızca’yı öğretmeyi amaçlamaktadır.

4.5.2.2. Fransızca Sınıf Seviyeleri ve OBM’ye (Diller için Avrupa Ortak Metni) Göre Hedeflenen Fransızca Yeterlilik Düzeyleri

Avrupa Konseyi (2007): *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)* referans alınarak orta öğretim Fransızca Öğretim Programı sınıf düzeyleri; 9. sınıflar için A2.4/B1.1, 10. sınıflar için B1.2, 11. sınıflar için B2.1 ve 12. sınıflar için de B2.2 olarak belirlenmiştir. *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine (OBM) göre “A1,A2,B1,B2 düzeyleri kendi içerisinde (A1.1, A1.2 vb.) şeklinde özel durumlara göre belirlenebilir”* ifadesinden yola çıkılarak, ilköğretimdeki öğrencilerin 8. sınıftan getirdikleri Fransızca bilgi düzeyleri göz önüne alınarak üst sınıflarda kademelendirilmiştir.

4.5.2.3 .Dokuzuncu Sınıf

Beklenen seviye: A2.4/B1.1 *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine* göre esik seviyesi. Bu esik seviyenin beklentileri, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin* A2.4/B1.1 seviyesi için yaptığı yönlendirmeler, referans alınarak belirlenmiştir. 9. sınıfa 14-15 yaşlarında başlayan öğrenciler A2.3 ilköğretim seviyesinde olup, 9. sınıfın sonunda B1.1 esik seviyeye ulaşmaları beklenmektedir. Okul, is, bos zamanlar v.b. gibi bildik konularda, standart dil, net bir şekilde kullanıldığında konunun ana noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, hedef dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabileceği çoğu durumların üstesinden gelebilir. Bildik konularda ve kişisel ilgi alanlarında basit düzeyde ve konuları ilişkilendirerek kendini ifade edebilir. Yaşadığı olay ve deneyimleri, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak belirtebilir.

4.5.2.4. Onuncu Sınıf

Beklenen Seviye: B1.2 *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine* göre esik düzeyin bir kademe üstü. 10. sınıfın amacı, öğrencilerin, kültürel, dilbilimsel ve iletişimsel alanlarda elde edilecek bilgi ve beceriler sayesinde, yabancı dil konusunda yeni bir perspektif kazanmaları, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında kendilerine yüklenen görevleri yerine getirmelerini sağlamaktır. Programın bu seviyesinde yer alan kazanımlar; öğrencilerin sağlam bir düşünce oluşturmalarına imkân veren akıl yürütme (metinlerdeki temel ilişkileri tanımlayabilme düzeyinde) ve ilişki kurabilme becerileri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu beceriler verilirken aynı zamanda, dilini öğrendikleri toplumun kültürünü anlayan, yabancı dili öğrenme sorumluluğunu almış, öğrenme becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. İçerik ve hedefler

oluşturulurken, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin* önerilerinden esinlenilmiştir.

4.5.2.5. On Birinci Sınıf

Beklenen Seviye: B2.1 *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine* göre ileri seviye 11.sınıfta, Fransızca eğitimi ve öğretiminin amacı, 10.sınıfta B1.2 seviyesinde kazanılan dilbilimsel yetenekleri (Söylevde *argümanların* (kanıtların)) tanımlanması, doğru yazma ve konuşma becerileri) daha derinlemesine incelemektir. Aynı zamanda, öğrencilerin, kişisel öğrenme stratejilerini geliştirmeleri, günlük konuşma ve yazı dili ile edebi metinlerdeki dil arasındaki farklılığı görebilmeleri bu seviyede amaçlanmaktadır. Bu sınıfın sonunda öğrencilerin, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin* B2.1 seviyesinin genel ölçeğinde yer alan becerileri kazanmaları beklenmektedir.

4.5.2.6. On ikinci Sınıf

12. Sınıf Fransızca eğitimi ve öğretimi ileri seviyenin bir üst kademesi olan B2.2 seviyesinde olması beklenmektedir. Bu seviye, öğrencilerin geniş bir söylev yelpazesi içersinde daha rahat olmalarını, uzun söylev tekniklerini geliştirmelerini, çağdaş dünyayı anlamlandırırken kültürel, edebi ve tarihi bilgilerle ilişkilendirme becerilerini kazanmalarını amaçlamaktadır.

4.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Vizyona ulaşılması için öğrenme-öğretme sürecinde yeni anlayışların geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim yöntemleri ve öğrenme deneyimleri yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla yönlendirilmelidir.

4.5.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bir bilme kuramı olduğu için; bilme, bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenler gibi farklı şekillerde tanımlanabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyle ilgili pek çok alışkanlığımızı ve uygulamamızı gözden geçirmemizi ve yeniden düzenlememizi

gerektirmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili çeşitli ilkeleri gündeme getirmektedir(Yurdakul, B :2004)

- Öğrenme yaşamla ilgili problemlerin çözümü sırasında gerçekleşir;

Düşünme süreci bir problemle baslar. Birey, karşılaştığı bir probleme çözüm üretmek için düşünme sürecini harekete geçirir. Bu süreç içerisinde, probleme çeşitli çözüm yolları düşünür, bunları dener ve bunlardan en uygun olan yöntemi kullanarak problemi çözer. Bu süreçte birey, yeni bilgiler ve anlamlar oluşturmuş olur. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencilerin, günlük yaşamla ilişkili çeşitli problemlere çözüm üretmeleri sağlanmalıdır.

- Öğrenme sürecinde, öğrenenin amaçları olmalıdır. Öğrenme, motivasyonu gerektirir;

Öğrenme, amaçlı bir eylemdir. Birey, öğrenmek için bir amaç geliştirmedeği sürece öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle öğrenenlerin, öğrenme sürecinde bireysel amaçlar geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğrenenlere yaşamla ilişkili sunulacak problemler, sorunlar ya da görevler, onların bireysel amaçlarının geliştirilmesi için oldukça etkili birer araçtırlar.

- Öğrenenden bağımsız bilgi yoktur. Öğrenmek, bireysel anlamların oluşturulmasıdır;

Bilgi, bizim dışımızda var olmaz. Olaylara, nesnelere, kavramlara, olgulara yüklediğimiz anlamlar bilgiyi oluşturur. Bu nedenle, kişilerin aynı uyarıcıya yükledikleri anlamlar ve bu uyarıcıdan çıkardığı sonuçlar birbirinden farklı olabilir.

- Öğrenmek için bireyin sürece etkin olarak katılması gerekir;

Birey; uyarıcılarla etkileşime girerek, onlar hakkında düşünerek, çeşitli sorunlara çözüm yolları üretilip bunları deneyerek ve tüm bu deneyimlerinden edindiği bilgileri yapılandırarak öğrenir. Bu nedenle bireyler, öğrenme sürecinde etkin yaşantılar geçirmelidirler.

- Ön öğrenmeler yeni bilgileri anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir;

Öğrenme, birikimli bir süreçtir. Önceki öğrenmelerin, yeni bilgileri yapılandırmada önemli bir rolü vardır. Birey, önceki deneyimlerine ve bilgilerine bağlı olarak yeni bir uyarıcıyı anlamlandırır. Bu nedenle, öğrenenlerin yeni bir bilgiyi yapılandırmaları istendiğinde bu bilgiyle ilgili onların ön öğrenmeleri harekete geçirilmelidir. Hazırlanan programla önceki yıllarda ele alınan kazanımları öğrencinin hatırlaması sağlanıp onları uygulaması görülmelidir.

- Öğrenenlere bilgiyi ezberleme yeteneği değil, bilgiye ulaşmalarını ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak beceriler kazandırılmalıdır;

Günümüzde bilgi sürekli ve çok hızlı bir şekilde artmaktadır. Öğrenme sürecinde bireye, bilgiye ulaşmasını, ulaştığı bilgileri düzenlemesini ve anlamlandırmasını sağlayacak temel beceriler kazandırılmalıdır. Problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi beceriler artık tüm öğretim programlarında karsımıza çıkmakta ve bunların kazandırılması bir zorunluluk haline gelmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla bas etmek için bilgiyi yapılandırmaktadır. Bu süreç, yaşam boyu sürer. Dil öğretiminin de yaşam boyu sürmesi gerektiği düşüncesinden hareketle program yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Bu program ile öğretmen, sınıf için aşağıdaki unsurları dikkate alarak uygulamalar yapmalıdır. Öğretmen:

-Bir başka dili öğrenmenin önemli olduğunu hissettirecek bir ortam oluşturmalı,

-Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı,

-Öğrencilerin uygulanan teknik ile ilgili ön bilgi ve duygularını açığa çıkarmalı ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalı,

-Öğrencilerin ileri sürülen farklı düşünceler üzerinde düşünmelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmeli,

-Tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmeli,

-Öğrencilere yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatları vermeli,

-Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ve hızlarının farklı olabileceğini dikkate almalı,

-Öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme biçimlerine uygun, çeşitli bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları sağlayan materyal ve yöntemleri kullanmalı,

-Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olan; onların ihtiyaç, ilgi ve deneyimlerini gözetken, tüm öğrencilerin öğrendiklerini göstermesine olanak tanıyan değerlendirme materyalleri geliştirmeli ve kullanmalı,

-Öğrencilerin bir kavramı açıklamak için farklı yorumlar yapabilme yeteneklerini teşviketmelidir.

4.5.3.2. Derste Kullanılan Kaynaklar

Programda öğretimi desteklemek amacıyla derslerde kullanılacak kaynaklar önerilmektedir. Kullanılan tüm pedagojik metotlar (öğrenci kitabı, alıştırma defteri, öğretmen rehberi, işitsel ve görsel materyaller) *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* seviyelerine uygun olarak seçilmiş ve bu yaş grubunda yer alan öğrenci kitlesine yöneliktir.

4.5.3.3. Dilbilgisi Bölümü

Genel Fransızca dil bölümünün çalışma zeminleri, elverişli oldukları ölçüde kullanılıyor. Alıştırmalar yapmak çoğu zaman, bir görevin yerine getirilmesi kapsamında mümkün oluyor. Görevlerin seçimi dilbilgisi konularını belirliyor. Örneğin bir turizm broşürü kapsamında, Fransız şehirleri, yaşam kalitelerine göre sınıflandırmak için dilbilgisinde karşılaştırma ve en üstünlük kavramları kullanılabilir. Bu tarz özgün belgeler, öğretmenlerin çeşitli etkinlikte başvurdukları çalışma zeminini oluşturmaktadır.

4.5.3.4. Metodoloji Bölümü Güncel konular ile ilgili işitsel ve görsel belgelerden, RFI ve TV5 gibi Fransız televizyon kanallarından ve Fransız basın yayın organlarından da yararlanılmaktadır.

4.5.3.5. Mesleki Fransızca Dil Bölümü

Turizm dünyasından özgün belgeler (broşür, yemek mönüsü, tren ve uçak bileti, sözlü ve yazılı Fransız basını), internet üzerinden çeşitli işlem gerçekleştirme çalışmaları (SNCF'nin internet sitesinden tren bileti rezervasyonu yapma, çeşitli Fransız şehirlerinin turizm bilgilendirme bürolarından bilgi toplama, şirketler ile ilgili özgün belgeler, sözlü ve yazılı Fransız basını, (*Capital, Alternatives économiques*)) çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmalarla birlikte çeşitli modüllerde araştırmaların bilgisayar dersliğinde yapılması; görsel belgeleri izleme ve işitsel belgeleri dinleme çalışmalarının video odasında yapılması; kameranın öğrencilerin kendilerini filme alıp değerlendirmelerini sağlayan bir eğitim aracı olarak kullanılması; eğitimi destekleyecek çalışmalar olarak kullanılabilir. Lisenin 4 yılı boyunca, Fransızca eğitimi ve öğretimi, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* 'nin **üç seviyesinin edinimi (A2, B1, B2)** üzerine yoğunlaşmıştır. Bu süreç içerisinde hedeflenen beceriler (OBM'den aynen alınmıştır):

- Güncel konular hakkında doğaçlama bir şekilde iletişim kurma,
- Günün konusu üzerine düzenli ve usamlamacı bir tutumu sergileme,
- Belli bir soyutluk içeren metinleri tüm incelikleri ile kavrama,
- Yabancı dil (Fransızca) öğreniminde kendi kararlarını alma,
- Fransızca öğrenimini geleceğe yayma,
- Diğerini anlama, farklılığını kabul etme ve kendini ona açma,
- Çevremizdeki dünyayı yorumlama,
- Yabancı dillerin önemli olduğu bir gelecek projesi inşa etme

4.6. Kardeş Şehirler Bağlamında Dil öğretimi ve Öğrenimi Bağlamında bir Anket Örneği

Çalışmanın Kapsamı

Gilbert DALGALIAN 2003 yılında, Avrupa Konseyi CELV Kardeş Şehir projesi etkinliği konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sırasında uyguladığı ankette 16 Avrupa ülkesinden gelen sonuçları nicel ve nitel olarak değerlendirmiştir. Biz de çalışmamız gereği söz konusu anketin yalnızca nicel analizini paylaşmamızın uygun olacağını öngördük.

Sonuçlar anket soru kâğıdındaki soru sırasına göre sunulmuştur. Bazı sonuçlar yeterli cevap sayısı olmaması nedeniyle analiz edilememiştir. Ülke başına cevap sayısının çok oransız olduğu için, şu ya da bu dilin kullanımıyla ilgili rakamların analizi belirli bir perspektifte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Derinlemesine yapılan bu tür bir anket, bizim menzilimizdeki araçlarla, ancak sınırlı bir örnekte yapılabilir: biz ankete cevap verecek birinciler arasından 11 Fransız kentini ve 1 Alman kentini seçtik; doğrudan cevap veren ve az çok kardeş belediyesinin konudan sorumlu kişilerine sorduk. Çok derin olmasına rağmen Fransa ile sınırlı bir örnek üzerinde bir anket olduğu için kısmi cevap unsurları verebilmektedir. Bununla birlikte bu temel bilgiler bize özellikle de net ve etkili bulgular vermektedir. Biz bunları 2 ve 3 numaralı referans belgeleriyle ilişkilendiriyoruz.

Araştırmanın Önemi

13-15 Temmuz 2000 Yılında, Grazda yapılan 15 kadar uzmanın birlikte katıldığı (2000 yılı 6 Numaralı) bir panelden sonra, 6 üyeden oluşan bir öz araştırma takımı 1.1.6 Proje koordinatörü etrafında kuruldu : Nates Üniversitesi ve Letonyadaki Riga Kültür Akademisinden iki araştırma müdürü tarafından yönetilen seçilen yüksek eğitimlerini tamamlayan üç araştırmacı takım çalışmalarını Haziran 2001 ve 2003 yılları arasında gerçekleştirdi.. Başlangıç olarak, onlar kardeş ülkelerin şimdiki görüşüyle ilgili küçük çapta bir anket uygulaması amacıyla kullanılan bir başlangıç anketi tasarladılar

ve daha sonra kardeş ülkelerin ulusal derneklerine dağıtılan bir sonuç anketinin son şeklini verdiler(bakınız ek 2)

Veri Toplama Süreci

Şimdiye kadar anket şehirlerin ve belediyelerin kendilerine gönderildi.Araştırma (ek 2) son derece ilginç bir konudur.. Cevaplar (bir şehirden diğerine göre sayısal olarak açıkça farklılaşan) analiz edilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Bu tanımlanan antlaşmanın önemli tarafları yani kardeş ülkelerin ihtiyaçları ve tecrübelerinin bir araştırmasını gerçekleştirmek yerine getirilmiş midir? Bu soruya cevap vermek için tüm araştırmada uyulan şeye bir göz atmak gereklidir. Anket çalışması: test versiyonu ve sunumdaki birkaç düzenleme testin güvenli ve etkili olduğunu kanıtladı ve verilen cevapların göreceli olarak kesin, karşılaştırılan figürler nitel gözlemle kardeş ülkeler arasındaki dil değişimlerinin değerlendirilmiş ve şartlar, motivasyonlar, metodlar önemli ölçüde detaylandırılmıştır

Pilot Çalışma

Avrupada yer alan 81 kent ve kardeş belediyelerde uygulanan bu anket çalışması Nantes ve Riga üniversitesindeki araştırmacılar tarafından kendi öğrencilerine de uygulanarak çeşitli belediyelere ve belediye başkanlarına da gönderilmiştir.Bununla birlikte bütün kentlerden cevap alınamamış olmasına rağmen 16 Avrupa kentinden gelen sonuçlarla özellikle 11 Fransız kenti ve 1 Alman kentinin verdiği nicel cevapları analiz etmeğe çalıştık.Başlangıç olarak 37 ülkeye gönderilen bu anket çalışması sonuç olarak 16 katılımcı ülke tarafından yanıtlanmıştır.Cevaplar email üzerinden analiz edilmiş, şekillendirilmiş, yapılandırılmış ve email üzerinden anketler cevaplayanlara bu yolla ulaştırılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 81 tane Avrupa kentini ve bunların temsil etmiş oldukları Avrupa çevresinde ve dünyadaki 328 eşlemeyi kapsamaktadır ama veriler 16 Avrupa ülkesinden gelen cevaplarla genel olarak şekillenmiştir.

4.6.1 Yetişkinler için Dil Kurslarının Düzenlenmesi

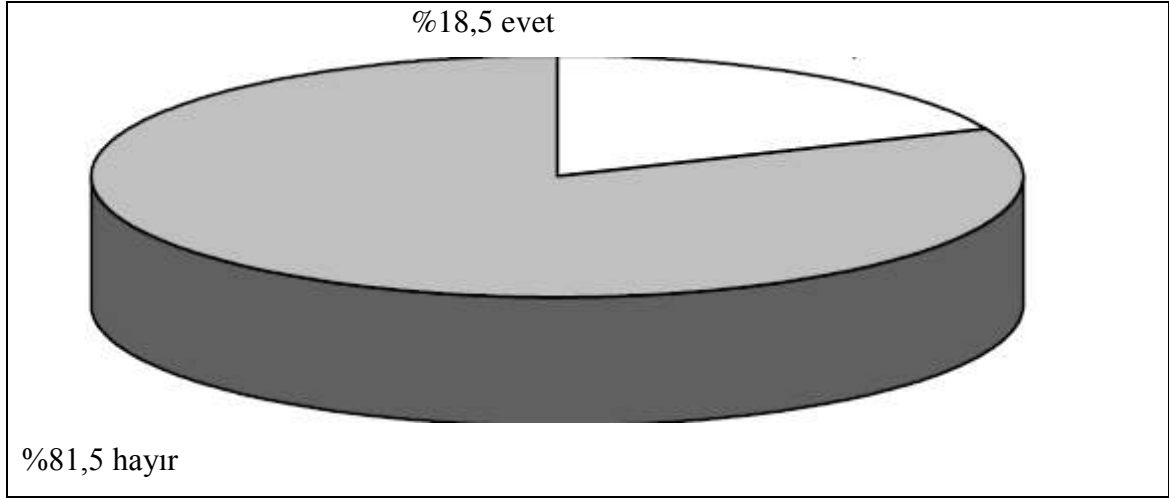
Yıllar içinde okul ve üniversite ortamı dışındaki yetişkin öğrenci kategorisi diğer profesyonel gruplardan ayrılan yeni bir hedef grup halini almıştır. Esas itibariyle, eşleştirme programlarının bir sonucu olarak belediyelerde dil kurslarının gerçekleştirildiği çok sayıda örnek mevcuttur. Çeşitli ülke ve şehirlerde geçmişte çok güçlü talepler olmuş ve halen de olmaya devam etmektedir ve aynı zamanda bu talepler bir dizi faktöre bağlı olarak değişim göstermektedir. Bunların arasında eşleştirme ve devam eden faaliyetlerin sayısı ile niteliği de yer almaktadır.

Özel dil gereklilikleri ortakların ülkelerini, kültürlerini ve yaşam tarzını keşfetmek için irtibatları ve karşılaşmaları geliştirme arzusuyla belirlenir. Bu gerekliliklerin gerek bireyler adına gerekse kasaba ya da şehrin resmi temsilcileri adına nasıl temsil edildiğinin belirlenmesi önem arz eder. Sonuçta eşleştirme aktivitelerine dâhil olan oyuncular için ortakları ile konuşabilme ve iletişim kurabilme gibi bir meselenin olduğu görülmektedir. Burada amaç mükemmeliyet değildir. Esasında, asıl hedefin anlaşılmasından sonra gerekli bile değildir. Ne var ki; çoğu zaman dil becerileri muhakkak ortaya çıkan dil sorunlarının neden mutlaka aşılması gerektiğine dayanan eşleştirme programlarının düzgün işlemesi üzerindeki temelleridir. Bu tam da belirli bir biçimde ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kurslar aracılığıyla dil öğrenme taraftarı olan resmi temsilciler ve benzer düşünen vatandaşların bakış açısını yansıtmaktadır.

Bulguların daha tatminkâr olabileceği bir ortamda, açık sorulara karşı daha nitel yanıtların gelmemesi üzücüdür. Buradaki amaç kursların düzenlendiği asıl şartları ve koşulları elekten geçirmektir: Ne sıklıkla düzenlendiği; geçmiş, mevcut ve beklenen durum; kullanılan öğretim araçları; öğretilen dil ve nihayetinde öğrenilen / öğretilen dile ilişkin bir değerlendirme. Verilen yanıtlardan mükemmel bir sonuç çıkartılabilir.

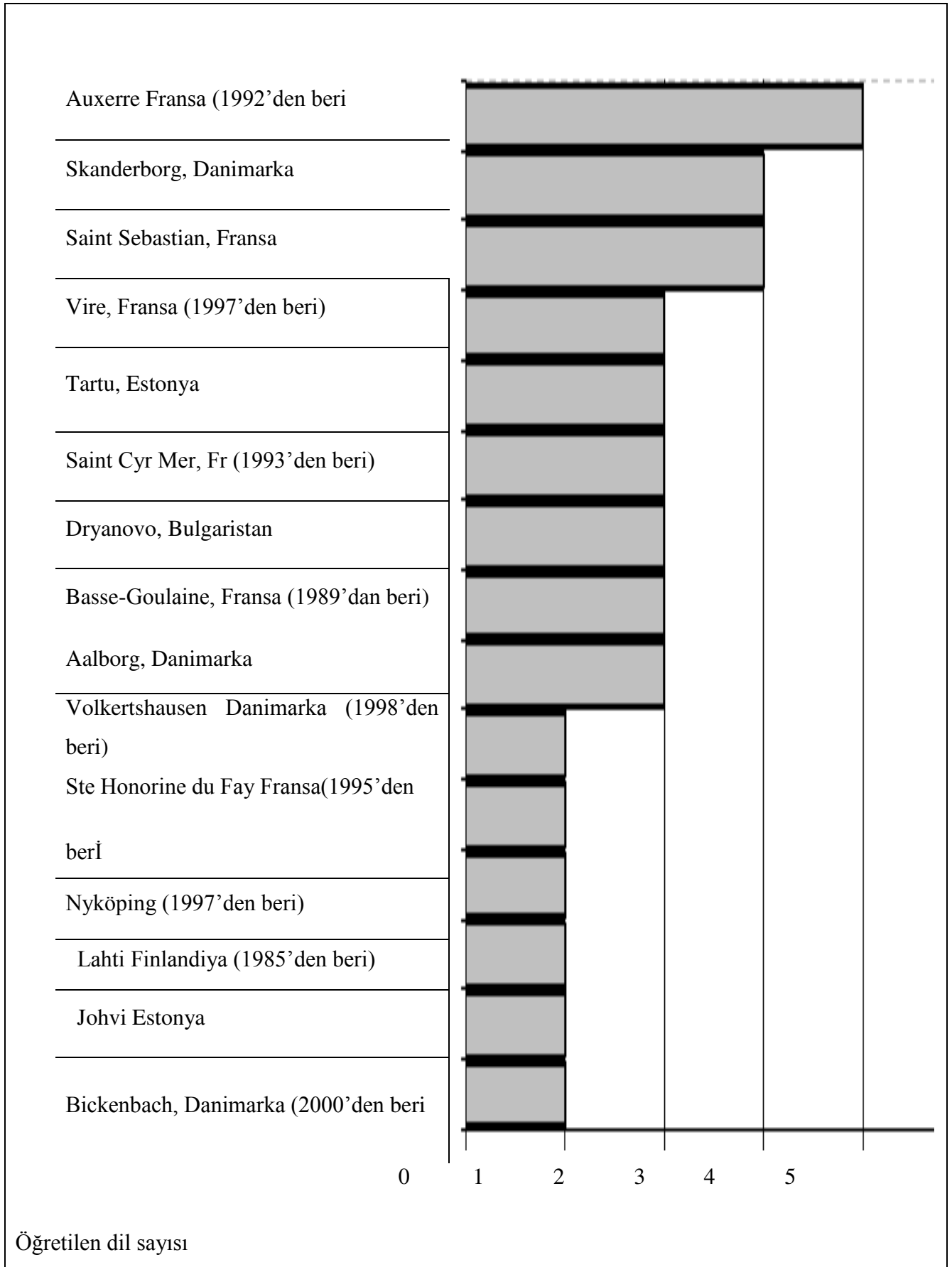
4.6.1.1 Kursların Düzenlenmesi

Halihazırda dil kursu sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin soruya sadece yedi ülke (on beş kasaba) olumlu yanıt vermiştir. Bu ülkeler; Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya ve İsveç'dir.



Tablo 9. Dil Kursları Mevcut Organizasyonu

Ankette temsil edilen 81 kasaba ve şehirden sadece 20 tanesi geçmişte dil kursu organize ettiklerini belirtirken 15 tanesi de şuan itibariyle kurslar organize ettiklerini dile getirmiştir. Sınırlı sayıda şehrin temsil edildiği göz önünde tutulursa, özellikle durum ilgili ülkelerin alışkanlıkları ve dil geleneklerine bağlı olarak değiştiğinden dolayı genel bir sonuca varılamayabilir. Bununla birlikte belediyelerin dil kursu düzenlemede başarısız olmalarının pek çok sebebi vardır. Şuan itibariyle hangi kasaba ve ülkeler yetişkinler için dil kursu düzenlemektedirler? Kaç farklı dil için kurs düzenlemektedirler? Ne zamandan beri kurs düzenlemektedirler? Bunu gösterir tablo aşağıda sunulmuştur:



Tablo 10. Eşleştirme Projelerine Göre Dil Kursları

Genel olarak kurslar belediyeler (yanıtların %35'i) ya da eşleştirme komiteleri (yanıtların %26'sı) tarafından tertiplenir; bazı durumlarda belediyeler organizasyonu diğer organlara ya da dışarıdan bazı kişilere (özel öğretmenler, dil okulları, üniversiteler vb.) devreder.

Kurslar haftada üç ya da daha fazla oturumdan (yanıtların %63'ü) veya haftada bir ya da iki oturumdan (yanıtların %37'si) oluşmaktadır.

Kursa iştirak eden katılımcı sayısı kasaba veya şehre bağlı olarak değişiklik sergilemektedir: kırk birden daha fazlasına (yanıtların %43'ü), otuz birden kırka (yanıtların %14'ü), yirmi birden otuza (yanıtların %21'i) ve yirmiden daha azına (yanıtların %21'i) şeklinde değişmektedir.

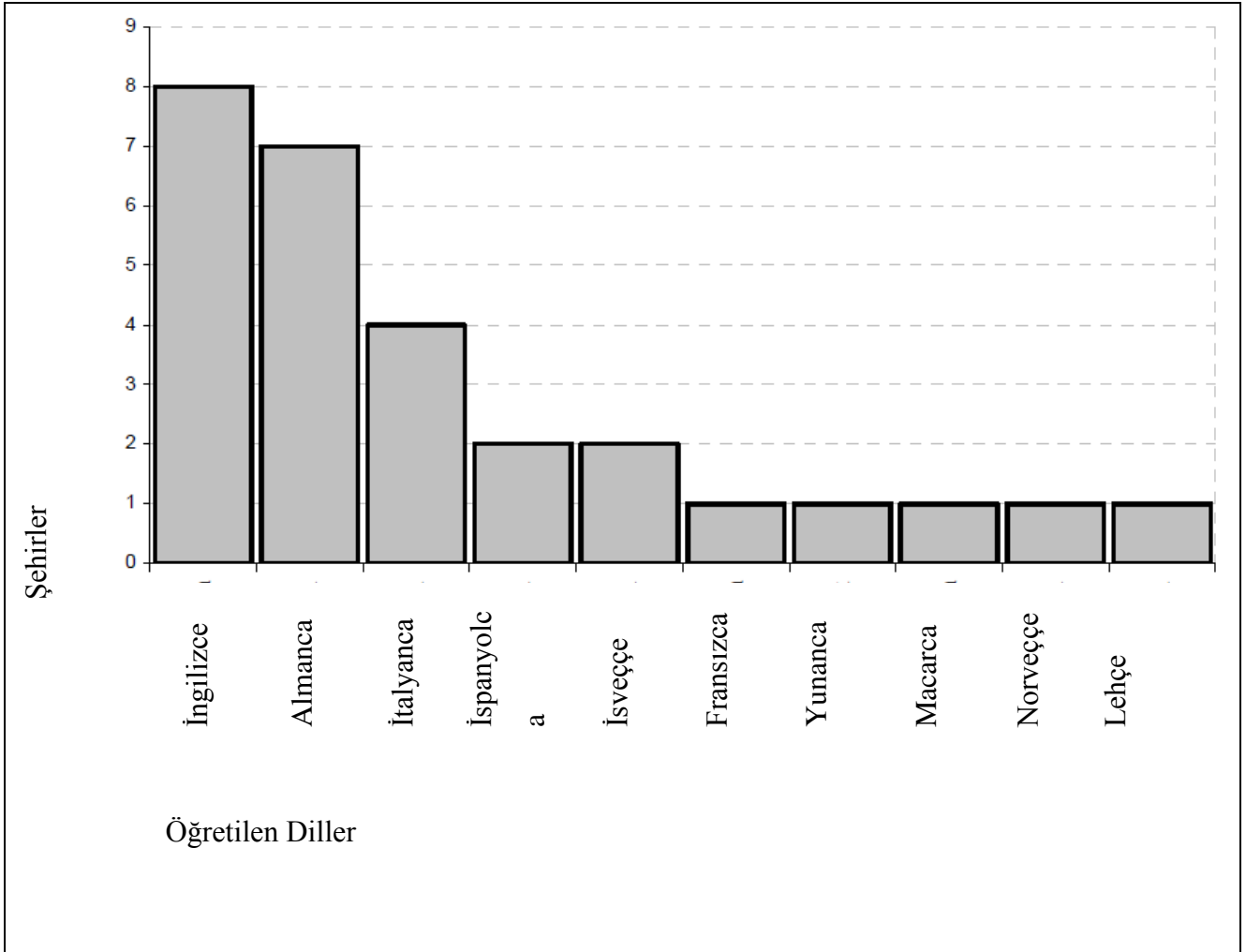
Katılımcılar mesleki ilgiden ziyade kişisel ilgi ya da bir dile olan merak dolayısıyla kurslarda yer alma eğilimindedirler. Alınan yanıtların yüzdeleri kursların sıklıklarıyla, katılımcı sayısı ve motivasyonlarıyla ilgili sorulara ilişkin olarak hayli düşüktür.

Dil kurslarının bizzat kendileri var olan dil kitaplarıyla (alınan yanıtların %56,5'i), iletişim araçları ve öğretmenler tarafından derlenen materyaller (gazete, magazin vb.) kullanılarak öğretilir.

Dağıtılan anket formu öğretim metodolojisi üzerinde yorum yapmak için yeterince olanak sağlamamıştır. Yetişkin kurslarında didaktik yaklaşımlar, fikirler ve kursa iştirak eden katılımcıların istekleri ile ilgili bu noktada daha fazla bilgi edinmek ilgi çekici olurdu: “*Herzlich willkommen in Frankreich* adlı kitabın ikinci sayısının olmamasından pişmanlık duyduk! Dil öğreniminde kararlı fakat gramer ve zor ifadelerle başı dertte olan yetişkinler için bir nebze okulumsu – bizim kanaatimize göre – bir kitap kullanmak zorunda kaldık” (ICL Fransa’dan Val Orne Ajon). Bu cevap ilgili hedef grubun yaşına, motivasyonuna ve özel hedeflerine uyarlanmış araç ve kitapların eksikliği ve ayrıca değişim ortamına özel iletişim gerekliliklerini karşılamaya yönelik özellikle eğitilmesi gereken öğretmenlerin eğitimi ve kabulüne ilişkin noksanlar ile kısmen beliren temel bir öğretim meselesini dillendirmektedir.

4.6.1.2 Öğretilen Diller

Eşleştirme projeleriyle bağlantılı olarak halihazırda yetişkinler için kurs tertipleyen on beş belediyede öğretilen diller: sıklık sırasına göre; İngilizce, Almanca, İtalyanca, İspanyolca ve İsveççe (eşit sayıda), Fransızca, Yunanca, Macarca, Norveççe ve Lehçe (Polonya dili) (eşit sayıda).



Tablo 11.Yetişkinler için Dil Kursları

Tablo İngilizcenin hâkimiyetini ve diğer dillere olan ilgiliyi ortaya koymaktadır.

Hiç şüphe yok ki; değişime, tekerrüre ve yeniliğe ihtiyaç olduğu su götürmez bir hakikattir: “Zorluklarına karşın Macarca kursu ilgi çekicidir. İngilizce konuşma kulübü geniş ve sadık bir kitleye sahiptir. Almanca kursları (maalesef!) popülaritesini bir nebze

kaybederken kasabamızda Macarcaya karşı ilgi artmaktadır. Eğer devam edecekse Almancanın yenilikçi fikirlere ihtiyacı var” (Fransa’dan Saint-Sébastien-sur-Loire).

Saint-Sébastien-sur-Loire kasabası en eski Fransızca – Almanca eşleştirme projelerinden birine sahiptir ve bu proje her iki ülke arasında farklı ve başarılı bir değişim olarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte, sağladığı tüm fırsatlarla birlikte sınır aşırı hareketliliğe dönük yeni eğilimler ve “egzotiğe” yönelik belli bir eğilim – umulandan daha fazla insan – coğrafik bölgeler ve dillere dair değişim gösteren vatandaş tercihlerini açıklamaya dönük devam eden iki (yakın şekilde bağlı) faktör söz konusudur.

4.6.2 Dil Kurslarının Neden Mevcut Olmadığı ya da Sonlandırıldığına Dair Sebepler

4.6.2.1 Kursların Eksikliği

Bu araştırma bazı ülkelerde, ülkelerin iki dilli / çok dilli yapıları ya da bu tür kursların başka kurum ya da kuruluşlarca düzenlenmesi sebebiyle belediyelerin kurs tertip etmediklerini ortaya koymaktadır.

“Ülkemizin çok dilli durumundan ötürü dil kursu tertiplenmemektedir. Gerekli diller (Fransızca ve Almanca) ilkokullarda ve sonrasındaki okullarda (İngilizce) ve bazı durumlarda İtalyanca ya da Portekizce de öğretilmektedir” (Lüksemburg).

“Okulumuz İngilizce ve Almanca öğretmekte, pek çok öğrenci İsveççe öğrenmekte ve ayrıca Fince eğitimi de almaktayız” (Finlandiya, Marjamaa).

“Yabancı dil yetkinliğini arttırmak isteyen bireyler kasabalarındaki dil kurslarına katılabilirler (üniversite, diğer okullar, özel firmalar vb.)” (Tartu, Estonya)

“Belediye çalışanları, isteklilerse ve ilgili fonlar kaynak sağlıyorsa dil kurslarına katılabilmektedirler. Pek olasılık mevcuttur” (Lahti, Finlandiya).

“ (...) Sürekli Eğitime ilişkin çok sayıda Belediye Birimi yetişkinler için yabancı dil kurs olanağı sunmaktadır.” (Wattrelos, Fransa)

“Dil kurslarına katılmak için çok sayıda imkan bulunmaktadır” (Yunanistan’da bir kasaba).

4.6.2.2. Dil Kurslarının Neden Sonlandırıldığına Dair Diğer Sebepler

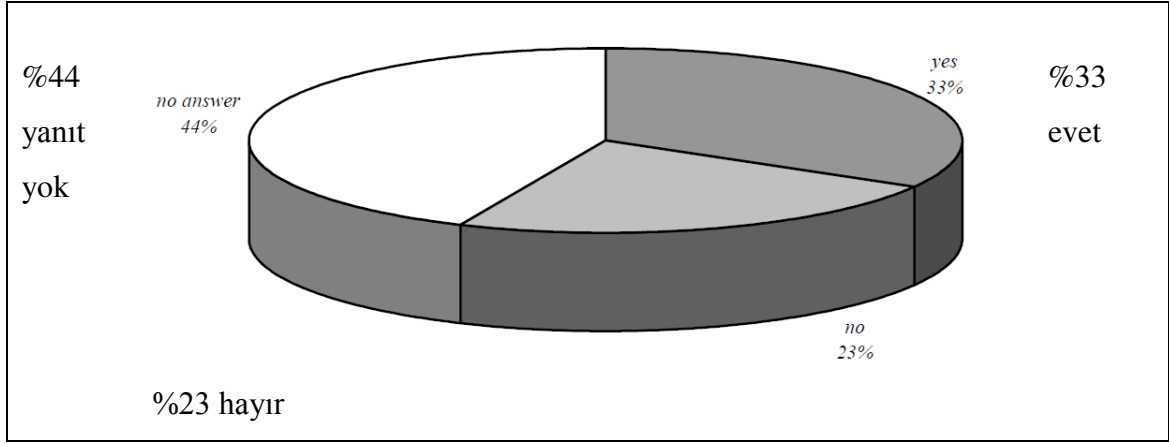
Oluşan aşırı oranda yüksek maliyetlere dair bütçe kaynağının eksikliği: “Almanca kursu iptal edildi: kasabaya olan maliyeti çok yüksek” (Plaisir Fransa).Belediyeler açısından bu kurslar her zaman öncelik teşkil etmiyorlar: “Yetişkin kursları her bir bireyin meselesidir” (Plaisir Fransa).

Bununla birlikte İngilizcenin egemen bir şekilde kullanımı diğer dillere olan ihtiyacı yok etmektedir: “İlk ziyaret esnasında, dil kursları hazırlık aşamasında dahil edilmişlerdi; İngilizcedeki dil becerilerinin gelişiminden dolayı, kurslar uzun süre devam etmeyecekler” (Ogre, Letonya) ve “Ortağın dilini öğrenmeye yönelik bir istek yok. İngilizce iletişim dili haline gelmiş durumda” (Siauliai, Lituanya).

Öğretim metodolojisiyle ilgili sebepler: “yavaş seğreden süreç çok fazla çaba sarfetmeyi gerektiriyor (burada bahsedilen etmenler gelir getirici bir işte çalışanların yaş ve zaman eksiklerini içermektedir), farklı dil düzeyleri, aşırı şekilde ayrılan motivasyonlar ve yetişkin öğrenciler tarafından hedefler, öğretim personeli sayısında azaltma ve yetişkin dil kursları için öğretmen bulma konusundaki zorluklar. “Eşleştirme projesinin düzenlendiği yıl, Almanca kursuna kırk kişi kayıt oldu; yılsonu itibariyle kurslara katılım gösteren yirmi civarında katılımcı vardı; bir sonraki yıl bu sayı tekrar düştü ve gelir getiren işlerde çalışan bireyler için hatırı sayılır düzeyde azalma söz konusu oldu.” (Basse-Goulaine, Fransa); “Bazı değişim katılımcıları Fransızca kursuna katılım göstermeye başladılar fakat zaman sıkıntısı nedeniyle bıraktılar” (Ventspils, Letonya); ve “[...] daha ne olsun, yetişkinler dil öğreniyormuş gibi hissetmiyorlar” (Sialia, Lituanya).

4.6.2.3 Beklentiler

Tüm kaçınılmaz engellere rağmen, gözle görülür bir ilgi mevcut ve eşleştirme projeleriyle bağlantılı olarak yetişkinler için dil kursu tertipleme yönünde büyük bir kararlılık var.



Tablo 12. Dil kursu düzenlemeye ilişkin istek

4.6.2.4 Var Olan Kursları Sürdürme ve / veya Yenilerini Açmaya İlişkin İsteği Resmeden Yanıtlar

“Sonuçlar olumlu. Bir yıllık bir Almandan sonra, yetişkin katılımcılar günlük ifadeleri anlayabilmektedirler [...]. Katılımcılardan bazıları müptela olmuş durumdalar. Pek çoğu 1995’den beri kursa devam etmekte” (Sainte-Honorine-du-Fay, Fransa).

“Eşleştirme projelerine ilgi duyanlar arasında yabancı dil öğrenmek gibi bir moda var” (Sainte-Honorine-du-Fay, Fransa).

“Dil öğrenimi zahmetli bir iş fakat eğitim amacıyla toplanma insanları gayretlerini sürdürme konusunda cesaretlendiriyor.” (Sainte-Honorine-du-Fay, Fransa).

“Dil kursları ortaklıklar ve diğer kültüre ilişkin daha iyi bir anlayış edinerek üyelerin daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır” (Auxerre, Fransa).

“Eşleştirme projeleri dil seviyesine muazzam ölçüde katkı sağlamaktadır [...]. Dil öğreniminde bireylerin yabancı dil öğrenimine ilişkin bilmesi gereken hususları ortaya koyuyorlar ve dilin uygulamada da kullanılabileceğini kanıtlıyorlar.” (Ogre, Letonya)

“Dil kursları, dil öğrenimin günümüzde yeni fırsatların kapısını açmasında ötürü dil öğrenimine ilgi duyanlar için teşvik edilmelidir. Onları desteklemek adına elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz” (Birstonas, Litvanya).

“ İleriki projeler özellikle hedeflenen dil kurslarının yenilenmesini kapsamı dışında bırakmaktadır” (Ventspils, Letonya).

4.6.3.4. Diğer Kasaba Temsilcileri Dil Öğrenimi Taraftarıdır ve Kurs Sağlamayı Değerlendirmektedirler

“Projeler halihazırda iki kardeş kasabanın yetkilileri için dil kurslarını finanse etmek için sürdürülmektedirler. (Marijampole, Litvanya)”

“İletişim açısından dil çok önemlidir. Daha fazla kaynağımız olsaydı dil kursları düzenlerdik. Dil kursları bizim açımızdan çok faydalı olurlardı, özellikle de düzenli irtibatımız olan kardeş kasabalar ile iletişimimizde” (Karlovy Vary Çek Cumhuriyeti).

“Politikacılar ve belediye çalışanları için dil öğrenimi, farklı kültürleri ve yaşam biçimlerini keşfetmek hayli önemli ve gereklidir” (Viborg Danimarka).

“Kentler arasındaki işbirliği önünde bir engel olabileceğinden ötürü, yabancı dil bilgisi geliştirilmelidir. Özellikle İngilizce ve İsveçcede belediye çalışanları ve yetkililer için dil kurslarına ihtiyaç vardır. Finlandiya da yaşayan gençlerin çoğu akıcı bir şekilde İngilizce konuşmaktadır fakat onların diğer yabancı dillere dair bilgilerini artırmamız gerekmektedir” (Jyväskylä, Finlandiya).

Bu yanıtta son cümle altının çizilmesini hak ediyor: İngilizce Finlandiya’da ne kadar yaygın şekilde konuşulursa koşulsun diğer dillere ilgi duyanlar da mevcuttur. Dillere dair gerçek bir çeşitlendirme için bir istek söz konusudur. Daha az yaygın şekilde bilinen dilleri konuşan bireyler için bu fikir diğer ülkelerden insanlarla iletişim kurabilme gerekliliğine dayanmaktadır.

Dahası, Doğu Avrupa’dan belli ülkelerin Avrupa Birliğine girmesiyle birlikte yeni gereklilikler de tetiklenmiş oldu:“Yetişkinler için bu tür dil kurslarının düzenlenmesi çok faydalı olacaktır. Estonya’nın Avrupa Birliğine¹ girmek üzere

olduğunu farz edelim, yabancı dil yetkinlikleri insanların iş fırsatlarını genişletebilir” (Narva, Estoni).

Sonuç itibariyle aşağıda yer alan ifade belediyeler tarafından dil kurslarının düzenlenmesi ile ilgili olarak danışmanlık desteğinin işe yararlılığı konusunda bir kanıt teşkil edebilir.

“Anketiniz politikacılarımıza dil kursları düzenleme kararı verme konusunda yardımcı olmuştur” (Karlovy Vary Çek Cumhuriyeti).

Sonuç olarak, eşleştirme projelerinin bir parçası olarak yetişkinler tarafından dil öğrenilmesi nüfusun çeşitli kategorilerine hitap etmektedir: resmi temsilciler, belediye çalışanları, eşleştirme projesine dahil olan kişiler, sporcular ve kadınlar, meslek sahipleri, ebeveynler ve okulda dil öğrenen öğrencilerin dedeleri ve nineleri (böylece çocuklara yardımcı olabilirler) vb. yukarda belirtilen bu geniş yelpaze bir dil (ya da bir çok dil) öğreniminin arkasındaki motivasyonun genişliğini (dahili ve harici) ortaya koymaktadır; siyasi, ekonomi (çok sık karşılaşılan motivasyonlar) ya da meslekle ilgili olabilirler (Belediye tesisleri, yönetimler, spor branşları – futbol, kürek vb.) ve bazen de eğlence aktiviteleri düzenleme sebebiyle olabilirler (etkinlik komiteleri, orkestra, karnaval vb.).

Dil öğrenimi için gereklilik ve motivasyonlar ne denli geniş ve farklı olursa olsun, altında yatan amaç her zaman için anlamak ve iletişim kurabilme gerekliliğidir. Bu iki beceri Avrupa’nın işleyişini ve eşleştirme projelerini sağlıklı şekilde sürdürmek adına elzem hususlardır. 1.1.6 numaralı Projenin bir kısmı olarak gerçekleştirilen analiz eşleştirme projelerinde ortak ülkenin dili endişelerin temelini oluşturduğu ve eşleştirme projelerinin o dili – geleneksel eğitim çerçevesinin dışında olsa bile - öğrenmeye dönük bir teşvik sağladığını göstermektedir. Aslına bakarsanız yetişkinler bilhassa iyi motive olmuş durumdalar. Her ne kadar İngilizce hâkim dil olsa da ve hatta çoğu zaman yeterli görülse de, diğer dillerin öğrenilmesine ilişkin motivasyonu, “çok genç olmayanlar arasındakini bile”, bastıramamıştır. Bundan dolayı, yetişkin hedef gruplardan gelen bu talebi değişim programı ışığında gerekliliklerini dikkate alarak karşılamaya devam etmek önem arz eder.

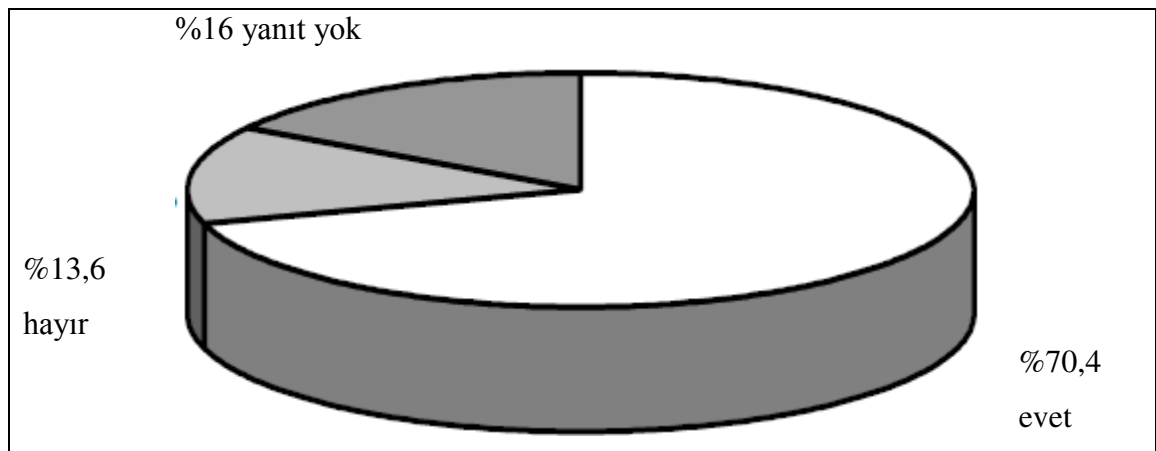
4.6.4 Eşleştirmenin Bir Parçası Olarak Okul Değişim Programları

İki kültür arasındaki herhangi bir değişim programı bir ilişki anlamına gelir. Bir belediye değişim programının bir parçası olarak okul değişim programı vasıtasıyla dil öğrenimi, gençleri eğitim sisteminin bir parçası olarak diğer dil ve kültürlerin çeşitliliğine açık ve farkında kılmak adına ortaya çıkan yollardan biridir. Kişisel, günlük rutin hayatın dışında doğrudan tecrübeler dünyanın çeşitliliğini ve karmaşıklılığını anlama konusunda yardımcı olmaktadır. Sınıf dışında okul etkileşimi düzenlemek eğitim potansiyeli henüz istenen düzeye erişmemiş olanlar için dil öğrenimine yeni bir boyut kazandırır. Okul değişim programları ve uygulamaya nasıl konulacaklarına ilişkin çalışmalar Avrupa dil öğrenimi politikaları kapsamında yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin zorluklarını doğru daha kesin şekilde değerlendirme olanağı tanımaktadır.

Mevcut araştırma – sınırlı örnek ile yapılmış olsa da – bahsi geçen gereklilikleri karşılamak ve okul sistemi içerisinde karşılaşılan engel ve sorunları belirlememize imkan sağlar.

4.6.4.1 Okul Değişim Programlarının Düzenlenmesi

İlk olarak bir hatırlatma; inceleme karşılık veren kardeş şehirlerin eşit olmayan dağılımıyla on altı ülkeyi kapsamaktadır (seksen bir kasaba ve şehir). Anket formuna yanıt veren %70.4 oranında katılımcı okul değişim programlarının uygulandığını söyledi. Bu arada %29.6 oranında kasaba ve şehir olumsuz ya da hiç yanıt vermedi. Dağılım aşağıdaki gibidir:

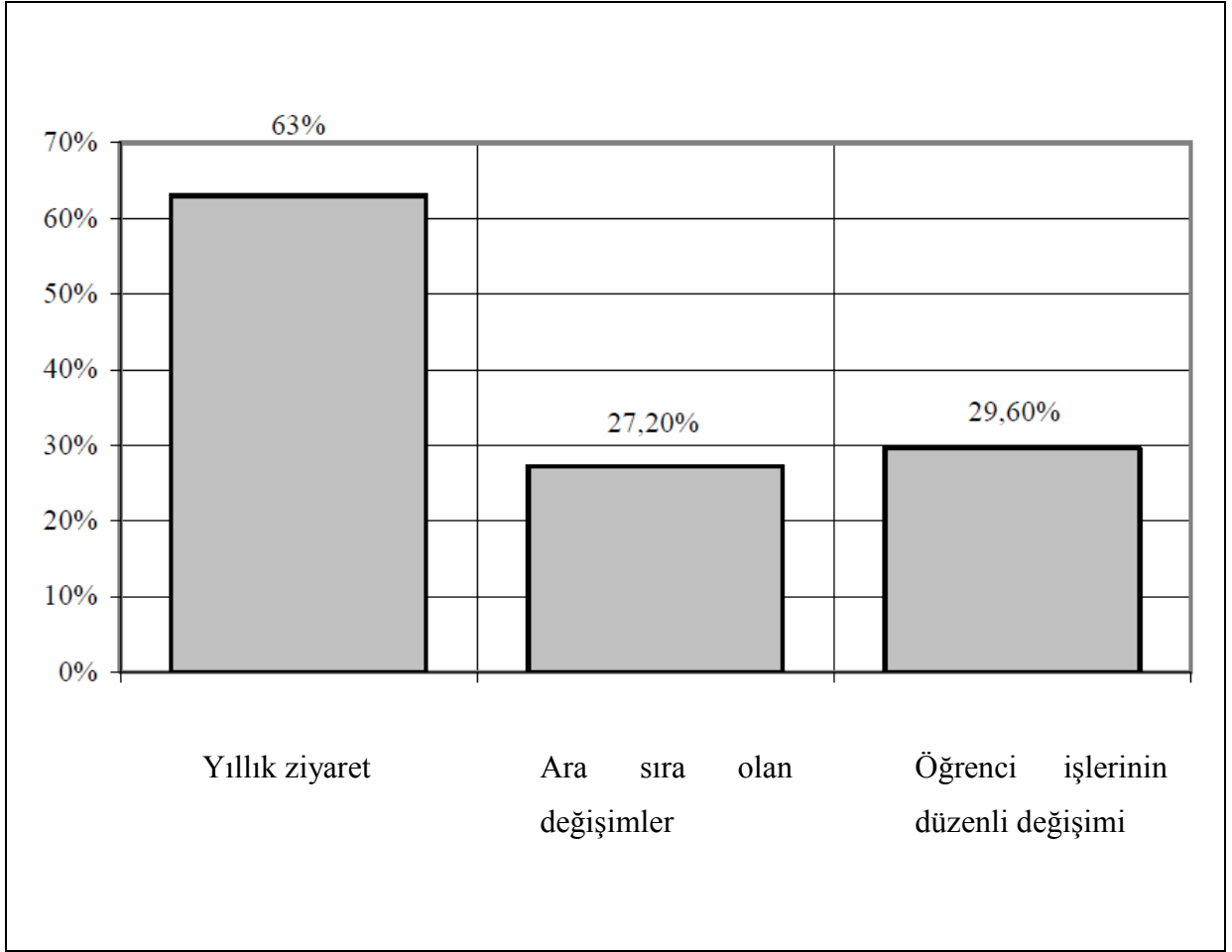


Tablo 13. Okul değişim programlarının düzenlenmesi. Bu tablo ankette bahsi geçen tüm değişim programlarını içerir. Kardeş Şehirlerin dışında yer alanlar dahil.

Kardeş Şehirler arasındaki değişim programlarında okul çağındaki çocukların önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Değişim programına dahil olan okul sayısı ile ilgili soruya yanıt olarak, bahsi geçen yanıtların %33,3    okul kadar (bkz. Referans Belge No:1 “Nitel Analiz”), ancak dahil olan okul sayısının kolej ve *lycée* seviyesinde elli beş ile yetmiş üç eğitim kurumu arasında deęiőtięi Şehirler var (Riga, Letonya, yetmiş üç kadar kurumdan söz eder). Bir Avrupa ülkesinden diğerine okul sistemi çeşitliliği göz önünde tutulduğunda, okul türlerine ilişkin tam bir değerlendirme yapmak ve öğrencilerin yaş ve okul düzeylerini kesin bir biçimde belirlemek zordur.

4.6.4.2 Değişim Usulleri

Yanıtların %63 l k bir kısmı yıllık ziyaretlerden bahsetmektedir ve bu da okul değişim geleneğinin iyi kurulduğunun ispatıdır. Ancak, bu değişimlerin belediye değişiminin bir parçası olarak yer alıp yer almadığını, eőleőmeden önce başlayıp baőlamadıklarını bilmek her zaman mümkün olmayabilir. Bahse konu okul değişim programları kendileri belediye eőleőtirmelerine neden olsa bile.



Tablo 14. Okul değişim usulleri

Toplam % 27.2’lik bir kısım ara sıra gerçekleştirilen değişimler. Fransız kenti Vire’den bir eşleştirme yetkilisi “ eğitim kurumlarının isteklerine maruz kalmalarından dolayı değişim sürdürmek zor” şeklinde ifade etmişti. Aynı zamanda, Yunanistan’ın Prevez kasabası eğitim kurumlarının kurumsal politikalarına ilişkin olumlu bir değerlendirmede bulunuyor: “Kurumun başındaki yetkili kişi okul değişim programına ilişkin herhangi bir inisiyatif ve uygulama taraftarıdır”. Mondorf-les-Bains (Lüksemburg) “öğretmenlere ve projelerine bağlıdır” şeklinde ekler.

Toplam % 29.6 oranında yanıt okul öğrencilerinin çalışmalarına ilişkin düzenli değişimden söz eder. Yetkili kişi ayrıca kurumlarının Avrupa projelerindeki katılımının altını çizmektedir (Socrates Programı). Hradec Kralové (Çek Cumhuriyeti) “ diğer katılımcı okullar ile birlikte broşür hazırlamak maksadıyla öğrenci çalışmalarının (yazılı eserle, sesli eserler, çizimler vb.) düzenli değişimine işaret eder” (Socrates programı).

4.6.4.3 Siyasi Yönü

Görevde olan belediye çalışanları tarafından verilen yanıtların, Avrupa'daki siyasi değişim - Avrupa sınırları içerisinde insanların serbest dolaşımı ve yeni üyelerin Avrupa Birliğine girişi gibi - tarafından etkilenmesi dikkat edilmesi gereken bir husustur. Örneğin, Çek Cumhuriyetinde bir kasaba olan Brno “Çek Cumhuriyeti Avrupa Birliğine katılmayı umut ettiğinden dolayı değişim programları avantaj sağlar” şeklinde belirtir ve Fransa'dan Vichy okul değişim programları “gençlerin Avrupa'ya yönelik açık olmaları için önem teşkil eder” şeklinde ifade eder.

İskandinav ülkelerinde elde edilen yanıtlarda uluslar arası işbirliği fikri ve öğretimin uluslar arasılaştırılması tekrarlanmaktadır. Finlandiya kasabası Haukipudas “değişim uluslar arası işbirliği ve uluslararasılaştırma süreci için çok önemlidir” şeklinde belirtir. Bir İsveç kasabası olan Nyköping ise “günümüzde, uluslar arası değişim öğrenci ve okullar için gereklidir. Onlar ülkeler arası ilişkilerin gün be gün geliştiği toplumlarda yaşam ve işe dair iyi bir temeli temsil etmektedirler” şeklinde beyan eder.

Avrupa Birliğine aday ülkeler Avrupa eğitim programını keşfederler: örneğin Oğre (Letonya) “pek çok öğrenci ve öğretmen değişimi ve ortak okullarla birlikte bireysel ziyaretler gerçekleştirilmektedir; bu değişimlerin çoğu “Avrupa için gençlik”, “Gençlik” ve “Leonardo” adlı Avrupa programları tarafından sağlanmıştır” şeklinde takdir eder.

4.6.4.4 Kurumsal Yönü

Okul değişimlerinin usulü belediye politikaları ve dil öğretim stratejilerine dayanmaktadır. Örneğin: Finlandiya'nın bir kasabası olan Lahti'de görevli bir kişi: “okul değişim programları belediyeler için hayli önemlidir. Değişimin erken yaşlardan itibaren önemlidir düşüncesi içerisinde olan – tıpkı bizim gibi – okul idareleri ile yakın bir işbirliği mevcut” şeklinde ifade etmiştir.

Alınan yanıtlara bakılarak okul müdürlerinin yaklaşımlarının bir kurumdan diğerine farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir. Genç Avrupalıların ufuklarını açmaya yardımcı olan değişimleri teşvik etmek yerine, kardeş şehirler arasındaki okul değişim programları da dahil bir takım ders dışı aktiviteleri engellemekte olan okul yetkilileri mevcuttur.

Belli başlı belediyeler öğretmenler açısından da motivasyon eksikliklerine işaret etmektedirler. Bu durum Estonyanın Torva kasabası için söz konusudur: “Yerel idareler kardeş şehir okulları arasındaki faaliyetleri desteklemektedir lakin okul yönetimi tarafından uyarlanan bazı kararlar sıklıkla okullara cazip gelmemektedir. Sebebi net değil: her okulun kendi eğitim programlarıyla meşgul olduğu görülmekte”. Lorient (Fransa) aynı fikirde: “Her yıl okullar değişim planlar ve yapmaya kalkışır fakat bazı zamanlarda yapımı hem zor hem de öğretmenin motivasyonuna bağlıdır.” Vire (Fransa) şu şekilde bir eklemede bulunur: “ Her zaman ilgi çekici olmuştur fakat değerlendirme tam bir yük ve dolayısıyla sistemli de değil. Değişimin okulların isteğine bağlı olduğu bir ortamda bu fikri sürdürmek çok zor”. İnceleme aynı zamanda iyi uygulama örneklerini de ortaya çıkarmaktadır. Okulda yetkili konumda bulunan bir kişinin değişim konusunda hayli olumlu ve destekler bir yaklaşım içinde olduğu Fransa Plaisir’de olduğu gibi.

4.6.4.5. Mali Yönü

Anket eşleştirmenin bir parçası olarak okul değişim programlarının mali yönüne özel sorular içermemektedir. Buna karşın, pek çok şehir ve asaba okul değişiminin sıklığına ve sayısına ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlarında bu meseleye değinmişlerdir. Riga (Letonya)’ da yetkili bir kişi şöyle belirtmiştir: ”Değişimler mali kaynakların artırılmasıyla daha yoğun bir hal alabilir”.

Aalborg (Danimarka)’ da görevli bir yetkili de şöyle belirtmiştir: “ yurtdışından kuruluşlarla değişimler olur fakat çok sayıda değişim programı göz önünde bulundurulduğunda okul eşleştirme programlarına mali destekte bulunmak kasaba açısından çok zordur: esasında kasaba uluslar arası işbirliğine ilgi duyan yirmi altı eşleştirme ve otuz üç okula sahip.”

Ne var ki; belediyelerin iyi niyet ifadesi belediye çalışanları tarafından vurgulanmaktadır. Nykombing (Danimarka) “yabancı bir ülkeyi keşfetmek adına gençler için büyük bir fırsat. Yurtdışında bu tür aktiviteler kapsamında bulunmak belediye konseyleri tarafından finanse edilmektedir” şeklinde ifade eder.

Belediyelerin okul değişim programlarını finanse edecek kadar yeterli kaynağı olduğunu unutmamakla birlikte, yukarda bahsi geçen Avrupa programlarını da göz önünde bulundurmakta yarar var.

Okul değişimi:	Yanıt sayısı	Yüzde
Dili mevcut eğitim sisteminde öğretilen bir ülkede	33	% 40.7
Başka bir ülkede	24	% 29.6
Sadece kardeş şehir kapsamında	19	% 23.5
Diğerleri	9	% 11.1

Yukarda yer alan tablo okul değişim programlarının yapılandırma yollarını özetlemektedir. Belli bir dereceye kadar, tabloda yer alan veriler belediye eşleştirmeleri bağlamında okul değişim programlarına ilişkin anket üzerinden varmaya çalıştığımız sonuçları yansıtır. Ortakların tercihinin eğitimi verilen diller (% 40.7), bir komşu ya da diğer ülkelere duyulan ilgi (% 29.6), kurumlarca sağlanan fırsatlar, belediyeler veya eğitim kurumları (% 23,5) tarafından etkilendiğini göstermektedir. Siaulia (Litvanya) şu şekilde belirtir: “pek çok kurum yurtdışındaki ortağını kardeş kasaba bağlamında değil, okullara göre seçer”. Dördüncü seçenek bir aile tercihinin, dostça ilişkileri vb. içerir.

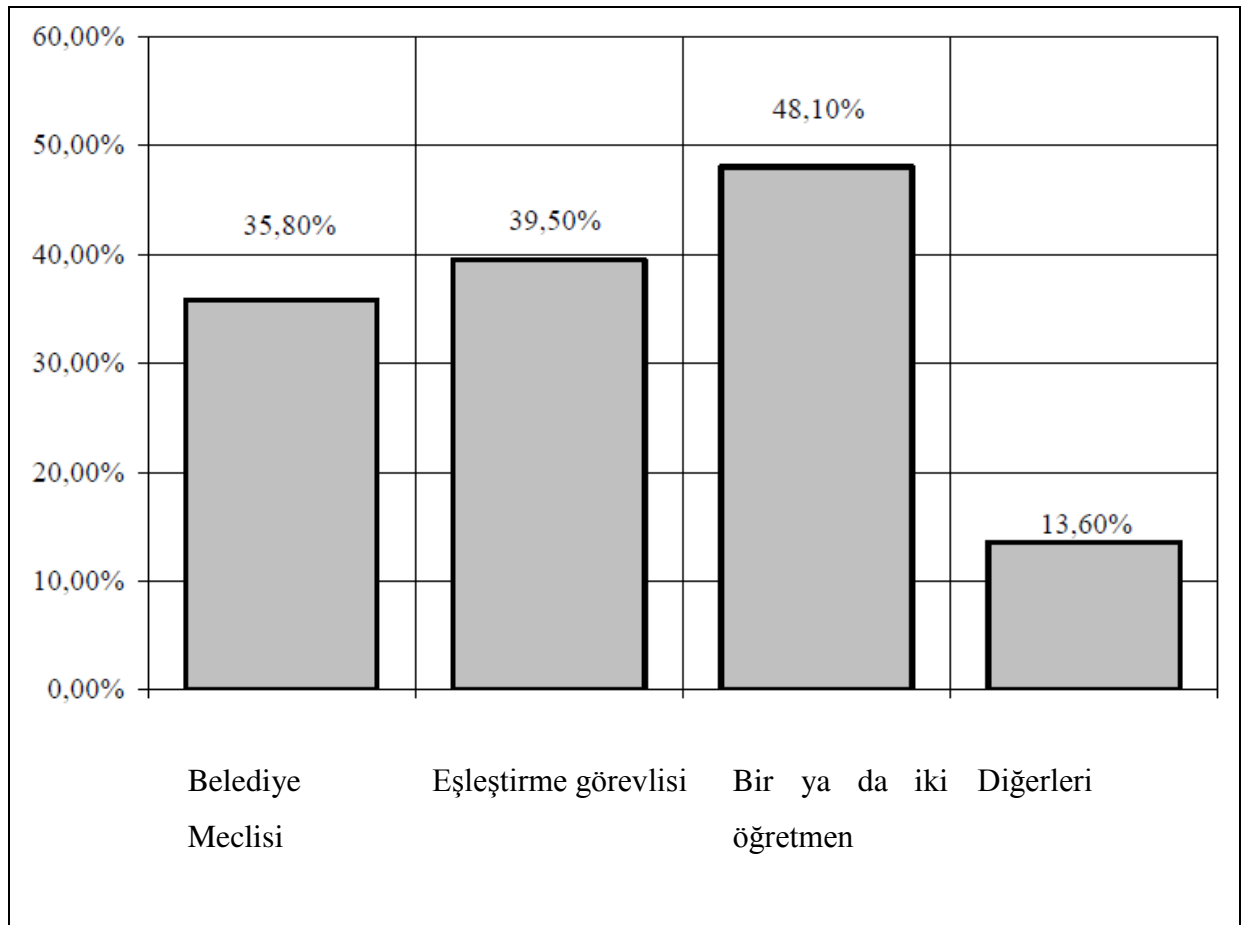
4.6.4.6 Değişim İnisiyatifi

Öğrenilmek istenen dilin eğitiminin verildiği ülkede yoğun pratiğin faydalı koşulları altında dil öğreniminin en yaygın biçimlerinden biri olan değişim gerçeğinin inkar edilmesi söz konusu değildir. Aynı zamanda, çoğunlukla İngilizce ve Almancanın söz konusu olduğunu unutmamakta fayda var. Bununla birlikte, çalışmadan önce gelen çalıştayda, Prag’da öğretmenlik yapan Jana Kolmanova isimli bir katılımcı “kendi şehri ve Nimes (Prag’daki eşzamanlı Fransızca kurslarının düzenlenmesi ve Nimes

kentinde Fransızca – Çekçe kursları ile işbirliği) arasında eşleştirme programında etkin şekilde çalışmıştır¹.

%35.8 oranında değişim belediyelerin inisiyatifinde, % 39.5 eşleştirme çalışanlarının inisiyatifinde², %48.1 bir ya da iki öğretmenin inisiyatifinde başlamıştır ve %13.6 da inisiyatif alan oyuncuya bakılmaksızın başlayan okul değişim programlarına işaret etmektedir.

Belediyeler tarafından kendilerinin inisiyatif aldıkları okul değişim programları için sağladığı mali destek göz ardı edilmemelidir. Örneğin: Torva (Estonya)’da görevli bir çalışan “yerel idare okullar ve kardeş şehirler arasındaki faaliyetleri desteklemektedir” şeklinde belirtir ve Fransa’dan Lorient de şu şekilde ifade eder: “Değişimler kardeş şehirlere yapılan yolculuk giderlerine ilişkin fonlara yardım eden belediyeler tarafından güçlü bir şekilde desteklenmektedir”.

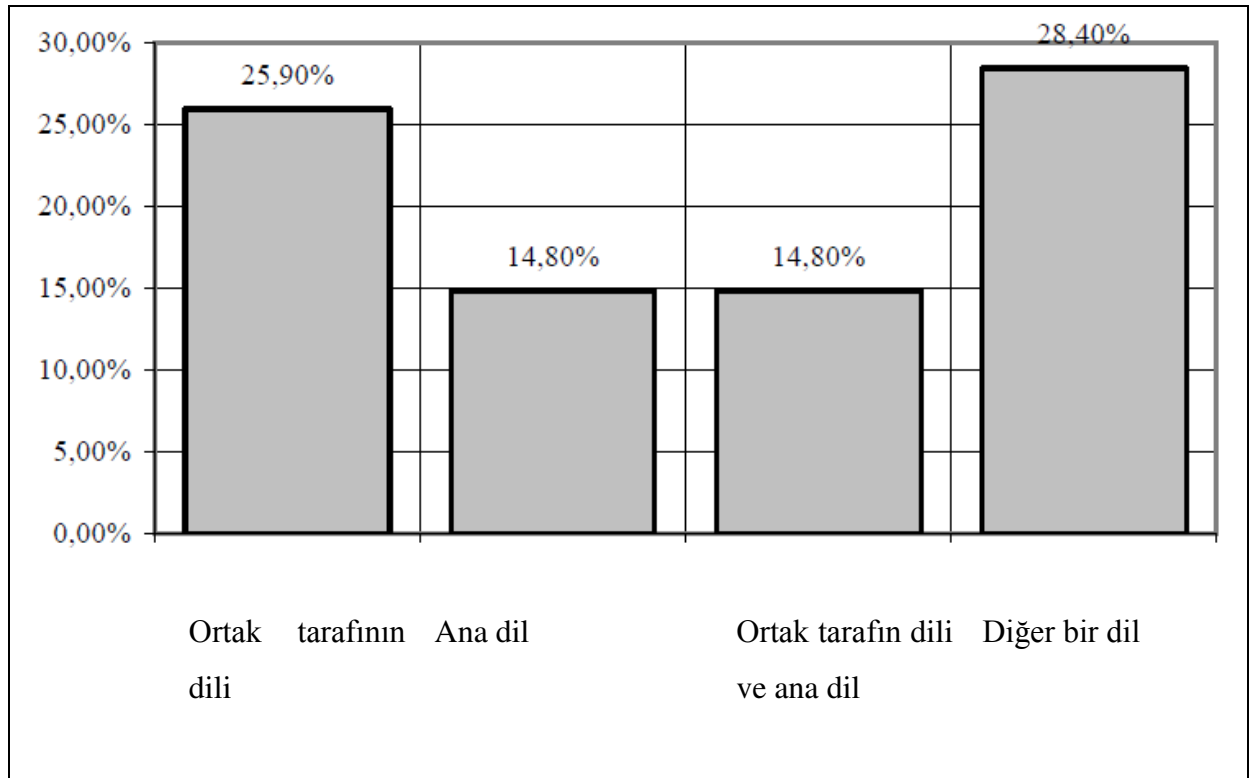


Tablo 15. Okul değişim programları organizasyonunda inisiyatifler

4.6.4.7 Okul Değişim Programlarında Kullanılan Diller

Hangi eşleştirme için hangi dil? Bu soru, 2000 yılı temmuz ayında Graz’da düzenlenen çalıştayda¹ özellikle öğretmenlerden oluşan bir topluluğa soruldu. Verilen yanıt aşağıda belirtildiği gibidir: “Dili yaygın bir şekilde öğretilmeyen farklı ülke temsilcileri dili öğrenme konusunda ilgili olmayan eşleştirme ortakları açısından gayet normal şekilde düşündüler, oysa onların bakış açısından, diğer kardeş şehrin “daha yaygın olan dili”nde talimat onların ilgisini daha muhafaza edici olur.

Avrupa Konseyi tarafından iddia edilen çok dillilik politikasıyla çelişen bu yaygın kavram eşleştirme bağlamında komşu ülke dillerinin öğrenimini destekleyen okul değişim programlarının bir sonucu olarak değişebilir.



Tablo 16. Okul değişim programlarında kullanılan diller

Dört seçeneğin olduğu bir tercih sunan (yukarda yer alan tabloya bakınız) incelemenden çıkan sonuç nedir? Verilen yanıt ortaklık yapılan tarafın dilin tam olarak bilinmesine olanak tanımamaktadır lakin yanıtların % 25.9’unun okul değişim programında ortaklık yapılan tarafın dilinden bahsettiği görülmektedir. Ortaklık yapılan tarafın dilini ve öğrenilmesi için sergilenen motivasyonu belirlemede bu meselenin

yakından incelenmesi ilgi çekici olabilir: kültürel değişimler, kurumsal talep, bireyin ileriki dönemde mesleğinde dili önemi, sosyal yaşam, okul değişim programları esnasında gerçekleştirilen bireysel irtibatlar, vb.

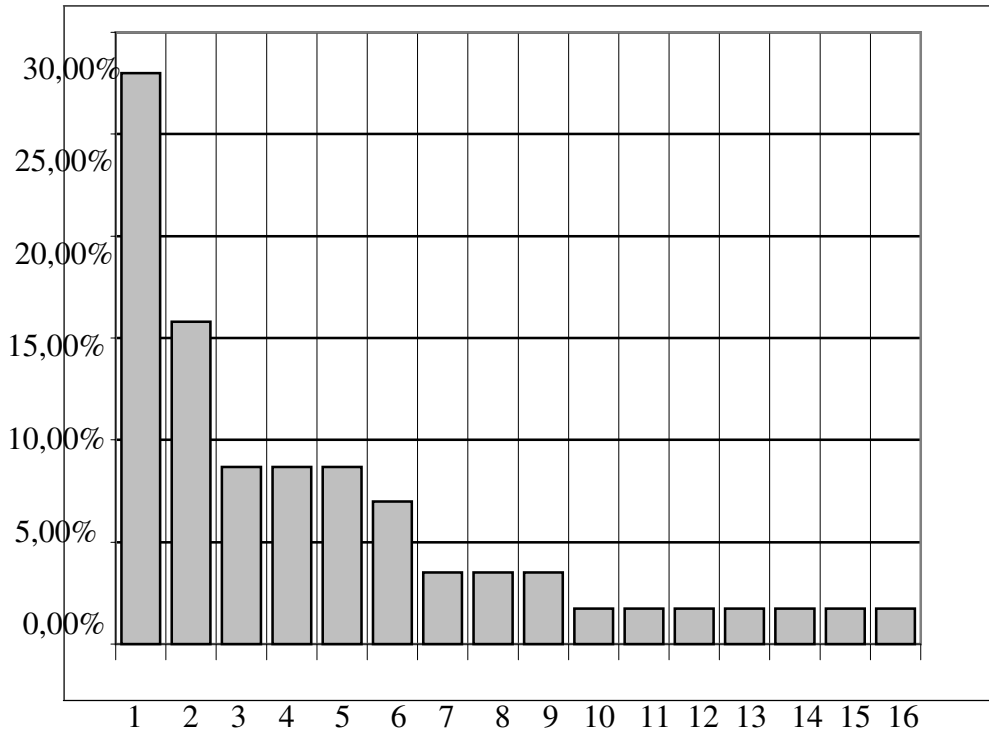
Saint-Cyr-sur-Mer (Fransa): “Öğrenciler kardeş şehrin dilini seçerle ve böylece daha iyi iletişim kurabilirler”. Alytus (Finalndiya): “değişimler gerek dilbilimsel gerek kültürel yönden her iki ülke öğrencileri içinde faydalıdır”. Holsterbo (Danimarka): “okul değişim programları yeni deneyimler edinmek ve yeni arkadaşlıklar kurmak adına büyük bir kazançtır. Programlar ayrıca öğrencilere dil bilgilerini geliştirme olanağı da tanımaktadır”.

Bu üç yanıt bir iletişim aracı bulma yolu olarak dil öğrenimine ve her iki dilin de kullanımına dönük eğilimi yansıtmaktadır. Böylece eşleştirme hareketinin ve okul değişim programının en üst hedeflerin temsi eden insani bağları oluşturabilir. Bilgi bir iletişim aracı olduğundan ve iletişim anlayışı beslediğinden ve yeni deneyimler edinmeye yardımcı olduğundan ve yeni dostluklar oluşturduğundan dolayı, dil bilmek yeterli değildir.

Bir kimsenin sadece kendi ana dilini kullanması ile her iki dili kullanması arasında ilginç ve dikkat çekici bir denge mevcuttur (yukarda yer alan tabloya bakınız). Her iki dilin kullanımı - ana dil ve ortaklık yapılan tarafın dili – dillere ve kültürlerle ilişkin karşılıklı saygının nişanesidir.

Kardeş kentlerden gelen yanıtlarda diğer dillerin tercihi baskın gelmektedir. Okul değişim programlarının pek çok ortağı tarafından incelenen diğer bir dilin varsayımı ilgi çekici görünmektedir. Lorient (Fransa) şöyle belirtir: “İngilizce genellikle çocuklar tarafından talep edilen bir dildir fakat eşleştirmeler çocukların öğrendikleri dil tercihi üzerinde etki içermeyecek şekilde Almanca ve İspanyolca dillerini de keşfetmelerine olanak tanımıştır”.

İncelemede hâkim ve yaygın dillere karşı bir eğilim olduğunun görüldüğü unutulmamalıdır. Bununla birlikte, aşağıda yer verilen tablo dil tercihinine ilişkin çeşitliliği sergilemektedir:



Tablo 16. Dilleri öğretilen okul değişimlerinde yer alan ortaklar

1.Almanya,2.İngiltere, 3.İsveç, 4.Rusya, 5. İspanya,6. Fransa,7.İtalya, 8. Hollanda, 9.Avusturya, 10.Macaristan, 11.Litvanya, 12. Estonya, 13.Norveç, 14.Danimarka, 15.İrlanda, 16. Finlandiya

Tablo içerisindeki veri incelemede belli ülkelerin yokluğu göz önünde bulundurularak belli bir perspektif de irdelenmelidir. Bununla birlikte, Macarca, Litvanya dili, Estonya dili, Almanca ve diğerler dilleri de içeren modelde on altı dil temsil edilmiştir. Bu sınırlı modelde bile çok dilli bir Avrupa'nın inkar edilmediği aşıkardır.

4.6.4.8 Okul Değişim Programlarının Değerlendirilmesi

Bu kısım belediye yetkililerinin, kardeş şehir bağlamında okul değişim programlarında rol alan oyuncuların görüşlerini ve olumlu ve daha az olumlu kabul edilen deneyimlerini yansıtmaktadır. Her bir kısmın anahtar sözcükler bir özet tablo şeklinde verilir.

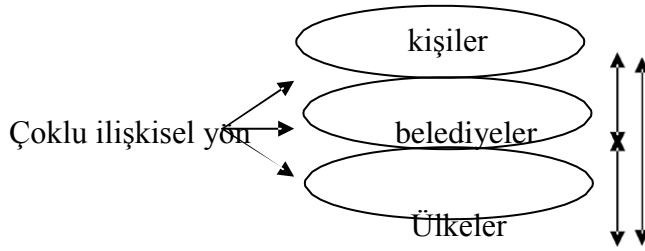
4.6.4.9. İlişkisel Yönü

“Uluslar arası işbirliği ve uluslararasılaştırma sürecinin öğrenilmesi açısından değişim çok önemlidir. Sıkı bir çalışma gerektirir ve fakat getirisi çoktur” (Haukipudas, Finlandiya).

“Günümüzde, uluslar arası değişim öğrenci ve okullar için gereklidir. Onlar ülkeler arası ilişkilerin gün be gün geliştiği toplumlarda yaşam ve işe dair iyi bir temeli temsil etmektedirler” (Nyköping, İsveç).

“Ülkeler arasındaki gelişmeler ve iletişim söz konusu olduğunda çok önemli bir konuma sahiptir. Bununla beraber öğrenciler arası kişisel ilişkiler açısından da önemlidir” (Skandeborg, Danimarka).

“Okul değişim programları belediyeler için çok önemlidir” (Lahti Finlandiya).



▪ “Her bir okul değişim programı sonrasında organizasyon içerisinde görev alan farklı ortaklar ile birlikte özet çıkartılır ve burada amaç; bir sonraki program için gerekli değişiklikleri yapmaktır” (Wattrelos, Fransa).

▪ “Düzenli ve ileriye yönelik değişim programları desteklenmelidir” (Auxerre, Fransa).

▪ “Çocukları ile yakından ilgilenen aileler arasında ilişkileri yönlendiren çok faydalı ilişkiler” (Saint-Cyr-sur-Mer, Fransa).

▪ “Programlar gayet iyi fakat her zaman daha iyisi yapılabilir” (Birstonas, Litvanya).

Katkılar şu şekilde değerlendirilir:



uluslar arasılaşatırma

lkeler arası iletişim

gelişme

topluma ilişkin çalışma

yaşam esasları

4.6.4.10. Kültürlerarası Yönü

“Yabancı bir ülkeyi keşfetmek adına gençler için bulunmaz bir fırsat” (Nykobing, Danimarka).

“Çocuklar diğerkltrler hakkında bilgi ediniyor ve bir takım olarak çalışma ve farklılıkları kabul etmeyi öğreniyorlar” (Lefkada, Yunanistan).

“lkenin kültürüne aşına olmak önemli bir husustur” (Basse-Goulaine, Fransa).

“Çocuklar yaşama dair yeni şeyler öğrendiğinden ve diğerkltr, örf ve adetlere daha açık olduklarından dolayı son derece önemlidir” (Kolindros, Yunanistan).

“Değışim programları her ihi ülke çocukları içinde faydalıdır. Hem dil hem de kültürel açıdan” Alytus, Litvanya).

Aşğıda sıralan anahtar sözcükler bütün bir eğitim yaklaşımını yansıtmaktadır:

→	Keşfetmek	→	ekip çalışması
→	Bilgi	→	hoşgörü
→	açıklık		

4.6.4.11. Eğitim Kurumlarının ve Öğretmenlerin Dahil Oluşu

“Değişim programları tıpkı geçmişte olduğu gibi bugün de devam etmektedir. Bizler uluslar arası işbirliği kapsamında kardeş şehirler arasında öğretmen değişimine ilişkin projeler değerlendirmiş bulunmaktayız” (Jyväskylä, Finlandiya).

“Eğitim programı dâhilinde değişimler önemli bir faaliyet olarak belirmektedir” (Viborg Danimarka).

“Değişim oldukça iyi gitti. Bununla birlikte bizler daha fazla irtibat arzularız ancak öğretmenler bu konuda biraz ketum” (Rauma, Finlandiya).

“Yerel idareler kardeş şehirler arasındaki faaliyetleri destekliyor fakat pek çok kez yerel idareler tarafından uyarlanan kararlar okullar için cazip değildir. Sebebi ise pek net değil: her okul kendi eğitim programıyla meşgul.” (Torva Danimarka) Okul müfredatının bir unsuru olarak değişimlerin rolünün vurgulanması

4.6.4.12 Dil Etkisi

“Dil etkisi açık bir şekilde önceliklerden biridir” (Voru Estonya).

“Değişim programları yabancı dil öğrenimine olan isteği canlandırır” (Kolindros, Yunanistan) .

“Çoğu zaman dil eğitime öncülük eden olumlu dil etkisi ev sahibi aileler vasıtasıyla ülkeler ile irtibat yoluyla teşvik edilir” (Plaisir, Fransa).

“Okul değişim programları dil öğrenme arzusu ile güçlenir” (Ventspils, Letonya).

“İngilizce genellikle çocuklar tarafından talep edilen bir dildir fakat eşleştirmeler çocukların öğrendikleri dil tercihi üzerinde etki içermeyecek şekilde Almanca ve İspanyolca dillerini de keşfetmelerine olanak tanımıştır”. (Lorient, Fransa).

“Kardeş şehir oluşumu azalan talep ve kurs saatlerine karşın okulu bir Fransızca dil birimi açma yönünde cesaretlendirdi” (Ventspils, Letonya).

- ☐ **Dili öğrenme arzusu**
- ☐ **Dil öğrenme isteği**
- ☐ **Dil öğrenme teşviki**

4.6.4.13 Erken Yaşlarda Dil Öğretimi

“Özellikle başka bir dil öğrenip konuşma konusunda heyecanlı ve meraklı olan ilkokul öğrencileri arasında çok olumlu” (Saint-Cyr-sur-Mer, Fransa).

“Okul değişim programlarının öğrencileri dil öğrenme konusunda motive ettiği aşikârdır. Okul değişim programları ilkokul düzeyinde başlarsa etkisi daha da artacaktır” ((Saint-Cyr-sur-Mer, Fransa).

“Öğretim büyük önem arz ettiği için hayli erken bir dönemde gerçekleştirilmelidir” (Saint-Sébastien-sur-Loire, Fransa).

4.6.4.14. Avrupa Vatandaşlığı

Bu sebepten ötürü Eşleştirmeler yabancı dilleri eğlenceli ve ilgi çekici bir yöntemle teşvikine yardımcı olur” Avrupa Birliği içerisinde dillere ilişkin bilgi kültür, yaşam ve ötekine dair bilgilerle birlikte edinilmelidir ve ötekinin sorunlarına ilişkin bir anlayış geliştirilmelidir” (Karlovy Vary, Çek Cumhuriyeti).

“Diğerlerini anlamaya yönelik arkadaşlık bakımından güçlü bir etki. Diğer insanlarla buluşmak ve diğer insanların kendi ülkelerindeki durumunu anlamak için farklı fırsatlar” (Narva, Estonya).

“Okul değişim programlarının avantajı sadece çabucak yabancı bir dil öğrenmek değil, aynı zamanda gençler arasında güçlü arkadaşlık bağları kurulmasıdır” (Lovech, Bulgaristan).

“Gençlerin Avrupa’ya bakış açıları açısından önemlidir” (Vichy Fransa).

Avrupa Yapısının Sosyo – Duygusal Boyutu



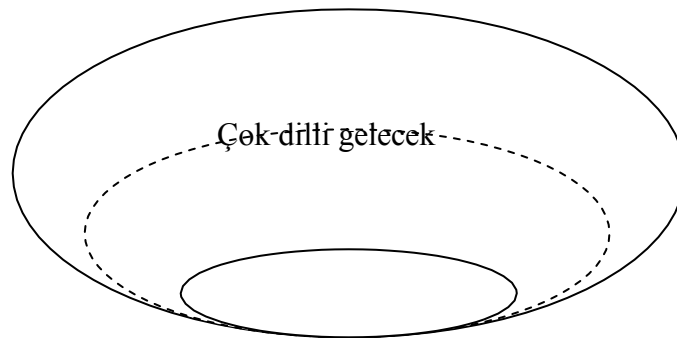
4.6.4.15. Çok Dilli bir Gelecek

“Kullanılmamış muazzam bir potansiyel” (Naestved, Danimarka). “Öğrenciler halihazırda İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça öğrenme olanağına sahipler” (Birstonas, Litvanya).

“Öğrencilerin bir komşu ülke dilini öğrenmesi zorunlu kılınmalı” (Graz, Avusturya).

“Değişim programları öğretimin uluslar arası bağlantılar vasıtasıyla ilerlemesine katkıda bulunur. Üstelik belediyemiz okullarda uluslara arası işbirliğiyle birlikte eşleştirme faaliyetlerini de desteklemek maksadıyla bir takım kurallar ortaya koymuştur” (Viborg, Danimarka).

“Özellikle geleceğe hazırlanan gençlerin dil düzeylerinin ve akılcığının artırılmasında eşleştirme projeleri büyük önem taşımaktadır” (Torva, Estonya)



4.6.4.16. Dil Becerileri

“Gerçek bir bağlamda yabancı bir dili konuşmak tüm öğretmenler için iyi bir patirik oluşturur” (Marjamaa, Estonya).

“Okul değişim programları öğrenci ve öğretmenleri dil öğrenimi konusunda motive etmek için iyi bir yoldur” (Sillamae, Estonya).

“Gerçek bir ortamda öğrenciler yabancı dil öğrenebilir; yerel halk ile doğrudan iletişim kurabilir; arkadaş edinebilir vb.” (Brno, Çek Cumhuriyeti).

“ Hem öğrenciler hem de öğretmenlerin dil akıcılıklarını geliştirmeleri gerekir” (Jovi Estontya)

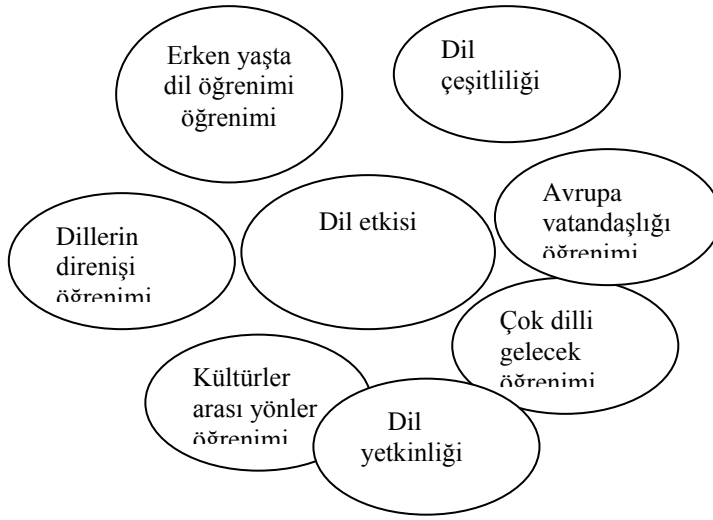
“Değişim programlarındaki en genç katılımcılar bir yabancı dil konuşma konusundaki korkularını yenmeye dönük iyi muazzam olanaklar yakalamaktadırlar ve ayrıca aynı yaşta çocuklarla doğrudan iletişim kurarak dil becerilerini de geliştirebilmektedirler” (Ogre, Letonya).

“Şuana kadar öğrencilerle sağlanan hareketlilik değişim programlarının katılımcıların dil becerilerini teşvik ettiği ve geliştirdiğini ispatlamaktadır” (Preveza Yunanistan).

Sınıf dışında dil becerilerini geliştirmek

gerçek ortamda
hareketlilik
ortak okullar

Elde edilen yanıtlar tam bir dil etkisi gerçekleştirmek için bir araya gelen bileşenleri tanımlamak için kullanılır.



Sonuç olarak, dil çeşitliliği demokratik vatandaşlığın önemli bir parçasıdır. Değişim programları insanlar ve kültürler arasında doğrudan bir değişim sağlarlar ve bunu da öğrenilmek istenen dillerin konuşulduğu ortamlarda dil becerilerini geliştirmek isteyenleri teşvik ederek sağlamaktadır. İrtibat sağlanıp, arkadaşlıklar da kurulduğunda okul değişim programları çocuklara pek çok kişisel deneyim fırsatı sunar ve klişe yaklaşımları da uzaklaştırır. Kardeş şehirler bağlamında okul değişim programları erken yaşlarda dil öğreniminin önemini vurgulamıştır ve aynı zamanda dil öğrenimin gerekliliğini gündeme getirmiştir. Diller ilköğretim de öğretilbilir ve öğretilmelidir de. Bununla beraber değişim programları da dil çeşitliliğini ve doğal bir yolla iletişim kurmayı öğrenmek gibi hususları teşvik etmek için önemli bir koşuldur.

Yüz yüze gelmeler vasıtasıyla hoşgörüye yönelik eğitim çok erken yaşlarda dil öğretimi ile başlatılabilir. Coşkulu ve yüksek motivasyonlu çok genç yaşta bireyleri içerisinde barındıran dinamik bir süreçtir.

Devam etmekte olan değişimleri de göz önünde bulundurmak son derece önemlidir. Okul değişim programları dil öğrenim stratejileri ve metotlarında yenilikler için bir fırsat olabilir. Bu hedef – siyasi eşleşme fikrine aykırı olmaktan uzak – uzun vadede en iyi yorumlarını temsil eder.

4.6.5 Deneyim ve Gerekliliklerin Değerlendirilmesi

4.6.5.1 Hakim Dil Uygulamaları

Beklendiği üzere İngilizce kullanımı yaygındır, değişim programında katılımcı ülkeler ve kategorilerin bağımlılığı farklılık göstermektedir.

Belli ülke ve gruplarda sık sık görülse de, çevirmen kullanımı İngilizce kullanımına nazaran yaygın hale gelmiştir.

Dil çeşitliliği gerçekliliğine dair sergilenen ilgi ve alaka evrenseldir lakin ülkenin boyutlarına ve dil geleneklerine göre değişiklik göstermektedir. Her ne olursa olsun dil çeşitliliğinin arkasından gelen itici bir güç şeklinde kalan ortak tarafın dilinde de bir ilgi unsurudur.

Sonuç itibariyle iki ortak tarafın dilleri dışında üçüncü bir dil kullanarak çeşitlilik gerçekleştirilir. Bu üçüncü dil her zaman İngilizce olmamaktadır.

4.6.5.2. Mevcut durum ve projeler

Değişimin değerlendirilmesi olumlu olsun ya da olmasın (nadiren olumsuzdur), ister belediyelerden isterse de bizzat katılımcılardan kaynaklansın, dilin özellikle de konuşulan dilin önemli bir rol oynadığı katılımcılar arası iletişimin başarısına göre formüle edilir. Diğer önemli noktalar aşağıdaki hususları içerir:

-Yetişkin kursları düzenlemek ya da statükoyu konsolide etmek için sık sık beliren niyet; öte yandan kursların azaltılması ya da ortadan kaldırılması pek sık yaşanmaz.

-Kurs çeşitlendirilmesine olan ilgi

-Katılımcı kategorilerine dayanan çeşitli uygulamalarca resmedildiği şekliyle kültürel ve kişisel değişimlere ilişkin evrensel motivasyon

4.6.5.3. Yetişkin kurslarına ilişkin engeller ve zorluklar (azalan bir sıklıkta)

maliyet ve mali sorunlar;

- Dil kurslarına olan ilgi azlığı;
- Kursiyerlerin seviyeleri ya da hedeflerini sıralamada beliren zorluklar;
- İlerleme kaydedilememesi;
- “İngilizce yeterli” yaklaşımı;
- Öğretmen bulmadaki güçlükler

4.6.5.4. Dil kurslarına ilişkin genel değerlendirme

Her şeye karşın, en çarpıcı uyuşmazlık, katılımcılar arasında iletişim kurmak için yaygın istek olmasına karşın bu isteği tatmin etmek için gerçekleştirilen dil kurslarının eksikliğidir.

Bu uyuşmazlık diğer bir eksiklikle artmaktadır (çok iyi bir şekilde kurulmuş olunan Fransız – Alman yakınlaşması ya da tek bir Avrupa inşa etmek, özellikle doğu Avrupa ülkeleri ile birlikte).

En şaşırtıcı husus ise; kardeş şehirler bağlamında ortaklıkların iyi gitmesine karşın, yetişkin kursları (yirmi şehir) ile sınıflar ve bazen de okullar (elli yedi şehir) arası katılımcı sayısı arasındaki muazzam farklılıktır.

Bununla birlikte, açıkça görülmektedir ki güçlü bir siyasi motivasyonun (şehirleri % 33.3’ü dil hazırlıklarına tam katılım gösterdiklerini iddia etmektedir) söz konusu olduğu durumlarda gerek kursların finanse edilmesine gerekse öğretmen bulma, değişim programının gerektirdiği öğretim materyallerinin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır. Bu incelemenin en iyi uygulamaları nakletme konusunda yardımcı olacağını umut edelim.

4.6.5.5. Okul değişim programlarına ilişkin engel ve güçlükler

Mali sorunlar sık sık dile getirilmekte (bazı zamanlarda çok sayıda okula ilişkin değişim programı ya da eşleştirme programı aynı kasaba ya da şehir tarafından düzenlenmektedir).

Okulla “kendi müfredatlarını öğretme konusunda fazlaca sıkıştırılmaktadır”.

-“Öğretmenler birazcık gönülsüzler”.

-“Çok fazla iş var ama faydalı oldukları tartışılır”

-Şehirler ve okul yönetimleri arasında iyi ve düzenli bir işbirliği

-Avrupa programları sayesinde gerçekleştirilen değişimler

-Öğrencilerin çalışmalarına ilişkin düzenli değişimler: düzenli fakat az sayıda!

-Buna karşın, okul değişim programı geleneğini sürekli kılan çok sayıda okul vardır.

4.6.5.6. İstekler ve en iyi uygulamalar

Yeni kurslar başlatma niyeti hayli sık biçimde dilleri çeşitlendirme kaygısı ile ilgilidir. Öğretim materyallerinin yetersiz kaldığı noktalarda eksiklikler öğretmenler tarafından tamamlanmalıdır.

Diğer bir yaygın istek de; öğretmenin kardeş şehrin dilini konuşan bir anadil konuşucusu olmasıdır.

4.6.5.7. Okul değişim programlarına ilişkin genel değerlendirme

Hiçbir belediye herhangi bir hususta okul değişim programlarının olumsuz ya da yetersiz bir sonucunu dile getirmemektedir.

Öte yandan, çokça olumlu geri bildirim alınmaktadır: “çok faydalı değişimler”, “başarılı çabalar sergilendi”, “teşvik edici”, “dil becerilerinde gelişme”, “ya da motivasyonlar”, “her daim ilgi çekici”, ve “paha biçilmez dil etkisi”.

Okul değişim programlarının niteliği ve etkisi ”aileler arasında kurulan kişisel ilişkiler” ya da “öğrenciler arasında kurulan ilişkilerin” inşasında yansımaktadır. Bu koşullar göz önünde bulundurulduğunda, sürekli ortaklıkların kuruluyor olması hiçte şaşırtıcı değildir.

Ortaya çıkan iyi sonuçlar; neden sadece sekiz şehrin birer okul ile programa dahil olduğunu ve öte yandan diğer şehirlerin iki ile yetmiş üç okul arasında değişen sayıda okulla katıldığını izah etmektedir.

Bu istatistik başlı başına okul değişim programlarının başarısını gözler önüne sermektedir: değişimlerin sadece % 23.5 lik kısmı kardeş şehirler bağlamında yer almıştır.

Diğer bir ifade şekliyle, diğer tüm değişim programları kardeş şehir bağlamı dışında gerçekleştirilmiştir. Bu demek oluyor ki; bir eşleştirme projesine karar verildiğinde belli sayıda şehir diğer dillerin okullarında öğretildiğini dikkate almıyorlar.

Bundan dolayı şehirler okul değişimi ile bağlantılı gereklilikleri karşılamak için eşleştirmeye ilişkin kapasiteleri tam anlamıyla faydalanamamışlardır. Özellikle dil gerekliliklerinin tesir ettiği durumlarda.

Okul değişimi ile ilgili faydalı durumlara karşın, mevcut istatistiklerden biri öğrenime daha yoğun şekilde odaklanıldığı takdirde durumun geliştirilebileceğini göstermektedir: öğrenci çalışmalarının düzenli değişimi % 29.6. Bu oran okulların % 70.4'ünün çok az sayıda ya da hiç öğrenci çalışma değişimi gerçekleştirmediğini göstermektedir.

Anket sorularına verilen yanıtlarda açıklıklar ve eksiklikler olsa bile değişimlere ilişkin gerçek bir eğitim metodolojisi olmaksızın ortak sınıflara ziyaretlerle yetinmek gibi bir eğilim vardır. Bu düşüncüyü beslemektedir.

4.7. Tereddütlerle teyit edilen varsayımlar

Varsayım 1: “Dil bilgisi demokratik Avrupa vatandaşlığının teşviki ve gerçekleşmesinde önemli bir etmendir”.

Avrupa ve demokratik boyutlara anket formunun hiçbir başlığa altında değinilmemiştir. Bu da tüm önemi iki kilit göstergeye yöneltmektedir: Bunlardan birincisi; serbest verilen yanıtların pek çoğunda Avrupa motivasyonuna değinilir: “Avrupa Birliği” fakat bunun yanında “uluslar arası anlayış” ve “bölgesel bütünleşme”

gibi hususlara değinilir. İkinci olarak ta; kendilerine dair eşleştirme tercihleri Avrupa'nın yakın tarihine ilişkin gelişmeler tarafından dikte edilen siyasi bir oryantasyondur (Fransız Alman eşleşmeleri ya da güney veya doğu Avrupa ile yapılan eşleşmeler).

Diğer taraftan, eşleştirmelere yardım amaçlı AB programlarının varlığını haklı gösteren gelişmeler de bunlardır (AB aday ülkelerinde gerçekleştirilenler dahil, Avrupa'da eşleştirmeleri desteklemek maksadıyla Avrupa Birliğinden 12 milyon Euro gelmiştir). Yetişkin dil kurslarının bir parçası olarak öğrenilen diller de Avrupa tercih yönelimini işaret etmektedir: sadece İngilizce ve Almanca değil, aynı zamanda İtalyanca, İspanyolca, İsveççe, Fransızca, Yunanca, Macarca, Norveççe ve Lehçe.

Ayrıca, karşılıklı ziyaretler esnasında konuşulan diller çeşitlilikleri vasıtasıyla belirticidirler: halihazırda belirtilen dillerin yanı sıra; Rusça, Danimarka dili, Flamanca, Bulgarca, Estonya dili, Litvanya dili, Fince ve Çekçe. Nihayetinde, dil tercihinin ilişkin verilen yanıtlar öğrenciler tarafından incelendi ve ortak seçimi neredeyse her zaman Avrupa vatandaşlığı ve kültürel yakınlaşmalar hakkında faydalı yorumlar içermektedir.

Genel formülasyonu göz önünde bulundurulduğunda, dil bilgisinin sadece önemli bir etmen olmadığını aynı zamanda kültürel yakınlaşmalar gerçekleştirmek ve bir Avrupa akıl devleti kurma yolunda da önemli bir etmendir. Kişisel irtibatlar ister istemez siyasi bilinç oluşturmaktadır. Esasında, ötekini tanımak ve çözmek için bir gereklilik söz konusudur.

Varsayım 2: “Dil meselesi kardeş şehirler kapsamında her daim sorun olmuştur ve nadiren tatmin edici yanıtlar bulunmuştur; bu bağlamda sunulan potansiyel dil öğrenimi için yeterince kullanılmamaktadır”.

Varsayımın iki kısmı arasında ayırıştırma yapmak ve her birini ayrı ayrı irdelemek önem teşkil eder. Görülmüş olduğu üzere, dil sorularına verilen cevaplar yeterli ve çoğu zaman tatminkardır ve aslında nadiren olumsuz değerlendirmelere maruz kalır. Tam bir dil fiyaskosu durumları istisnadır. Buna karşın, eşleştirmelerin potansiyelinin dil öğrenimi için tam anlamıyla kullanılıp kullanılmadığını soran birisi haklı çıkmaktadır. Dil kurslarıyla ilgili soruya “hayır” seçeneğini işaretleyenler (% 81)

ve boş bırakanların oranı durumu ortaya koymaktadır. Karşılıklı ziyaretlerde, genel itibariyle dilin sistemli artışının önemi ve özelde de dilsel hazırlığın önemi açıkça hafife alınmaktadır.

Nitel koşullarda, belli kursların daha etkili olduğu ve eğer metotlar, kitaplar ve öğretmenler daha özenle seçilir ya da hazırlanırsa daha fazla sayıda yetişkin katılımıyla sonuçlandığı aşıkardır. Altıncı Kısımda bu bağlamda gerekli tavsiyelerde bulunulacaktır.

Varsayım 3: “Ortak tarafın dilinin öğrenilmesi öncelikler arasında yer almıyor”.

Bu varsayım nitelikli olmalıdır: Otaklık yapılan tarafın dili öğrenilmediğinde, o yön de atılması gereken adımlar var demektir. Değişim programlarında katılımcı kategorilerinde, bir çevirmen ya da İngilizce kullanımı (üçüncü bir dil olarak)genelde son çare bazen de geçici çözüm olarak belirmektedir.

Yinede, düzenli olarak bu anket sırasında, İngilizcenin benimsenmesi geleceğe dönük bir çözüm olarak görülebilir. Bu anket nitelikli olması gerektiğini belirtiyor olsa bile, Şehirler ve belediyeler bağlamında dillerin teşviki için küresel projelere ilişkin üyelerinin acil ihtiyaçlardan haberdar olmasını sağlamada kardeş şehirlerin ulusal federasyonların rollerini açıkça belirtmektedir. Esasen, nüfusuna ve seçilmiş temsilcisine yakın olan yerel idarelerin sadece büyük ortakları kültürel, dilsel ve Avrupa da vatandaşlık teşvikine ilişkin çalışma yürütebilecek araç ve kaynağı mevcuttur.

Ortaklık yaptığı tarafın dilinin öğrenilmesi vatandaşlar açısından önemli bir kaygıdır ve bu kaygı yeterince paylaşılmakta ve iletilmemektedir.

Varsayım 4 ve 5: “ Üniversite ve diğer okul eşleştirmeleri ilgili şehirlerin eşleştirmeleri ile nadiren örtüşmektedir ve eğitimsel (kültürel) ve dilbilimsel bir bakış açısından da tam anlamıyla faydalanmamaktadır.

Görmüş olduğumuz üzere, Şehirlerin sadece % 23.5'i okul değişim programlarını kardeş şehir programı kapsamında kayıt etmişlerdir. Bu sebepten ötürü, okul ortaklığına ilişkin varsayım “resmi eşleştirme kapsamının dışında” fazlasıyla doğrulanmıştır. Bu da daha önce dile getirilen eşleştirmeler eğitimsel ve dilbilimsel bir bakış açısından tam olarak yararlanmıyor iddiasını güçlendirmektedir. Ya da, okul değişim programları hayli başarılıdır ve tüm eşleştirme projeleri kalıcı bir fiyktür ve hatta bir strateji önceliği oluşturmaktadır. Çocukların geleceği için bir yatırım olduğunu dile getirmiyorum bile. Dilin sistemli bir şekilde teşvik edilmesine ilişkin tasarlanan bir stratejide, eğitim içeriğini ve bu tür değişimlerin yöntemlerini canlandırmak hayli kolay olurdu¹. Kasaba ya da şehirlerin ulusal kurumları meseleyi ele almadıkları sürece bu adımlar atılmayacaktır. En azından stratejik oryantasyon düzeyinde.

Varsayım 6: “Şehir eşleştirmeleri dillerin tanıtımı ve öğrenilmesi açısından büyük bir potansiyel sunarlar”.

On altı ülkeden sadece seksen bir şehir ve belediyeden sınırlı sayıda örneklem ile olsa bile, araştırmanın biri nicel / istatistiksel diğeri nitel kısımları sayesinde, değişim programlarının şehirler arasında nasıl bir dinamik uygulama olduğunu, vatandaşlara yakınlığını, benzersiz deneyimler içerisinde tüm hedef grupları birbirine yaklaştırma kapasitesine sahip olduğu ölçülebilmektedir. Yaşayan bir dilin konuşulduğu ülkede o dil ile temas kurmak, benzer bir yaşamışlığı bulunan ortaklarla (emekliler, sporcular, kadınlar, çocuklar ve diğerkleri) birlikte hareket etmek, eşlik eden hataları ve sevinçleri ile birlikte iletişim kurma çabası, kültürel engelleri aşma becerisi ve Avrupa halkı için dil, kültür ve insani bağlar vasıtasıyla benzersiz bir imkan dahilinde karşılıklı ziyaretler gerçekleştirmek. Vatandaşlarına, şehirlerine ve belediyelerine yakınlığı sayesinde Avrupa'yı temsil etmektedir ve yarının Avrupa'sı için de sorumlu güçler olarak beliriyorlar.

Sonuç Olarak

Anket sonucu olarak, şehirler arasındaki değişimin canlılığını ve bu tarz bir yapıda dil sorularının tüm kategorilerde her yere ulaştırılmasını sağlamak faydalı olacaktır. Soruların yanıtlanmasında sağlanan çözümler ve onlarla birlikte beliren başarı çeşitlilik göstermektedir. Anket var olan öğrenme yapıları, olanakları ve eksiklerini ortaya çıkartarak durumun çeşitliliğini ana hatlarıyla belirtmektedir. Harfi harfine bir tipoloji hazırlamak mümkün olmasa da (-ki bu durum tek dilli ve çok dilli ülkeler arasında tartışmalı bir ayrıma gidilmesini içerirdi), çalışma Avrupa vatandaşları anlayışının ve günlük bazda kültürler ötesi deneyim arayışı içerisinde olan halkların mevcudiyetinin altını çizmektedir. Açıklık ve karşılıklı anlayış ruhuyla yaşayan dillerin kalıcı onayıyla başlayarak Avrupa'nın kendisini pekiştirmesi ve bu konuda muvaffak olmasına yardımcı olmak önem teşkil etmektedir.

4.8 .Geleceğe dair stratejiler

İlgili kuruluşların (ECML ve CLRAE / Avrupa Konseyi ve CEMR) anketi takip etmesi durumunda, anketin başarısı her şeyden önce anketin bir sonraki safhasına dahil olan şehir ve kasabaların örneklemelerinin temsil edilebilirliğine bağlı olacaktır.

Bu tür örneklemeleri bir araya getirmek için, kasaba ve şehirlerin ulusal kuruluşlarının, ulusal eşleştirme çalışanlarının ve kasabaların ya da birleşik şehirlerin büyük uluslar arası federasyonlarının önemini hafife almamak gerekir. Tüm bu unsurlar üç farklı düzeyde dahil olmalıdır: her zaman için geliştirilebilir olan anket formuna ilişkin hassas ayar konusunda destek sağlayabilirler: Şehir ve kasabalar ankete katılımcı sıfatıyla hizmet edebilirler ve en nihayetinde bahse konu kasaba, şehir ve belediyeleri ankete tam katılım gösterme konusunda motive edebilirler.

Bu tür oluşumlar için gerekli olan toplantıların organizasyonunda gerekli kaynaklarına ilişkin bir eksiklik söz konusu ise, Avrupa siyasi kurumlarının benzer oluşum ve çok dillikle ilgili uyuma yönelik sağladığı teşviklerde ve mali desteklerden yararlanılabilir veya mali garantiler edinebilir.

Yukarda belirtilen anket stratejisi – ilgili organlarla birlikte hareket ederek ve araştırmaya katılanları araştırmanın konusu haline dönüştürerek - gerekli esasları ve ayrıca uygulamaya ilişkin gereklilikleri karşılamaktadır. Bu gereklilikler; taban düzeyinde çalışmak, resmi veya ulusal teşvikler elde etmek ; kasaba ve şehirlerden edinilen gerek anketlere gerekse aşağıda yer alan tavsiyeler ışığında alınan takip kararlarına itibar etmiştir.

4.9. Tavsiyeler

4.9.1. Gelişmiş dil teşvikinin güncelliği ve uygunluğu

Avrupa, çok hızlı olmasa da, gelişim kaydetmektedir. Ortak Pazar, yaygın Avrupa kurum ve kuruluşları, AB'nin genişlemesi ve Avrupa anayasası doğru yönde atılmış adımlardır. Hal böyleyken, bu tür bir ilerleme demokratik geleneklerimize, refah ve ekonomik gelişimimize, eğitim sistemimize, vatandaş olarak beklentilerimize karşılık gelmekte midir? Diğer bir ifadeyle: sıradan bir vatandaş hangi şekilde Avrupa yapısı içerisinde bir paya ya da söz söyleme hakkına sahip?

Soruları sıraladığımızda, insanların bahse konu yapılara ilişkin hakikaten olumlu ve kesin algılara sahip olmasını istiyorsak daha kat edilmesi gereken çok yol olduğunu görmekteyiz. İnsanlar vatandaşlık bağıyla komşularına ilişkin daha iyi bir anlayışa sahip olmaları durumunda, Avrupa ile ilgili meseleleri ele almaya başlayacaktır. Şehirlerin ve belediyelerin eşleştirilmesi modern zamanlarda oluşturulmuş yurttaşlar arasında karşılıklı dostluk ve kaynaşmaya ilişkin en geniş platformlardan birini temsil etmektedir. Ancak, bu hareketin Avrupa da tam potansiyelini sergileyebilmesi için dil meselesinin tam anlamıyla kucaklanması gerekmektedir. Komşu ülkelerin dillerinin öğrenilmesine, herkese sunulan dillerin gerçek bir çeşitliliğine, dil becerisi edinme konusunda en faydalı yatırımlara ilişkin bilinç ve değişim ve sınıf katılımları ile erken yaşlarda dil öğrenimin başlatılmasına ilişkin yaygın eksiklikler mevcuttur.

Vatandaşlar arası bir kaynaşma klişelerin, basmakalıp düşüncelerin ve komşularımız dair yabancı düşmanlığına işaret eden imgelerin ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Doğrudan temas ve dillere dair iyi bir anlayış ile herhangi bir yaşta kaynaşma sağlanabilir. Erken öğrenmenin biçimlendirici faydasına gelecek olursak, ölçülemeyecek oranda etkili olduğunu ve tarihe saplanmış ve hatta önyargılar besleyen

kişilerin sonraki yıllarda meseleleri daha iyi kavrayabilmesine olanak tanıdığını görmekteyiz.

Avrupa'nın gençleri aynı yönde şekillendirmemesi önem teşkil eder: Gençler daha iyisini hak ediyorlar. Yine açıkça görülmektedir ki; dil bilgisi mesleki hareketlilik ve eğitimin kullanılması açısından da önemli olduğu belirgin bir şekilde gözükmemektedir. Yeni küresel bağlamda önemli görülen İngilizce yeterli olmayacaktır. Üçüncü bir dil tüm sektör, durum ve koşullarda farklılık yaratan unsur olarak belirecektir.

Hal böyleyken, madem “İngilizce her yerde egemen” “ne diye başka bir dil öğrenelim ki” yaklaşımı insanlara üçüncü bir dil öğrenme konusunda engel teşkil etmekte ve İngilizcenin zorunluluğunu dayatmaktadır. Hakikat, İngilizcenin üçüncü bir dil olarak anadilinin yanı sıra diğer bir yaşayan dili öğrenen 10 – 11 yaşlarındaki bir çocuk tarafından öğrenilmesi, İngilizcenin tek dilli sınıf arkadaşlarına nazaran daha iyi ve hızlı öğrenilmesine olanak tanır.

Bu değerlendirme “herkes için İngilizce” yaklaşımının dışında bir yoldur ve erken yaşta dil öğrenimi vasıtasıyla çeşitliliğe olanak tanımaktadır. Dil öğrenim sürecini ileriye taşımak için bu tür bir eğitimsel ve kültürel avantajı yok saymak Avrupa projelerine fayda sağlamaz. Bu analiz İngilizceye muhalefet etmemektedir; bu, eken yaşlarda dil eğitimine dayanan bireylerin tek dilliliğine fayda sağlayan eğitimsel ve siyasal bir argümandır.

4.10. Tercih edilen usuller ve metodoloji

4.10.1. Genel mahiyette değişimler için

Kardeş şehirler arasında gerçekleştirilen ziyaretler gerçek anlamda tatminkardır ve aşağıda belirlenen koşullar dahilinde en üst seviyede etki gerçekleştirirler:

Ziyaret öncesinde grubu günlük hayatta yer alan kültürel farklılıklar, konuşulan ilk sözlerin önemi, ortak tarafların beklentilerinin farkına varma ve değişim programının başarısı için gerekli olan eğlence gibi hususlarda hazırlamak, katılımcıların farkındalılığının artırılması bağlamında önemlidir.

Ortak bir dolaşım içerisinde olunan komşular hakkında oluşmuş klişeler üzerinde önemle durulmalıdır (meseleyi yeniden değerlendirme ve aydınlığa kavuşturma açısından bir olanak sağlayabilir).

Konuşulan dile ilişkin olarak en az beş seanslık bir giriş kursu ve ortak tarafın dilinde bir teste tabi tutmak katılımcıları ilk temasa hazırlama konusunda gerekli görünmektedir. Giriş kursu aşağıda belirtilen hususlar üzerinde durmalıdır:

-Kullanılacak ve anlaşılacak olan dile dair ilk etkileşim: selamlaşma, kendini tanıtmak, karşıdaki kişiden ya da bir üçüncü şahıstan kendisini tanıtmasını istemek, teşekkür etmek, müsaade istemek, soru sormak, belli bir adresi sormak, saati sormak, bir faaliyet üzerine görüşmek, bir çıkış, fiyat, konaklama, sevdiği ve sevmediği şeyleri dile getirmek vb.

-Hedef gruba bağlı olası muhabbet konuları: spor, değişim programı, program ya da olası eğlence faaliyetler, iade-i ziyaret esnasında ziyaret edilecek yerler - saraylar dahil – ve her şeyden evvel günlük yaşama dair farklılıklar (yemek yeme alışkanlığı, öğün saatleri vb.).

-Ev sahibini zaman zaman “dil öğretmeni” olarak kullanmayı öğrenmek ve kendisinden gerekli bilgileri edinmek, bilmediğiniz kelimelerin ya da ifadelerin anlamını sormak (“Sizin dilinizde bunu nasıl ifade ediyorsunuz?”);

-Örnek muhabbet modellerine ilişkin çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi, farklı yapılarda çeşitli kadın erkek seslerinin dinlenmesi (radyo, TV vb.)

Katılımcıları kendi dil gereklilikleri ile meşgul etmek (kelime bilgisine dayalı konu başlıkları, kültürel ve diğer meseleler), böylece giriş kursları bahsi geçen gereklilikleri daha iyi bir şekilde karşılayabilir.

Bu farkındalık yaratma süreci katılımcıları dilleriyle birlikte daha ilerilere gitme konusunda motive edebilir.

4.10.2. Düzenli dil kursları için

İlgili konular ve değişim gereklilikleri etrafında yapılandırılmış kitap ve materyaller kullanınız: değişime dair hazırlık kitapları mevcuttur, özellikle Fransızca – Almanca alanında en muhtemel etkileşimler uyarınca bir devamlılık geliştiriniz.

Kursu, ilgili konular ve değişim gerekliliklerine yönelik yoğun konuşma uygulamaları etrafında yapılandırınız: yazılı çalışmalar devre dışı bırakılmazsa, konuşmaya yönelik çalışmalara verilmelidir.

Katılımcıları ihtiyaçlarını belirtme vasıtasıyla konu seçimine dahil ediniz (temel önlem).Ev sahibi ülkenin günlük yaşamını yansıtan materyallere önem veriniz - ses ve görüntü dosyaları gibi – ve ayrıca posterler, afişler, billboard vb sokak yazıları tedarik ediniz.

Sesleri çeşitlendiriniz: ses modelleri, kayıtları:

Sözel olmayan yönler üzerinde ısrarla durunuz: jestlerdeki farklılıklar, farklı davranışsal alışkanlıklar; ve yine öteki hakkındaki önyargılar ve klişelerden bahsediniz.

Ziyaret sonrasında bir dil bildirisi hazırlayınız: çalışma sonrası değerlendirme ve derinlemesine bir inceleme. Hazırladığınız çalışmada özellikle gerek dil gerekse kültürel bakış açısından işlemeyen hususlara değininiz: kurs değerlendirmesi bu problemlerin özet raporun içeriğine ilişkin çözüm getirme şeklinde oluşturulacaktır.

Bu öz-değerlendirme sürecine ilişkin olarak Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan ve tüm hedef gruplara uyarlanan Avrupa Dil Portföyünü kullanınız: dil öğretimine dayalı öğrenmeye ilişkin olarak çok güçlü bir motivasyon etkisine sahiptir.

Derslerin ziyaretler ve konuşulan dile odaklanacağına dair teminat almadığınız müddetçe kursları dış kuruluşlara devretmeyiniz. Aksine, değişim programı hazırlamak amaçlı bu özel yaklaşımları benimseyen dil öğretim uzmanları yetiştiriniz.

4.10.3. Okul değişim programları için

Dili üzerinde çalışma yürütölen ölkede etkili bir dilsel ve kültürel tutulma oluşturmak maksadıyla, aşıağıda belirtilen pratik düzenlemeler ve öğretim hazırlıkları tavsiye olunur:

Pratik düzenlemeler: okul çağındaki çocuklar belli bir tutulma ortam içerisinde olmalıdırlar, isim vermek gerekirse; “ulusallar arasında olmamalılar”; konaklama pansiyonda olacaksa okul çağındaki çocuklar ev sahibi ailelerin yanına veya iki uluslu çiftlerin yanına verilmelidir; verimlilik kriteri gerek aktivitelerde gerekse günlük yaşamda diğer dili konuşan insanlar ile irtibatların yoğun şekilde olmasıdır.

Çoklu eğitim hazırlıkları:

Okul değişim programları sadece ziyaretten ibaret değil, “Değişime ilişkin öğretim metodolojisi artı ziyaret ve ilaveten takip değerlendirmesini” içeren bir pakettir.

“Değişime ilişkin öğretim metodolojisi” her şeyden önce öğrenci çalışmalarının değişimini kapsayan ortak bir çalışmadır. Bahse konu öğrenci çalışmaları: yazılı çalışmalar, ses kayıtları, video kayıtları, kişisel mektuplar, elektronik postalar, ortak taraflarla seçilmiş konulara ilişkin raporlar, sınıf dergisi, fotoğraf ya da grafik sergileri vb. İşin ürün boyutu öğrenen kişiyi daha aktif kılan ve dil öğreniminde kilit konumda öneme sahip olan bir faktördür”.

“Değişime ilişkin öğretim metodolojisi” öğretim ile ilgili mevcut olan tüm bilişim ve iletişim teknolojilerinden faydalanma yolu olarak tanımlanır: Bahse konu teknoloji ile ilgili hususular: internet, CD-Rom, videolar, ses kayıtları, belge geçerler, kameralar, kayıt cihazlara ve ... sıradan postalar:

Bu teknolojilerin kullanımı tüm dillerin işlevselliği açısından son derece önemlidir. Örnek: öğrenme, bir dilde üretebilme ve değişim. Bu teknolojilerin yeterli oranda kullanılmaması öğrenilecek ya da öğretilecek olunan dilin kullanımından vazgeçmek ile aynı manaya gelir.

“Değişime ilişkin öğretim metodolojisi” dilin sadece kendisi için öğretilmediği ve fakat olanak tanıdıkları içinde öğrenildiği disiplinler ötesi bir pedagoji üstlenir: Bu da çok sayıda öğretmenin ekip olarak çalışmasıyla mümkündür.

Bu noktada da Avrupa Dil Portföyü (okul versiyonu) uygun hale getirilmiştir ve motive edici bir öz değerlendirme aracıdır.

Öğrenci çalışmalarının değişimi ve dilin çok yönlü kullanımı yoluyla, ortak bir sınıfa yapılan ziyaret ötekinin kültürünü ve alışkanlıkları hakkında bir şeyler öğrenmede öne çıkan hususlardan biri olmaktadır.

Buradaki asıl sorun; şehirlerin ve belediyelerin eğitimsel kurumlar ile dil tercihi üzerinde (ve ortak tercihlerinde) çok az etkili olması ya da hiç etkisinin bulunmamamsıdır. Bu sorunun çözümü, eğer uygun zaman varsa, sadece eşleştirme öncesi istişarelerle mümkündür ve böylece karşılıklı ihtiyaçlar dikkate alınmış olunur. Eğitim metotları açısından, zorunlu olarak, belediye yetkilileri ile okul idaresi arasında temaslar ve açık tartışmalar anlamına gelmektedir. Mevcut doküman bir başlangıç noktası ya da bu tür toplantılar sağlayabilir.

Okul değişim programının nicel başarısı okul ortaklığının yararlılığının mutlak bir göstergesidir. Yine de verimlilikleri büyük oranda kendilerine eşlik eden eğitim metotlarına bağlıdır. Kardeş şehirler gerek sayısal anlamda gerekse niteliksel anlamda bu tür değişimlerin yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, şehirler açısından asıl hareket alanı yetişkin ve dil kurslarına ilişkin değişimlerin hazırlanmasıdır. Eğitim kurumları şehir ve belediyelerin inisiyatiflerini izlemediğinden ötürü, dil öncelikleri kesinlikle yetişkin kurslarının teşvik edilmesinde yatmaktadır. Mevcut olan yapı yaygınlaştırılmalıdır.

Bu araştırma bir akıl Avrupa’sının ve seçimlik ilişkilerin insanların gözünün önünde şekillendiğini sergilemektedir. Bununda; değişimleri destekleyerek, dil kurslarını ve okul değişim programlarını yaygınlaştırarak, “değişime ilişkin eğitim metodolojisi” çerçevesinde öğretmenler yetirilerek yapıldı görülmektedir.

Yarının Avrupa vatandaşları için, yeni bir yurttaşlık için, vatandaşlarına daha yakın bir Avrupa için, deneyimlerin karşılıklı olarak dil teşviki çerçevesinde paylaşılması son derece önemlidir.

SONUÇ

Avrupa Birliği'nin dil politikası çok dilliliği esas alır. Demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı vardır. Diller zenginliği kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek ve mevcut dilleri yaşatabilmek için önemlidir. Avrupa bünyesinde yapılan projeler Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlamaktadır.

Çok kültürlü çok dilli Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde dil politikasının önemi her geçen gün artmaktadır. Avrupa'da dil politikaları çerçevesinde uygulamaya konulan ve dil öğrenimini sağlayacak Erasmus, Da Vinci gibi projeler gençlerin çok sayıda dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Projeler birden çok Avrupa dilini öğrenmeyi hedefleyen kişilerin amaçlarını gerçekleştirecek, kişilerin dil öğrenme süreci yaşamboyu devam edecek ve bireyler ihtiyaç duyduğu her yaşta herhangi bir Avrupa dilini öğrenebilecektir.

Türkiye'de dil öğrenmede karşılaşılan temel güçlük dil öğrenme tekniğinden kaynaklanmaktadır. Dil öğrenmede benimsenen gramer, öğrenme sonucu olumsuz etkilemektedir. Bu yöntemin yerine konuşma, yazma, dinleme gibi dil becerilerini öğrenmek daha çok önem kazanmaktadır. Öğrenci başarısını ölçmede sadece gramer testleri yerine dört temel dil becerilerini ölçen testler önem kazanmakta ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirme önem kazanmaktadır. Öğrenme yönteminde yapılacak değişiklik eğitim veren kişilerin de değişimini gerekli kılmaktadır.

Öneriler

Çok kültürlülük, çok dillilik gibi değerlerin her geçen gün daha çok tartışıldığı, önemsendiği ve benimsenmeye çalışıldığı günümüzde Türkiye'de sadece eğitim sisteminde yabancı dil öğretim politikasından daha ciddi dönüşümlerin yapılması

gerekmektedir. Çok kültürlü-çokdilli kültürün paydaşı olabilmek için çok dillilik düşüncesinin önemini kavramamız gerekmekte ve bu çerçevede öncelikle gençlere dil bilme özendirilmelidir.

Yabancı dil öğretim programları, ilköğretim kademesinden başlayarak Avrupa Konseyinin belirlediği standartları gerçekleştirmede kararlı olmalıdır. Yabancı dil ders kitapları Avrupa Dil Gelişim Dosyasında temele alınan tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımına göre yeniden hazırlanmalıdır. Sistem dil becerilerini geliştiricek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Gençler Avrupa Birliğinin eğitim projelerinden destek alması konusunda bilinçlendirilmelidir. Yabancı dil öğreten özel dershaneler de dil pasaportundaki düzeylere uygun kurslar açmalıdır. Özel okullar yabancı dil öğretiminde Avrupa standartlarına yaklaşacak eğitim vermelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (1996). **Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış**. Ankara: Orsen Matbaası
- Atelier, B. Sevres, (2005).Apprentissage des langues et citonnete europeenne. France :Conseil de l'Europe, 2005.
- Ardalı, C. “**Bilimsel Düşünce ve Dil**”, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi.
- Aristoteles (1976), **Poetika**, (Çev. İsmail Tunalı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Atabay, S, (2002). Avrupa Birliği ve Gençlik Programları. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Austin, J.P.(1970). **Quand dire, c'est faire**, Paris: Seuil.
- Aykaç, N. (2005), **Aktif Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Naturel Yayınları.
- Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı (2002). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. Ankara: Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü.
- Baylon, C. et Fabre, C.(1983). **Initiation a la Linguistique**. Française dans le monde numaralı dergi.
- Bazin, H.(1975). **La fureure de lire en proche**. Paris: Grasset.
- Berard, E ve Canier, Y ve Lavenne, C. (1985).**Tempo 2**. Paris: Didier.
- Berko, Roy M.- ANDREW D.Wolvin- WOLVİN R.Darlyn, (1989), **Communicating : A Social and Career Focus**, 4. baskı, Houghton Mifflin Comp.Boston.
- Berryman, C.L.,- Wilcox, L.R (1980), **Attitudes Toward Male and Female Speech : Experiment on the Effect of Sex Typed Language**, Western Journal of Speech Communication, n:44.
- Besse, H. (1985), **Méthodes et pratiques des manuels de langue**, Paris: Didier.
- Beubien, Michael P. - WYETH John S. (Ed.), (1994), **Media and Public Opinion**, New York Univ. Press.

Borchardt, Klaus,D. (1995). **Avrupa Bütünleşmesi**. Avrupa Birliği ve Türkiye temsilciliği yayını

Burgoon,M., J.P. Dillard - N.E.Doran (1983), **Friendly or Unfriendly Persuasion:The Effect of Violations of Expectation by Males and Females**, Human Communication Research: n:10.

Büyükkaragöz, S.; Çivi, C. (1999). **Genel Öğretim Metodları**. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Bylon C., **Rapporte par Sociolinguistique**, Conseil de L'union European.

Candelier, Michel (ed.), (2004), The gateway to languages: **The Introduction of Language awereness into the curriculum**: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Chomsky, N. (1965). **Aspects de la theorie syntaxique**. Paris: Editions du Seuil.

Chomsky N. (1957). **Syntactic Structures**. The Hauge: Mouton.

Chomsky, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Boston: MIT Press.

Cole, R. (1931). **Modern Foreign Languages and Their Teaching**. New York: Appleton-Century-Crofts.

Colin, A. (1960). **Éléments de linguistique générale**. Paris

Condon, John. (1994) **.Kelimelerin Büyülü Dünyası, Anlambilim ve İletişim**. (Çev. Murat Çiftkaya), İstanbul: İnsan Yayınları.

Council of Europe (1997). **European language portfolio** : proposals for development. Strasbourg , Council of Europe.

Council of Europe (1998). **Modern languages: learning, teaching, assessment** . A common European framework of reference. Strasbourg , Council of Europe.

Courtes, J. (1991), **L'analyse sémiotique des discours**, Paris: Hachette.

Chomsky, N. **Uluslar arası İlişkiler**, (çeviri: Ahmet Kocaman), Ankara:Ayraç Yayınevi.

Croskey, Mc, James C., ve R. Samuel Merhley, (1969), **The Effect of Message Organization and Non Fluency on Attitude Change and Source Credibility**, Speech Monographs.

Çelebi, D, (2006), **Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi**. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2, ss.285-307.

Demir, N., Yılmaz, E. (2010), **Türk Dili El Kitabı**, Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Demircan, Ö. (1988). **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirel, Ö. (2002). **Portfolio-Oriented Foreign Language Education in Turkey**. Famagusta, North Cyprus, Eastern Mediterranean University, First International Education Conference: Changing Times, Changing Needs.

Demirel, Ö. (1979). **Orta Öğretimde Yabancı Dil Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi**, Ankara: Ankara Ün. Eğitim Fakültesi.

Demirel, Ö. (1990), **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2000). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim**. Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2006), **Öğrenme Sanatı**, Ankara: Pagem Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi**. Dil Pasaportu, Dil Byografisi, Dil Dosyası. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel,Ö. (2003), **ELT Methodology**. Ankara: Pegema Publication.

Deplanque, A. (1992). **Aspects théoriques de l'apprentissage des langues étrangères**. Université François Rabelais de Tours.

Dominic, Joseph R, (1987), **The Dynamic of Mass Communication**, New York: Random House, 2. baskı.

Dubois, J.; Guespin, L. & Giacomo, M. (1973). **Dictionnaire de Linguistique**. Paris: Librairie Larousse.

Ducrot ve J. -M. Schaeffer .(1995). **Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Seuil.

Ducrot, O.; Todorov, T. (1972). **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Seuil.

Duman, T. (2001). **Avrupa Birliği, Eğitim Programları “Sokrates Programı**. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:149.

Ellis, C. Henry;, Hunt, R. (1993). **Fundamentals of Cognitive Psychology**. Newyork: 5. Baskı, Mc Graw Hill.

Erdoğan, İ.; Korkmaz, A. (1990), **İletişim ve Toplum**, Ankara: Bilgi Yayınevi

Ergenç, İ. Şubat (2001) **.Bilim Dili ve Anadili. Bilim ve Ütopya Dergisi**, s:80.

Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbacılık.

European Parliament (2006), **Resolution on a European Social Model for the Future** (P&Ta-PROV(2006)034(rappoters José Peneda and Proinias de Rossa)

Evren, G. Kasım (2000). **Türkçe'ye Karşı Sorumluluğumuz**. Cumhuriyet –Bilim Teknik, s. 713.

Ewen, Mc, J.; William, ve B.S. Greenberg, (1970), **The Effect of Message Intensity on Receiver Evaluation of Source, Message and Topic**, Journal of Communication, s: 20.

Fontaine, P. (1995). **Dix Leçons sur L'Europe** , Luxembourg: OPOCE.

Foucault, M. (1994), **Kelimeler ve Şeyler, İnsan Biliminin Bir Arkeolojisi**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul:İmge Kitabevi.

Freedman, J, L., D.O.Sesars, J.M.Carlsmith. (1993) **Sosyal Psikoloji**, (Çev. Ali Dönmez), İmge Kitabevi, Ankara: 2. baskı.

Galisson, Robert, (1980) **D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères**, Paris: CLE International.

Geis, M. (1987), **The Language of Politics**, Columbia: Ohio State University Publication .

Gencan, N. T. (2007), **Dilbilgisi**, Ayranç Yayınları.

Gencan, N. T.,(2007), **Dilbilgisi**, 1. baskı, Tekağaç Yayınları.

Gerhard, L. (1983). (Ed.). **Language and Mass Media**. International Journal of the Sociology of Language, Amsterdam: Mouton Publishers, n.40.

Greimas, A. J, (1987) **.On Meaning**. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Girard, D. (1974), **Les langues vivantes**,Paris: Larousse.

Girard, D. (1991). **Europe dans toutes ses langues**, FDM, Numéro spécial, février-mars, Paris: Edicef.

Guiraud, P. (1994), **Göstergebilim**, (çev. Mehmet Yalçın) İmge Yayınları, İstanbul İkinci basım.

Guiraud, P.(1971), La sémiologie, Paris: PUF

Guiraud, P. (1980). **Educational Goals and results.** Paris: UNESCO, ss.123-140.

Guiraud, P, (1984). **Anlambilim.** Çev. Berke Vardar, Ankara: Kuzey Yay.

Gülcan, M. G.. (2005). **AB ve Egitim Süreci,** Anı yayıncılık, Ankara.

Güvenç, B. (2000). Kasım. **Dil Olmadan Düşünülebilir mi?** Cumhuriyet –Bilim Teknik, s:713.

Hall, D. Lowe- P.Willis (Der.), (1980). London: Hutchinson.

Hall, E. T, (1990),**The Silent Language,** Anchor Books, Doubleday, London, 1990.

Havelock, E. A.,(1989), **The Muse Learns to Write-Reflection on Orality and Literacy from Antiquity to the Present,** New Haven and London: Yale Univ. Press, .

Hengirmen, M. (1993), **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri,**Ankara: Engin Yayınevi.

Hilgrad, E. R., ve Bower, G. H. (1966). **Theories of Learning.** New York: Appleton-Century-Crofts.

Hjelmslev, L. (1968). **Prolegomenes a une theorie du langage.** Paris: Minuit.

Holec, H. (1993). **Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d’application actuels’, terrains d’application actuels.** Strasbourg: Les Editions du Conseil de l’Europe

Howatt, A. P. R. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Huse, T (1990), **Education and the Global Concern,** New York: Pergamon Press.

Gerhard, L. (1983). **International Journal of the Sociology of Language,** Berlin- New York- Amsterdam :n: 40.

Katz, E,- P.F.Lazarsfeld (1965), "**Personal Influence**" (içinde) **The Flow of Mass Communication,** Newyork: Free Press.

- Krashen, S. D. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon.
- Kelley, H. (1974). **The Warm-Cold Variable in First Impression of Persons**. Journal of Personality, n:18.
- Kelly, L. G. (1969). **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kristeva, J. (1969). **Le langage, cet inconnu**. La Cambridge
- Lamizet, B. **Semiotique et les Communication de Masse Problemes Theoriques**,
- Langacker, R. W. (1968), **Language and its Structure**. New York: Harcourt, Brace & Harcourt. Macalister,
- Lanoue, D. J.,(1992) **Cognitive Consistency, Political Knowledge and the 1980 Presidential Debate, , Cognitive Consistency, Political Knowledge and the 1980 Presidential Debate**, Public Opinion Quarterly, Chicago Univ. Press, Summer .
- John, T. (1975-2001). **Le travail du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes**, The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages' 2001.
- Leonard, Orban. (1994). **Puren, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues et Essai sur l'éclectisme**.
- Levent, A. S, (1973), **Dil Üstüne**. Ankara: TDK Yayınları.
- Maingueneau, D. (1976), **L'analyse du discours**, Paris: Hachette.
- Maletzke, Gerhard. (1976), **Intercultural and International Communication International& Intercultural Communication**, Heinz Dietrich Fisher (ed.), Communication, Newyork: Art Books, Hasting House Publication.
- Malmber, O. P. (1989). **Towards a beter language teaching**. A presentation of the Council of Europe's Language projects Le dossier de l'europe, Commission des Communautés europeens, Luxembourg, OPOCE, 2009.

Martinet, A.(1968), **Eléments de Linguistique Générale**, Paris

MÖRER, A, Grammaire MEB, (2001). **2002 Yılı Başında Millî Eğitim** . Ankara: MEB, APK Kurulu Başkanlığı.

Meillet, A, (1974), **Dillerin Yapısı ve Gelişmesi**, Haz. Berke Vardar- H. Meriç,İstanbul: Dönem Yay.

Merrill, J.(1965). **How Time Stereotyped Three U.S. President**. Journalism Quarterly, Autumn.

Miyasoğlu, (1999), **Kültür Hayatımız**, Akçağ Yayınları.

Moles, A. (1983). **Kültürün Toplumsal Dinamiği**. (Çev. Nuri Bilgin), İzmir: Ege Üniv. Yay.

Morris, C. (1994). **Sign, Language and Behavior**. New York. Univ. Press.

Moussis, N. (2007). **Access to European Union, Law, Economics, Policies**, 16 the ed, Brussels: European Study Service.

Ong, W. (1995). **Sözün Teknolojileşmesi**. İstanbul: Metis Yay.

Özkırımlı, A. (1994), **Dil ve Anlatım**, Ankara:Ümit Yay.

Proposition de decision du Conseil etablissant le programme LINGUA pour la promotion de la formation en langues etrangeres dans la Communaute, europeenne, Bruxelles Commission des Communautes Europeennes, 1988.

Puren, C. (1988), **Histoire des methodologies de l'enseignement des langues** Paris: Cle International.

Risager, C. (2006), **Language and Culture:Global flows and Local complexity**

Roulet, E. (1977). **Un niveau-seuil, présentations et guide d'empoie**. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

Saussure, F. (1998). **Genel Dilbilim Dersleri**. Çeviren: Berke Vardar, İstanbul: Multilingual

Savignon, S. (1983). **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Schober, Otto. (1994), **Beden Dili- Davranış Aracı**, (Çev. Süeda Özbent), İstanbul: Arion Yay.

Searle, J.(1972). **Les Actes de Langage**. Paris: Hermann

Senemoğlu, N. (2003), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitabevi,

Severin, J. Werner, J. W Tankard, (1994), **İletişim Kuramları: Kökenleri, Yöntemleri ve Kitle İletişim Araçlarında Kullanımları**, (Çev. Ali Atıf Bir- Serdar Sever, Kibele Sanat Merkezi, Eskişehir.

Sheils, J. (1999). **European Year of Languages 2001** : Towards a language portfolio for all. Babylonia.

Stern, H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Tok, H. (2006). **Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Durumlarının Karşılaştırılması**, İnönü Üniversitesi, Malatya, Doktora Tezi.

Tubbs, S. L.,- Moss, S. (1991) **Human Communication**, 6. baskı., McGraw-Hill.

Uçkan, U. (der.), **Konuşma Biçiminin de Cinsiyeti Var**, Yeni Yüzyıl gazetesi, 27.11.1993.

Vandycke, N. (2001). **Access to Education for the poor in Europe and Central Asia: Preliminary Evidence and Policy Implications**. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank.

Vardar, B. (2001). **Dilbilimin Temel kavram ve İlkeleri**. İstanbul: Multilingual.

Vygotsky, L.S.,(1985) **Düşünce ve Dil**, Çev. Semih Koray, Kaynak Yay., İstanbul.

Washington D.C. The Task Force on Higher Education and Society, The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.

Yurdakul, B. (2004). **Eğitimde Yapılandırmacılık**. Ankara: Pagem Yayıncılık..

İnternet siteleri

(www.turkoloji.cu.edu.tr)

Council of Europe Official Website

Parliamentary Assembly of the Council of Europe:

Recommendation 1383 (1998) devoted to “Linguistic Diversity”;

Recommendation 1539 (2001) on the year of Languages 2001.

REPORT final la Commission, no:841, le 2 Janvier 2005.

European Commission (2007).

<http://forums.ec.europa.eu/multilingualism/en/11.10.2010>.

<http://www.fu-berlin.de/elc/PolicyPapers/multplen.htm>

[http://www.ec.europa.eu/\(culture/our-programmes-and-actions/doc415_en.htm-29.10.2008](http://www.ec.europa.eu/(culture/our-programmes-and-actions/doc415_en.htm-29.10.2008).

<http://www.delture.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&f=d>

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1226&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>/ 29.10.2010.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/label_en.html/08.09.2010

www.ua.gov.tr/uploads/leonardodavinci/AVRUPA_DIL_ODULU_TEKLIF_CAGRISI-2010.doc- /08.09.2010)

www.deu.edu.tr/18.09.2007). (www.ua.gov.tr/20.09.2010).

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc191_en.htm / 22.10.2010).

www.abofisi.metu.edu.tr/18.09.2010).

www.europe.eu/scadplus/leg/en/cha/c11082.htm

http://www.ua.gov.tr/llp2008/uploads/LLP_2009 / 22.10.2010

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/funding/comenius_en.html/08.09.2010

<http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes> 2010

www.mess.org.tr /18.07.2010.

www.ua.gov.tr/llp2009/uploads/LLP_2008/ 22. 10.2010).

http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/guide_en.pdf, 15.11.2010).

www.ua.gov.tr/uploads/hayatboyuogrenme/LLP%20Karari_Turkce.pdf/ 20.10.2010).

http://ec.europa.eu/education/languages/language/teaching/doc70_en.htm/08.09.2010).

www.ecml.at/edl/pdf/about_day.pdf/ 5.9.2010.

<http://europass.cedefop.europa.eu/3.9.2009>

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/year_en.html/5.10.2009

[http://openlibrary.org/works/OL4866383W/Grammaires et didactique des langues](http://openlibrary.org/works/OL4866383W/Grammaires_et_didactique_des_langues)

<http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&f=d>)

<http://www.geocities.com/eltmethods/silentturkce>)

<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun5.htm>, 1998).

[http://www.yadem.comu.edu.tr/1stELTkong/TR.Yunus Alyaz Alistirma Turleri.htm](http://www.yadem.comu.edu.tr/1stELTkong/TR.Yunus_Alyaz_Alistirma_Turleri.htm)

http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/tam.org.htm)

<http://www.egitimbilim.com/makaleler1.htm>

<http://www.cokluzeka.com/default.asp?bdum=kaynaklar&id=56>

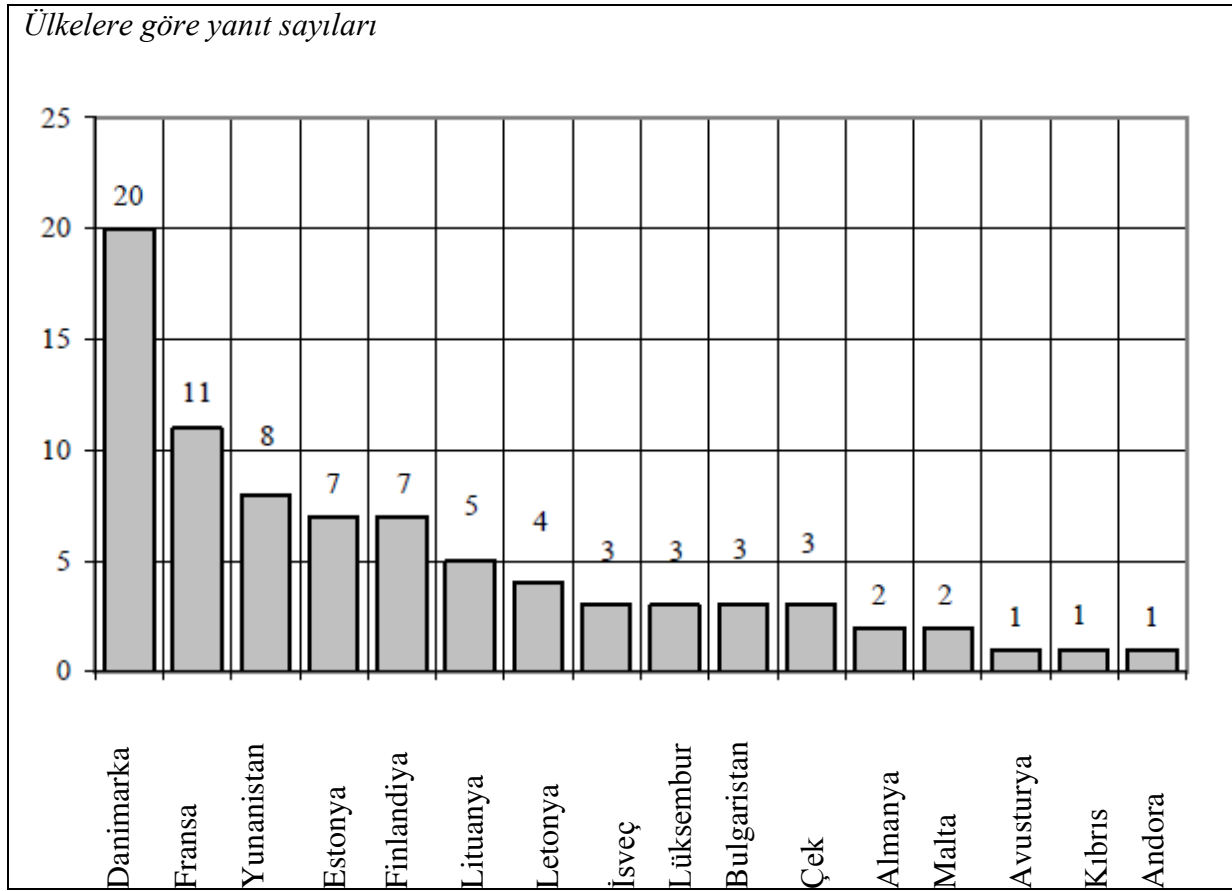
<http://www.cokluzeka.com/default.asp?bolum=kaynaklar&id=56,2004>)

<http://www.yayim.meb.gov.tr>)

<http://www.geocities.com/eltmethods/silentturkce>)

<http://tdkterim.gov.tr>.

Ek 1:

Katılım gösteren kasaba ve şehirler¹

Almanya

Bickenbach: İtalya

Volkertshausen: İtalya

Andora

Encamp: İspanya, Fransa

Avusturya

Graz: Almanya, Hırvatistan, Birleşik Devletler, Macaristan, İtalya, Norveç, Hollanda, Birleşik

Krallık, Slovenya

¹ Her eşleştirme ülkesi şehir ya da kasabanın isminden sonra belirtilmiştir.

Bulgaristan

Dryanovo: Yunanistan, İtalya

Lovech: Almanya

Yambol: Fransa, Polonya, Rusya

Kıbrıs

Paphos

Danimarka

Aalborg

Fredericia: Almanya, Cape Verde, Finlandiya, Lituanya, Norveç, İsveç

Gladaxe: Almanya, Avusturya, Hırvatistan, Macaristan, Birleşik Krallık

Grenaa: Almanya, Estonya, Faroe Adaları, Norveç, Polonya, İsveç, Finlandiya

Helle: Finlandiya, Lituanya

Holstebro: Douzelage ¹

Naestved: Finlandiya, İzlanda, Norveç, Polonya, İsveç

Nykøbing F.: Almanya, Finlandiya, Lituanya, Norveç, Polonya, İsveç

Odense

Randers: Finlandiya, İzlanda, Norveç, İsveç

Rønne: Almanya, Estonya, İtalya, İsveç

Rosenholtm: Almanya, Polonya

Roskilde: Almanya, Cape Verde, Finlandiya, İzlanda, Norveç, İsveç

Silkeborg: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Norveç, Polonya, İsveç

Skandeborg: Almanya, Finlandiya, Norveç, İsveç

Skørping: Almanya

Skovbo: Almanya, Letonya

Thisted: Estonya, Finlandiya, Macaristan, İzlanda, Norveç, İsveç

Viborg: Finlandiya, Lituanya, Norveç

Vordingborg: Finlandiya, Norveç, İsveç ve Polonya ile işbirliği

1 Yirmi kasabayla başlayan bir eşleştirme ağı

Estonya

Johvi: Danimarka, Finlandiya, Almanya, Rusya, İsveç

Marjamaa: Finlandiya, İsveç

Narva: Danimarka, Estonya, Rusya, İsveç

Sillamae: Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri

Tartu: Finlandiya, Almanya, İsveç

Torva: Finlandiya, Polonya, İsveç, Amerika Birleşik Devletleri

Voru: Finlandiya, Almanya, Letonya, Litvanya, Polonya, İsveç

Finlandiya

Espoo: Çin, Danimarka, Estonya, Macaristan, İzlanda, Norveç, Rusya Federasyonu, İsveç, Amerika Birleşik Devletleri

Haukipudas: Macaristan, Letonya, Rusya Federasyonu, İsveç

Joensuu

Jyväskylä: Çin, Danimarka, Almanya, Macaristan, İzlanda, Japonya, Nikaragua, Norveç, Polonya, Rusya Federasyonu, İsveç

Lahti: Çin, Danimarka, Almanya, Macaristan, İzlanda, Norveç, Rusya Federasyonu, İsveç, Ukrayna

Rauma: Danimarka, Macaristan, İzlanda, Norveç, Rusya Federasyonu, İsveç

Tampere: Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Almanya, Macaristan, İzlanda, Litvanya, Norveç, Polonya, Romanya, Rusya Federasyonu, İsveç, Ukrayna, Amerika Birleşik Devletleri

Fransa

Auxerre (Yonne): Almanya, İtalya, Polonya, İngiltere

Basse-Goulaine (Loire-Atlantique): Almanya

Boquého (Côtes d'Armor): Romanya

Lorient (Morbihan): Almanya, İrlanda, Letonya, İspanya, Birleşik Krallık

Plaisir (Yvelines): Avusturya, Almanya, Portekiz, İngiltere

Saint-Cyr-sur-Mer (Var): Almanya, İtalya

Saint-Sébastien-sur-Loire (Loire-Atlantique): Almanya, Macaristan, Galler

Sainte-Honorine-du-Fay (Calvados): Almanya

Vichy (Allier): Almanya, İskoçya, İspanya

Vire (Calvados): Almanya, Romanya, İspanya, Birleşik Krallık

Wattrelos (Lille): Almanya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Romanya

Yunanistan

Chalkida: Almanya, İtalya

Kolindros, 18 (belediye ağ)

Lefkada: Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İsrail, Japonya, Romanya, İsveç

Yunanistan

Preveze (Belediyelerin ağ): Çek Cumhuriyeti, Slovak Cumhuriyeti, İsveç

Rethymnon (Girit): Kıbrıs, İtalya

Rodos

Serres: Bulgaristan, Fransa

Selanik:

Letonya

Cesis: Almanya, İtalya, Litvanya, İsveç

Ogre: Finlandiya, Hollanda, İsveç, Ukrayna

Letonya

Riga: Avustralya, Beyaz Rusya, Kanada, Şili, Çin, Danimarka, Estonya, Almanya, Finlandiya, Fransa, İtalya, Japonya, Kazakistan, Litvanya, Polonya, Rusya Federasyonu, İsveç, Ukrayna, Amerika Birleşik Devletleri

Ventspils: Fransa

Lituania

Alytus: Danimarka, Letonya, Norveç, Polonya, İsveç

Birstonas: Almanya, Norveç, Polonya, Litvanya

Litvanya

Marijampole: Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Letonya, Norveç, Polonya, Rusya Federasyonu

Siauliai: Beyaz Rusya, Danimarka, Estonya, Letonya, Hollanda, Polonya, Rusya Federasyonu, İsveç, Ukrayna, Amerika Birleşik Devletleri

Vilnius: Avusturya, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İtalya, Norveç, Polonya, Tayvan, Ukrayna, Amerika Birleşik Devletleri

Lüksemburg

Mertzig: Almanya

Mondorf-les-Bains: Avusturya, Fransa, Almanya, İtalya, İsviçre

Pétange: İtalya, Slovenya

Malta

Attard

Zabbar: Sicilya

Çek Cumhuriyeti

Brno: Avusturya, Fransa, Almanya, Litvanya, Hollanda, Polonya, Rusya Federasyonu, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri

Hradec Kralove: Hırvatistan, Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Polonya, Slovak Cumhuriyeti

Karlovy Vary: Kaliforniya, Almanya, Japonya

İsveç

Hallsberg: Estonya, Finlandiya, Almanya

Nyköping:

Sater: Estonya, Finlandiya, İtalya, Hollanda

Ek 2:**Araştırma anket formu****Şehir, kasaba ve belediyelerin eşleştirme görevlileri için**

Yanıtların geldiği şehir, kasaba ve belediyeler:

Ülke:

Yetkili eşleştirme görevlisinin adı:

Tel ./ faks:

Kasabamız / şehrimizşehri iletarihinden bu yana eşleştirilmiştir.

.....

Kardeş şehirler bağlamında dil öğrenimi ve eğitimine ilişkin anket formu**KARDEŞ ŞEHİRLER ARASINDAKİ DEĞİŞİMLER****I.1 Değişimlerin sunumu**

Katılımcılar	Kullanılan dil (ulusal dil, ortaklık yapılan tarafın dili, her iki dil, Diğer bir dil)	Sıklık / süre (yılda kaç defa / ziyaretlerin ortalama süresi)	Usul (yazışmalar, karşılıklı ziyaretler, elektronik posta)
Seçili temsilci ve belediye yetkilileri			
Vatandaşlar			
Uzmanlar / Ticarette uğraşanlar			
Sporcular ve kadınla			
Öğrenciler			

Yorumlar:

.....

.....

I.2. Dil iletişimine ilişkin değişimlerin değerlendirilmesi

	Kasaba / şehirlerin bakış	Katılımcıların bakış açısı
Sonuçlar	☐ tatmin edici	☐ tatmin edici
Görüşler		
Gelişmeler / İstenen değişiklikler		

Yorumlar:

.....

.....

I.3 Değişimlerde ve karşılaşmalarda katılımcılar arasındaki dil iletişimine ilişkin olarak geçmiş deneyimleriniz ve gelecek projeleriniz nelerdir?

Cevap:

.....

.....

II. EŞLEŞTİRME İLE BAĞLANTILI YETİŞKİN DİL KURSLARI

II.1 Dil kursu organize ediyor musunuz?

☐ evet ☐ hayır

Yanıtınız evet ise, ne zamandan beri organize ediyorsunuz?

.....

II.2 Öncelikli motivasyonunuz neler oldu?

☐ kişisel ilgi (kardeş şehir yaşayanları ile iletişim kurmak, merak)

☐ mesleki ilgi (kardeş şehirde eğitim kursları ya da iş olanakları bulmak)

☐ dile olan ilgi

Yukarıdakilerin dışında

II.3 Bu kurslardan kaç kişi faydalandı?

☐ 41 kişi veya daha fazlası

☐ 31-40 kişi

☐ 21-30 kişi

☐ 20'den az sayıda kişi

II.4 Şuan itibariyle değişim dahilinde dil kursu düzenliyor musunuz?

☐ evet ☐ hayır

Kaç dilde kurs düzenliyorsunuz?

☐ bir dilde. Hangi dilde?

☐ pek çok dilde. Hangi dilde?

II.5 Kurslar kimler tarafından düzenlenmektedir?

☐ belediyeniz

- ☐ eşleştirme komitesi
- ☐ dil okulu
- ☐ üniversite (ya da ilgili bir kurum)
- ☐ özel öğretmenler
- ☐ diğerleri (gönüllüler, vb.)

II.6 Sıklık:

- ☐ haftada bir ya da iki kez
- ☐ haftada üç kez ya da daha fazla
- ☐ diğerleri.....

II.7 kullanılan metodoloji ve kitaplar:

☐ mevcut bulunanlar (hangileri?):

☐ kendi araçları

☐ diğerleri

II.8 Dil sonuçları bakımından yetişkin kurslarının değerlendirilmesi:

☐ sizin değerlendirmeniz

.....

.....

☐ katılımcıların kendileri tarafından yapılan değerlendirme

.....

.....

II.9 Şuana kadar gerçekleştirmediyse eğer, eşleştirmeler ile bağlantılı dil kursları organize etmek ister misiniz? ?

☐ evet ☐ hayır

.....

.....

.....

III. OKUL DEĞİŞİMİ VE EŞLEŞTİRMESİ

III.1 Kasaba ya da şehrinizin eşleştirilmesi okul değişim programına yol açtı mı?

☐ evet ☐ hayır

Yanıtınız evetse, lütfen aşağıdaki hususları belirtiniz:

- ☐ kaç adet kuruluş?
- ☐ hangi seviyede okullarda?
- ☐ ne tür okullar (meslek okulları, çıraklı, vb.)?

III.2 Ne tür ortaklarla gerçekleştirdiniz?

- ☐ Dilleriyle ilgili eğitim aldıkları ülkeden ortaklar ile. Hangisi?
- ☐ Diğer bir ülkeden ortaklarla. Hangisi?
- ☐ Sadece kardeş şehir kapsamında.
- ☐ Diğerleri

III.3 Değişim aşağıda belirtilen hususları içeriyor mu?

☐ ortaklar tarafından yıllık ziyaretler. Açıklayınız:

.....

.....

.....

☐ öğretmenler arası öğretim materyalleri ve dokümanlarının değişimi. Açıklayınız:

.....

.....

.....

☐ öğrenci çalışmalarının düzenli değişimi.

(yazılı, sesli, görsel işitsel, çizimler, diğerler) Açıklayınız:

.....

.....

.....

III.4 Hangi dil kullanıldı?

☐ ortak tarafın dili

☐ kendi ana dili

☐ diğer bir dil. Hangisi?

☐ Ortak tarafın dili kadar ana dilimizi de kullandık

III.5 Yukarıda belirtilen uygulamalar kimin inisiyatifinde gerçekleştirildi?

☐ belediye meclisiniz

☐ eşleştirme görevlisi

☐ bir ya da daha fazla öğretmen

☐ diğerleri

III.6 Okul değişim programlarının değerlendirilmesi:

☐ belediye yetkilileri tarafından. Lütfen yorumlarınızı paylaşınız:

.....

.....

.....

☐ okul idaresi yetkilileri tarafından. Lütfen yorumlarınızı paylaşınız:

.....

.....

.....

Sizin vardığınız sonuçlar:

☐ Şehir ya da belediye eşleştirmelerinin sağladığı dil bilgisi çerçevesindeki görüşleriniz:

.....

.....

.....

☐ Yetişkin dil kursları ve ileriye dönük muhtemel gelişmeler üzerine görüşleriniz:

.....

.....

.....

☐ Okul değişim programları ve dilsel etkileri üzerine görüşleriniz:

.....

.....

.....

ECML olarak anketimize göstermiş olduğunuz ilgi, alaka ve ayırmış olduğunuz zamandan ötürü ve ayrıca yapmış olduğunuz değerli katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Bu çalışmaya ilişkin olarak faydalı olabileceğini düşündüğünüz herhangi bir doküman ve bilgiyi yanıtlarımıza ek olarak sunmaktan çekinmeyiniz.

Saygılarımızla.

Sadece CELV web sitesinde kullanıma hazır: <http://www.ecml.at>

Referans belgesi 1 : NİCEL ANALİZ

Anketin sonuçları 16 Avrupa ülkesinden gelen anket cevaplarından alınmıştır. Anket kapalı sorular (nicel) ve açık sorular (nitel) içeriyordu. Bu kısımda sadece nicel cevaplar analiz edilmiştir.

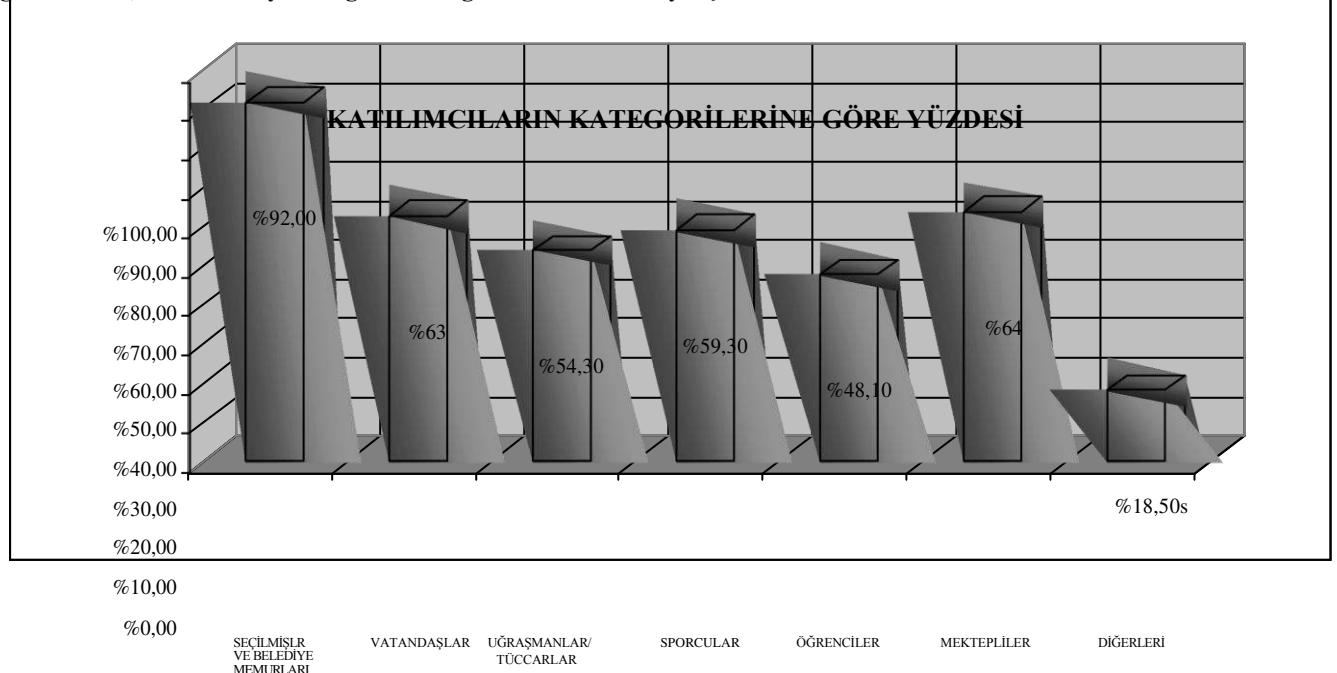
- ☐ Sonuçlar anket soru kâğıdındaki soru sırasına göre sunulmuştur.
- ☐ Bazı sonuçlar yeterli cevap sayısı olmaması nedeniyle analiz edilememiştir..
- ☐ Ülke başına cevap sayısının çok oransız olduğu için, şu ya da bu dilin kullanımıyla ilgili rakamların Perspektif içine konulması gerekmektedir.

I. KARDEŞ KENTLER ARASINDAKİ DEĞİŞ TOKUŞ

I.1 Mübadelelerin ve ziyaretlerin sunulması

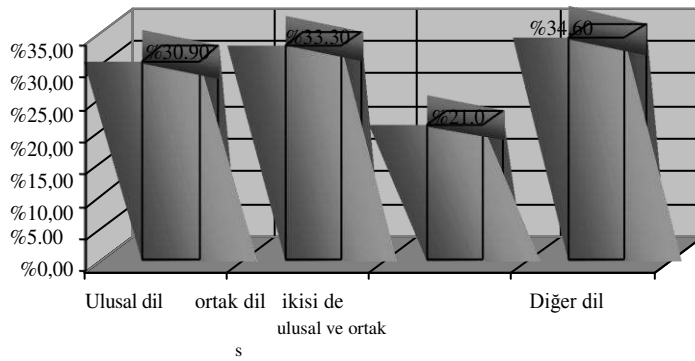
		Kategorileri açıklayan cevapların sayısı	Kategorileri açıklayan yanıtların yüzdesi
Kategorilere göre katılımcı sayısı	Seçilmişler ve belediye memurları	75	%92.6
	vatandaşlar	51	%63
	uğraşmanlar/ tüccarlar	44	%54.3
	sporcular	48	%59.3
	öğrenciler	39	%48.1
	mektepliler	52	%64
	diğerleri	15	%18.5

‘Seçilenler ve belediye memurlarının’ burada analiz edilen örnekte en çok takdim edilen kategoriler olduğu gözlemlenir, bu da akla yatkın genel bir eğilimi kaba hatlarıyla çizer.



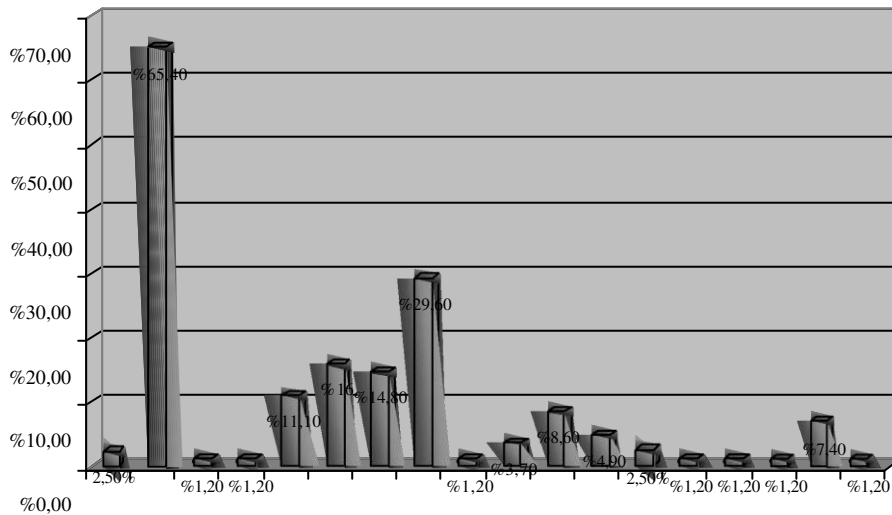
Seçilmişler ve belediye görevlileri

		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (aynı anda birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	25	%30.9
	Ortak dil	27	%33.3
	Her ikisi de: ulusal ve ortak		
	Diğer dil	28	%34.6

SEÇİLİLER VE BELEDİYE GÖREVLİLERİ ARASINDA DİLLERİN KULLANIMI

Seçilmişler ve belediye memurları için (önceki tablolar) kaydedilebilir ki:

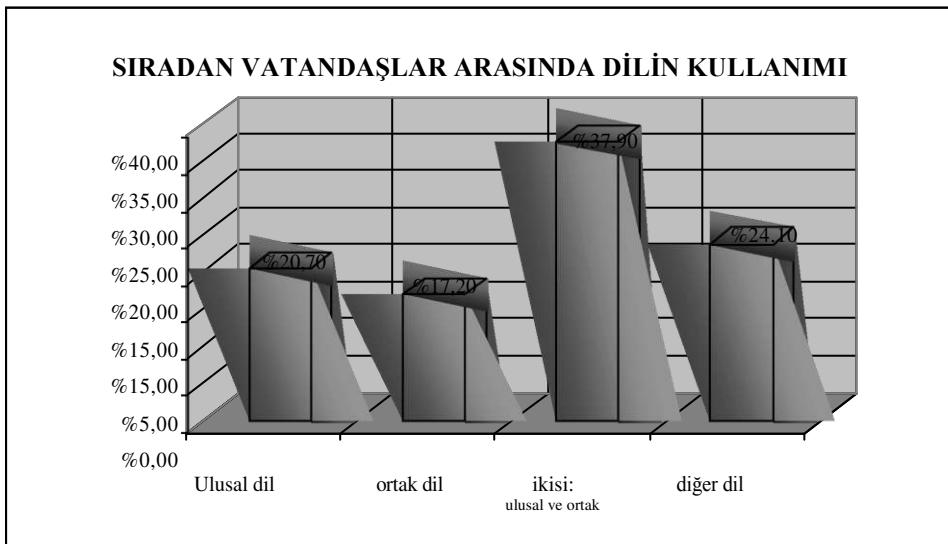
- ☐ Ulusal dil ve ortak dil (veya ikisi de) büyük ölçüde başka bir dile %34,6 oranında başvurmayla karşı (%85,2) olarak kullanılmaktadır (Birçok cevabın mümkün olabileceğini not etmek lazım)
- ☐ Buna rağmen İngilizce cevaplarda %65,4 olarak mevcuttur, bu örnekte İngilizce konuşan ülkeler olmamasına rağmen (aşağıdaki tablo).

SEÇİLİLER VE BELEDİYE MEMURLARI ARASINDA DİLLERİN KULLANIMI

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

Sıradan vatandaş

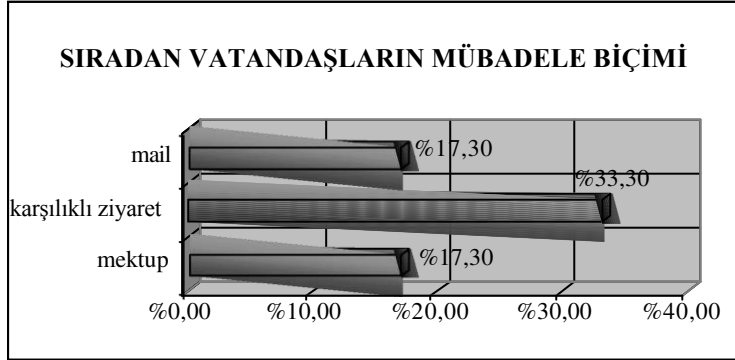
		Cevap sayısı	Yüzde	Cevap yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	6	%7.4	%20.7	%20.7
	Ortak dil	5	%6.2	%17.2	% 37.9
	İkisi: ulusal ve ortak	11	%13.6	%37.9	%75.9
	Diğer dil	7	%8.6	%24.1	%100.0
	Toplam cevap	29	%35.8	%100.0	
	Cevap yok	52	%64.2		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	17	%21	%68	%68
	2	3	%3.7	%12	%80.0
	3	2	%2.5	%8	%88.0
	4	2	%2.5	%8	%96.0
	10	1	%1.2	%4	%100.0
	Toplam cevap	25	%30.9	%100.0	
	Cevap yok	56	%69.1		
	Toplam	81	%100.0		
Ziyaretin ortalama süresi/ gün sayısı	1	1	%1.2	%5.9	%5.9
	3	4	%4.9	%23.5	%29.4
	4	6	%7.4	%35.3	%64.7
	5	3	%3.7	%17.6	%82.4
	7	2	%2.5	%11.8	%94.1
	10	1	%1.2	%5.9	%100.0
	Toplam cevap	17	%21.0	%100.0	
	Cevap yok	64	%79.0		
	Toplam	81	%100.0		



Sıradan vatandaşlarda büyük bir çoğunlukla %24.1 oranındaki başka bir dile müracaat karşısında ulusal dile başvuru (%75.9) veya ortak dile (veya her ikisine de) başvurduğu görülür. Aynı zamanda senede 1 ve 3 ziyaret ve nispeten daha uzun kalma (3 günden 7 güne kadar) ve yazışma şeklindeki mübadeleler sık sık olsa da (%34.6), ziyaretin onu aynı nispete izlediği görülür (%33.3).

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

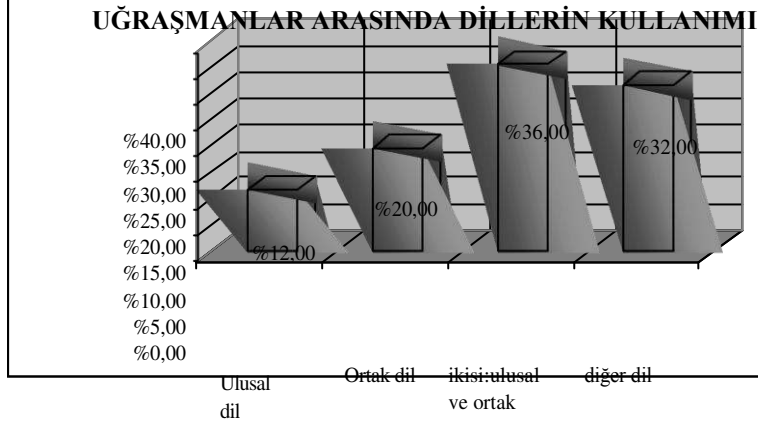
		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele biçimi	mektup	14	%17.3
	karşılıklı ziyaret	27	%33.3
	mail	14	%17.3



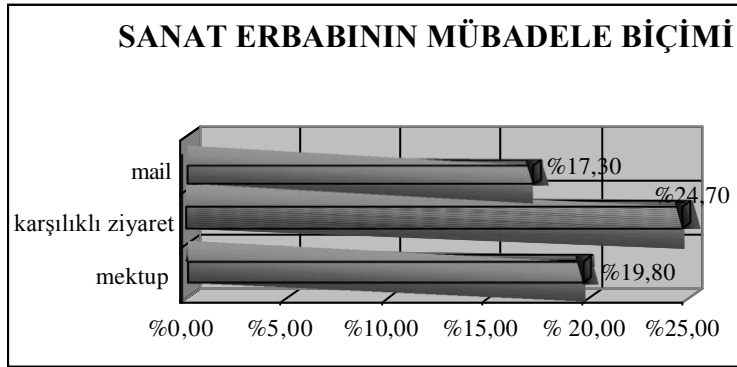
profesyoneller/tüccarlar

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	3	%3.7	%12.0	%12.0
	Ortak dil	5	%6.2	%20.0	%32.0
	İkisi: ulusal ve ortak	9	%11.1	%36.0	%68.0
	diğer dil	8	%9.9	%32.0	%100.0
	Toplam cevap	25	%30.9	%100.0	
	Cevap yok	56	%69.1		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	12	%14.8	%60.0	%60.0
	2	6	%7.4	%30.0	%90.0
	3	2	%2.5	%10.0	%100.0
	Toplam cevap	20	%24.7	%100.0	
	Cevap yok	61	%75.3		
	Toplam	81	%100.0		
Ziyaretin ortalama süresi/ gün sayısı	1	1	%1.2	%6.7	%6.7
	3	5	%6.2	%33.3	%40.0
	4	3	%3.7	%20.0	%60.0
	5	3	%3.7	%20.0	%80.0
	7	2	%2.5	%13.3	%93.3
	10	1	%1.2	%6.7	%100.0
	Toplam cevap	15	%18.5	%100.0	
	Cevap yok	66	%81.5		
	Toplam	81	%100.0		

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz



		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele biçimi	mektup	16	%19.8
	karşılıklı ziyaret	20	%24.7
	mail	14	%17.3

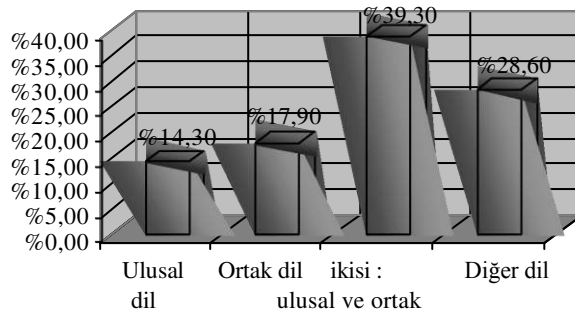


Meslek sahibi ve ticaretle uğraşanlar yıllık ziyaret sayısında daha az müsaittirler (%24.7) ve aynı şekilde kalma süresinde de (nadiren 3 günden fazla). Şunu da not etmek gerekir ki: karşılıklı ziyaretten çok mektupla veya mail ile mübadele (%37.1). Aynı zamanda başka bir dile başvurma oranının yüksekliği de dikkatimizi çekiyor (%32).

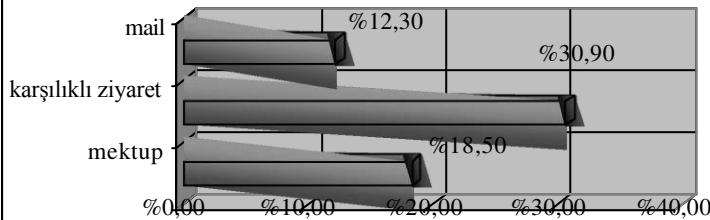
sporcular

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevap yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	4	%4.9	%14.3	%14.3
	Ortak dil	5	%6.2	%17.9	% 32.1
	ikisi: ulusal ve ortak	11	%13.6	%39.3	%71.4
	diğer dil	8	%9.9	%28.6	%100.0
	Toplam cevap	28	%34.6	%100.0	
	Cevap yok	53	%65.4		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	18	%22.2	%75.0	%75.0
	2	3	%3.7	%12.5	%87.5
	3	2	%2.5	%8.3	%95.8
	25	1	%2.5	%4.2	%100.0
	Toplam cevap	24	%29.6	%100.0	
	Cevap yok	57	%70.4		
	Toplam	81	%100.0		

Ziyaretin ortalama süresi/ gün sayısı	1	1	%1.2	%5.0	%5.0
	2	1	%1.2	%5.0	%10.0
	3	6	%7.4	%30.0	%40.0
	4	6	%7.4	%30.0	%70.0
	5	1	%1.2	%5.0	%75.0
	6	1	%1.2	5.0%	%80.0
	7	3	%3.7	%15.0	%95.0
	10	1	%1.2	%5.0	%100.0
	Toplam cevap	20	%24.7	%100.0	
	Cevap yok	61	%75.3		
	Toplam	81	%100.0		

SPORCULAR ARASINDA DİLİN KULLANIMI

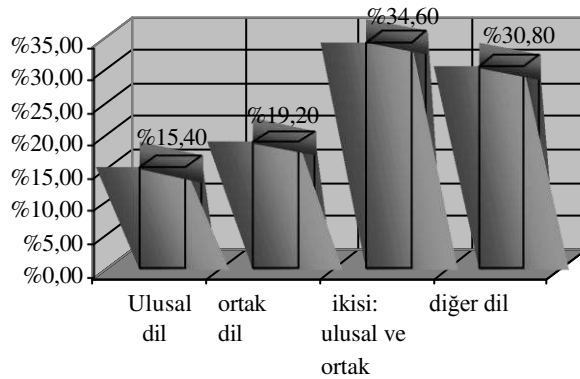
		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele biçimi	mektup	15	%18.5
	karşılıklı ziyaret	25	%30.9
	mail	10	%12.3

SPORCULARIN MÜBADELE BİÇİMİ

Sporcular senede 25 defa 3 ile 7 günlük sürelerle kardeş şehirlerarasındaki mübadelenin en büyük yararlanıcıları olarak görülüyor. Ziyaretlerin mecburi karşılığı (maçlar) kardeş şehirlerarasında sportif mübadelelerin gelişmesinde kesinlikle büyük bir rol oynayabilmektedir.

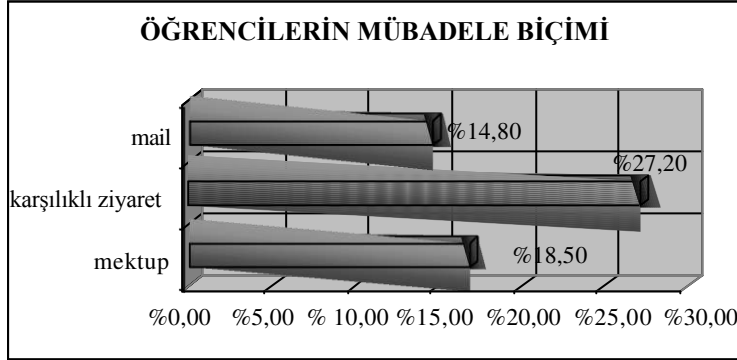
öğrenciler

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	4	%4.9	%15.4	%15.4
	Ortak dil	5	%6.2	%19.2	%34.6
	ikisi : ulusal ve ortak	9	%11.1	%34.6	%69.2
	diğer dil	8	%9.9	%30.8	%100.0
	Toplam cevap	26	%32.1	%100.0	
	Cevap yok	55	%67.9		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	14	%17.3	%66.7	%66.7
	2	4	%4.9	%19.0	%85.7
	3	1	%1.2	%4.8	%90.5
	5	1	%1.2	%4.8	%95.2
	20	1	%1.2	%4.8	%100.0
	Toplam cevap	21	%25.9	%100.0	
	Cevap yok	60	%74.1		
	Toplam	81	%100.0		
Ziyaretin ortalama süresi/ gün sayısı	1	2	%2.5	%12.5	%12.5
	3	1	%1.2	%6.3	%18.8
	4	3	%3.7	%18.8	%37.5
	5	3	%3.7	%18.	%56.3
	7	4	%4.9	%25.0	%81.3
	8	1	%1.2	%6.3	%87.5
	9	1	%1.2	%6.3	%93.8
	10	1	%1.2	%6.3	%100.0
	Toplam cevaplar	20	%24.7	%100.0	
	Cevap yok	61	%75.3		
	Toplam	81	%100.0		

ÖĞRENCİLER ARASINDA DİLLERİN KULLANIMI

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele biçimi	mektup	15	%18.5
	karşılıklı ziyaret	22	%27.2
	mail	12	%14.8

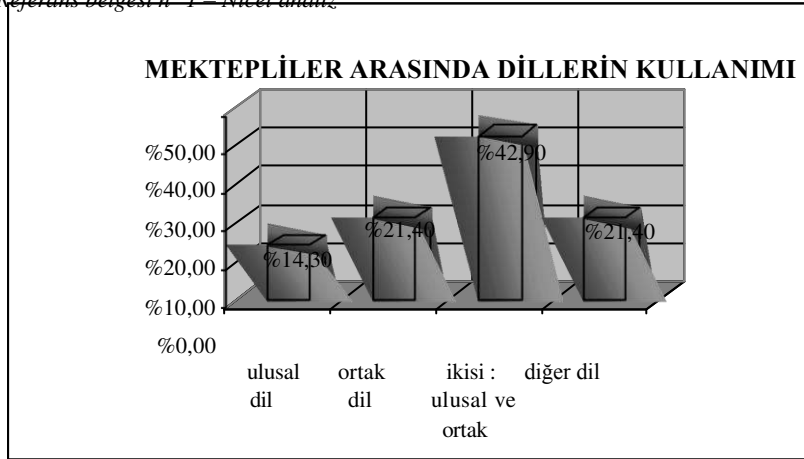


Öğrenciler büyük oranda senede 4 gün ile 10 gün arası süren 1 veya 2 ziyaret yaparlar böylece sporcular gibi kardeş şehrin büyük istifadecileridirler (her ne kadar örnekte çoğunlukta görünmeseler de). Onlarda bile mektup mübadelesi ziyaretin geniş ölçüde önüne geçer. Bununla birlikte ancak dillerini veya ortak dili kullanma imkanının %69.2sinden istifade ederler, nispeten başka bir dile başvururlar (%30.8).

mektepliler

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	4	%4.9	%14.3	%14.3
	Ortak dil	6	%7.4	%21.4	%35.7
	ulusal ve ortak dil	12	%14.8	%42.9	%78.6
	diğer dil	6	%7.4	%21.4	%100.0
	Toplam cevap	28	%34.6	%100.0	
	Cevap yok	53	%65.4		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	15	%18.5	%60.0	%60.0
	2	7	%8.6	%28.0	%88.0
	3	1	%1.2	%4.0	%92.0
	5	1	%1.2	%4.0	%96.0
	20	1	%1.2	%4.0	%100.0
	Toplam cevap	25	%30.9	%100.0	
	Cevap yok	56	%69.1		
	Toplam	81	%100.0		
Ziyaretin ortalama süresi/ gün sayısı	1	1	%1.2	%5.6	%5.6
	4	3	%3.7	%16.7	%22.2
	5	3	%3.7	%16.7	%38.9
	7	6	7.45	%33.3	%72.2
	8	1	%1.2	%5.6	%77.8
	9	1	%1.2	%5.6	%83.3
	10	1	%1.2	%5.6	%88.9
	12	2	%2.5	%11.1	%100.0
	Toplam cevap	18	%22.2	%100.0	
	Cevap yok	63	%77.8		
	Toplam	81	%100.0		

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

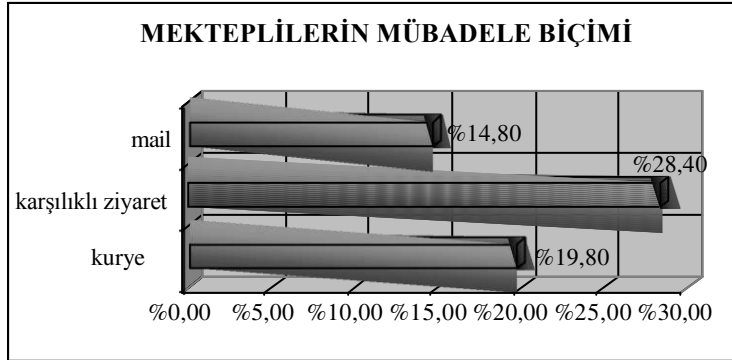


%21.4 lük bir başka bir dile müracaatın karşısında %78.6 oranında dillerini veya ortak dili kullanmayla, mektepliler kardeş şehir uygulamasından maksimum yarar sağlama konusunda doğrudan seçilmişlerin ve memurların arkasında yer alırlar.

Yılda 1 veya 2 defa gibi iyi bir ziyaret oranıyla mektepliler şehirlerarası mübadeleye büyük istifadeci olarak katılırlar.

Bununla birlikte büyük ölçüde 1 ve 7 gün arası kısa ziyaretler gerçekleştirirler, pek nadiren 9 ile 12 gün arası. Ziyaretlerden önceki ve sonraki mektup türü mübadeleler de ağır basmaktadır.

		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele türü	kurye	16	%19.8
	karşılıklı ziyaret	23	%28.4
	mail	12	%14.8



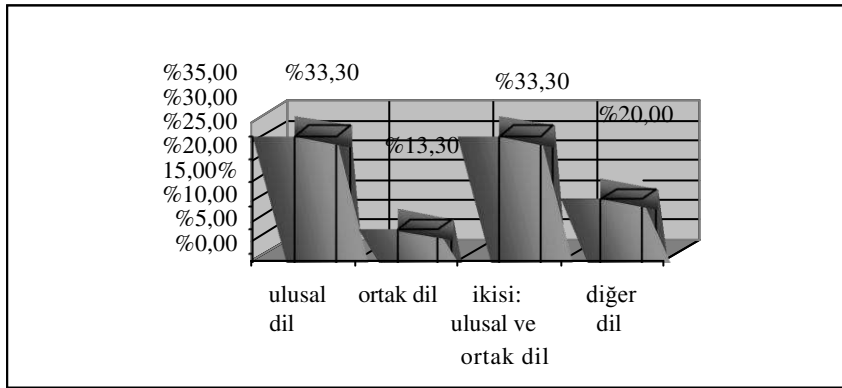
Diğer halk

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevap yüzdesi	Toplam yüzde
Mübadele sırasında kullanılan dil (birçok tercih yapılabilir)	Ulusal dil	5	%6.2	%33.3	%33.3
	Ortak dil	2	%2.5	%13.3	%46.7
	ulusal ve ortak dil	5	%6.2	%33.3	% 80.0
	diğer dil	3	%3.7	%20.0	%100.0
	Toplam cevap	15	%18.5	%100.0	
	Cevap yok	66	%81.5		
	Toplam	81	%100.0		
Yıllık ziyaret sayısı	1	8	%9.9	%72.7	%72.7
	2	3	%3.7	%27.3	%100.0
	Toplam cevap	11	%13.6	%100.0	
	Cevap yok	70	%86.4		
	Toplam	81	%100.0		

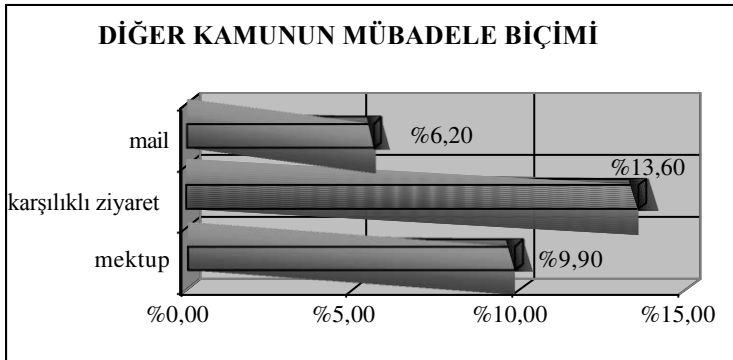
Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

	1	1	%1.2	%16.7	%16.7
	3	2	%2.5	%33.3	%50.0
	4	2	%2.5	%33.3	%83.3
	7	1	%1.2	%16.7	%100.0
	Toplam cevap	6	%7.4	%100.0	
	Cevap yok	75	%92.6		
	Toplam	81	%100.0		

DİĞER VATANDAŞLAR ARASINDA DİLLERİN KULLANIMI



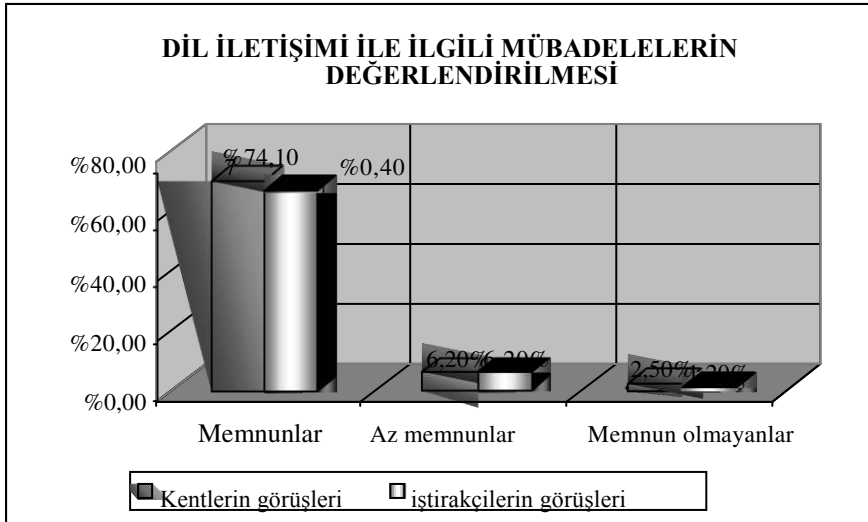
		Cevap sayısı	Yüzde
Mübadele biçimi	mektup	8	%9.9
	karşılıklı ziyaret	11	%13.6
	mail	5	%6.2



DALGALIAN, Gilbert, *Kardeş şehirler ibaresinde dillerin öğrenimi ve öğretimi, Avrupa Konseyi /CELV, 2003*

I.2 Dil iletişimi ile ilgili mübadelelerin değerlendirilmesi :

		Cevap sayısı	Yüzde	Cevap yüzdesi	Toplam yüzde
Şehirlerin görüşleri	Memnunarlar	60	%74.1	%89.6	%89.6
	Az memnunarlar	5	%6.2	%7.5	97.0
	Gayri memnunarlar	2	%2.5	%3.0	%100.0
	Toplam cevap	67	%82.7	%100.0	
	Cevap yok	14	%17.3		
	Toplam	81	%100.0		
Katılımcıların görüşleri	Memnunarlar	57	%70.4	%90.5	%90.5
	Az memnunarla	5	%6.2	%7.9	% 98.4
	Gayri memnunarlar	1	%1.2	%1.6	%100.0
	Toplam cevap	63	%77.8	100.0%	
	Cevap yok	18	%22.2		
	Toplam	81	%100.0		



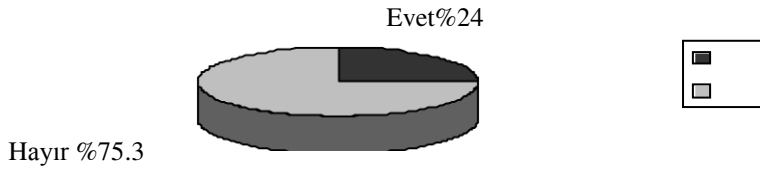
%70,4 ve %74,1 oranındaki memnun ve %6,2 az memnunar arasındaki çelişki sadece bir durum saptaması olabilir: mübadele ve ziyaretler öyle bir dil iletişimi motivasyondur ki beklentilere dildeki gerçek gelişmeler konusunda genellikle arzu etmeyi gerektirir. Bu hipotezin bizim nitel analizimizin yardımıyla doğrulanması gerekmektedir.

II. Kardeş şehirle bağlantılı olarak YETİŞKİNLER İÇİN DİL DERSLERİ :

II.1 Dil dersleri düzenlediniz mi?

	Sayı	Yüzde
Evet	20	%24.7
Hayır	61	%75.3

YETİŞKİNLER İÇİN DERS DÜZENLENMESİ



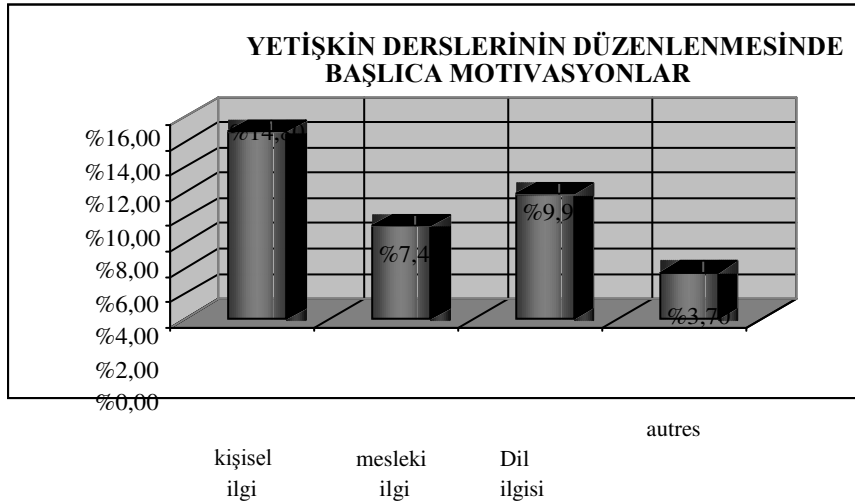
Ne zamandan beri ?

	1975	1985	1989	1990	1992	1993	1995	1997	1998	2000
Cevap sayısı	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
Toplam cevap										13
Cevap yok										68
Toplam										81

II.2 Başlıca motivasyonlar nelerdi?

(biçok seçenek olabilir)

	Kategorilerine göre cevap sayısı	Yüzde
Kişisel ilgi	12	%14.8
Mesleki ilgi	6	%7.4
Dilsel ilgi	8	%9.9
diğerleri	3	%3.7



Mesleki ilgi kişisel ve dil ilgisinin çok gerisinden gelmektedir.

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

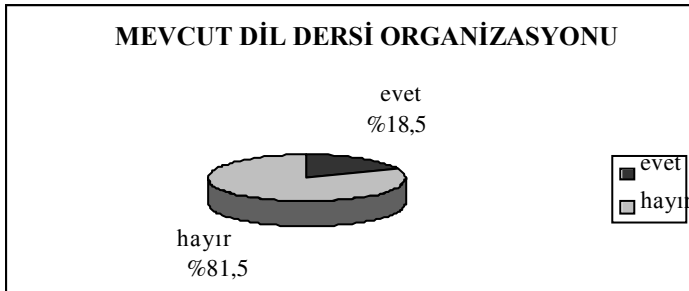
II.3 Bu dil derslerinden ne kadar kişi yararlandı ?

Şehir bazında somut olarak	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
41 yetişkin ve fazlası	6	%7.4	%42.9	%42.9
31- 40	2	%2.5	%14.3	%57.1
21- 30	3	%3.7	%21.4	%78.6
20 den az	3	%3.7	%21.4	%100.0
Toplam cevap	14	%17.3	%100.0	
Cevap yok	67	%82.7		
Toplam	81	%100.0		

Bir kentin organize ettiği ya da finanse ettiği dil derslerine katılımcıların büyük çoğunlukla kaydoldukları görülmüştür.

II.4 Mübadele amaçlı dil dersleri düzenliyor musunuz?

	Cevapların sayısı	Yüzde
evet	15	%18.5
hayır	66	%81.5



Belirtilen diller şunlardır: ingilizce, almanca, italyanca, lehçe, ispanyolca. Ama diğer diller başka yerde açık sorulara cevaplarda belirtilmiştir.

‘Hayır’ oranı bazı hallerde belediyenin ders organizasyonlarını bir makama devrettiğini gizlediği görünümü vermektedir veya (aşağıdaki tabloya bakınız). Bununla birlikte yüksek orandaki ‘hayır’ kuşkusuz olarak şehirlerin mübadelenin başarısı için dil derslerinin önemini küçümsediğini ortaya koymaktadır. s

II.5 Dersleri verenler :

	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
belediyeniz	8	%9.9	%34.8	%34.8
kardeşlik komitesi	6	%7.4	%26.1	% 60.9
bir dil okulu	1	%1.2	%4.3	% 65.2
bir üniversite	1	%1.2	%4.3	% 69.6
özel öğretmenler	3	%3.7	%13.0	%82.6
Toplam cevap	23	%28.4	%100.0	
Cevap yok	58	% 71.6		
Toplam	81	%100.0		

Referans belgesi n° 1 – Nicel analiz

II.6 Dönemsellik:

	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
Haftada 1 i 2, 3	10	%12.3	%37.0	%37.0
Defa veya daha fazla	17	%21.0	%63.0	%100.0
Toplam cevap	27	%33.3	%100.0	
Cevap yok	54	%66.7		
Toplam	81	%100.0		

II.7 kullanılan yöntem ve kitaplar:

	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
mevcutlar	13	%16.0	%56.5	%56.5
inisyatifinizdeki ürünler	7	%8.6	%30.4	%87.0
diğerleri	3	%. 8.6	%13.0	%100.0
Toplam cevaplar	23	%28.4	%100.0	
Cevap yok	58	%71.6		
Toplam	81	%100.0		

II.9 Kardeş şehirlerle bağlantılı dil kursları düzenlemeyi ister miydiniz?

	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
evet	27	%33.3	%58.7	%58.7
hayır	19	%23.5	%41.3	%100.0
Toplam cevap	46	%56.8	%100.0	
Cevap yok	35	%43.2		
Toplam	81	%100.0		

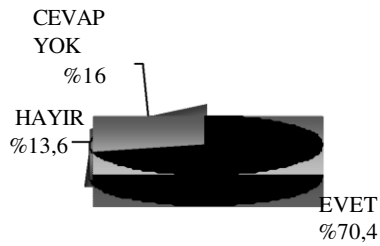
Burada da ‘hayırların’ %23.5 ve ‘cevap yok’ların %43.2lük oranları yukarıda zikredilen tutanakla mübadelelerin başarısı için dil kurslarının önemini kesinlikle hafife alan şehirler tarafından mukayese edilmeli. Bunların (%33,3) mübadele dili hazırlığında tamamen kararlı azınlıkta kardeş şehir olduğu görülecek.

III. OKUL MÜBADELESİ VE KARDEŞLİĞİ

III.1 Kentinizin eşleştirilmesi öğrenci mübadelesine neden oldu mu?

	Cevapların sayısı	Yüzde	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
evet	57	%70.4	%83.8	%83.8
hayır	11	%13.6	%16.2	%100.0
Toplam cevap	68	%84.0	%100.0	
Cevap yok	13	%16.0		
Toplam	81	%100.0		

OKUL MÜBADELELERİNİN DÜZENLENMESİ

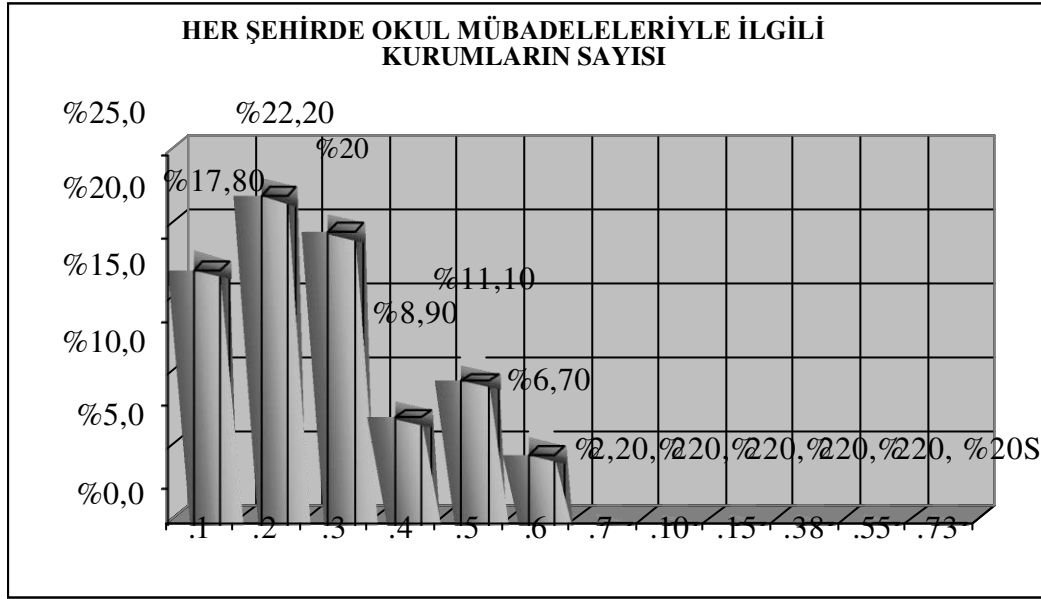


Okul mübadelesi önemli sayısı ile sınırlı yetişkin dil kursları sayısı açıklığına dikkat etmek lazım.

Bir kere daha okulluların eşleşmiş şehirler (sporcu ve öğrenciler) arasındaki mübadelelerin başlıca istifadecisi olduğu anlaşılmakla kalmaz aynı zamanda okul, spor kulübü veya üniversite gibi özel bir kurum mübadelenin devamını sağlamak üzere belediyeden görevi devraldığı zaman eşleşmelerin ne ölçüde verimli kılındıkları daha iyi ölçülür .

Her eşleşmiş şehirde kaç kuruluş okul mübadeleleriyle ilgilenmektedir?

Şehir başına kuruluş sayısı	Cevapların sayısı	Yüzdesi	Cevapların yüzdesi	Toplam yüzde
1	8	%9.9	%17.8	%17.8
2	10	%12.3	%22.2	%40.0
3	9	%11.1	%20.0	%60.0
4	4	%4.9	%8.9	%68.9
5	5	%6.2	%11.1	%80.0
6	3	%3.7	%6.7	%86.7
7	1	%1.2	%2.2	%88.9
10	1	%1.2	%2.2	%91.1
15	1	%1.2	%2.2	%93.3
38	1	%1.2	%2.2	%95.6
55	1	%1.2	%2.2	%97.8
73	1	%1.2	%2.2	%100.0
Toplam cevap	45	%55.6	%100.0	
Cevap yok	36	%44.4		
Toplam	81	%100.0		



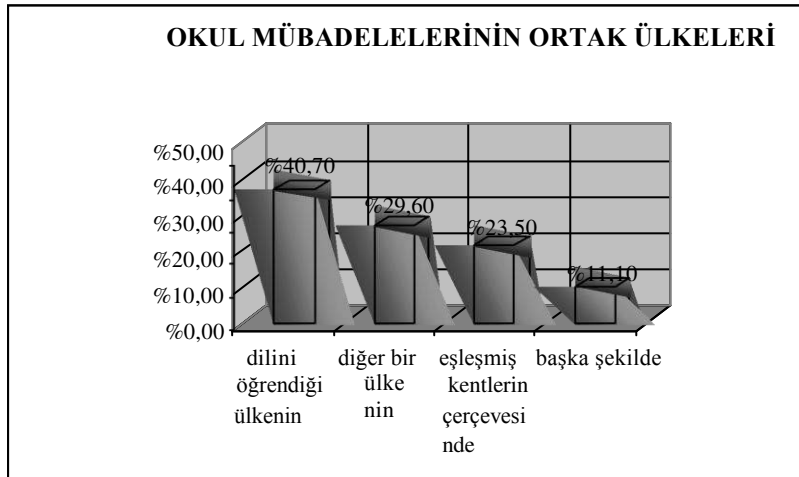
Burada bir eğilim gözlenir: bir kent okul mübadelelerinin içine girdimi genellikle ortaklık kuran (2 ile 6) arasındaki bazen da onların büyük bir çoğunluğu (10 ile 73 arası) kuruluşur.

Belediye iradesinin bu tür ortaklıklar tesis etmek için toptan okul kurumları tarafından devralınmışa benziyor.

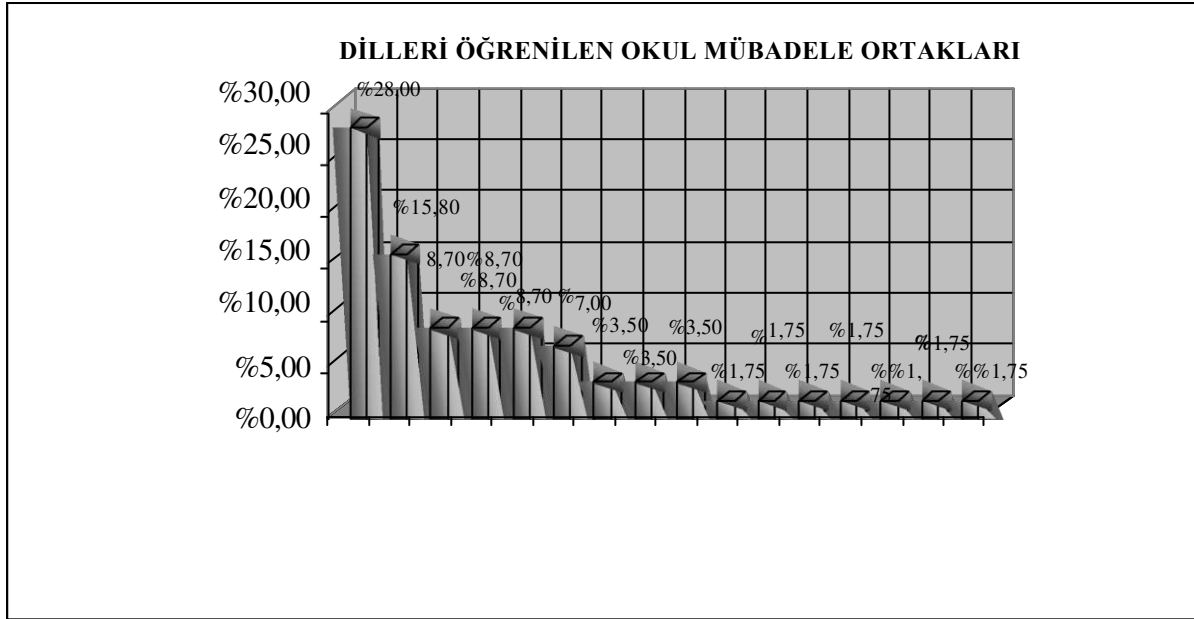
Seviye ve okul tipiyle ilgili soruların cevapları bir Avrupa ülkesinden diğerine çok farklı eğitim sisteminden kaynaklanan cevapların çok dağınık olması nedeniyle analiz edilmediler.

III.2 Öğrenciler için okul mübadelelerinin oluşu::

Bir ortakla:	Cevapların sayısı	Yüzde
Dili öğrenen ülkenin	33	%40.7
Diğer bir ülkenin	24	%29.6
eşleşmiş şehirlerin tek çerçevesinde	19	%23.5
başka şekilde	9	%11.1



Burada şunu belirtmek gerekir ki dili öğrenilen ülkenin %40.7 lik okul mübadelesi eşleşmiş ülkeler arasında Ancak %23.5 ortak bulunabildi. Dil mübadelesi ihtiyacı ona cevap verecek kardeş şehirlerin kapasitesinin çok uzağından geçmekte gibi. Bu noktayı tartışmak ve derinleştirmek gerekir.

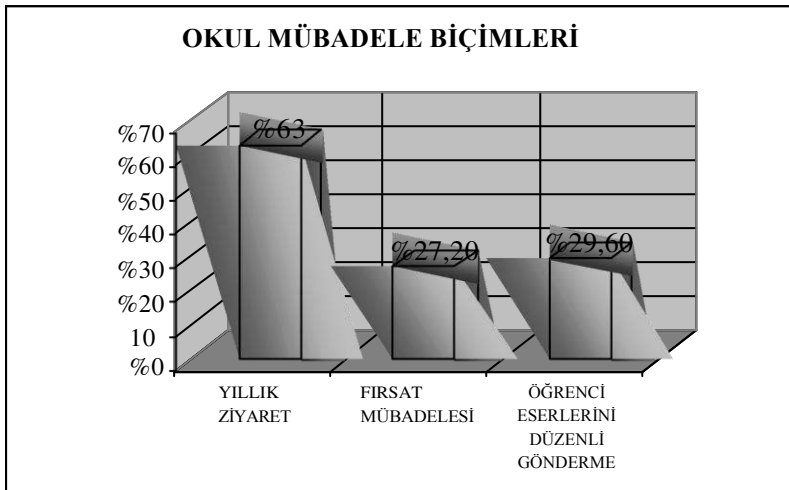


Burada iki eğilim görülür: 1. Öğrenilen dilin seçimi ve bir okul ortaklığı için ülke/şehir seçimi arasında çok kuvvetli bir bağ; 2.Fakat bu ortaklıkların sadece yarısı kent/ilçe arasında resmi eşleşme çerçevesinde vuku bulur.

III.3 Mübadele şunlardan ibarettir:

(birçok seçim mümkün)

	Kategorisine göre cevap sayısı	Yüzde
Yıllık ziyaretler	51	%63
Fırsat mübadeleleri	22	%27.2
Düzenli göndermeler	24	%29.6

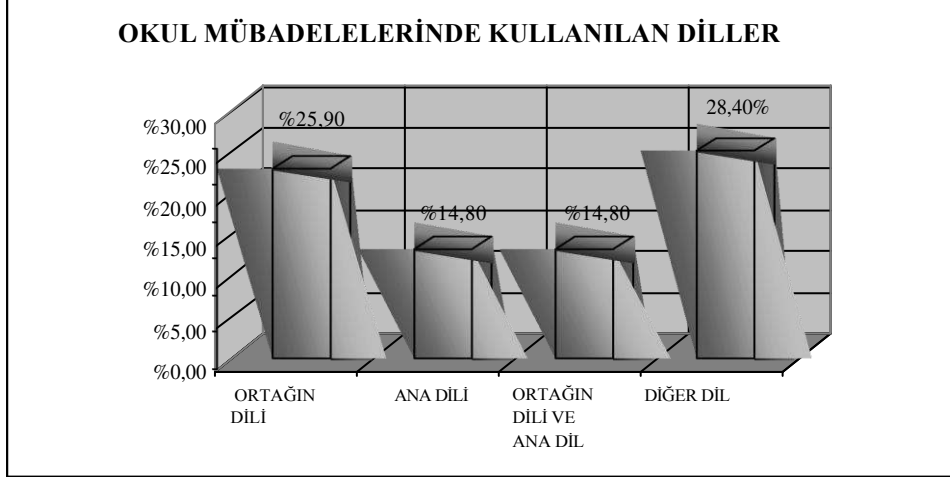


Yıllık ziyaretler (%63) ve ‘düzenli göndermeler’ (sadece %29.6)arasındaki mukayese okul mübadelelerinin öğrenci ürünlerinin üretimi ve mübadelesi pedagojisine uygun olmayan genelde ziyaretlerle sınırlı olduğunu göstermekte. Nitel analizle doğrulanacak.

III.4 Hangi dil kullanılıyordu?

(birçok tercih mümkün)

	Cevap sayısı	Yüzde
Ortağın dili	21	%25.9
Ana dili	12	%14.8
ortağın dili veya ana dili	12	%14.8
diğer dil	23	%28.4

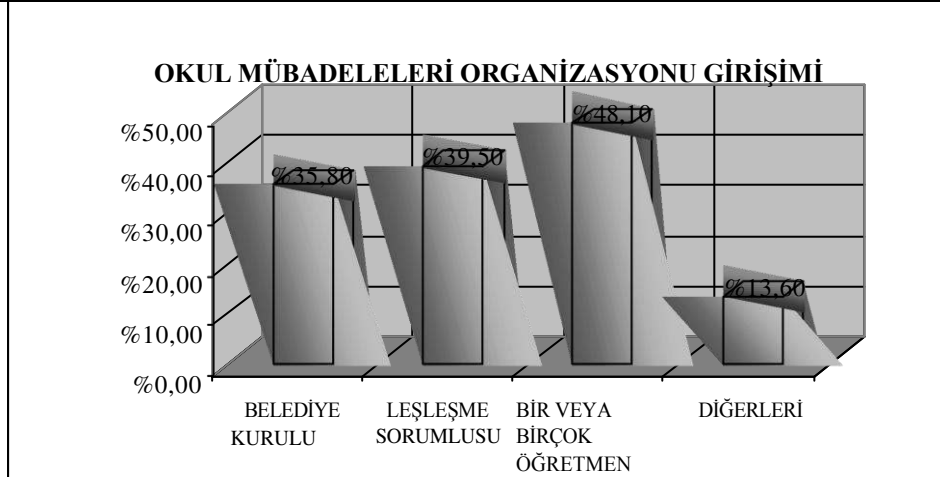


Toplam %55 oranında ana dilin veya ortak dilin kullanılması %28,4 oranındaki diğer dillerin Karşısına konulabilir. Bu da bu küçük örnekte bile tüm ulusal dillerin tanıtımı ve Dilbilimsel çeşitliliği güçlendirmek için eşleşmelerin önemini göstermektedir.

III.5 Yukarıda tasvir edilen tüm bu uygulamalar aşağıdakilerin girişimiyle hayata geçirilmiştir:

(birçok tercih mümkün)

	Cevap sayısı	Yüzde
Belediye kurulunuz	29	%35.8
Esleşme sorumlusu	32	%39.5
bir veya daha çok öğretmen	39	%48.1
diğerleri	11	%13.6



Burada da öğretmenlerin taahhüdü geniş ölçüde seçilmişlerin ve belediye sorumlularının İradesiyle el değiştiriyor veya el değiştiriliyor .