

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik
Malzeme Oluşturma**

Ayten ŞAHİN

**İzmir
2010**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik
Malzeme Oluşturma**

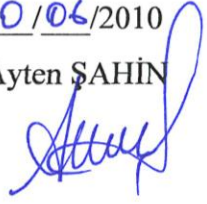
Ayten ŞAHİN

**Danışman
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY**

**İzmir
2010**

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

30/06/2010
Ayten ŞAHİN


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından...Yabancı Dil...olarak...Türkçe...
Öğretimi.....Anabilim Dalı
Yabancı Dil...olarak...Türkçe...Öğretimi.....Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY

Üye :Doc. Dr. Fazilet CİRİT

Üye :Yrd. Doc. Dr. Uğur ALTUNAY

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. —

.../.../...

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	373112
Yazar Adı / Soyadı	Ayten ŞAHİN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 27976813328
Telefon / Cep Telefonu	05365846842
e-Posta	aytensahh@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma
Tezin Tercümesi	Designing Materials For Developing Reading Skills In Teaching Turkish As A Foreign Language In The Context Of European Language Portfolio
Konu Başlıkları	DilbilimEğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	167
Tez Danışmanları	Prof. Dr. V. Doğan GÜNEY Doç. Dr. Fazilet CİRİT Yrd. Doç. Uğur ALTUNAY
Dizin Terimleri	Dil öğretimi=Language teachingDil yeteneği=Language proficiencyDilbilim=LinguisticsDil gelişimi=Language developmentOkuma etkinlikleri=Reading activitiesOkuma öncesi=Pre-readingOkuma-anlama becerisi=Reading-comprehending skillOkuma stratejileri=Reading strategiesOkuma metinleri=Reading textsOkuma materyalleri=Reading materialsOkuma=ReadingOkuma becerileri=Reading skills
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	☐ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☒ Ertelenmesini istiyorum [3 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **28.06.2013** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

30.06.2010

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sırasında araştırmanın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan, hem bilimsel açıdan hem de psikolojik açıdan yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım **Prof. Dr. Sayın V. Doğan GÜNAY**'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimde beni bu alanda çalışmaya yönlendirmiş olan ve benim bu çalışmayı yapabilmem için gerekli bilgileri edinmemi sağlayan sayın **Doç.Dr Ayşen Cem Değer**'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın son aşamasında işe başlamış olmam nedeniyle bu çalışmanın aksamaması için **Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi Türkçe Bölüm Başkanlığının** gerek anlayışları gerekse hoşgörülü davranışlarından ötürü onlara da teşekkürlerimi iletirim.

Çalışma süresince beni çalışma için motive eden ve bilgi ve görüşlerini esirgemeyen Türkçe öğretmeni arkadaşım **Ufuk Aşık'a** da çok teşekkür ediyorum.

Sevgilerini benden esirgemeyen ve her zaman bana güvendiklerini dile getiren her konuda destek olan **canım anneme, babama, ablamlara ve erkek kardeşime** sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN	i
DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI.....	ii
Y. Ö. K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi

1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	2
1. 2. Amaç ve Önem	3
1. 3. Problem Tümcəsi	4
1. 4. Alt Problemler	4
1. 5. Sayıtlılar	5
1. 6. Sınırlılıklar	6
1. 7. Tanımlar	7
1. 8. Kısaltmalar	8
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	9
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
3. 1. Avrupa Birliğinde Dil Çalışmaları	11
3. 1. 1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Nedir	14
3. 1. 1. 1. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Amaçları ve İşlevleri	16
3. 1. 1. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türleri	20

3. 1. 1. 2. 1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası <i>Çocuk</i>	21
3. 1. 1. 2. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası <i>Yetişkin</i>	22
3. 1. 1. 3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri	23
3. 1. 1. 3. 1. Dil Pasaportu	24
3. 1. 1. 3. 2. Dil Geçmişi	27
3. 1. 1. 3. 3. Dosya.	30
3. 1. 2. Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin Önemi	33
3. 1. 2. 1. Eylem-Yöneltilimli Yaklaşım	36
3. 1. 2. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki Dil Düzeyleri ve Dil Uamları	45
3. 2. Okuma Becerisi	64
3. 2. 1. İkinci Dilde Okuma Becerisi	64
3. 2. 1. 1. Okuma Stratejileri	69
3. 2. 2. ADD’de Okuma Becerisi	76
3. 2. 3. Okuma-anlama işi etkinlikleri	82
3. 2. 3. 1. Okuma öncesi etkinlikleri	88
3. 2. 3. 2. Okuma Sırası Etkinlikleri	88
3. 2. 3. 3. Okuma Sonrası Etkinlikleri	89
4. YÖNTEM	90
4. 1. Araştırma Modeli	90
4. 2. Evren ve Örneklem	91
4. 3. Veri Toplama Araçları	93
4. 4. Veri Çözümleme Teknikleri	94
5. BULGULAR VE YORUMLAR	95
5. 1. Yeni Hitit Serisindeki Metinlerin Temel Özellikleri	96
5. 1. 1. Yeni Hitit Serisindeki Metin Türleri	97
5. 1. 2. Yeni Hitit Serisindeki Metinlerin Özgünlük Değeri	101
5. 1. 3. Yeni Hitit Serisindeki Dil Temalarının AODÇ’ye Uygunluğu	106

5. 2. Okuma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	110
5. 3. Örnek Okuma Malzemeleri	115
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	135
KAYNAKÇA	138
EKLER	143
SÖZLÜKÇE İNGİLİZCE – TÜRKÇE	154

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1: ADD'nin İşlevleri

Çizelge 2: AODÇ'de Dil Kullanıcısının/Öğrencisinin Edinci (CEF,2002;101-130)

Çizelge 3 : Dil Kullanıcısının İletişimsel Edincine Dayalı Ortak Dil Düzeyleri

Çizelge 4: Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Genel Dil Düzeyleri

Çizelge 5: Kendini Değerlendirme Kılavuzu

Çizelge 6: Sözel Dilin Nitel Görünümü (CEF, 2002)

Çizelge 7: Açıklayıcı Ölçeğe Göre İletişimsel Etkinlikler (Morrow,2004:9)

Çizelge 8: Açıklayıcı Ölçeğe Göre İletişim Stratejileri (CEF, 2002)

Çizelge 9: Açıklayıcı Ölçeğe Göre İletişimsel Edinç (CEF,2002)

Çizelge 10: Dil Becerileri

Çizelge 11: Dil Becerilerine Göre Stratejiler (Oxford, 1989)

Çizelge 12: Okuma Stratejileri (Singhal, 2006; 105-106)

Çizelge 13: Okuma Anlama İş Etkinlikleri (Grellet,1990:12:13)

Çizelge 14: Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasına Dayalı Okuma Alt Becerileri (Değer ve Fidan, 2004)

Çizelge 15: Okuma-Anlamayı Geliştirme Ve Değerlendirme Soruları (Day Ve Park,2005)

Çizelge 16: Yeni Hitit Serisi Okuma Metni Dağılımı

Çizelge 17: Yeni Hitit Serisinde Okuma Metinlerinin Metin Tiplerine Göre Dağılımı

Çizelge 18: Yeni Hitit Serisindeki Okuma Metinlerinin Özgünlük Değerleri

Çizelge 19: Yeni Hitit Serisindeki Dil Temalarının AODÇ'ye uygunluğu

Çizelge 20: Yeni Hitit Serisinde Okuma Öncesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Çizelge 21: Yeni Hitit Serisinde Okuma Sırası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Çizelge 22: Yeni Hitit Serisinde Okuma Sonrası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre Dil Düzeyleri (CEF, 2002:23)

Şekil 2: AODÇ'deki Açıklayıcı Ölçeğin Nicelik Boyutu

Şekil 3 : AODÇ'deki Açıklayıcı Ölçeğin Nitelik Boyutu

Şekil 4: Yeni Hitit Serisinde Okuma Metinlerinin Metin Tiplerine Göre Yüzdelik Dağılımları

Şekil 5: Yeni Hitit Serisindeki Okuma Metinlerinin Özgünlük Değerlerinin Yüzdelik Dağılımlar

ÖZET

Yabancı dil öğretimi alanında dil becerilerinin öğretimine ağırlık verilerek bu konunun öğrencinin dil gelişimine katkısının olması ve Avrupa Konseyinin desteklediği bir dil öğretim projesi olarak geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının dil öğrenimi ve öğretimine etkileri, bu çalışmanın temellerini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme tasarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle yabancı dil öğretim programlarının yeniden yapılanmasını sağlayan Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve onun kuramsal artalanını oluşturan Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin ne olduğu betimlenerek bu belgelerde okuma unsurlarının nasıl tanımlandığı bilgisine girilmiştir.

Tüm bu kuramsal artalanın ardından Avrupa Dil Gelişim Dosyasına göre hazırlanmış olduğu ifade edilen Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Serisi kitabı okuma becerisi kapsamında incelenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde okuma metinleri ve okuma etkinlikleri iki aşamalı olarak ADD ve AODÇ'ye uygunlukları araştırılmıştır. Bu araştırma kapsamında okuma metinleri metin türleri, özgünlük ve AODÇ'deki dil temalarına uygunlukları açısından okuma etkinlikleri de okuma öncesi sırası ve sonrası etkinlikleri açısından değerlendirilmiştir. Okuma metinleri ve okuma etkinliklerini değerlendirme listeleri oluşturularak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu kitap okuma becerisi çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

Kitap değerlendirmesi sonucunda söz konusu kitapların okuma becerisi bağlamında eksiklikleri, yetersizlikleri belirlenerek elde edilen bulgular ışığında ADD ve AODÇ betimlemeleriyle örtüşen okuma malzemeleri tasarlanmıştır. Böylelikle örnek okuma malzemeleri ile bu duruma ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

From the point of contributions of language skills to learning-teaching process in foreign language teaching and being a language teaching project of Council of Europe, the impact of European Language Portfolio implementations on language learning and teaching are the basis for this study.

The aim of this study is designing reading skills materials that develops learners' reading skills in the context of European Language Portfolio. With this aim, firstly the description of European Language Portfolio which provides restructuring of foreign language teaching programmes and Common European Framework of Reference for Languages comprising this document theoretical background and how to define the reading factors in those documents were tried to be described.

On the back of theoretical background, New Hitit Course book that has been claimed to be prepared according to European Language Portfolio was evaluated in the content of reading skills. At this evaluating process reading texts and reading activities are analysed according to ELP and CEFR that they overlap with those descriptions or not. In the context of the evaluating list of reading texts and activities which is formed reading selections of the coursebook are tried to be analysed.

After the evaluation of reading texts and activities in the course book, it has been concluded that reading materials in those books are not sufficient for reading strategies and reading skills improvement. It has also been concluded that authentic texts are rarely used in those books. In the context of these findings, reading materials are designed according to ELP and CEFR reading definitions. Finally, some examples of reading materials are presented which are suitable for ELP and CEFR language levels.

1. GİRİŞ

Son yıllarda yabancı dil eğitim programlarındaki yöntem ve yaklaşımlar öğrenci merkezli olup dil öğretimi öğrenci açısından yeniden tanımlanmaya gidilmiştir. Bunun yanı sıra tüm bu yöntem ve yaklaşımlarda ortak bir anlayışı sağlama ve ortak bir ölçüt geliştirme yolunda çalışmalara ağırlık verilmiştir. Başka bir deyişle öğrencinin anadilinden başka bir dili nerede, nasıl öğrendiğini belgeleyebilmesi amacıyla bir dil gelişim dosyası tasarlanmıştır. Yabancı dil öğretimindeki bu yeniden yapılanma süreci kültürel ve dilsel olmakla birlikte siyasi bir yönü de barındırmaktadır. Yabancı dil politikaları çokdillilik ve çokkültürlülük temaları altında şekillenmekle birlikte Avrupa Birliği üye ülkeler arasında ortak anlayışın sağlanmasında da bir temel olarak görülmektedir.

Çokdillilik, çokkültürlülük ve ortak anlayış çerçevesiyle ana hatları belirlenen yabancı dil eğitim politikalarının sonucu olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası oluşturularak tüm yabancı dil programlarında söz konusu belge kullanılagelmıştır. Dil kullanımları ve dil becerileri tamamen dil kullanıcısı açısından betimlenen bu belge yabancı dil öğretimi yaklaşımlarına ve malzeme tasarımlarına ilişkin çok yönlü bilgi sağlaması açısından günümüzde oldukça önemli bir yabancı dil belgesi olarak kabul edilmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasında betimlenen dil becerilerinin artalanını başka bir deyişle bu belgenin kuramsal artalanını oluşturan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi ve bu dil gelişim dosyasının ülkemizde de tanınması ve yabancı dil eğitim programlarının bu iki belgeye göre yeniden yapılandırılması konusu gündeme gelmiştir. Avrupa Birliği üye ülkeler arasında uluslararası geçerliliğe sahip olan bu belge dil kullanıcısının öğrendiği yabancı dili(leri) hem kendinin hem de dil öğretmenin değerlendirmesine olanak vermesiyle çoklu bir değerlendirme olanağı sunarak dil öğrenim sürecinin her aşamasının kaydedilmesini sağlamaktadır.

Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde kullanılacak yaklaşımları, yöntemleri ve ne tür malzemelerin kullanılacağını örneklendirmesinin yanı sıra eğitime malzeme tasarımında ve öğrencinin dil becerilerini geliştirmesinde sağladığı kuramsal ve uygulamalı destek ile günümüz dil eğitim programlarının yeniden yapılanmasına katkısı kaçınılmazdır.

Bu bölümde de “Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma” adlı çalışmamızın genel hatlarını oluşturan ve araştırmanın sınırlılıklarını çevreleyen bilgilere ve değerlendirmelere yer verilecektir. Bu amaçla da çalışmanın temelini oluşturan problem

durumu, amacı, önemi ve hangi sınırlılıklar ve sayıltılar çerçevesinde gerçekleştiğine ilişkin temel bilgilere değinilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Günümüzde toplumlar arasındaki kültürel sınırların esnemesi beraberinde farklı alanlarda farklı değişimleri getirmektedir. Bu farklı değişimlerin yaşandığı alanlardan biri de dildir. Toplumlar arasında dilsel ve kültürel sınırların ortadan kalkması günümüzde yabancı dil öğrenme ve öğretme alanını da etkilemiş ve bu alanda yeniden yapılanmalara gidilmesine yol açmıştır. Dil öğretimi alanındaki yeniden yapılanmalar daha çok yabancı dil politikaları düzleminde gerçekleşmiş olup bunlar arasından en göze çarpan ve çağdaş diller alanında uluslararası geçerliliği benimsenmiş olan Avrupa Dil Gelişim Dosyasıdır (European Language Portfolio)¹. Yabancı dil politikalarının temelini oluşturan çokdillilik ve kültürlerarasılık kavramları da Avrupa Dil Gelişim Dosyasının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Nitekim, yabancı dil politikaları ve bu politikanın bir çıktısı olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Birliğine giriş aşamasında olan Türkiye için de büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu alan dikkate değer bir araştırma ve inceleme konusu oluşturmaktadır.

Bununla birlikte dil öğretiminde dil öğrencilerinin² dilsel becerilerini geliştirme amacıyla metinlerin kullanımı oldukça yaygındır. Metin kullanımının bu kadar yaygın olması bu metinlerin hangi amaç(lar)la kullanıldığı sorusunu/sorunsalını gündeme getirmiştir. Bu araştırma öncesinde yapılan küçük bir tarama çalışması sonrasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış kitaplarda yer alan metinlerin sıklıkla dil öğrencisini yeni bir dilsel yapıyla tanıştırma amaçlı kullanıldığı ve okuma becerisini geliştirme yönünde birtakım eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu da kullanılan metinlerin bu amacın yanı sıra dört dil becerisinden okuma becerisini geliştirme amaçlı kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sorun, Aygüneş'in *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde de dile getirilmiş ve bu yöndeki eksiklik/yetersizlikler çeşitli yönleriyle yapılan kapsamlı bir incelemeyle saptanmıştır (Aygüneş, 2007).

¹ European Language Portfolio kavramı Türkçede Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Dilleri Dosyası, Avrupa Dil Portföyü, Europass Dil Portföyü gibi farklı adlarla çevrilmiştir. Çalışmamızda bir tutarlılık olması açısından European Language Portfolio kavramı Avrupa Dil Gelişim Dosyası olarak türkçeleştirilmiş ve çalışmanın bütününde bu ad kullanılmıştır.

² Dil öğrencisi ve öğrencisi arasında bir ayrım yapılmaktadır. Buna göre öğrenci belli bir okula kayıtlı ve belli bir zaman okuyan kişi için kullanılır. Öğrenci ise dili herhangi bir yerde ve her aşamada öğrenen kişi için kullanılır. Bu durumda her "öğrenci" aynı zamanda bir "öğrenici" dir. Ama tam tersi doğru değildir.

Bu çalışmada ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında değerlendirmeye alınacaktır. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinlerin hem okuma becerisini geliştirme hem de Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan ölçütlere uygunluğu saptanılmaya çalışılacaktır. Dolayısıyla, çalışmanın problemi çift yönlü olarak belirlenmiştir. Bununla beraber metinlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen altı düzeye (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) uygun olup olmadığı betimlendikten sonra tüm bu düzeylere ilişkin yeni okuma malzemeleri geliştirilerek bu sorunun giderilmesi amaçlanmaktadır. (Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki bu altı düzey ayrıntılı olarak 3.1.1.3. bölümünde anlatılmıştır).

1. 2. Amaç ve Önem

Türkiye için kendi dilini ve kültürünü tanıtmaya ve kabul ettirmeye çalışması Avrupa Birliğine giriş aşamasıyla daha da değer kazanarak önemini artırmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliğine girmesiyle Türkçenin resmi dil konumunu kazanması Türkçenin yabancılara öğretimi üzerine yapılacak her türlü bilimsel çalışmanın değerini daha da önemli kılmaktadır. Van Els (2005) yabancı dil öğrenimini “vatandaşın kendi iletişim becerisi, kendi hareketliliği ve kendi karşılıklı anlaşma kapasitesiyle ilgili bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım Avrupa Birliğinin dil öğretimine olan bakış açısıyla koşutluk göstermektedir. Nitekim Avrupa Birliği için dil öğretimi hem vatandaşlarının iş ve eğitim amacıyla hareketliliğini arttırmak, hem de çokdillilik politikası nedeniyle özel bir öneme sahiptir. Buna karşın, Avrupa Birliği'nin dil öğretimine ilişkin çalışmalarını yürüten kurumunu Avrupa Konseyi oluşturmaktadır. Avrupa Konseyine üye ülkelerin çoğu, kendi anadillerini yabancılara öğretim aşamasında bu kurum tarafından geliştirilmiş olan programları, dil becerileri, dil düzeylerini kullanmaktadır. Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası da bu çalışmalardan birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Konseye bağlı olan Türkiye'nin de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlayacağı ders malzemelerinin bu dosyaya uygun olarak hazırlaması gerekliliğini doğurmuştur.

Bu görüşten yola çıkılarak çalışmada temel olarak aşağıdaki konulara ilişkin kapsamlı bir inceleme yapılması amaçlanmaktadır:

- Avrupa Dil Gelişim Dosyasının ne olduğuna ilişkin bilgilerin verilmesi
- Okuma becerisi bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyasının betimlenmesi,
- Yabancılara öğretim üzerine hazırlanmış Türkçe kitaplarındaki metinlerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında değerlendirilmesi

Bununla beraber yapılan betimleme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirlenen hedeflere uygun okuma malzemelerinin tasarlanması da çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

- * Avrupa Dil Gelişim Dosyası nedir?
- * Avrupa Dil Gelişim Dosyasında okuma becerisi nasıl tanımlanmıştır/betimlenmiştir?
- * Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan metinler ile Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen okuma becerisine ilişkin düzeylere ve dil öğrencisinin edineceği okuma becerisine ilişkin olarak bir uygunluk var mıdır?
- * Türkçeyi yabancı dil olarak edinenlerin okuma becerisini geliştirmek için okuma metinleri Avrupa Dil Gelişim Dosyasına uygun hale nasıl getirilebilir?
- * Belirlenen altı düzeye ilişkin ne tür okuma metinlerine yer verilmeli, bu metinler aracılığıyla hedeflenen okuma becerisine hangi yollarla ulaşılabilir?

Bu sorular çerçevesinde yapılacak olan çalışmanın önemi ise hem Avrupa Dil Gelişim Dosyasının incelenerek bu alanın tanıtılması hem de dil öğretiminde diğer becerilerin edinimini güdüleyen ve etkileyen bir beceri olması nedeniyle okuma becerisinin kapsamlı olarak değerlendirilmesinin yer almasıdır. Bununla birlikte, Avrupa Dil Gelişim Dosyasında okuma becerisi bağlamında belirtilen hedeflere uygun okuma metinlerine ve etkinliklere yer verilmesinden kaynaklanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılmış olan bilimsel çalışmaların niteliksel azlığı dikkate alındığında bu araştırmanın farklı alanlara değinerek bunları ortak paydada toplaması çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

1. 3. Problem Tümcesi

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplardaki metinler Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen okuma becerisi hedeflerine ne kadar uygundur ve bu dil dosyasında belirtilen hedeflere uygun okuma metinleri ve etkinlikleri nasıl olmalıdır?

1. 4. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri üç başlık altında belirlenmiştir. Bu başlıklar; Avrupa Dil Gelişim Dosyasına, yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapları değerlendirmeye ve okuma metinleri ve etkinlikleri tasarlama aşamasına ilişkin olarak biçimlenmiştir. Elbette tüm bu alt problemler başlığı altında incelenen verilerde çalışmanın temel sorusunun (problem tümcesi) önemi dikkate alınmıştır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin alt problemler:

- * Avrupa Dil Gelişim Dosyası nedir, amacı, işlevi ve önemi nelerdir?
- * Avrupa Dil gelişim Dosyasına ilişkin düzeyler nelerdir?
- * Avrupa Dil Gelişim Dosyasında okuma becerisi her düzeyde nasıl tanımlanmıştır?
- * Her düzeye ilişkin kullanılabilecek metin türleri saptanabilir mi?

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapları değerlendirmeye ilişkin alt problemler:

- * Bu kitaplarda yer alan metinler okuma becerisini geliştirme amaçlı olarak mı kullanılmakta ve okuma becerisini geliştirme açısından yeterli midir?
- * Bu kitaplarda yer alan metinler okuma becerisinin gelişimine ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki okuma becerisine ilişkin düzeylere uygun mudur?

Okuma metinleri ve etkinlikleri tasarlama aşamasına ilişkin alt problemler:

- * Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki okuma betimlemelerine uygun olarak okuma etkinlikleri nasıl olmalı?
- * Tasarlanan malzeme ve etkinlikler okuma becerisini geliştirmeye yönelik midir?

1. 5. Sayıtlılar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının okuma becerisi bağlamında betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu alanda hazırlanmış kitapların okuma becerisi bağlamında değerlendirilmesi Aygüneş (2007)'in *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde yer almaktadır. Aygüneş, bu çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış on iki kitabı³ okuma becerisi kapsamında ele alarak değerlendirmiştir.

Bu çalışmada ise Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplardaki okuma metinlerinin incelenmesinde en temel ölçüt Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki okuma hedefleri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla bu kitapların yeniden değerlendirilmesi gündeme

³ Aygüneş'in çalışmasında incelenen kitaplar şunlardır: Güle Güle (1998), Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6 (1999), Türkçe- Turkish (1999), Hitit 1-2-3 (2002), Yabancılar Pratik Türkçe- Dersleri Practical Course in Turkish (2003), Beginner's Turkish (2003), Turkish (2003), Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Hikmet Sebüktekin, 2004), Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 (2006), Gökkuşluğu Türkçe 1-2 (2006), Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2006), Elementary Turkish (Kurtuluş Öztopçu, 2006)

gelmiştir. Ancak bu kitapların yeni baskısının bulunmaması ve daha önce okuma becerisi bağlamında değerlendirilmiş olmaları nedeniyle bu çalışmada sadece *Yeni Hitit Serisi 1-2-3* (2007) değerlendirmeye alınacaktır. Çünkü bu kitaplar arasından sadece Yeni Hitit kitabının yeni baskısı bulunmakta ve bu baskısında bu kitabın Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında düzeylerine göre geliştirilmiş olduğu ifadesi yer almaktadır. Her üç kitapta da Avrupa Dil Gelişim Dosyasının düzeylerine uyarlanmış olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplarda sadece dilbilgisel yapıyı öğretme ve geliştirme üzerine tasarlanmış kitaplar da çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Dolayısıyla bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar arasından bir eleme yapılarak Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan Yeni Hitit Serisi 1-2-3 incelemeye alınacaktır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar okuma becerisi bağlamında değerlendirilirken çalışmanın birincil savını Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen okuma becerisi düzeylerine ilişkin uyumluluğu oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma Yeni Hitit Serisi'nin okuma becerisi bağlamında betimlenmesi ve değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. Ama bunun yanı sıra okuma metinlerini değerlendirme ve yeni okuma etkinlikleri tasarlanırken Bloom'un sınıflandırmasından da yararlanılmıştır.

1. 6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplardaki okuma metinleri ve etkinlikleri Avrupa Dil Gelişim Dosyasına göre inceleneceği için öncelikle bu dosya üzerinde bir sınırlandırmaya gidilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası temel olarak iki farklı yaş grubuna göre tasarlanmıştır. Bir başka deyişle, Avrupa Dil Gelişim Dosyası “yetişkin” ve “çocuk” olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında hedef kitle “yetişkinler” olarak belirlendiği için Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan “çocuk” başlığı incelemeye dahil edilmemiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplarda okuma metinleri ve etkinlikleri değerlendirilirken bu metin ve etkinliklerin Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan düzeylerden hangisini kapsadığı da belirlenmiştir. Bununla birlikte bu dil dosyasında dilsel beceriler üzerine belirtilen tüm düzeylere (A1,A2; B1, B2; C1, C2) ilişkin yeni okuma metinleri ve etkinlikleri okuma becerisini geliştirmeye yönelik yeniden tasarlanmıştır. Yeni okuma metinleri ve etkinlikleri tasarlanırken dil öğrencisinin her düzeyde edindiği dilsel

yapılara ve okuma becerisinin diğer becerilerle olan ilişkisine ve etkileşimine dikkat edilmiştir.

Çalışmanın önemli bir çıktısını oluşturan yeni okuma metinleri ve etkinliklerinin geçerliliği herhangi bir grup üzerinde denenmemiştir.

1. 7. Tanımlar

Avrupa Dil Gelişim Dosyası : Dil öğrencisinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliliklerini ortaya koyan bir belgedir. Bu belge, “Dil Pasaportu, Dil Geçmişi ve Dosya” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Demirel, 2004:19).

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi : Avrupa eğitim sistemindeki dil öğretim programlarının, müfredatlarının, ders kitaplarının ve sınavların oluşturulmasında ve yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ortak alınan çerçeve programı. Dil öğrencisinin hem iletişimsel olarak dili nasıl kullanacağını hem de dilin kültürel bağlamdaki yerini betimlemektedir (CEF,2002).

Dil Etkinlikleri : Belli bir alanda dil öğrencisinin iletişim edincini geliştirmek için metinlerle desteklenen işi yürütmesine yönelik verilen alıştırmalardır.

Eylem-Yönelimli Yaklaşım: Dil kullanımını “eylemler dizisi” olarak tanımlayan ve bu eylemleri belli bir izlek altında verilen işi farklı bağlamlar ve farklı koşullarda gerçekleştiren dil öğrencisinin hem genel edincini hem de iletişim edincini geliştiren bir dil öğretim yaklaşımıdır.

Okuma Becerisi: Verici tarafından aktarılan bildiride, anlamlı bir yapı karşısında alıcının belirli bir algılama biçimiyle, okuduğu metne kendisini de katarak bir anlam yaratma sürecidir (Günay, 2007:16).

Okuma Stratejileri: Okuma sırasında anlamı oluşturmak için karşılaşılan problemi çözmede kullanılan plan, teknik ve yollardır (Dufy, 1993:232 Aktaran Janzen, 2002:287).

Ortak Dil Düzeyleri : Dil öğrencisinin okuma, dinleme, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma gibi dilsel becerilerine ilişkin yetkinliğini gösteren ölçünlü biçimde kodlanmış olan (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) dil ölçütleri.

1.8. Kısaltmalar

ADD	Avrupa Dil Gelişim Dosyası
AOÇ	Avrupa Ortak Çerçevesi
AODÇ	Avrupa Ortak Dil Çerçevesi

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmada kullanılan ve yararlanılan araştırmalara değinilmiştir. Hem Avrupa Dil Gelişim Dosyasına yönelik hem de dil öğretiminde okuma becerisi üzerine hazırlanmış araştırmalar hakkında kısa bilgiler yer almaktadır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin en güncel çalışmalar internet üzerindedir. Gerek Avrupa Konseyinin ve Avrupa Birliğinin resmi sayfasında gerekse Türkiye’de Avrupa Birliği projelerinden sorumlu kurum olarak Ulusal Ajansın sayfalarında konu ile ilgili sürekli güncellemeler yapılmaktadır. Öte yandan ülkemizde son zamanlarda yabancı diller eğitimi ve öğretimine ilişkin yüksek lisans ve doktora tezleri de yürütülmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin çoğunlukla elektronik kitaplara ve makalelere erişilmekle beraber bu alandaki çalışmalara da ulaşılmıştır. Bunlardan birkaçına değinecek olursak;

Thorogood, Musk ve Sewell (2007) tarafından hazırlanan **European Language Portfolio Adult Version- for personal and work-related language learning**⁴ adlı çalışmalarında Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin genel bilgilere ve dil kullanıcılarının bu dil dosyasını nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Goullier (2005) **Tools for Language Teaching Common European Framework and Portfolios**⁵ adlı çalışmasında hem Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin bilgiye hem de bu dil dosyasındaki düzeylere ilişkin ne tür dil öğretim yönteminin kullanılabileceğini ve malzeme örneklerini sunmuştur.

Little (2001) tarafından hazırlanan **The European Language Portfolio in use: nine examples**⁶ adlı derleme çalışmasında pek çok ülkede Avrupa Dil Gelişim Dosyasının pilot uygulamalarına ve o ülkelerdeki düzenlemelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Durak (2006) **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı** çalışmasında Avrupa Birliği ve Avrupa Dil Politikalarına ve çalışmalarına değinerek Avrupa’da Türkçe öğretimini “öğrenci, öğretmen ve kurumsal boyutları” olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmiştir.

Köse (2005) **Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi** adlı çalışmasında Avrupa Dil Gelişim

⁴ <http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adultelp.htm>

⁵ http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Goullier_Outils_EN.pdf Son Erişim tarihi: 08.01.10

⁶ http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html Son Erişim tarihi: 08.01.10

Dosyasındaki dilsel ölçütlerin temelini oluşturan Avrupa Ortak Dil Ölçütlerine ilişkin ayrıntılı bilginin yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının bir değerlendirmesine yer vermektedir.

Aygüneş (2007) **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları** adlı çalışmasında dil kuramlarına ve hem anadilde hem ikinci dilde okuma becerisine değinerek yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapları okuma becerisi geliştirme bağlamında değerlendirerek bu sorunsala ilişkin 2 farklı okuma ünitesi sunmuştur.

Singhal (2006) **Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues** adlı çalışmasında da yabancı dilde okuma öğretiminin tarihsel gelişimine, alandaki uygulamalara ve okuma becerisinin diğer alanlarla olan etkileşimi ve bu becerinin değerlendirmesine yönelik kapsamlı bir araştırma sunmuştur.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kuramsal çerçevesini iki temel dayanak oluşturmaktadır. Bunlardan ilki dil öğretimi ve öğrenimi açısından dil öğrencilerinin hem resmi hem de resmi olmayan dil öğrenimlerine ilişkin değerlendirmeyi ortak bir belgede sunmak amacıyla oluşturulan Avrupa Dil Gelişim Dosyasıdır (bundan sonra Avrupa Dil Gelişim Dosyası, ADD olarak verilecektir). Çalışmanın diğer kuramsal dayanağını ise yabancı dilde/ikinci dilde okuma becerisi oluşturmaktadır. Dil dosyası içerisindeki tüm bilgiler Avrupa Konseyi ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesine (AODÇ- Common European Framework of Reference of Languages) göre tanımlanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın ilk bölümünde ADD'ye ilişkin genel bilgilere, nasıl ortaya çıktığına, kullanımsal boyutuna ve dil öğrencisi açısından önemi gibi dil dosyasına ilişkin tüm ayrıntılara değinilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise yabancı dilde/ikinci dilde okuma becerisinin dil öğrencisinin alımlama ve dil edimine olan katkısına ve bu beceriyi geliştirmek için ne tür ölçütler ve materyaller hazırlandığına ilişkin bilgiye yer verilecektir. Bununla birlikte ADD'de dil düzeylerine ve dilsel becerilere ilişkin kuramsal bilgi verilirken yoğun olarak okuma becerisine yönelinecektir. Başka bir deyişle, ADD'ye göre okuma becerisinin nasıl tanımlandığına ve her düzeyde bu beceride dil öğrencisinin neler yapılabileceğine ilişkin bilgi üzerine yoğunlaşılacaktır. Bu durumun da çalışmanın bir diğer bölümünü oluşturan hazırlanmış ders kitaplarını okuma bağlamında değerlendirirken bir yol göstereceği düşünülmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünü oluşturan ADD'yi daha iyi anlayabilmemiz için Avrupa Birliğinin bu çalışmasının öncesine ilişkin bilgiye yer vermemiz daha iyi olacaktır. Bu amaçla da öncelikle Avrupa Birliğinde dil çalışmalarına kısaca değinilecektir. Böylelikle bu artalansal bilgi bu dil dosyasını tanımlamamızı kolaylaştıracaktır.

3. 1. Avrupa Birliğinde Dil Çalışmaları

Avrupa Birliği için dil öğretimi her ne kadar, gerek vatandaşlarının iş ve eğitim amacıyla hareketliliğini arttırmak, gerekse savunulduğu üzere çokdillilik politikası nedeniyle özel bir öneme sahip olsa da kültür ve eğitim konusunda olduğu gibi dil eğitimi konusunda da üye ülkelerin özerk olmaları gerektiği ilkesine katılmaktadır. Dolayısıyla bu anlamda Avrupa Birliğinin uygulamaya koyduğu gerçek bir dil öğretim politikası izlediğinden söz edilememektedir. Avrupa Birliğinin bir dil politikasının olmamasının nedenini Coulmas (1991) "hangi dilin kim tarafından hangi yaşlarda ve hangi yöntemle ve ne anlamda

öğretilmesi gerektiğinde belirleyici organ olmamasından kaynaklandığını” belirtir ve bu anlamda Avrupa Birliğinin konuya, ülkeler üstü düzeyde hareketliliğin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapma açısından yaklaştığını ifade eder (*Aktaran Durak, 2006:29*).

Avrupa Birliğinin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgütü Avrupa Konseyi (The Council Of Europe)dir. Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg ve Norveç) kurucu üye olarak katılımıyla Fransa’nın Strasburg kentinde kurulmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyi’ne 1950 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır. Şu anda Konseyin 41 asil ve 6 gözlemci olmak üzere toplam 47 üyesi bulunmaktadır (*Demirel, 2004:17*).

Dil ve kültür çalışmalarına büyük önem veren Avrupa Konseyi, genel merkezi Strasburg’da bulunan bu kurum 1 Aralık 1954 yılında imzalanan “Avrupa Kültürel Uzlaşması” altında dil öğrenimi ve dilbilimsel farklılık alanlarındaki etkinliklerini yürütmektedir. Ortak anlaşılmayı/anlamayı, demokratik vatandaşlığı sağlamlaştırma, toplumsal bağlılığı güçlendirmek ve derinleştirmek için tasarlanan poliçeleri düzenlemektedir (*Goullier 2005:5*)⁷. Konsey, Avrupa’daki dilleri ve kültürleri Avrupa’nın korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir mirası olarak görmektedir. Avrupa Konseyi, Avrupa dillerinin eşit değer ve saygınlıkta olduğunu dile getirmiş, bu dillerin Avrupa kültürünün ve uygarlığının içsel kısmını oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bireylerin küçük yaştan itibaren diğer topluluk ülkelerinin kültür ve dillerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin gerekliliği Konsey tarafından vurgulanmış ve Konsey, Avrupa Birliği ülkelerini, topluluk içindeki dil çeşitliliğinin ve zenginliğinin resmî merkezler ve diğer kültürel kurumlar arasındaki işbirliğini teşvik etmekle mümkün olabileceği şeklinde uyararak Konseyin temel amaçlarını belirtmiştir.

Görüldüğü üzere Konsey dil ve kültür çalışmalarına büyük önem vermektedir. Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliği onun temelini oluşturan bir değer olarak görülmekte ve bu değerın sürekliliğini sağlamak amacıyla çalışmalara başlanmıştır. Dil ve kültür çalışmalarının temelinde de dil ve kültür zenginliğinin Avrupa Birliği ülkeleri arasındaki işbirliğini artıracakı düşüncesi yatmaktadır.

Hükümetler arası işbirliğine dayalı çalışmalar 1957 yılından beri merkezi Strasburg’da olan Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümünde ve 1994 yılında Avusturya’nın Graz kentinde kurulan Avrupa Modern Diller Merkezi tarafından yürütülmektedir. Bu bölüm,

⁷Goullier, “Tools For Language Teaching. Common European Framework and Portfolios”. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Goullier_Outils_EN.pdf (Son erişim tarihi: 25.12.09)

Avrupa'da çokdilliliği yayma ve üye ülkelerin çokdilliliği kendi eğitim politikalarına yansıtılmalarını sağlama amacıyla Avrupa Konseyi bünyesinde kurulan Yaşayan Diller Bölümünün, 1957 yılında dönüştürülmesiyle ortaya çıkmıştır. Avrupa Konseyinin üye ülkelerdeki eğitim ölçünlülüğü ve denkliğini sağlama çabaları doğrultusunda 1970'li yılların başında yayımlanan “Eşik Düzeyi” (The Threshold Level) belgesi o zamandan beri “genel” bir öğrenici için dil öğrenme-öğretme gereçlerinin izlencelerinin hazırlanmasında yoğun olarak kullanılmaktadır (Tarhan, 2006). Bu eşik düzeyi belgesi Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümünün ilk çalışmasını oluşturmaktadır. 1994 yılında Avrupa Modern Diller Merkezinin kurulmasıyla daha önce ileri düzeyde iletişimsel edincin ediniminin gelişmesine katkı sağlayan Avrupa Konseyi projelerinde küreselleşme ve uluslararasılık kavramlarıyla yeni değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur. Böylelikle çokdilli Avrupa toplumlarında demokratik vatandaşlığını göstermek ve toplumsal bağlılık ve bütünleşme için dilsel becerilerin gerekliliği kaçınılmaz hale geldi (Goullier, 2005:3)⁸. Neuner ve Koithan (2001:23)'a göre, Avrupa Birliğinin politik ve ekonomik açıdan genişleme sürecinde uyum sorunu yaşanmaması için birden çok yabancı dilin öğrenilmesine her geçen gün daha çok önem verilmektedir (Aktaran, Hanbay, 2009).

Avrupa Konseyinin resmi dilleri İngilizce ve Fransızca'dır. Ancak Konseye üye 47 ülkede çok farklı diller konuşlanmakta ve farklı kültürler yer almaktadır. Avrupa'daki zengin dillerin ve kültürlerin çeşitliliği hiç şüphesiz onun önemli ve değerli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Konsey, 2001 yılını ‘Avrupa Diller Yılı’ olarak kutlamayı kararlaştırmıştır (Lenz, 2004:27). 2001 yılını diller yılı ilan etmenin Konsey açısından pek çok amacı bulunmaktadır. ‘Diller yılı’ ilan etmedeki temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarıdır. Bunun yanı sıra çokkültürlü, çokdilli 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 sağlayacak beklenmektedir (Demirel, 2004:17). Bu da Avrupa'nın dil eğitim politikalarındaki değişikliğe işaret olduğunu göstermektedir. Bu değişiklik işaretini de dil eğitim politikasına yerleştirilmeye çalışılan “çokdillilik, çokkültürlülük ve ortak anlayışı sağlama” kavramlarıdır.

2001 yılının, ‘Avrupa Diller Yılı’ olarak kabul edilmesiyle, dil alanında yapılan çalışmalar yeni bir boyut kazanmaya başlar. Strasburg'da yapılan uluslararası işbirliğine

⁸ Goullier, “Tools For Language Teaching. Common European Framework and Portfolios”. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Goullier_Outils_EN.pdf (Son erişim tarihi: 25.12.09)

dayalı ilk projeler; kültürel ve dilsel çeşitliliğin korunup geliştirilmesi, kişilerin ve fikirlerin serbest dolaşımının sağlanması amacıyla dil eğitiminin demokratikleştirilmesi konusuna yoğunlaşmıştır. Zaten bu da Avrupa Konseyinin eğitim politikasında geliştirmeyi amaçladığı “çokdillilik, dilbilimsel farklılık, ortak anlayış ve demokratik vatandaşlık” kavramlarıyla örtüşmektedir. Dillerin bilinmesiyle kültürel yaklaşımın artacağı ve ulusların birbirleri ile daha iyi anlaşabileceği fikrinden hareketle Avrupa Birliği ülkeleri eğitim bakanları, Polonya’nın Cracow kentinde yaptıkları toplantıda ülkelerinde dil gelişim dosyasına geçilmesine karar vermişlerdir (Durak, 2006). Bu proje ile her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olarak çokdilli yetişmesi amaçlanmıştır. Bu çokdillilik beraberinde kültürlerarası deneyimi artıracak ve dilbilimsel farklılığı ortadan kaldırarak ortak anlayışı besleyecektir. Böylelikle günümüzde Avrupa Konseyi’nin toplam 47 üye ülkesiyle birlikte yürütülen en yaygın dil eğitim projesini ‘Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ (European Language Portfolio) oluşturmaktadır.

Bu Dosyayla birlikte her öğrencinin hem çokdilli hem edindiği dilin kültürünü öğrenmesiyle çokkültürlü hem de dilsel ve kültürel farklılıkları edinen dil öğrencisinin farklı kültürlerle ve farklı dillere ilişkin ortak anlayışın besleneceği öngörülmüştür.

3. 1. 1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Nedir?

15 Aralık 2004 tarihli Avrupa Parlamentosu ve Konsey kararında Avrupa Dil Gelişim Dosyası “Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan bu dil gelişim dosyası dil öğrencilerinin dil öğrenimlerini ve kültürel deneyim ve yeterliklerini kaydedebilecekleri bir belge” olarak tanımlanmaktadır. 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya’nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı ile yürürlüğe giren bu projenin 2004-2005 öğretim yılı içinde önce pilot okullarda uygulanması daha sonra da tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerine yayılması kararlaştırılmıştır (Demirel, 2004:19). Bununla birlikte yeterli bilgi sağlamak ve geliştirmek için yol gösterme ve farklı bağlamlarda ADD’yi başarılı biçimde uygulamak için pek çok sayıda kılavuzlar ve çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir.

ADD, dilsel çeşitliliğe ve uluslararası hareketliliğe teşvik etme ve çokdilliliği destekleme amacıyla Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olup günümüzde yirmiden fazla ülkede geçerliliğe sahip bir belgedir. Genel İlkeler ve Tüzüklerde belirtildiği gibi bir ADD modeli Avrupa Konseyinin;

1. Avrupa vatandaşları arasında ortak anlayışı derinleştirmek,
2. Farklı yaşam biçimlerine ve kültürlerine saygı duymak,
3. Dilsel ve kültürel farklılığı koruma ve buna katkıda bulunma

4. Bir yaşam süreci olarak çokdilliliğin gelişmesi,
5. Dil öğrencisinin gelişimi,
6. Bağımsız dil öğreniminin gelişimi,
7. Dil öğrenme programlarında şeffaflık ve bağdaşıklığı sağlama
8. Hareketliliği kolaylaştırmak için dilsel edince ve niteliklere ilişkin açık bir tanımlamayı yansıtmalıdır.

Buradan da anlaşıldığı üzere ADD, Avrupa Konseyinin dil ve kültür çalışmalarının bir çıktısı niteliğindedir. Avrupa dil eğitim politikalarının temel amaçlarını bünyesinde toplayan ve dil öğrencisinin kullanımına sunulmuş bir belgedir.

Bununla birlikte ADD, Genel İlkeler ve Tüzükte şu şekilde tanımlanmıştır. ADD; (Schneider ve Lenz, 2001:89)⁹

1. Çokdilliliği ve çokkültürlülüğü destekleyen bir araçtır.
2. Öğrenci mülkiyetindedir.
3. Dil öğrencisinin yabancı dili resmi eğitimde ya da resmi eğitim dışında edinip edinmediğine bakmaksızın dilsel ve kültürel edincine ve deneyimlerine değer verir.
4. Dil öğrencisinin özerkliğini geliştiren bir araçtır.
5. Dil öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etme ve onu destekleme için hem eğitimbilimsel işleve hem de dilde yetkinliğini kaydetmesini sağlayan raporlama işlevine sahiptir.
6. Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki ortak edinç düzeylerine dayandırılmıştır.
7. Öğrencinin kendini değerlendirmeye ve eğitimsel kurumlar ve sınav kurumları tarafından değerlendirilmesine teşvik eder. Bu kendini değerlendirme öğretmen değerlendirmesiyle de birleşebilir.
8. Avrupa'yı anlaşılır ve tanıdık kılan ortak özellikleri kapsamında bulundurulur.
9. Bireysel öğrencinin yaşam boyu öğrenme dersine sahip olduğu ADD modellerinden biri olabilir. ADD modelleri, öğrencinin yaş, öğrenme amacı öğrenme ortamı ve artalan bilgisine göre gereksinimlerini karşılayabilmelidir.

Genel İlkeler ve Tüzüklerde yer alan ADD tanımları bu kez dil eğitim politikalarını yansıtmaktan çok kullanımsal değeri üzerinedir. Yukarıda yer alan dokuz madde ADD'nin hem ne amaçla oluşturulduğuna (madde 1,3 ve 8) hem işlevleri (madde 5) ve içeriği (madde 6 ve 9) hakkında, hem de öğrenci merkezli (madde 2, 4, 7 ve 9) olduğuna dair bilgileri kapsamaktadır. Başka bir deyişle, ADD dil öğrencisine yaşamı boyunca edindiği/edineceği

⁹ Schneider ve Lenz "European Language Portfolio: Guide For Developers". http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf (Son erişim tarihi: 25.12.09)

dilsel becerilere ve kültürel deneyimlere ilişkin bilgilerini ortak bir belge altında tutmasına olanak sağlamaktadır. Ancak bu olanağın tamamen öğrenciye ait oluğu farklı maddelerde farklı ifadelerle yer almaktadır. Bu süreç içerisinde de dil öğrencisinin hem kendini değerlendirmesini geliştirmesine hem de dilsel becerilere ilişkin ortak ölçütlerin sunulmasıyla Avrupa Birliği üye ülkeler arasında uluslararası düzlemde yabancı dil öğrenim durumunu belgelemesine olanak sağlamaktadır.

ADD resmi bir değerlendirme gereksinimi olmaksızın dil kullanıcısına (dil öğrencisine) dilsel becerilerini ve kültürlerarası deneyimini kayıt altında tutmasına olanak sağlamaktadır. ADD bir Avrupa belgesi olmasına rağmen herhangi bir dildeki dilsel becerileri, her nerede öğrenilmiş ise, kaydetmek için kullanılmasına olanak sağladığı için sadece Avrupa dillerine yönelik tasarlanmamıştır. ADD aynı zamanda dil öğrencisine dilleri nasıl öğrendiğine ve gelecekte neyi başarmak istediğine ilişkin bilgileri yansıtmaya da yardımcı olarak bu dil dosyasını yaşamının her alanında kullanmasını sağlamaktadır. Bundan ötürü, tüm Avrupa’da ADD’nin pek çok değişkeni farklı ulusların, yaş gruplarının ve öğrenci türlerinin gereksinimlerine göre uyarlanarak geliştirilmiştir (Thorogood, Musk ve Sewell, 2007:3). Bununla birlikte ADD ülkeye ve eğitimsel bağlama göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Ancak kaydedilen becerilerin uluslararası olarak tanımlanabilmesini sağlamak adına her onaylanan model için ortak ilkelere ve tüzüğe uyma zorunluluğu getirilmiştir. Bu onay belgesinin alınabilmesi ve logonun kullanılabilmesi için Avrupa Onay Kurulu (European Validation Committee) tarafından onay gerekmektedir (Goullier, 2005:7).

3. 1. 1.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Amaçları ve İşlevleri

ADD, yaşayan diller alanında Avrupa Konseyi projelerinin son eklentisi olarak görülmektedir. Bu yüzden her ADD, Avrupa Konseyinin yaşayan diller alanındaki amaçlarını etkin bir biçimde desteklemeli ve yansıtmalıdır. Bu amaçlar küreselleşme ve uluslararasılık kavramlarıyla ortaya çıkan “çokdillilik, çokkültürlülük, dilsel ve kültürel farklılık ve demokratik vatandaşlık” kavramları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu amaçların neler olduğuna ilişkin bilgiye bir üstte yer verilmiştir.

Avrupa Konseyinin Eğitim Kurumu tarafından kabul edilen “İlkeler ve Tüzüğe” göre ADD projelerinin **2 temel amacı** vardır (Scheider ve Lenz, 2001:7). Bunlar;

1. Öğrencileri tüm düzeylerde dilsel becerilerini geliştirme ve çeşitlendirme çabalarını doğrulayarak onları güdüleme
2. Edindikleri dilsel ve kültürel becerilerin bir kaydını sağlama.

Bu iki temel amaç da ADD'nin 2 temel işlevine dayanak oluşturmaktadır. ADD'nin birinci amacı onun eğitimbilimsel işlevine, ikinci amacı ise belgeleme ve raporlama işlevine gönderimde bulunmaktadır. Başka bir deyişle, ADD'nin “*eğitimbilimsel*” ve “*belgeleme/ raporlama*” olmak üzere 2 temel işlevi bulunmaktadır.

Eğitimbilimsel işlevi, dil öğrencilerinin farklı dillerde iletişim kurma yeteneklerini geliştirme, yeni öğrenim ve kültürlerarası deneyimler elde etmeleri amacıyla onları güdüleme ve dil öğrencilerinin güdülerini artırmak amacıyla tasarlanmıştır. Başka bir deyişle, ADD'nin bu işlevi, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturmalarına, öğrenimlerini planlamalarına ve özerk şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ADD'nin eğitimbilimsel işlevi, “öğrencilerin güdüsünü güçlendirme, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme, onları çokdilli olmaları ve kültürlerarası deneyimlerini artırmalarına teşvik etme” olmak üzere 3 amaç çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitimbilimsel işlevi oluşturan 3 amacın daha kapsamlı içeriği aşağıda yer almaktadır. ADD'nin eğitimbilimsel işlevi;

- A. Öğrencilerin güdüsünü/güdülenmesini güçlendirme
 - 1. Farklı dillerde iletişim yeteneklerini geliştirmek için
 - 2. Daha fazla dil öğrenmek için
 - 3. Kültürlerarası yeni deneyimleri elde etmek için
- B. Öğrencileri teşvik etme ve onlara yardımcı olma
 - 1. Dil öğrenmedeki başarılarını, öğrenme yöntemlerini ve hedeflerini yansıtmada
 - 2. Öğrenmelerini planlamada
 - 3. Özerk olarak öğrenmelerinde
- C. Öğrencileri çokdilli olmaları ve kültürlerarası deneyimlerini artırmalarında onları şu yollarla cesaretlendirmek
 - 1. İletişime geçerek, seyahat ederek
 - 2. Okuyarak
 - 3. Medya kullanımıyla
 - 4. Projelerle (Schneider ve Lenz, 2001:7)

Görüldüğü üzere ADD'nin eğitimbilimsel işlevi dil öğrencisinin dilsel becerilerini iletişimsel ortamlarda kullanabilmesini sağlamak için onu güdülemeyi, önce nasıl öğreneceğini öğrenmeyi ve sonra da öğrenmeyi öğrenmede kendini denetlemesini ve kültürlerarası ve dilsel deneyimlerini ne şekilde artıracabileceklerine ilişkin bilgilendirmeyi sunmaktadır. Eğitimbilimsel işlevi dil öğrencisinin dil öğrenme sürecinde sürekli kendini değerlendirmesini dolayısıyla bu süreç içerisinde dil öğrenimine ilişkin bir farkındalık geliştirmesini ve kendini değerlendirme alışkanlığını edinmesini sağlayarak onun kendisine

ait bir özerklik modeli oluşturmasını sağlayacaktır. Bu da dil öğrenim sürecinde dil öğrencisinin edindiği dile ilişkin farkındalığının artması ve kendini değerlendirerek eksik yanlarını ayırdına varmesini ve bu eksikliği doldurmak için arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım isteyerek kendi öğrenme sürecine ait değerlendirmeyi ilk olarak kendisinin yapmasıyla ADD'nin eğitimbilimsel işlevinin yerine getirilmiş olduğunu söylenebilir.

Belgeleme/Raporlama işlevini ise ADD kullanıcılarının çokdillilikteki yeterliliklerini ve diğer dillerdeki deneyimlerini anlaşılır, bilgilendirici, şeffaf ve güvenilir biçimde kayıt altına alması oluşturmaktadır. ADD'de yer alan belgeler, öğrencilerin başkalarını detaylı biçimde ve uluslararası düzlemde karşılaştırmalı olarak bilgilendirmek için kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, bir ya da birden çok dil öğrenme sürecinde edindikleri dilsel edinç düzeylerini depolamasına yardımcı olarak gerektiğinde bu belgeleri kullanmasına yardımcı olur. Dilsel becerilerine ve kültürel deneyime ilişkin tüm bilgilere ait belgeler ADD'nin *Dosya* bölümünde yer almaktadır. ADD'nin belgeleme ve raporlama işlevi dil öğrencisinin dil ve kültüre ilişkin deneyimlerini kayıt altına almasına olanak sağlamaktadır. Bu işlevin yerine getirilebilmesi amacıyla ADD'de dil öğrencisinin dil düzeyine ilişkin ölçütler oluşturulmuştur (bkz.3.1.1.3). Belgeleme ve raporlama işlevine hizmet edebilecek belge türleri aşağıda verilmiştir.

Dil öğrencisinden değerlendirme ya da benzer amaçlarla ADD isteyen kişiler ya da kurumlar farklı belgeler isterler. Bunlar arasında ilgili ve güvenilir kısa bir değerlendirmenin sonuçlarını gösteren dil öğretmeninin yazdığı referans mektupları, diploma ve sertifikalar, öz değerlendirmeye dayalı güncellenen bilgi gibi daha çok değerlendirme amacı taşıyan belgeler bulunur. Bunun yanı sıra öğrenci değişim programlarına katılımın, dilin konuşulduğu bölgelerde uygulamalı eğitimin tanımlanması, diğer dil konuşucularıyla olan düzenli bağların, diğer dillerdeki yetkin uygunluğun tanımlanması, hedefler, program vb hakkında bilgi ve sözel üretimin video ve ses kayıtları ya da yazılmış metinler gibi dilsel kimliğin tanımlanmasında dil öğrencisinin neler yaptığını gösteren pek çok belge de yer almaktadır. Görüldüğü üzere kayıt altına alınabilecek belge türleri çok çeşitlidir. Dil öğrencisinin dil öğrenmeye başladığı ilk evreden itibaren o dilde yaptıklarını kayıt altında tutması onun dil dosyası için oldukça önemlidir.

Kısacası bireyin öğrendiği/edindiği dile ilişkin resmi ya da resmi olmayan tüm belgeleri ve dilde yetkinliğini gösterebileceği tüm belgelerin dil dosyasında toplanabilmesi, kayıt altına alınabilmesi, saklanabilmesi ve hatta güncellenebilmesi ADD'nin belgeleme / raporlama işlevi sayesinde gerçekteştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra, başarılı dil öğrenimi her zaman

sınavlar ya da diplomalarla belgelendirilemediği için dil öğrencisinin yurtdışında kalması ve bu süreç içerisinde o dilin konuşulduğu kültüre ilişkin kültürlerarası edincinin gelişimini de gösteren belgeler/kanıtlar önemlidir. Buna ek olarak bazı dillerin ölçünlü sınavları ya da sertifikaları yoktur. Bu durumda dil öğrencisi bu dile ilişkin dil bilgisine dil dosyasında yer verebilir. Ancak ADD'nin belgeleme/raporlama işlevinin amaca hizmet edebilmesi için dil dosyası içerisinde yer alan tüm bilgilerin güvenilirliği destekleme amacıyla şeffaf bir biçimde belgelendirilmelidir. Bir başka deyişle belgeleme ve raporlama işlevinin temelini oluşturan “bilgilendirici, şeffaf ve güvenilirlik” özelliği kayıt altına alınan belgelerde Schneider ve Lenz (2001:8)'in de belirttiği gibi şu ölçütlerle ilişkili olmalıdır.

- Doğruluğunu ya da geçerliliğini kimin veya hangi kurumun onaylayacağını ve açıklamalardan kimin veya hangi kurumun sorumlu olduğunu onaylamak mümkün ve açık olmalıdır.

- Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde bulunan ortak referans düzeyleri gibi ortak bir referans dizgesi ile ilgili olmalıdır.

- Ortak dil tanımlamaları kullanılmalıdır.

ADD'nin bu kullanımına bağlı olarak odak, ADD'nin bir ögesinden ya da işlevinden diğerine geçiş sağlanabilmektedir: Aşağıdaki çizelge (Çizelge 1) işlevler arası geçişi somutlaştırmak için kullanılmıştır. Çizelgeyi incelediğimizde öğrenme süreci, öğrenme ürünü ve sonuçları ile belgelenmektedir. Dil düzlemindeki gelişimsel değerlendirme, kısa değerlendirme adında kendini değerlendirme ölçeği ile desteklenmektedir. Öğrenme dürtüsü, şeffaflık başlığı altında bu dili hangi amaçla öğrenmek istediğine ya da öğrendiğine ilişkin bilginin verilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenme durumu da daha önceki öğrenme deneyimlerinin kayıt altına alınmış olmasıyla öğrenme durumuna ilişkin eski-yeni karşılaştırması karşılaştırılabilirlik başlığında belgelenebilmektedir. Dolayısıyla ADD'nin bu iki işlevi – Eğitimbilimsel ve Belgeleme İşlevi- birbirinden ayrı düşünülemez.

Çizelge 1: ADD'nin İşlevleri

Eğitimbilimsel ve Yöntembilimsel Açı	Belgeleme ve Raporlama Açısı
Öğrenme süreci	Öğrenme ürünü ve sonuçları
Gelişen değerlendirme	Kısa değerlendirme
Öğrenme dürtüsü	Şeffaflık
Öğrenme durumu	Karşılaştırılabilirlik

Bununla birlikte farklı hedef gruplarına (yaş grupları) bağlı olarak dil dosyası çeşitleri iki temel işlevden birine daha fazla vurgu yapabilir ve belgelerin tamamlanmasını sağlayabilir.

Elbette bu işlem yapılırken de ADD'nin temel amaçlarından ödün vermeyerek gerçekleştirilmektedir.

3. 1. 1. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türleri

Dil öğrencileri, anadillerinden başka bir ya da daha fazla yabancı dili farklı amaçlar doğrultusunda edinmektedirler. Bu farklı amaçlardan biri de yaşa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Dil öğretiminde dışsal bir etken olarak kabul edilen yaş faktörü dil edinimini etkileyen öğrenci farklılığı başlığı altında incelenmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde bir çocuk ile yetişkin arasında farklılıkları ortaya çıkaran bazı etkenler vardır. Bu etkenler biyolojik (beyin esnekliği) olabileceği gibi bilişsel de olabilmektedir. Dil öğreniminin bilişsel bir süreç olduğunu vurgulayan bilişsel öğrenme kuramına göre dil öğrenimi bilişsel sistemle sıkı bir ilişki içindedir. İşte bu bilişsel sistemin işleyişi çocuklar ve yetişkinler arasında farklılıklar göstermektedir. Piaget bu farklılığı öğrenme kapasitesi başlığında incelemiş Mennato da Piaget'e ek olarak öğrenme kapasitesindeki farklılıkların nasıl olduğu ve geliştiğini incelemiştir (Aktaran Bisaccia, 2002). Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde çocuk ile yetişkin arasında biyolojik farklılıkların yanı sıra bilişsel farklılıklar da bulunmaktadır.

Dil kullanıcısının yaş düzeyine bağlı olarak dil edinim amaçları da değişebilmektedir. Dil öğretimini etkileyen bu etken ADD'de dikkate alınmış ve bu amaçla farklı yaş gruplarının dilsel gereksinimlerini karşılayacak ADD türleri hazırlanmıştır. Başlangıçta, bireysel ve toplumsal gelişimin temel aşamasına göre “Çocuk (12 yaşa kadar), Ergen (12- 20 yaş arası) ve Yetişkin” olmak üzere ADD için üç farklı tür önerilmiştir (Trim,1997, Aktaran Scheider ve Lenz, 2001:10). Dil öğrenimi hedefler, güdülenme, yöntemler, yer, iletişim gibi “değer”lere bağlı olarak bu aşamaların her birinde farklılaşmaktadır. Bu farklılıklardan dolayı bu 3 gruba yönelik dil öğreniminin tanımına yer verilmiştir (Schneider ve Lenz, 2001:10). Ancak ADD'de yaşa bağlı olarak gerçekleştirilen bu üçlü bölümlendirme beraberinde birtakım sorunları da getirmiştir. Dil Gelişim Dosyalarının tasarlanan 3 aşamaya göre bölümlendirilmesi koşullara yeterince uymayabilmektedir. Ergenler için ADD, kişisel gelişim ve kurumsal değişimin pek çok yılını bağlamalıdır. Yıllar boyunca kullanışlı kalabilecek bir model oluşturmak mümkün ya da uygun olmayabilir. Bu nedenlerden ötürü erken ve geç ergenler arasındaki bilişsel, duyuşsal ve toplumsal değişimler dikkate alındığında bu gruplar için 2 farklı ADD türü geliştirmenin daha uygun görüldüğü düşüncesi geçerlilik kazanmıştır (Schneider ve Lenz, 2001:11). On beş yaşından büyük ergenler ile yetişkinlerin bilişsel gelişim ve gereksinimleri arasındaki benzerliklerden dolayı bu iki grup için tek bir ADD türü önerilmektedir. Bu amaçla ADD'nin *Yetişkin* ve *Çocuk* olmak üzere iki türü bu gereksinimleri

gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada hedef kitle *Yetişkin* olarak belirlendiği için ADD *Çocuk* türüne biraz değinilip yoğun olarak *Yetişkin* türü incelenmiştir.

3. 1. 1. 2. 1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası *Çocuk*

Avrupa Dil Gelişim Dosyası *Çocuk* türü, hedef kitle yetişkinler olarak sınırlandırıldığı için çalışmanın dışında kalan bir durumdur. Bu yüzden *Çocuk* türüne ilişkin çok fazla bilgiye girilmeyecektir.

Çocuk türü için ADD modelleri Fransa, Almanya, İngiltere, Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Portekiz’de geliştirilmiştir. Tüm ADD’ler eğitimbilimsel yaklaşımlara (tasarım, karmaşıklık, genişletilmiş artalan vb) bakılarak çocuklar için uyarlanabilmektedir. Dil öğrenimi hedefler, güdülenme, yöntemler ve en önemlisi yaşa bağlı olarak farklılaştığı için çocuk türüne bağlı olarak dil öğrenimi şu şekilde tanımlanmıştır;

- Okulda dil öğrenimi başladığında yaşlıları iki dilli ya da çokdilli iken bazı çocuklar anadillerinden başka diğer dillerin varlığını çok geç fark ediyorlar.

- Pek çok öğrenci için okulda öğretilen yabancı dil kullanımı sınıflarda oldukça kısıtlıdır.

- Çokdillilik ve kültürlerarası farkındalığı geliştirme öncelikli hedef olabilir.

- Dil öğrenimi için güdülenme öncelikli ilgidir.

- Yöntemler ve işler çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uyumlu olmalıdır.

- Öğrenmeyi öğrenme gibi genel eğitimbilimsel kaygılar önemlidir

- Okul ve ev bağamları dışındaki başarıları kaydetme çok da amaca uygun değildir (Schneider ve Lenz, 2001:14).

ADD’yi tamamlayan *çocuk* türü 12 yaş ile sınırlandırılmıştır. Bir başka deyişle dil gelişim dosyasının bu türünü okul eğitimi içerisinde yer alan öğrencilerden 12 yaşında olanlar kullanabilmektedir. Öğrenici hareketliliği bakışında, her ADD türünde üç bölümün tanımlanması ve dolayısıyla aynı adları taşımaları önerilmektedir. Ancak ADD özel bir okul sisteminde kullanılmak isteniyorsa, bir başka deyişle 10-12 yaş arasındaki genç öğrenciler için dil gelişim dosyası kullanılmak isteniyorsa, ADD kullanıcıları için anlamlı olan uyarlanmış adların kullanılması önemlidir.

Dil Öğretimi ve Araştırmaları Bilgi Merkezi (Centre for Information Language Teaching and Research, CILT) ADD *Çocuk* türüne ilişkin şöyle bir yaklaşımı benimser (MacLagan,1999:47) :

- 1) Bilgiğim Diller
- 2) Dillerde ne yapıyor ve ne yapabilirim

3) Dosyam

Bunu biraz daha açmak gerekirse ADD'nin bölümlerini oluşturan “Dil Pasaportu”, “Dil Geçmişi” ve “Dosya” bölümleri (bkz 3.1.1.4.1,3.1.1.4.2 ve3.1.1.4.3) *Çocuk* türünde sırasıyla “Bildiğim diller”, “dillerde ne yapıyor ve ne yapabilirim” ve “dosyam” adlarını alır. ADD bölümlerinin çocuk türünde bu adlarla anılmak istenmesinin nedeni tamamen eğitimbilimsel yaklaşımlarla açıklanabilir. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi ADD çocuk türü için sınırlandırmalar ve anlaşılabilirliği çocukların bu gelişim dosyasını en uygun biçimde kullanmasını sağlamak için eğitimbilimsel yaklaşımlara göre yeniden tasarlanmaktadır. Bölümlerin adlarının değiştirilmesi de buna bağlanabilir.

3. 1. 1. 2. 2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası *Yetişkin*

Yetişkin türü, İngiltere'nin tek örnekçesi olan ve iş ya da toplumsal nedenlerle dil becerilerini geliştiren veya geliştirmekte olan yetişkinlerce kullanılmaktadır. Ayrıca 14- 16 yaş ortalamasındaki özellikle dili işe ilişkin bağlamda öğrenen öğrenciler için de uygundur (Thorogood, Musk ve Sewell, 2007:3). Dil öğrenimi hedefler, güdülenme, yöntemler ve en önemlisi yaşa bağlı olarak farklılaştığı için yetişkin türüne bağlı olarak dil öğrenimi şu şekilde tanımlanmıştır;

Yetişkin türü için dil öğrenimi nedir?

- Dil öğrenimi mesleki gereksinimler aracılığıyla belirlenmekte ya da kararlaştırılmaktadır.

- İleri düzeyde ya da çok özgün dil yeterliliğine gereksinim duyulabilir.

- Kültürel zenginlik için pek çok dil öğrenilebilir.

- Dil öğrenimine devam etmek için güdülenme sorun olabilir.

- Dil öğrenimi genellikle kendi kendine düzenlenen (yurtdışında kalma, akşam sınıfları) ya da özyönetim/özyönlendirmeli (kendi kendine çalışma) bir süreçtir.

- Dil yeterliliğini kaydetme önemli olmayabilir (Schnedier ve Lenz, 2001:14).

Görüldüğü üzere yetişkin türünde dil öğrenimi farklı amaçlarla gerçekleşmektedir. Bu amaçlardan ilk göze çarpan bireyin kendi isteği sonucu dil öğrenimine başladığıdır. Bu amaç mesleki gereksinim olabileceği gibi, kendini geliştirme ya da kültürel öge olarak dil öğrenimi olabilmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde malzemeler hazırlanırken dil öğrencisinin hangi amaç(lar)la dil öğrendiği önemlidir. Bu çalışmada da okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme hazırlanacağı için seçilecek okuma metinlerinde dil öğrencisinin daha çok hangi amaçla dil öğrenimine başladığının bilinmesi önemlidir.

3. 1. 1. 3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri

Pek çok ülkede hazırlanan her ADD üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla *Dil Pasaportu*, *Dil Geçmişi* ve *Dosya*'dır. Farklı öğrenme bağlamlarında özel gereksinimlerine göre öğrenciler bu üç bölümün her birini kullanmalıdır. Bu üç bölümün İlkeler ve Tüzüklerdeki genel açıklamalarla uyumlu olma zorunluluğu bulunmaktadır. Çünkü bu üç bölümün her biri, farklı biçimlerde, ADD'nin amaçlarına ve temel işlevlerine hizmet etmektedir. Bu üç bölümün ADD'nin amaçlarına ve işlevlerine nasıl hizmet ettiği, bölüm başlıkları altında daha ayrıntılı irdelenecektir. Üç bölümden her biri zorunlu özelliklere sahiptir, ancak bunun dışında belli bağlamlar içerisinde önemli olan bakış açılarına vurgu vermek amacıyla birtakım ek öğelerin kullanılmasına serbestlik tanınabilmektedir. Üç bölümün bileşenlerine ilişkin seçmeli örnekler pek çok ADD modellerinde bulunur. Ancak ek öğeler seçilirken Schneider ve Lenz (2001:17)'in de belirttiği üzere şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

- Eklenen öğeler genel amaçlara ve doldurulan işlevlere uygun mudur?
- Hangi bölümlerde bu öğeler yer almalıdır?
- Bu öğelerin bir başka formda yer alması uygun mudur? (örneğin; öğretmen kılavuzunda ya da el kağıtlarında yer alması gibi.)
- Bu tür öğelerin ADD'de yer almasına izin verilmiş midir? (örn: reklamlara izin verilmez)

Bu duruma ilişkin örnek İsveç ADD yetişkinler örnekçesinde karşımıza çıkmaktadır. İsveç ADD yetişkin modeline “asıl kopyalar, tüm formlar ve araçlar, bunların diğer üç dile uygun ek çevirileri”nden oluşan 4 öğe eklenmiştir (Schneider ve Lenz, 2001:13). Yalnız eklenen bu öğeler için ADD modelinde yeni bir alanın açılmasına izin verilmeyip ADD'nin üç bölümünden uygun olanların arasına yerleştirilmesi istenmiştir. Bunun nedeni de eklenen formlar ve araçların İlkeler ve Tüzükler tarafından koyulan sınırlandırmaları aştığı için bir dördüncü bölüme izin verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Görüldüğü üzere hazırlanan ADD modellerinde ek bölüme izin verilmeyip herhangi bir ek varsa var olan üç bölüm içerisinde yoğunlaşması öngörülmektedir. Bunun yapılmasındaki amacı da onaylanan her modelin aynı özellikleri paylaşması ve her modeldeki farklı bir özelliğin ADD'nin anlaşılabilirliğini ve şeffaflığını zedeleyeceği düşüncesine bağlayabiliriz.

Buna ek olarak bu üç bölümün her biri ADD'nin iki temel işlevine (belgeleme/raporlama ve eğitimbilimsel) katkıda bulunmaktadır. Ancak her bölüm bu işlevlere aynı derecede hizmet etmeyebilir. Örneğin; Dil Pasaportu temel olarak araçları

raporlamaktayken diğer iki bölüm ise hedef grup için sağlanan araçlara bağlı olarak iki işleve de eşit olarak hizmet etmektedir.

Belgeleme ve raporlama işlevinin sadece “dışarıya” (ebeveynler, öğretmenler hatta öğrencilerin kendileri bile öğrencinin dil becerileriyle ve kültürlerarası deneyimleriyle ilgilenenmelidir) yönelimli olmadığını kavramak önemlidir.

3. 1. 1. 3. 1. Dil Pasaportu

İlkeler ve Tüzükler bölümünde Dil Pasaportu alanı için şu husus yer almaktadır:

Dil pasaportu alanı verilen zamanlara ilişkin farklı dillerde bireyin yetkinliğine dair bakışını sunar: bu bakış beceri açısından ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki ortak referans düzeylerince tanımlanmıştır, resmi nitelikleri kaydeder ve dil edinçlerini, özel dil öğrenme ve kültürlerarası öğrenme deneyimlerini tanımlar. Edince ilişkin özgün ve taraflı bilgiler içerir; kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kurumu tarafından yapılan değerlendirme ve sınav kurulu gibi değerlendirme ölçekleri vardır. Değerlendirmenin kim tarafından ne zaman ve hangi temellere dayanarak yapıldığına ilişkin bilgilere gereksinim duyar (Schneider ve Lenz, 2001:90).

Buradan da anlaşılacağı üzere Dil Pasaportu dil öğrencisinin hem dilsel hem de kültürel yetkinliğine dair bilgileri sunmasına olanak sağlamaktadır. Ancak, ADD öğrenci mülkiyetinde olduğundan bu bilgiler öğrencinin deneyimlerini anlattığı bilgilerdir. Elbette dilsel becerilerini tanımlarken ortak ölçütlere göre tanımlamalar yapması beklenmektedir. Bunun yanı sıra yer alan değerlendirmeler iki türdür. Öğrencinin özerk öğrenmesini güçlendirme amaçlı kendi kendini değerlendirmenin yanı sıra herhangi bir otorite tarafından değerlendirmesini kullanmak gibi farklı değerlendirme ölçeklerinin kullanımına da olanak sağlar. Bu da dil öğrencisinin dilsel deneyimlerini kaydederken hem gelişimini görmesi açısından hem de farklı değerlendirme ölçeklerin yer almasıyla dil öğrencisinin güdülenmesini sağlamakta, dil öğrenmedeki başarılarını, öğrenme yöntemlerini ve hedeflerini yansıtmada ve öğrenmelerini planlamada ve elbette çokdilli ve kültürlerarası deneyimlerini artırmada onları cesaretlendirici bir özelliği de bünyesinde bulundurmaktadır.

Dil Pasaportu alanı ile ilgili İlkeler ve Tüzükler bölümünde belirtilen hususlar doğrultusunda bir ADD'deki Dil Pasaportunda olması gereken özellikler şu şekilde listelenmiştir:

- Verilen zamanlara ilişkin farklı dillerde bireyin yetkinliğine dair bakışını sunmasına olanak sağlıyor mu?

- Resmi eğitim ortamında ya da dışarıda kazanmış olup olmamasına bakmaksızın resmi nitelikleri ve tüm dil edinçlerini kaydetmesine izin veriyor mu?

- Özel dil öğrenme ve kültürlerarası öğrenme deneyimlerinin kaydedilmesine olanak sağlıyor mu?

- Edince ilişkin özgün ve taraflı bilgileri kaydetmesine olanak sağlıyor mu?

- Kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kurumu tarafından yapılan değerlendirme ve sınav kurulu gibi değerlendirme ölçekleri kullanarak bunları kaydetmesine izin veriyor mu?

- Değerlendirmenin kim tarafından ne zaman ve hangi temellere dayanarak yapıldığına ilişkin bilgilerin kaydedilmesine olanak sağlıyor mu?

- Yaşa, öğrenme amacına, bağlama/ortama ya da artalan bilgisine göre öğrencinin gereksinimlerini dikkate alıyor mu?

- Farklı eğitimsel kurumlar, alanlar ve bölgeler arasında devamlılığı/sürekliliği garanti ediyor mu?

- Ulusal sınırlar içerisinde ve dışarısında dil gelişim dosyasının ortak tanımlamasını desteklemek için ADD'nin Avrupa niteliğine uyuyor mu?

Dil Pasaportunda yer alması gereken bu özellikler dil öğrencisinin bu pasaportu doldururken onun edindiği dile ilişkin tüm görünüşleri kaydetmesine olanak sağlaması açısından önemlidir. Dil öğrencisinin edindiği dile ilişkin yeterliğini ortaya koyacağı, kültürel deneyimlerini aktarabileceği, farklı değerlendirme ölçeklerinin yer alması, onun dil öğrenme amacına, yaşına ve artalan bilgisine dair öğrenci gereksinimlerini karşılayabilmesi ve Avrupa ülkeleri arasında geçerliğinin kabulüne ilişkin bilgilerin olmasını Dil Pasaportunu oluşturan özellikler bütünü olarak adlandırabiliriz. Elbette, Dil Pasaportunda bu özelliklerin varlığı ya da yokluğu Onaylama Kurulunun ADD modelini kabul edip etmemesinde önemli bir gerekçe olarak görülmektedir.

Dil Pasaportu, ADD'nin ilk bölümünü oluşturması nedeniyle sunum için öncelikli bir araçtır. Dil becerilerini, kültürlerarası deneyimlerini ve dil öğrenme deneyimlerini belgelerken ve sunarken diğer bölümlere oranla daha nesneldir. Dil Pasaportu ADD'nin diğer iki bölümünden şu özelliklerle ayrılır;

- Genellikle daha kısa ve özdür.

- Bir bakışta gerçeklere ve rakamlara ilişkin genel bilgi vermeyi amaçlar

- Bilgiyi güncellemek için sürece ilişkin daha az hesapları içermektedir.

- Dil becerilerinin somut örneklerini ya da kanıtlarını içermemektedir (Schneider ve Lenz, 2001:20).

Bununla birlikte, Dil Pasaportu bir ölçüde Dil Geçmişinin bir özeti gibidir. Bu öğrencilerin raporlama için seçilen ilgili bilgileri Dil Pasaportunda tekrar etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Dil Pasaportunun standart biçiminde Dosya'nın içeriğine ilişkin bilgi yer almaz. Ancak ADD modelleri geliştirilirken bu tür ek belgeler Dil Pasaportuna eklenebilmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesine gelindiğinde diğer bölümlere oranla kısmen kısa ve öz olduğu için Dil Pasaportu tek başına en uygun raporlama aracı olmayabilir. Dil Pasaportunda yer alan bilgiler daha kısa ve öz olduğu için Dil Geçmişi ve Dosya'ya ilişkin bölümler gelişimin gerçek aşamalarına ilişkin daha iyi bir etki bırakmaktadır. Buna karşın gerekli olan düzeylere ve deneyimlere ilişkin hızlı ve anlaşılır bilgi sunduğu için Dil Pasaportu da pek çok durumda daha etkili olabilmektedir.

Görüldüğü üzere ADD bileşenleri kendi içerisinde birbirinin devamı niteliğindedir. Bir önceki bir sonrakini tamamlamaktadır. Bileşenler içerisindeki bilgiler yoğunluk derecesine göre bölümlendirilmiştir. Bu da ADD'nin daha iyi anlaşılır kılmasını sağlar. Örneğin dil öğrencisinin edindiği dildeki okuma becerisine ilişkin değerlendirmeleri, tutumları ve okuma metinleri aracılığıyla edinmiş olduğu kültürel deneyimlere ilişkin kısa, öz ve nesnel bilgileri Dil Pasaportunda bulmak mümkündür.

Sahibinin dilsel ve kültürel kimliğine ilişkin bilgi içeren (bilgiyi özetleyen) *dil pasaportu* belirli dönemlerde değişik dillerdeki yeterliliği ile ilgili genel bilgileri içermektedir. Bu dil pasaportunda dil kullanıcısı, biçimsel nitelikleri ve kendini değerlendirme kayıtlarının tutulmasıyla önemli dil ve kültürlerarası öğrenme deneyimleri ile dilsel becerilerini tanımlar. Dil kullanıcısının edindiği dillerdeki becerilerini, deneyimlerini ve başarılarını özetleyebildiği Dil Pasaportunun formatı/biçimlendirmesi tüm Avrupa ülkelerinde aynıdır böylelikle kolayca tanınabilir. Dil becerileri Avrupa Ortak Ölçütler Çerçeve Belgesinde sunulan yeterlilik düzeyleriyle tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, Dil Pasaportu, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin ortak edinç düzeylerine (buna ilişkin bilgi 3.1.1.5. başlığı altında verilecektir) dayandırılmaktadır.

Dil Pasaportunda sunulan bölüm kendini değerlendirme ölçütüdür Bu amaçla da dil pasaportunun içeriği üç aşamadan oluşmaktadır:

- Dil becerileri profili
- Dil öğrenimi ve kültürlerarası deneyimlerin özeti
- Sertifikaların ve diplomaların kaydı

Ancak daha önceden de bahsedildiği gibi bu üç aşamaya ilişkin bilgiler kısa ve öz olarak sunulmuştur. Sunulan bu belgelerin ve açıklamaların daha ayrıntılı biçimde kayıt altına alındığı bölüm “Dil Geçmişi”dir.

3. 1. 1. 3. 2. Dil Geçmişi

ADD’nin bir diğer bileşeni de Dil Geçmişi’dir. İlkeler ve Tüzükler bölümünde ADD’nin Dil Geçmişi bölümüne ilişkin şu kısımlar yer almaktadır;

Dil geçmişi öğrencinin planlama, kendi öğrenme sürecini ve ilerlemesini yansıtmaya ve değerlendirmede katılımını kolaylaştırmakta; öğrencinin her bir dilde ne yapabiliyor olduğunu belirtmesine ve resmi eğitimsel bağlamlarda ya da bunun dışında edindiği dilbilimsel ve kültürel deneyimlerine ilişkin bilgi vermesine teşvik eder. Pek çok dilde dilsel edincin gelişimi gibi çokdilliliği desteklemesi amacıyla düzenlemiştir (Schneider ve Lenz,2001:90)

ADD’nin Dil Geçmişi’nde yer alan bu kısımlarda daha çok öğrencinin özerkliğine vurgu yapılmış ve öğrencinin özerkliğini ortaya çıkarabileceği bir bölüm olarak tasarlanmıştır. Dil Pasaportunda yer alan bilgiler daha nesnel iken Dil Geçmişinde yer alan bilgiler daha öznel tutumdadır. Bu öznel tutum öğrencinin dilsel ve kültürel farklılığın farkında olması, kendi öğrenme sürecini planlama, öğrenme deneyimini değerlendirme ve dilsel ve kültürel edincine ilişkin özgün bilgiler vermesi olarak Dil Geçmişinde yer alır.

Dil Geçmişi alanı ile ilgili İlkeler ve Tüzükler bölümünde belirtilen kısımlar doğrultusunda bir ADD’deki Dil Geçmişi bileşeninde olması gereken özellikler şu şekilde listelenmiştir:

- Öğrencinin planlamada katılımını kolaylaştırmakta mı?
- Öğrenme sürecini yansıtmayı kolaylaştırmakta mı?
- İlerlemesinde yansıtmaya ve değerlendirmesini kolaylaştırmakta mı?
- Öğrencinin her bir dilde ne yapabiliyor olduğunu belirtmesini cesaretlendiriyor mu?
- Resmi eğitimsel bağlamlarda ya da bunun dışında edindiği dilbilimsel ve kültürel deneyimlerine ilişkin bilgi vermeye teşvik ediyor mu?

- Dil Geçmişi çokdilliliği desteklemesi amacıyla düzenlemiş mi?

Soru biçiminde düzenlenmiş olan bu özellikler ADD’nin Dil Geçmişi bileşeninin tamamen öğrenci-merkezli hazırlanmış olduğunu gözler önüne sermektedir. ADD’nin de daha önce belirttiğimiz gibi öğrenci tabanlı hazırlanmış olduğunu düşündüğümüzde bu bileşenin bunu desteklediğini görmekteyiz. Tamamen öğrencinin öğrenme süreci, öğrenme

deneyimi, dilsel ve kültürel deneyimine ve dil düzeyine ilişkin bilgiye yer veren bölüm olmasıyla ADD'nin özerk öğrenmeyi desteklediğini somut biçimde gösteren ADD'de bileşenidir. Elbette bu özelliklerin varlığı ya da yokluğu Onaylama Kurulunun ADD modelini kabul edip etmemesinde önemli bir gerektir.

Ayrıca Dil Geçmişi bölümü ADD'nin eğitimbilimsel ve belgeleme/raporlama işlevlerine de hitap etmektedir. Özellikle öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin dilsel yeteneği ve güdülenmesi kadar öğrenme çıktıları da geliştirdiği düşünülen öğrenme sürecini bilinçli olarak yansıtmaya düşüncesinden oluşması Dil Geçmişi bölümünün eğitimbilimsel işlev taşıdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra dil öğrencisinin dil öğrenme sürecini ve kültürlerarası deneyimini belgelemesi ve ileriki öğrenmesini planlaması ya da hazırlaması için de kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Dil Pasaportunda sunulan artalansal bilgi ve daha fazla ayrıntılı bilgiyle ilgilenen kişiler için dilsel ve kültürel alana ilişkin bilginin de ayrıntılı bir biçimde sunulmasına olanak sağlamaktadır. Tüm bunlar da Dil Geçmişi bölümünün belgeleme/raporlama işlevine hizmet ettiğinin bir göstergesidir

Dil Geçmişi kişinin bildiği her bir dilde neler yapabileceğini belirtmesini, mesleki eğitimde ve işyerinde edindiklerinin yanı sıra örgün eğitim sistemleri içinde ve dışında kazandığı dilsel ve kültürel deneyimleri hakkında bilgileri eklemesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle, kişinin ayrıntılı bir biçimde resmi ve resmi olmayan dil öğrenimini keşfetmesine ve dil öğrenimine ilişkin yaklaşımını yansıtmaya izin veren Dil Geçmişi diğer kültürlerle olan bağı ya da ilişkiyi gösteren bir bölümü de içermektedir. Bu da kişinin deneyimler boyunca geliştirilmiş ya da geliştirilmekte olan kültürlerarası becerileri düşünmeye ve tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Dil Geçmişi yılda bir ya da iki kez güncellenebilen Dil Pasaportundan farklı olarak öğrenme sürecinde kişisel bir günlük gibi düzenli bir şekilde kullanılabilir.

Dil Geçmişi de dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

- a) Dil öğrenimi, toplumsal ve kültürlerarası deneyimi kapsayan kişisel bir geçmiş
- b) Ortak referans düzeyleriyle ilişkili kontrol listeleri
- c) Ortak referans düzeyleriyle ilişkili olmayan beceri ve edinçlerin tanımlamasını oluşturan kontrol listeleri ya da diğer formlar
- d) Kişisel amaçların/hedeflerin tanımlanması gibi planlama araçları (Schneider ve Lenz,2001:24)

Dil Geçmişinin bu bölümlerine ilişkin daha kapsamlı bilgiye değinmek çalışmanın bir sonraki bölümünde açıklanacak olan dil düzeyleri ve dil ulamlarının anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır.

Dil geçmişinin ilk bölümünü oluşturan *dil öğrenimi, toplumsal ve kültürlerarası deneyimi kapsayan kişisel bir geçmiş* bölümü aslında dil öğrencisinin dil öğrenim öyküsüne ilişkin verdiği/vereceği bilgiyi kapsamaktadır (Schneider ve Lenz, 2001:25). Dolayısıyla bu bölümde verilen bilgiler; -dilbilimsel kimliğe ve dil dosyası sahibinin dil öğrenimi ve toplumsal, kültürlerarası deneyimlerinin kişisel geçmişine ilişkin sunumun- Dil Geçmişi bileşeni için gerekli bir öge olduğunu belirtmektedir. Çünkü dil öğrenimi geçmişi hakkında genişletilmiş bilgi özellikle öğrencinin dil öğretmenleri, işyerindeki danışmanları ya da dönüşüm programlarındaki danışmanları gibi dilbilimsel ve kültürel artalanıyla ilgilenenleri bilgilendirmek için kullanılabilir. Bunun yanı sıra, geçmiş dil öğrenme deneyimlerine ilişkin bilgiyi kayıt altına alma öğrencinin bir sonraki planlaması için değerli bir temel oluşturmaktadır.

Dil Geçmişinin bir diğer bölümü olan *ortak referans düzeyleriyle ilişkili kontrol listeleri* ise öğrencinin dil öğrenim sürecini değerlendirmesi bölümüdür. ADD’lerde (biçimlendirici ve özetleyici) değerlendirme ve planlama için en sık kullanılan araçlardan biri bu kontrol listeleridir. Ortak referans düzeylerine dayandırılmış olan kontrol listeleri kendini değerlendirme tablolarında olan genel değerlendirmenin dışında dil yetkinliğindeki belli düzeylere ilişkin daha ayrıntılı biçimde becerileri tanımlamaktadır, böylelikle somut hedeflerin ayarlanmasına yardımcı olmaktadır. Kontrol listeleri biçimlendirici değerlendirme (ve planlama) için kullanılabileceği kadar özetleyici olarak da kullanılabilir. Bu kontrol listeleri, Dil Pasaportu ve Dil Geçmişi gibi her iki bağlamda da kullanılabilmektedir (Schneider ve Lenz, 2001:31).

Bu bölüm dil öğrencisinin dilsel edinç düzlemiyle ilişkili değerlendirmelerin yansıtılması için oluşturulmuş kontrol listeleridir. Bu kontrol listesi ortak referans düzeylerine dayandırılmış olup dil öğrencisinin dil becerilerine göre kendi kendine bir değerlendirme yapabilmesini sağlar. Başka bir deyişle, Dil Geçmişi içerisinde yer alan bu kontrol listesinde okuma, dinleme, sözlü anlatım, konuşma ve yazma becerilerinde düzeylere ilişkin ayrıntılı tanımlamaların varlığı öğrencinin kendini değerlendirme aşamasında özerkliğini de destekleyici bir araç görünümündedir.

Dil Geçmişinin üçüncü bölümünü oluşturan *ortak referans düzeyleriyle ilişkili olmayıp beceri ve edinçlerin tanımlamasını oluşturan kontrol listeleri ya da diğer formlar* ise dil öğrencisinin dilsel ve kültürlerarası deneyimlerini kayıt altına almasına yardımcı olmaktadır. Dil yetkinliğinin ortak referans düzeyleriyle tanımlanması mümkündür. Ancak dil öğrencisinin edincinin öğelerini oluşturan diğer edinçler bu dilsel edinç düzeyleriyle sürekli olarak bağdaşmamaktadır. Schneider ve Lenz (2001:39)’in de belirttiği gibi bu kontrol listesi

ve diğer formların varlığı öğrencinin dilsel edincinin yanı sıra dilin konuşulduğu bölgeye ilişkin tarih, yazın, sanat, yaşam biçimi gibi açık bilgileri içeren “sosyokültürel ve kültürlerarası edinç”, var olan çeşitli dillere ilişkin farkındalık, öğrenme teknikleri ve stratejiler gibi ortak referans düzeyleriyle değerlendirilmesi mümkün olmayan bu alanlara ilişkin deneyimine ve değerlendirmesine yönelik bilgileri vermesine yardımcı olmaktadır.

Dil Geçmişinin bu üçüncü bölümü Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde dil öğrencisinin edinç türlerinin (bkz.3.1.2.1) çıktısını oluşturan bölümdür. Bir üstteki bölümde dil öğrencisinin dilsel/dilbilimsel edinç düzlemi ön planda iken bu bölümde ise dil öğrencisinin toplumdilbilimsel edinci, edimbilimsel edinci ve genel edinçler altında bildirimsel bilgi, beceriler ve yapabilme bilgisi, var oluşsal edinç ve öğrenme yetisine ilişkin bilgiler yer alır. Böylece ortak referans düzeylerinde yer almayan ama dil öğreniminin önemli bir bileşenini oluşturan toplumsal, kültürel ve öğrenme yetisi ile ilişkili bu bölüm dil öğrencisinin hem kültürel deneyimlerini hem de yine kendini değerlendirme aşamasında öğrenme yetisini aktarabileceği alandır.

Dil Geçmişinin son bölümünü oluşturan *planlama araçları* ise dil öğrencisinin kişisel dil başarılarını ifade etmektedir. Dil Geçmişinin planlama işlevi kendini değerlendirme ve önceki öğrenme deneyimleri ile birleşik olarak gerçekleşir ve tamamlanır (Schneider ve Lenz, 2001:40). Bir başka deyişle bu bölüm içerisinde öğrenme aşamalarının sıralanmasını kapsayan hedeflerin açık ifadesine yer verilmesi kişinin daha sonraki öğrenmeyi planlama yeteneğini geliştirmek amacıyla daha sonraki değerlendirmelerin içinde yer alabilmektedir.

Dil Geçmişinin ilk üç bölümü de dil öğrencisinin ne tür değerlendirmeler yapabileceğine ilişkin sunulan dilsel geçmiş ve kontrol listeleri değerlendirme tanımlarının yer aldığı bölümlerdir. Planlama araçları ise dil öğrenimine başlamadan önce öğrencinin hedeflediği ile öğrenme süreci tamamlandıktan sonra edindiği dilsel ve kültürel deneyiminin örtüşüp örtüşmediğini denetleyebileceği ve bir sonraki hedefini planlayabileceği alandır. Böylelikle öğrenme süreci ve öğrenme deneyimi sürekli öğrenci kontrolünde olup onun özerk öğrenmeyi yaşam felsefesine dönüştürmesi beklenmektedir. Dil Geçmişini oluşturan bu dört bölüm de dil öğrencisinin değerlendirme ve planlama yapabilmesi amacıyla oluşturulmuş olup dil öğrenim sürecinde dil öğrencisinin etkin rolü üzerine odaklanmıştır.

3. 1. 1. 3. 3. Dosya

ADD'nin üçüncü ve son bölümünü oluşturan bileşen de Dosya'dır. ADD'nin Dosya bölümünü ilgilendiren hükümler İlkeler ve Tüzükler bölümünde şu şekilde verilmiştir:

Dosya, öğrenciye Dil Geçmişinde ya da Dil Pasaportunda kayıt altına aldığı deneyimler ve başarılarına ilişkin örneklendirme ve belgelendirmek için malzemeleri seçme fırsatı sunmaktadır (Schneider ve Lenz,2001:90).

Başka bir deyişle; Dosya, ders belgeleri, nitelikler, diğer dilde üretilmiş tanık tümceler ve örneklerin bir toplamasını sunar ve dil yeterliliğinin bir kanıtı olarak gösterilmektedir. Bu nedenle bahsedilen düzeylere ve deneyimlere yönelik doğrulanmış malzeme ve belgeleri içermektedir.

Dosya alanı ile ilgili İlkeler ve Tüzükler bölümünde belirtilen hususlar doğrultusunda bir ADD’de olması gereken özellikler şu şekilde listelenmiştir; Bu özelliklerin varlığı ya da yokluğu Onaylama Kurulunun ADD modelini kabul edip etmemesinde önemli bir gerektir. Bu durumda bir Dosyanın içeriği;

- Deneyimler ya da başarılarına ilişkin örneklendirme ve belgelendirmek için malzemeleri seçme fırsatı sunuyor mu?
- Güncellemeye ve yeniden düzenlemeye olanak sağlıyor mu?
- Çokdilliliğin gelişimine teşvik ediyor mu?

Görüldüğü üzere Dosyanın içeriğinin dil öğrencisinin dilsel ve kültürel deneyimini aktarabilmek için ne tür belgeleri sunabileceğine ilişkin öğrenciye bir örneklem sunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra güncelleme yapma olanağına ilişkin bir bilgilendirmenin de yer alması gerekmektedir. Ancak burada en önemli nokta ADD’nin üç bölümü için de zorunlu olan ve her bölümün çokdilliliğe katkısının olup olmadığının yinelenmesidir. Bu da ADD’nin Avrupa Konseyinin dil ve kültür çalışmalarının temelini oluşturan “çokdillilik, çokkültürlülük ve ortak anlayış” kavramlarının dil ve kültür çalışmalarının çıktısı olan bu belgeye yansıtıldığını göstermektedir.

Dosyanın temel amacı görünürlüğü (visibility) sağlamaktır. Çünkü Dosya bir öğrencinin farklı dillerde ne yapabildiğine ilişkin doğrudan göstermeye ve görmeye dair bir şans sunmaktadır. Öğrendiği/edindiği dile ilişkin bir takım ürünlerin bulunması ona bir değer kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra, okul ortamında dil öğretiminde dosyaya sahip olma güdüleyici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dosyada odaklanılan 2 farklı yaklaşım vardır. Bunlar;

- 1) Dosya temel olarak günlük dil öğrenimi arkadaşı gibidir
- 2) Dosya temel olarak Dil Geçmişinde ve Dil Pasaportunda verilen ve belirtilen bilginin örnekleme, açıklama, doğrulaması gibidir (Schneider ve Lenz,2001:41).

Bu yaklaşımlardan ilki Dosyanın ADD'nin eğitimbilimsel işlevine, ikincisinin ise belgeleme işlevine vurgu yapmaktadır. ADD kullanıcısının Dosya bölümünü doldururken hangi yaklaşımı benimseyeceği onun seçimine bırakılmıştır.

Dosyada odaklanılan ilk yaklaşıma göre dosya ayrıntılı bir biçimde öğrenme sürecine eşlik eden, düzenleyen ve belgeleyen ADD'nin işlem parçasıdır. Bu, dosya içerisinde dil çalışmaları, yansıtma, planlama, testler sonucu ortaya çıkan çalışma kağıtları, metinlerin; en alt düzeyde bile kendini değerlendirmelerin yer alabileceği anlamına gelmektedir. Bunlar, bir sonraki aşamada belgeleme ve raporlama işlevine göre çeşitlendirilebilmekte ve seçilebilmektedir.

İkinci yaklaşıma göre öğrenme sürecini açıklayan ve şu anki dilsel ve kültürlerarası edinç düzeyini sunan ürünler sadece Dosyada yer alabilir. Bunlar yazılı metinler, işitsel ve görsel kayıtlar, (eski) kontrol listeleri, testler, onay belgesi, sertifikalar gibi ürünlerdir. Bu yaklaşıma göre özel bir durum ortaya çıktığında Dosyadan uygun materyaller sunum için seçilebilir.

Buna karşın Dosyaya ilişkin yapılmış olan hükümlerde hangi materyallerin “deneyimleri ve başarıları belgelediği ve örneklendirdiğine “ ilişkin kesin bir biçimde ifade edilmemiştir. Bu durumda da ne tür materyallerin Dosya da tutulacağına ilişkin sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların genel hatları şu biçimdedir:

- Kontrol listeleri, hedeflerin açık ve kesin ifadeleri, dil öğrenimi ya da kültürlerarası deneyimlerin puanlandırılması Dil Geçmişinde mi Dosyada mı tutulmalıdır?

- Yurt dışında kalma, dilsel etkileşimler, dil sertifikaları ve diplomalara ilişkin doğrulamalar Dil Pasaportunda mı Dosyada mı olmalıdır?

Bu iki soruna ilişkin çözümler elbette farklı ADD modellerinin oluşturulmasıyla biraz daha netlik kazanmıştır. Örneğin ilk sorunda büyük bir çoğunluk bu tür materyallerin yer alacağı bölümü Dil Geçmişi olarak seçmişlerdir. İkinci sorunda ise büyük bir çoğunluk bu tür materyallerin yer alacağı bölüm konusunda Dosya bölümünde karar kılmışlardır.

ADD'nin bölümleri dil öğrencisinin dilsel ve kültürel deneyimini öznel ve nesnel değerlendirmelerle aktarabileceği belgeler bütünü olarak tasarlanmıştır. Dil Pasaportu, Dil Geçmişi ve Dosya içindeki bilgiler birbirinin devamı niteliğinde olup bu bilgiler aşamalı olarak bölümlerde yer almaktadır. Dil Pasaportunda kısa ve nesnel bilgiler yer alırken Dil Geçmişinde hazırlanan ölçekler aracılığıyla da dil öğrencisi dil becerilerine ilişkin daha öznel tutumlarda bulunur. Dosyada ise tüm bu nesnel ve öznel tutumları destekleyecek nitelikte örneklendirmeler ve malzemeler yer alır. Dolayısıyla ADD'nin ilk aşamasında dilsel ve kültürel deneyime ilişkin nesnel yargılar, ikinci aşamasında da dilsel ve kültürel deneyimi

kendi tümceleriyle anlatmasına olanak sağlayan öznel yargılar son aşamasında ise nesnel ve öznel yargıların destekleyicisi olan belgeler bulunur.

3. 1. 2. Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin Önemi

ADD, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR)¹⁰’nin bir çıktısı olması nedeniyle Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’nin (bundan sonra AODÇ) benimsediği kuramsal temellere dayanan bir projedir. ADD’de belirlenmiş olan dilsel beceriler ve bu becerilere ilişkin tüm ölçütler, düzeyler ve ulamlar AODÇ’ye dayanmaktadır. Yabancı dil öğretim programlarının AODÇ’ye göre hazırlanmasındaki neden eğitimsel ve mesleki hareketliliği kolaylaştırma amaçlı olarak dilsel niteliklerin ortak bir tanımlanmasında temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır. AODÇ yabancı dil öğretiminde “iletişim için gerekli olan *dilsel edinç*, bununla ilişkili *bilgi ve beceriler* ve *iletişimsel durumlar ve alanlar*”a ilişkin durumları anlaşılır bir biçimde açıklayan bir belgedir. Bu nedenle Avrupa Konseyine üye ülkeler yabancı dil öğretim programlarını ve kendi dillerini yabancılara öğretmek için ders programlarını, ders malzemelerini, sınavlarını ve öğretim yöntemlerini AODÇ’ye uygun hale getirmeye başlamışlar ve dil öğretim programlarını AODÇ’de belirtilen esaslara göre düzenlemektedirler. Dolayısıyla tüm yabancı dil öğretim programlarının dayandırıldığı bu kuramsal dayanak üzerinde (AODÇ’ye) biraz daha ayrıntılı olarak durulmasının açıklayıcı olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretim programlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde Avrupa ülkeleri arasında uluslararası bir kaynak olarak kabul edilen AODÇ’nin 1991 yılında yapılan “Avrupa’da Dil Öğreniminde Saydamlık ve Bütünlük: Amaçlar, Değerlendirme, Sertifikalandırma” adlı sempozyumda “gerekliliği” şu 3 ilke çerçevesinde özetlenmiştir.

1. Üye ülkelerdeki dil öğrenimi ve öğretimini daha da yoğunlaştırma amacıyla hareketlilik, kimliksel ve kültürel farklılığa saygı ile eş değer olan uluslararası etkileşimsel iletişim, bilgiye daha kolay ulaşma, iş ilişkilerini ve daha derin karşılıklı/ortak anlayışı geliştiren kişisel etkileşimler için gereklidir.

2. Bu amaçları başarmak için okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar eğitim sistemi boyunca dil öğreniminin yaşamı düzenleyen ve kolaylaştıran yaşam boyu bir iş olarak görülmesi gereklidir.

¹⁰ Common European Framework of Reference for Languages kavramı Türkçeye “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Metni, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Avrupa Ortak Dil Kriterleri” gibi farklı adlarla çevrilmiştir. Bu çalışmada ise bu kavram için Avrupa Ortak Dil Çerçevesi adı kullanılacaktır.

3. AODÇ'nin dil öğrenimin tüm düzeyleri için geliştirilmesi, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini düzenleme ve kolaylaştırma, dilsel niteliklerin ortak tanımlaması için bir taban oluşturmak, öğrencilerin, öğretmenlerin, müfredat tasarımcılarının, sınav kurulunun, eğitim yöneticilerinin çabalarını eşgüdümleme ve konumlamalarına yardımcı olmak için istenmektedir (CEFR, 2002:5).¹¹

AODÇ'nin gerekliliğini özetleyen üç ilkesine baktığımızda ilk ilkenin kişisel etkileşimi sağlama ikincisinin yabancı dil eğitimin önemini vurgulama üçüncüsünün ise Avrupa ülkeleri arasında yabancı dil eğitim sistemine bir ortaklık getirme amacıyla düzenlenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Ancak genel çerçevenin politik amaçlar üzerinde olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Bu üç ilkenin aslında hem ADD'nin oluşturulma amaçları içerisinde sayılan hem de dil öğretim programlarındaki aynılık kavramının “çokdillilik ve çokkültürlülük” çerçevesinde yinelendiğini görmekteyiz.

AODÇ'nin gerekliliğinin yanı sıra oluşturulmasındaki amaçlar ise dil öğrenim programlarının, sertifikalarının, öğrenmenin ve öğrenme programlarının planlanması başlıkları altında şöyle sıralanmıştır. (CEFR, 2002: 6)

1. Dil öğrenim programlarının şu açılardan planlanması

- Özellikle eğitimin tüm aşamaları arasında karşılaştırmalı olarak daha önceki bilgiye ilişkin varsayımları ve daha önceki öğrenmenin ifadelendirilmesi

- Amaçları

- İçeriği

2. Dil sertifikalandırılmasının şu açılardan planlanması

- Sınavların içerik programı

- Olumsuz eksikliklerden çok olumlu başarıya göre değerlendirme ölçütü

3. Özyönetimli öğrenmenin planlanması

- Var olan bilgi durumuna ilişkin olarak öğrencinin farkındalığının artırılması

- Mantıklı ve yararlı amaçların/hedeflerin özdüzenlenmesi

- Materyallerin seçimi

- Kendini değerlendirme

4. Öğrenme programları ve sertifikalandırma şöyle olmalıdır;

¹¹ Common European Framework of Languages for References: Learning, teaching and assesment 2002. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf Son erişim tarihi 25.12.09

- *evrensel*, dil yeterliği ve iletişimsel edincinin tüm boyutlarında öğrenciyi ileriye taşımalıdır

- *birimsel/modüler*, belirli bir amaç için kısıtlı alanda öğrencinin yeterliğini geliştirme

- *ağırlıklı*, belli yönergelerle öğrenme üzerinde durma ve ileri düzeylerde bazı alanlara ilişkin bilgi ve beceri ediniminin bir görünümünü oluşturma

- *bölümlü*, sadece belli etkinlikler ve becerilere ilişkin (örn: alımlama) sorumluluk üstlenme ve diğer etkinlikleri ve becerileri konu dışında tutmak.

AODÇ'nin gerekliliği daha çok politik nedenlerle açıklanırken amaçları ise eğitimsel nedenler çerçevesinde toparlanmıştır. Bu eğitimsel nedenler de dil eğitim programının ve öğrenme programının ve sertifikalandırmanın nasıl olacağına yöneliktir. AODÇ'nin oluşturulmasındaki dört temel amaçtan da anlaşılabilceği üzere AODÇ başlı başına yabancı dil öğretim programlarının nasıl tasarlanacağına ilişkin çok ayrıntılı bilgi sunmaktadır. AODÇ'de hazırlanan ölçütlerin genel özelliklerine baktığımızda bu ölçütlerin AODÇ'nin temelini oluşturan “çokamaçlılık, esneklik, açıklılık, dinamiklik ve kullanıcı dostu” kavramlarıyla koşutluk sağladığı da açıktır. Bu ölçütlere ilişkin genel özellikleri Trim (2002:12) şu şekilde sıralamıştır:

- Çok amaçlılık; dil öğrenimi için planlama ve edinme olanağını da içeren amaç çeşitliliğine elverişlilik

- esneklik; farklı durumlara/koşullarda kullanım için uyumluluk

- açıklılık; sonrası genişletmelere ve düzeltmelere eğilimlilik

- dinamik; kullanım deneyimlerine ilişkin olarak sürekli değişiklik

- kullanıcı dostu; açıkça anlaşılabilir bir biçimde sunulması ve kullanılması

- dogmatik olmayan; bir kişinin dilsel, eğitimsel kuramları ya da uygulamaları sayısal olarak karşılaştırmasının eklenmesi ve geri dönüşümü olabilmesi

AODÇ'nin ölçütlere ilişkin bu genel özelliklere koşut olarak tüm Avrupa'da dil eğitim izlenceleri, programları, sınavlar, ders kitapları vb. gelişimi için genel bir temel oluşturulmuştur. Bu çerçevede, dil öğrencilerinin dili iletişim için kullanırken nelere dikkat etmeleri, hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğinin yanı sıra dilin olduğu kültürel yapı da kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. Elbette dile ve kültüre ilişkin tüm bu açıklamalar bir yaklaşımla temellendirilmiştir.

3.1.2.1. Eylem-Yöneltili Yaklaşım

Dil kullanımına ağırlık veren AODÇ'nin benimsediği öğretim yaklaşımı “*eylem-yöneltili yaklaşım*” olup dil öğrencisinin ne bildiğinden çok bildiklerini nasıl eyleme dönüştürdüğü/dönüştürebileceği ile ilgilenmektedir. Dil öğrencisinin eyleme geçmesine dönük olan bu yaklaşım aslında iletişimsel yaklaşım temellidir.

İletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler hem dilin yapısı hem de dil kullanımı (dil, toplum, kültür) üzerine yoğunlaşmıştır. Chomsky (1959) insan beynindeki dil yeteneğini biri edinilmiş dil kurumları (dil edinci), öteki ise bu kuralların uygulanışı (dil edimi) olarak belirler. Dil edinci üretilen tümceler dilbilgisine uygunluğunu (dilbilgisellik), dil edimi ise anamlanabilir söz üretimini (kabuledilebilirlik) denetler. Ancak dilsel edincin toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğinden uzak kaldığı “edinç” kavramının “bağlama uygunluk” kavramını da içerecek biçimde genişletilmesi gerekliliği beraberinde “iletişimsel edinç” (Hymes, 1972) kavramını getirmiştir (Demircan, 2005:249-250). İletişimsel yaklaşımla beraber iletişimsel edinç kavramı dil öğretiminde dilbilgisinin yanı sıra toplumdilbilim, kültür, edimbilim, ruhdilbilim gibi alanlarının da birlikteliğini gündeme getirmiştir. Böylelikle iletişimsel yaklaşım birçok yaklaşımın ve dil öğrenim/öğretim yöntemlerin doğmasına zemin hazırlamıştır.

Little ve diğerleri (2007:13-14) eylem-yöneltili yaklaşımın özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Dil sürekli olarak iletişimsel etkinliklerde kullandığımız temel insan davranışlarından biridir. Bu eylemler, arkadaşlarımızla yaptığımız konuşmalar veya resmi ya da kişisel mektuplardaki gibi *dışsal ve toplumsal* ya da tüm okuma türlerinde olduğu gibi *içsel ve kişisel* olabilir.

- İletişimsel etkinlikler, “*alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık*” olarak bölümlendirilen dilsel etkinlikler aracılığıyla oluşmaktadır. *Alımlama*, bir başkası tarafından yazılı ya da sözel olarak üretilen dili anlamayı; *Üretim*, öğrenilen dili konuşma ve yazmaya dönüştürmeyi sağlar. *Etkileşim*, iki ya da daha fazla kişi arasında sözlü ya da yazılı bilgi dönüşümünü; *Aracılık* ise doğrudan iletişime geçemeyen kişi ya da gruplar arasındaki iletişimi sağlar, bunu da genellikle çeviri ya da yorumlama ile gerçekleştirir. Bu da etkileşim ve aracılığın hem üretim hem de alımlamayı içerdiğini göstermektedir.

- Dilsel etkinlikleri gerçekleştirmek için iletişimsel dil edincini kullanırız. İletişimsel dil edinci de sözcüklerin, seslerin ve dilin sözdizimsel kurallarına ait bilginin yanı sıra bu dilbilgisine ait bilgiyi dil üretimi ve alımlamada kullanımını da içermektedir.

- İletişimsel etkinliklerin gerçekleşeceği dilsel etkinlikler her zaman koşulları ve sınırları belli olan bağlamlarda gerçekleşmektedir. Bu sınırları belli bağlamlar yani dil kullanımının dört temel alanı AODÇ’de *toplumsal, kişisel, eğitimsel ve mesleki* olarak betimlenmiştir.

- Tüm iletişimsel etkinlikler belli bir bağlam içerisinde gerçekleştiği için iletişimsel dil edinci toplumdilbilimsel ve edimbilimsel bileşenler içermektedir.

- İletişimsel etkinlikler bazı işlerin yerine getirilmesini amaçlamaktadır. Sözlü ya da yazılı metinleri anlamak ve/veya üretebilmek için bu işlerde stratejiler kullanmamız gerekmektedir.

Görüldüğü üzere eylem-yönelimli yaklaşımda dil kullanımı öğrencinin hem genel hem de iletişimsel edincini geliştiren “eylemler” olarak tanımlanmaktadır. Bu eylemler sadece dilsel nitelikte olmayıp dil dışı da olabilmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin gerçekleştirilecek işin uygulanmasına yönelik olarak en uygun stratejileri harekete geçirmesini sağlamak adına belli alanlardaki temaya ilişkin bir metni alımlamaları ve /ya da bir metin üretebilmeleri için dil gelişimini içeren dilsel etkinliklerle uğraşmaları sağlanır. Bu amaçla da farklı koşullar ve kısıtlamalar altında farklı bağlamlarda kullanımlarındaki edince dikkat çekmeye çalışırlar (ECML Project,2007:3)¹². Başka bir deyişle, öğrencinin hem dilsel hem de dil dışı yollarla o dile maruz kalarak onu eyleme dönüştürmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin belli bir tema altında farklı bağlamlar ve koşullar aracılığıyla iletişimsel edincinin gelişimine katkı sağlanmaktadır. *Toplumsal, kişisel, eğitimsel ve mesleki*¹³ olarak betimlenen AODÇ’deki dil kullanımının her bir bölümü sosyal yaşantının düzenlendiği alanların kendi içinde oluşur. AODÇ’de öğrencilerin kullanmaya hazırlandıkları alanların seçimine ve öğretim malzemelerinin hazırlanmasına ilişkin geniş kapsamlı sezdirimler bulunmaktadır. İletişimsel etkinliklerdeki bu alanlar pek çok biçimde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalardan bir örnek şu şekilde belirtilmiştir:

1. Kişisel Kimlik
2. Ev ve Aile, Çevre
3. Günlük Yaşam
4. Boş Zaman, Eğlence
5. Yolculuk
6. İnsanlarla İlişkiler

¹² ECML Project 2007 http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Glossary/Glossary_E.pdf

¹³ AODÇ’deki dil kullanım alanlarına ilişkin açıklamalar EK-1’dedir.

7. Sağlık ve Vücut Bakımı
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek, İçecek
11. Hizmet Sektörü
12. Yerler, Mekanlar
13. Yabancı Dil
14. Hava Durumu

AODÇ’de yukarıda belirtilen temaların her birine ilişkin alt başlıklar betimlenmiştir. Örneğin, boş zaman ve eğlence temasının altbaşlıkları şöyledir:

1. Boş Zaman
2. Hobiler ve İlgi Alanları
3. Radyo, Televizyon
4. Sinema, Tiyatro, Konser vb.
5. Sergiler, Müzeler vb.
6. Entelektüel ve Sanatsal Uğraşlar
7. Spor
8. Basın

Burada belirtilen her bir başlık için yeni bir bölüm açmak olasıdır. Örneğin spor başlığı için şu bölümlerden bahsedebiliriz:

1. Spor Alanları, Saha, Zemin, Stadyum,
2. Kurumlar ve Organizasyonlar; Takımlar, Kulüpler
3. Oyuncular
4. Nesneler: Kartlar, Top, Raket vb.
5. Olaylar: Yarış, Oyun
6. Eylemler: seyretmek, oynamak, yarışmak, kazanmak, kaybetmek (CEFR, 2002:52-53).

Tüm bu örnekler temaların tümdengelim yöntemiyle alt birimlere kadar açımlandığını göstermektedir. Yabancı dilde öğretim programı ya da ders malzemesi hazırlayan kişilerin bu durumu dikkate alarak tema altbaşlıklarını geliştirmesi mümkündür. Elbette bu alanların genişletilmesinde veya belirlenecek alanlarda öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

AODÇ’de dilin diğer alanlarla ilişkisi dikkate alınarak kullanım (edim) üzerine odaklanılmıştır. Eylem-yöneltimli yaklaşımda dil kullanıcıları “toplumsal kılıcılar” olarak tanımlandığı için belli durumlar dizisinde ve belli bir bağlamda verilen işleri eyleme dönüştürmeleri beklenmektedir. Belli durumlar dizisinde dil kullanıcısının kendine özgü edinçlerini kullanarak uyguladığı eylemlere “iş” denir. Bu yüzden eylem-yöneltimli yaklaşım bilişsel, duyuşsal ve devinimsel kaynakları, kişiye özgü tüm yetenekleri ve toplumsal kılıcı olarak kişilerin uyguladıklarını dikkate almaktadır. Buna bağlı olarak, dil kullanımının ve öğreniminin herhangi bir biçimi şu şekilde tanımlanmıştır:

Dil öğrenimini içeren dil kullanımı, bireysel olduğu kadar toplumsal bir kişi de olan hem **genel** hem de **iletişimsel dilsel edincini** geliştiren kişiler tarafından oluşturulan **eylemlerden** oluşur. Gerçekleştirilecek **işin** uygulanmasına yönelik olarak en uygun **stratejileri** harekete geçirmesini sağlamak adına belli **alanlardaki** temaya ilişkin **bir metni** alımlamaları ve /ya da bir metin üretmeleri için dil gelişimini içeren **dilsel etkinliklerle** uğraşırlar. Bunun için farklı koşullar ve kısıtlamalar altında farklı **bağlamlarda**, kullanımlarındaki **edince** dikkat çekerler. Katılımcılar tarafından gerçekleştirilen bu eylemleri gözlemlemek edinçlerinin güdülenmesine veya güçlenmesini sağlar (CEFR, 2002: 9).

Görüldüğü üzere AODÇ dil kullanımını ve öğrenmeyi edince dayalı biçimde tanımlamaktadır. Dil kullanımı ve öğrenmede farklı edinç türlerinin varlığına işaret etmektedir. Bu edinç türlerinin varlığı yabancı dilde okunan herhangi bir metnin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu konuya ilişkin bilgiye geçmeden önce dil öğreniminin tanımında yer alan kavramların AODÇ’de nasıl tanımlandığına değinelim;

- Edinçler; kişinin eylemi gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve nitelik/özelliklerin özetidir.
- Genel edinç; dile özgü olmayıp dilsel etkinlikler içerisinde tüm türler için eylemleri kapsamaktadırlar.
- İletişimsel dilsel edinç; belirli bir biçimde dilsel anlamları kullanarak kişinin eyleme geçmesini güçlendiren edinçtir.
- Bağlam; iletişim eyleminin yerleştirildiği hem içsel hem de dışsal olay ya da durumsal faktör takımlarına (fiziksel ya da diğerleri) gönderimde bulunmaktadır.
- Dilsel etkinlikler; bir ya da daha fazla metin üzerinden işleme sürecinde (alımlama ve/veya üretim) belli bir alana ilişkin işin uygulamasında kişinin iletişimsel edincinin test edilmesini içermektedir.

- Dil işleme; üretim ve alımlama sürecinde konuşma ve yazmayı içeren fizyolojik, nörolojik olaylar dizisine gönderimde bulunur.

- Metin; üretimsel ya da süreç içerisinde destekleyici ya da amaç olarak dilsel etkinliğe fırsat veren ve işin uygulanmasını sağlayan belli bir alana ilişkin herhangi bir dizi ya da söylem (yazılı ve/veya sözel).

- Alan; sosyal kılıcının kullandığı toplumsal hayattaki yaygın alanlara gönderimde bulunur. Dil öğrenimi/ öğretimi ile ilintili olan alan ulamları “eğitimsel, mesleki, toplumsal ve kişisel” olarak belirlenmiştir.

- Strateji; işi uygulamak üzere kişi tarafından seçilen düzenlenmiş, amaçlı eylem dizisi

- İş; bireyin problem bağlamında verilen sonucu başarması, doldurma zorunluluğu ya da başarılması gereken hedef için amaçlı herhangi bir eylem olarak tanımlanmakta. Bu tanımlama, kitap yazma, oyun oynama, restoranda yemek siparişi verme, yabancı dildeki bir metni çevirme, grup çalışmasıyla bir sınıf gazetesi hazırlama, tartışma sonrası belli bir durumu sağlama gibi geniş bir eylem ağını kapsamaktadır.

Burada yer alan tüm kavramlar yabancı dil öğretiminde dersin içeriğine ilişkin bilgiyi de sağlamaktadır. Dil öğrencisinin dilsel ve iletişimsel edincini uygulayabileceği iş öncesinde metin aracılığıyla oluşturulan bağlam çerçevesinde yapacağı alanla ilişkili dilsel etkinliklerde dili işlemlerken kullanacağı stratejilerin varlığı tüm dil becerilerinin gelişiminde dersin içeriğinde yer almaktadır. Bu aynı zamanda okuma derslerinde de izlenecek yolu bize tanımlamaktadır. Okuma becerisini geliştirme etkinliklerinde de öğrenciye verilen metnin alımlanması için bağlamla desteklenen bilgi dil öğrencisinin gerçekleştireceği dilsel etkinliklerde uygulamaya başlayacağı stratejilerle dilsel ve iletişimsel edincini iş aracılığıyla eyleme dönüştürmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle dil öğrenimi tanımı içerisinde yer alan kavramlardan çalışmanın okuma malzemeleri hazırlama aşamasında yararlanılacaktır.

AODÇ’de eylem-yöneltimli yaklaşımın temelleri anlatılırken edinç kavramı üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Edinci kişinin eylemi gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve nitelik/özelliklerin tümü olarak tanımlayan AODÇ iki edinç türünden söz etmektedir.

Genel edinç; sadece dile özgü olmayıp dilsel etkinlikleri de içeren tüm eylemleri kapsamaktadır. **İletişimsel dilsel edinç** ise belirli bir biçimde dilsel anlamları kullanarak kişinin eyleme geçmesini güçlendiren edinçtir. Yani iletişim anında bireyin, iletişimi tetikleyen tüm faktörleri kullanarak eyleme geçmesine olanak sağlayan edinç türüdür. Dil kullanıcısının eyleme geçmesi yani edindiği dili edim boyutuna taşıyabilmesi AODÇ’nin geliştirilme amaçlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle dil öğrencisinin edincine ilişkin bilgi

AODÇ’de ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada ise ADD okuma becerisi bağlamında incelendiği için bu edinçlere ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmeyip bu iki edinç türünde nelerden bahsedildiğine ilişkin genel bir bilgi sağlamak amacıyla bir çizelge oluşturulmuştur. Aşağıdaki çizelge (Çizelge-2) dil kullanıcısının edinç alanlarına ilişkin genel bir şema sunmaktadır.

Çizelge 2- AODÇ’de dil kullanıcısının/öğrencisinin edinci (CEF,2002:101-130)

AODÇde Dil Kullanıcısının ya da Öğrencisinin Edinci						
İletişimsel Edinç			Genel Edinçler			
1) Dilbilimsel edinç	2) Toplumdilbilimsel edinç	3) Edimbilimsel edinç	1) Bildirimsel bilgi (savoir)	2) Beceriler ve yapabilme bilgisi (savoir-faire)	3) ‘Varoluşsal’ edinç (savoir-être)	4) Öğrenme yetisi (savoir-apprendre)
a) Sözlüksel edinç	a) Toplumsal ilişkilerdeki dilsel belirleyiciler	a) Söylemsel edinç	a) Dünya bilgisi	a) İşlek beceriler ve yapabilme bilgisi	a) Tutumlar	a) Dil ve iletişim farkındalığı
b) Dilbilgisel edinç	b) Kibarlık stratejileri/ uyumları				b) Güdülenme	b) Sesbilgisel farkındalık ve beceriler
c) Anlambilimsel edinç	c) Halk arasındaki inanış ifadeleri					
d) Sesbilimsel edinç	d) Kesit dil farklılıkları	b) İşlevsel edinç	b) Toplumsal-kültürel bilgi	b) Kültürlerarası beceriler ve yapabilme bilgisi	c) Değerler	c) Çalışma becerileri
e) Yazım edinci	e) Lehçe ve aksan				c) Kültürlerarası farkındalık	d) İnançlar
f) Sözcüklerin doğru sesletim ve yazım edinci			e) Bilişsel biçem			
					f) Kişisel faktörler	

Bu çizelgenin oluşturulmasındaki amaç hem genel edincin hem de iletişimsel edincin okuma becerisi üzerindeki etkililiğidir. Gerek iletişimsel edinci oluşturan dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel bileşenler gerekse genel edinci oluşturan “bildirimsel bilgi, beceriler ve yapabilme bilgisi, varoluşsal bilgi ve öğrenme yetisi” yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesini etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı şekilde dil öğrencisinin dil düzeylerine göre dilsel becerisinin tanımlandığı ölçeklere baktığımızda örtük bir biçimde bu edinçlerin varlığından bahsedildiğini görmekteyiz. ADD’nin kuramsal tabanını sağlayan AODÇ’deki dil öğretimine ilişkin bu bilgiler gerek beceri geliştirmede gerekse malzeme tasarımıyla yol gösterici niteliktedir. Dolayısıyla dil öğrencisinin edinç türlerine ilişkin bilgiye yer vermek çalışmanın çıktısını oluşturacak malzeme tasarımına destek sağlayacaktır.

Dil öğrencisinin ya da kullanıcısının genel edincini “bilgi, beceri, varoluşsal edinç ve öğrenme yetisi” oluşturur. **Bilgi** örneğin bildirimsel bilgi, deneyim (deneysel bilgi) sonucu ve daha çok resmi öğrenme (akademik bilgi) sonucu edinilen bilgi olarak anlaşılmaktadır. Dil kullanımı ve dil öğrenimi hakkında olduğu sürece kullanılmaya başlanan bilgi doğrudan dil ve kültürle ilgili değildir. Bilimsel ve teknik eğitim alanındaki akademik bilgi ve profesyonel alandaki akademik ya da deneysel bilgi bu alanlara ilişkin yabancı dildeki bir metni anlama ve alımlamada önemli bir role sahiptir. Toplumdaki ve özel alanlardaki günlük yaşamla (günü planlama, yemek zamanlarını, ulaşım, iletişim ve bilgi) ilişkili olan deneysel bilgi yabancı dildeki dilsel etkinlikleri yönetmek için gereklidir. Dinsel inançlar, tabu, ortak tarih gibi diğer ülkelerdeki ve bölgelerdeki toplumsal gruplarla ilişkili olarak değerler ve inançlara ait paylaşılan bilgi kültürlerarası iletişim için gereklidir. Bilgiye ilişkin bu çoklu alan bireyden bireye değişmektedir. Bu değişiklik kültüre özgü olabileceği gibi evrensel değişkelere ve içerikle de ilgili olabilir. Herhangi yeni bilgi daha önceki bilgiye basit bir biçimde eklenmiyor ama daha önceki bilginin yapısına ve zenginliği gereği koşullandır ve hatta bir sonraki bilginin bir ölçüde olsa yeniden yapılanmasını ve nitelenmesini sağlar. Bireysel olan bilgi dil öğrenimiyle ilgili olarak doğrudan edinilmektedir. Pek çok durumda öğretme ve öğrenme yöntemleri dünya bilgisine ilişkin bu farkındalığı varsaymaktadır. Ancak, belli bağlamlarda dilsel ve diğer bilgilerin zenginleştirilmesi eşzamanlı ve birbiriyle ilintilidir. Bu yüzden bilgi ve iletişimsel edinç arasındaki ilişki dikkate değerdir (CEF,2002:11).

Dil öğrencisinin farklı bilgi türleri onun dilsel edincinin bir parçasını oluşturmakta. Bu bilgi türlerinin varlığı bir metnin anlamlandırılmasında ve oradan edinilen yeni bilgiyle sözel ya da yazılı üretime geçişin sağlanmasında etkilidir. Dolayısıyla eylem-yönelimli yaklaşımda

edinç türlerine bu denli önem verilmesi edinç türlerinin iletişimsel etkinliklerin oluşmasında ve yönetilmesindeki payıdır.

Dil kullanıcısının genel edincinin bir diğer bileşenini oluşturan **varoluşsal edinç** bireysel özelliklerin, kişisel özelliklerin ve kişinin kendini ve başkalarını tanınmasına ve sosyal etkileşimde bulunma isteğine dair tutumlardır. Ancak bu edinç türünün değişmez, sabit kişisel özelliklerden kaynaklandığı anlamına gelmemektedir. Varoluşsal edinç kültür-bağımlıdır ve bu yüzden kültürlerarası algı ve ilişkilerde hassas alanları gösterir (CEF, 2002:11-12).

Bu edinç türü de görüldüğü üzere dil-kültür ilişkisini tanımlar niteliktedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerin o kültürün bir parçası olduğunu düşündüğümüzde dil kullanıcısının kültürle bilgisiyle örtüşen ya da örtüşemeyen bilgi o metnin anlaşılıp anlaşılmasını etkileyen faktör olarak karşımıza çıkacaktır.

Dil kullanıcısının genel edincinin bir diğer bileşeni de **öğrenme yetisidir**. Bu yeti dil kullanıcısının varoluşsal edinci, bildirimsel bilgi ve becerilerini hareket ettirir ve dilsel etkinlik içerisinde çeşitli edinç türlerini kullanmasına olanak sağlar. Öğrenme yeteneği kavramı genel bir uygulama olmasına karşın dil öğrenimi ile özellikle ilintilidir.

AODÇ’de dil kullanıcısının 2. tür edincini oluşturan *iletişimsel edinç* ise üç bileşenden - dilsel, toplumdilbilimsel ve edimsel- oluşmaktadır. Tüm bu iletişimsel edinç türlerinin her birinin özellikle bilgi, beceri ve yapabilme bilgisi içerdiği de öngörülmektedir. Savignon (2001) **dilsel edinci** tümce düzeyinde dilbilgisel biçime gönderimde bulunan edinç türü olarak betimleyip bir dilin sözlüksel, biçimbilimsel sözdizimsel ve sesbilimsel özelliklerini tanıyabilme ve tüm bu özellikleri, sözcükleri ve tümceleri anlamlandırma ve biçimlendirmede kullanabilme olarak tanımlamaktadır (Savignon, 2001:253). Dolayısıyla dilsel edinç herhangi bir dilbilgisi kuramına bağlı olmayıp dilbilgisi kurallarını açıklamayı içermemektedir. Sadece dilbilgisi kuralının anlamlandırma / yorumlandırma, ifade etmede ve anlamı tamamlamada kullanmayı göstermektedir. Bu da dilsel edincin sözlüksel, sesbilimsel, sözdizimsel bilgi ve becerileri ve toplumdilbilimsel değerlerinden ve gerçekleşme işlevlerin bağımsız olarak bir dil dizgesindeki diğer boyutları da içerdiğini gösterir.

Toplumdilbilimsel edinç, dil kullanımını toplumsal kurallar bağlamında araştıran disiplinlerarası bir alandır. Dilin hangi toplumsal bağlamda kullanıldığını yani katılımcıların rolleri, paylaştıkları bilgi ve etkileşimin işlevini anlamaya çalışan iletişimsel edincin bir bileşenidir. Dil kullanımının toplum-kültürel durumlarına ve koşullarına gönderimde bulunması nedeniyle toplumsal düzenin (kibarlık kuralları, cinsler, sınıflar ve toplumsal gruplar arasında ilişkileri yönetme biçimleri, temel kuralların dilsel kodlaması) duyarlılığından dolayı toplumdilbilimsel bileşen farklı kültürlerin temsilcileri arasındaki tüm

dilsel iletişimi katı bir biçimde etkiler. **Edimbilimsel edinç** dilsel kaynakların (dil işlevlerinin üretimi, sözeylemler) etkileşimli değişimleri aracılığıyla işlevsel kullanımı ile ilintilidir. Tek tek sözcüklerle ya da tamlamalarla değil, bir dizi sözcenin birbiriyle birleştirilmesi, bir metnin anlamsal bütünlük içinde biçimlendirilmesiyle ilgilenmektedir. Bu birleştirme ve biçimlendirme sürecinde de yukarıdan-aşağıya ve aşağıdan-yukarıya okuma süreçleri ve metin bağlaşıklığı ve bağdaşıklığı ilişkileri devreye girmektedir (Rose ve Kasper, 2001; Aktaran Fidan, 2005).

Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere dil öğretiminde edinç türleri dil öğrencisinin dilsel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Dilsel becerilerin gelişiminde rol oynayan genel edinç ve iletişimsel edinç türlerinin okuma becerisi üzerindeki etkileri de kaçınılmazdır. Dil öğrencisinin bildirimsel bilgisi ve varoluşsal edincini öğrenme yetisi ile birleştirerek iletişimsel boyuta taşıyabilmesi gerek dilsel alımlama (okuma-anlama) gerekse dil üretiminin (konuşma, yazma) bir parçasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu edinç türleri arasında karşılıklı bir iletişim ve etkileşimin varlığı da onların birbirlerinden ayrı olarak oluşturulması ve geliştirilmesinin mümkün olmadığını gösterir. Aşağıdaki bölümde de daha önce dil öğrencisinin tanımlamış olduğumuz bu edinç türleri ile hangi düzeyde ne yapabileceğinin farklı ölçekler aracılığıyla betimlendiği ADD'deki dil düzeyleri ve dil ulamlarına ilişkin bilgi yer almaktadır.

3.1.2.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyasındaki Dil Düzeyleri ve Dil Ulamları

AODÇ ulusal müfredatın yenilenmesinde olduğu kadar dil sertifikalarının karşılaştırılabilmesi için uluslararası birlikteliğin sağlanmasında da yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Köse (2007) Avrupa Konseyine üye ülkelerde, dil öğrenimi ve öğretiminin Avrupa Ortak Dil Çerçevesine dayandırılmasının etkili bir uluslararası iletişim için gerekli olduğundan söz eder. Bununla beraber bu çerçeve yaşamboyu bir süreç olarak tanımlanan dil öğrenimini kolaylaştırıcı bir etken olma özelliğine de sahiptir. Çerçevede tanımlanmış olan dil becerileri ve dil düzeyleri ortak ölçütlere dayandırılmış olduğu için dil öğrencisinin kendini değerlendirme aşamasında ona kolaylık sağlamaktadır.

AODÇ'de dil öğrencisinin dil düzeyinin ne olduğunu, hangi düzeyde ne(ler) yapabileceğini ve iletişimsel boyutta dilin diğer alanlarla ilişkisinin dil öğretimindeki yerini betimleyen iki ana ölçek bulunmaktadır. Bunlar; *Ortak Referans Düzeyleri* ve *Açıklayıcı Ölçektir*.

Avrupa Konseyi, "Ortak Referans Düzeyleri"ni, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini desteklemek, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması konusunda

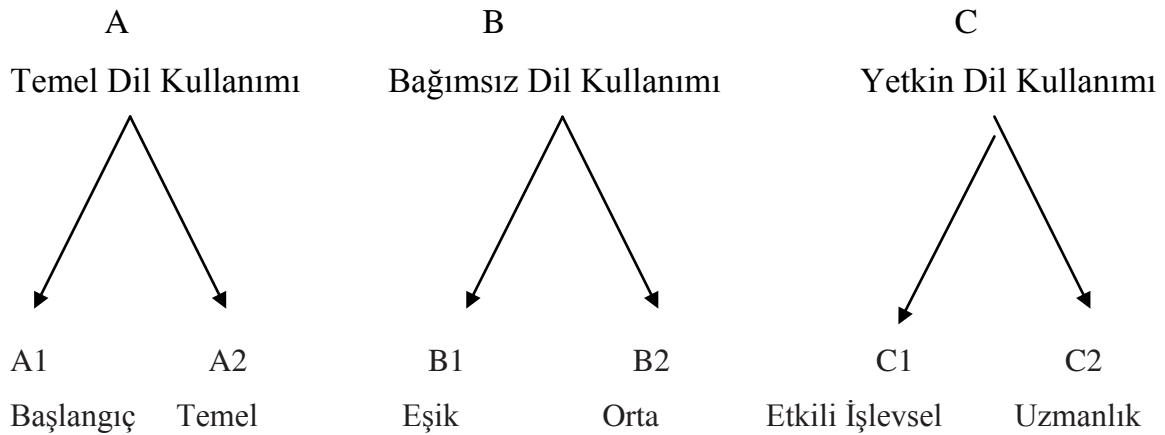
temel oluşturmak, öğrenenlere, öğretenlere, ders programı ve sınav hazırlayanlara destek vermek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla önermektedir (CEF, 2002:21). Bu amaçla da yabancı dil öğrenim düzeylerine ilişkin bazı tanımlamalar yapılarak “Betimleyici Şema” ve “Ortak Referans Düzeyleri” geliştirilmiştir (CEF, 2002:21). Yabancı dil öğretimi genel olarak temel, orta ve ileri olmak üzere üç ana düzeyden oluşmaktadır. AODÇ’de de aynı sınıflamaya gidilmiş olup bu düzeyler temel, bağımsız ve yetkin dil kullanımı adlarını almıştır (Morrow,2004:8). Buna ek olarak Ortak Dil Çerçevesinde farklı olarak her düzey kendi içinde alt düzeylere dallandırılmıştır. Bu alt düzeyleri tüm Avrupa dillerinde ortak bir zemine koymak için bu düzeyler A, B ve C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır. Ortak Referans Düzeylerinde yer alan dil düzeyleri Çizelge 2 de gösterilmiştir.

Çizelge 3. Dil kullanıcısının iletişimsel edincine dayalı ortak dil düzeyleri

Ortak Dil Çerçevesi		
Temel kullanıcı (A)	Bağımsız Kullanıcı (B)	Yetkin Kullanıcı (C)
Başlangıç (A1)	Eşik (B1)	Etkili İşlevsel (C1)
Temel (A2)	Orta (B2)	Uzmanlık (C2)

AODÇ’ye göre dil düzeyleri “üst metin” dallandırmasında Şekil 1deki gibi gösterilmektedir (CEF, 2002:23).

Şekil 1: Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre Dil Düzeyleri



Aşağıdaki çizelge (Çizelge 3) ise bu düzeylerde bir dil kullanıcısının ne tür dilsel yeterliliğe ilişkin bilgisi olduğuna dair bir ölçek sunmaktadır. AODÇ’de bu ölçek Küresel Ölçek (Global Scale) olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçek, Ortak Referans Düzeyleri adı altında oluşturulmuş 3 ölçekten biridir. Küresel Ölçekte bu üç düzeye ve alt düzeylere ilişkin

bir dil öğrencisinin edindiği dile ilişkin neler yapabileceğine dair genel bilgiler yer almaktadır. Küresel Ölçekte yer alan bilgiler 6 farklı düzeyde dil öğrencisinin belirli düzeylerde hangi becerilere sahip olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu beceriler herhangi bir dil becerisine ait olmayıp tüm dil becerilerini içeren genel bilgilerdir. 6 düzeye ilişkin yer alan açıklamalar dil kullanıcısının dilsel kimliğinin değerlendirmesinin bir otorite tarafından yapıldığını göstermektedir.

Çizelge 4: Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Genel Dil Düzeyleri

(CEFR,2002:24) ¹⁴

Yetkin Dil Kullanıcısı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı ya da sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak doğaçlama ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir. Bilmediği/hatırlayamadığı bir sözcüğü aramaksızın doğaçlama ve akıcı bir şekilde kendini ifade edebilir. Dili günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yüksek öğrenimde esnek ve etkili bir şekilde kullanır. Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı örüntüler aracılığıyla gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlaç ve bağlaşıklık düzeneklerini kurabilir.
Bağımsız Dil Kullanıcısı	B2	Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi alanındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette anadilde konuşucuları ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar anlık ve akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendi bakış açısını ifade edebilir. Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarıyla dile getirebilir.

¹⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2002:24

	B1	Okul, iş, boş zamanlar vb. alışılmış konularda, ölçünlü dil kesin bir şekilde kullanıldığında konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumun üstesinden gelebilir. Alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilen basit bir metin üretebilir. Yaşadığı deneyimleri ve olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşleri ve planlarına ilişkin kısa olarak açıklama yapabilir ve bunu gerekçelendirebilir.
Temel Dil Kullanıcısı	A2	Dolaysız anlatımlarda tümceleri ve sıkça kullanılan ifadeleri anlayabilir (örneğin: Kişisel bilgiler, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler). Basit ve dolaysız bilgi dönüşümü sağlayan sorularla bildik ve olağan konular hakkında rahatlıkla iletişime geçebilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumlarına ilişkin bilgi verebilir.
	A1	Somut bir biçimde ihtiyaçlarını dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit tümceleri kurabilir ve bu tür ifadeleri anlayabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (örneğin: Nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları v.b.) Eğer konuştuğu kişi(ler) yavaş ve anlaşılır konuşur ve yardımcı olurlar ise onlarla basit bir biçimde iletişime geçebilir.

Ortak Referans Düzeyleri altında geliştirilmiş olan bir diğer ölçüt de *Kendini Değerlendirme Kılavuzudur* (Self-assessment grid). Bu ölçütte ise dil öğrencisinin dil düzeylerinde ne yapabileceğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi verilmektedir. Bu kılavuzda dil alanları ilk önce üçe ayrılmış ve bu alanlar “Alımlama, Etkileşim ve Üretim” olarak adlandırılmıştır. Daha sonra dilsel beceriler bu alanlara ilişkin olarak yeniden adlandırılıp bu üç alana göre ayrılmıştır. Bununla beraber dilsel becerilerde geleneksel bir sınıflandırmaya gidilmeyip bu beceriler “dinleme, okuma, sözel etkileşim, yazılı etkileşim, sözel üretim, yazılı üretim” olarak yeniden adlandırılmıştır. Tüm bu beceriler altı düzeye göre dil kullanıcısının varlığını hissettiren “yapabilirim” ifadeleriyle tanımlanmıştır. Başka bir deyişle dil kullanıcısının edindiği dilde hangi alanda ne yapabildiği kendi tümceleriyile aktarılmıştır. Dolayısıyla bir diğer ölçekteki tanımlar daha genel iken bu ölçütteki tanımlar daha kişisel bir değerlendirme sergilemektedir. Aşağıdaki çizelgede (Çizelge 4) Kendini Değerlendirme Kılavuzu yer almaktadır. Her düzeyde dil öğrencisinin dilsel alanlar ve becerilere göre neler yapabileceğine ilişkin bilgiler “yapabilirim” ifadeleriyle belirtilmiştir.

Çizelge 5: Kendini Değerlendirme Kılavuzu (CEFR, 2002:26-27)¹⁵

	Alımlama		Etkileşim		Üretim	
	Dinleme	Okuma	Sözel etkileşim	Yazılı etkileşim	Sözel üretim	Yazılı üretim
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, normal anadili konuşma hızında bile, aksana alışmam için biraz zaman olması koşuluyla hiçbir konuşma türünü anlamakta	Kullanma kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilimsel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde	Kendinden emin ve kendine özgü bir tarzda, hedef kitlenin esnekliğine ve etkiliğine bağlı olarak kendi düşüncelerim i açık ve net bir biçimde ifade edebilirim .	Bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili ve mantıksal bir yapılandırmayla, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş	Uygun bir üslup ile açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık

¹⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2002

	zorluk çekmem.		yansıtabilirim. Bir sorunla karşılaşsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim		sunabilirim	mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi kesin ve kendimden emin bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla örtüştürebilirim.		Alt temalarla bütünleştirerek belirli fikirler geliştirip uygun bir sonuçla bağlayarak, karmaşık konulan açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da raporda, önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarak karmaşık konular hakkımda yazabilirim. Hedef okuyucuya uyacak bir üslup seçebilirim.

B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşulan, konferansları ve açık oturumları ana hatlarıyla takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsemedikle ri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim	Anadilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Çok çeşitli konularla ilgili açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açımı destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunabilir ve nedenleri ileri sürebilirim.
B1	İş, okul, tatil vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarını	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplardaki olayların, duyguların ve isteklerin betimlenişini anlayabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla basa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren, ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, is, yolculuk ve güncel olaylar) konularda	Deneyim ve izlenimlerimi betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim	Deneyimleri, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalnız bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim bir öyküyü	Bildik veya ilgi alanıma giren konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim.

	n çoğunun ana hatlarını yavaş ve net okunduğunda anlayabilirim.		hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.		anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim	
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıplan ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek), Kısa, net, basit ileti veduyurularda ki temel düşüncüyü kavrayabilirim	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. ilanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Kısa basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son isimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim	Basit öbekler dizisi ve “çünkü, ama, ve” gibi bağlaçlarla bağlanan karmaşık tümceler yazabilirim
A1	Kendimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları,yavaş ve net konuşulduğun	Katalog, duyuru ya da afis gibi yazılı metinlerdeki bildik adları. sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; isim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabiliri	Yasadığım yer ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Birbirinden kopuk öbekler ve tümceler yazabilirim.

	da anlayabilirim		olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. 0 anki gereksinim veya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	m.		
--	---------------------	--	---	----	--	--

Gerek ADD’de gerekse AODÇ’de dil becerilerinin 5 gruba ayrılmış olduğunu görmekteyiz. Bunlar, okuma-anlama dinleme-anlama sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazmadır. Bu çalışmada okuma becerisi hedef alınarak 6 düzeyde ayrıntıya gidilmiştir. Bu nedenle AODÇ’de yer alan tüm ölçeklerin çalışmada yer alması uygun görülmüştür. Çünkü her ölçekte okuma becerisinde dil öğrencisinin ne(ler) yapabildiği farklı açılardan betimlenmiştir. AODÇ’de farklı ölçeklerin varlığı her bir dilsel alanının yeniden tanımlanması aynı bilginin tekrarından çok aynı bilgi üzerinden ayrıntılı bilgiyi sağlamaktadır. Bu farklı ölçeklerdeki tanımlamalarda anlatıcının farklılaştığı gözlemlenmektedir. Bu da ölçeklerin genelden özele bir tutum sergilediğini gösterir. Genel dil düzeyleri ölçeğinde AODÇ’nin sınıflandırmasına göre dilin 3 düzeyinde dil kullanıcısının neler yapabileceği genel olarak betimlenmiştir. Bu betimlemede herhangi bir dil becerisine göre ayırım yapılmadığı görülmektedir. Kendini değerlendirme kılavuzu ölçeğinde ise daha ayrıntılı bir betimlemenin varlığı dikkat çekmektedir. Bu kez 6 düzeyde dil kullanıcısının dil becerilerinin her birinde ne yapabileceği kendi tümceleriyle yer almıştır. İlk ölçekte anlatıcı 3. kişi iken ikinci ölçekte anlatıcı 1.kişidir. Bu da bizi şu noktaya götürür: ilk ölçekte yer alan betimlemeler dil kullanıcısının her düzeyde ne yapabileceğini bir otoritenin değerlendirmesine bırakırken diğer ölçek ise dil kullanıcısının özerkliğini destekleyen bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortak Referans Düzeyleri altında geliştirilmiş olan son ölçek de Sözel Dilin Nitel Görünümü (Qualitative aspects of spoken language use)dür. Bu ölçekte de tüm dil düzeylerinde sözel dil “aralık, dilbilgisel doğruluk, akıcılık, etkileşim ve bağdaşıklık” alanlarına göre derecelendirilmiştir. Bu ölçek diğerlerinden farklı olarak tek bir dil becerisine-konuşma-göre düzenlenmiş olup sözel dilin tüm görünümleri uluslararası bir geçerlilik

kazanmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin hangi alt başlıklar altında değerlendirilebileceğine ilişkin de açık bir ölçüt oluşturmaktadır. Konuşma becerisinin hangi başlıklarla değerlendirilmesiyle beraber dil öğrencisinin dil düzeyinin de hangi konumunda olduğuna ilişkin bilgi vermektedir. Sözel dilin nitel görünümüne ilişkin tüm açıklamalar Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6: Sözel Dilin Nitel Görünümü (CEF 2002:28-29)

	Aralık	Dilbilgisel Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Bağdaşıklık
C2	Dilsel biçimleri farklılaştırarak ince anlatımları oluşturur ve belirsizliği ortadan kaldırmak ve anlamı farklılaştırmak için vurguyu kullanıp düşünceleri yeniden oluşturmada çok rahat bir esneklik gösterir. Ayrıca deyimleri ve konuşma diline özgü sözleri kullanmada çok iyidir.	Dikkatini başka bir yere vermiş olsa da (örn. Karşısındakilerin tepkilerini gözlemleme) karmaşık dil yapılarının dilbilgisel kontrolünü tutarlı bir biçimde devam ettirir.	Karşısındakinin farkına varmaması için herhangi güç bir durumdan kaçınarak ya da geriye dönerek günlük dile ait konuşma akışında uzun uzun kendini ifade edebilir.	Herhangi bir çaba sarf etmeden kulaktan dolma bilgilerini ya da dil dışı ve ezgisel ipuçlarını kullanarak kolaylıkla ve ustalıkla etkileşime girebilir. Söyleme katkısını sıra alarak, gönderimde bulunarak, anıştırmalar yaparak gerçekleştirebilir.	Tam ve uygun bir biçimde düzenleyici örüntüleri ve geniş çapta bağlayıcılarını kullanarak bağdaşık ve bağlaşık bir söylem oluşturabilir.
C1	Söylemek istediğini sınırlandırmadan genel, akademik, mesleki ve boş zamanlara ilişkin konularda kendini uygun biçimde ifade edecek dilsel biçimleri seçmesine izin veren geniş ve iyi bir dil kullanıma sahiptir.	İleri derecede dilbilgisel doğruluğu tutarlı bir biçimde korur. Hatalar oldukça azdır ve saptanmaları da oldukça güçtür, konuşucu bu tür durumlar ortaya çıktığında genellikle kendi düzeltir.	Hemen hemen çok fazla çaba harcamadan kendiliğinden ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Sadece içeriksel zorluk doğal ve konuşma akışını aksatabilir.	Sözlerine giriş olarak söz almak ya da düşündüklerini söylemeye devam etmek için yaygın söylemsel işlevlerden uygun bir söz dizisini seçebilir.	Düzenleyici örüntüleri ve bağlayıcıları kontrollü biçimde kullandığını göstererek açık, düzgün, akıcı ve iyi yapılanmış bir konuşma üretebilir.
B2	Açıkça uygun sözcükleri ya da karmaşık tümce	Oldukça iyi bir dilbilgisi denetim düzeyi ortaya	Çok uzun duraksamalar olmadan doğru	Kendisine sıra geldiğinde söylemi başlatabilir, uygun	Uzun bir karşılıklı konuşmada

	yapılarını kullanmaya çalıştığını göstermeden genel konularda açık betimlemeler verebilen ve bakış açısını ifade edebilen yeterli bir dil kullanımına sahiptir.	koyar. Yanlış anlamalara neden olacak hatalar yapmaz ve yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir.	ifade ya da örüntüyü aramasına rağmen oldukça düzenli bir akıcılıkla konuşma yapabilir.	bir dille olmasa da konuşmayı sonlandırabilir. Tanıdık bir ortamda onaylayarak algılayarak ya da başkalarını konuşmaya davet ederek tartışmayı devam ettirebilir.	anlamda bazen atlamalar olsa bile açık ve bağdaşık bir söylem için sözcelerini bağlayabilmek için sınırlı bağlayıcıları kullanabilir.
B1	Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konularda bazı duraksamalar ve dolaylı anlatımlara rağmen kendini ifade edebilmek için yeterli sözvarlığına sahiptir.	Daha çok öngörülebilir durumlara ilişkin örüntüleri ve sıklıkla kullanılan şemalar aracılığıyla uygun bir biçimde dilbilgisel doğruluk düzleminde kullanır.	Özellikle özgür üretimlerde söylediklerini düzeltmek ve duraksamalara ve dilbilgisel ve sözcüksel planlamalara rağmen anlaşılabilir düzeyde söylemi devam ettirebilir.	Tanıdık ya da kişisel ilgi alanlarıyla ilişkili konularda yüz yüze konuşmayı başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir. Ortak anlayışı doğrulamak için başkasının söylediklerinin bir bölümünü yineleyebilir	Bir dizi kısa, birbirinden kopuk ve basit ögeyi çizgisel düzlemde birbirine bağlayabilir.
A2	Basit günlük durumlara ilişkin sınırlı bir bilgiyle iletişime geçmek için belleğe yerleşmiş kalıp anlatımlar bir kaç sözcükten oluşan basit tümce örüntülerini kullanır.	Bazı basit yapıları doğru biçimde kullanır ancak hala sistemli olarak basit hatalar yapar.	Duraksamalar, yanlış başlangıçlar ya da yeniden yapılandırmalar olmasına rağmen kısa bir sözce kendini anlatabilir.	Sorulara ve basit durumlara cevap verebilir. Konuyu takip ettiğini gösterebilir ama konuşmaya tek başına devam ettirebilecek kadar anladığı çok az görülür	“Ve, ama, çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bir grup sözcüğü bağlayabilir.
A1	Kişisel bilgiler ve somut durumlara ilişkin çok basit bir sözvarlığı ve sözcük	Belleğe yerleşmiş birkaç basit dilbilgisel yapı ve tümce örüntülerine	İletişimi dengeleyebilmek sesletimi en az olan bildik sözcükleri ve	Kişisel bilgi içeren sorular sorabilir ve yanıtlayabilir. Çok basit bir şekilde	“Ve, sonra” gibi basit bağlayıcılarla sözcükleri ya da

öbek bilgisine sahiptir.	ilişkin sınırlı bir denetimi olduğunu gösterir.	ifadeleri bulmak için çok duraklasa da çok kısa, birbirinden kopuk, ve genellikle kalıplaşmış yapıların kullanımında başarı gösterebilir.	etkileşim söz konusudur ancak konuşma daha çok tekrarlara, açıklamalara ve düzeltmelere dayanır.	sözcük gruplarını bağlayabilir.
--------------------------	---	---	--	---------------------------------

AODÇ’de oluşturulan bir diğer ana ölçek de “Açıklayıcı Ölçek” (Illustrative Scale) tir. Heyworth (2004) hedeflenen iletişim becerilerinin öğretimi için işlevsel bir araç sağlayan bu ölçeğin 3’e ayrıldığını söyler. Bunlar iletişim stratejileri, iletişimsel edinç ve iletişimsel etkinliklerdir (Heyworth, 2004:17). Bu ölçek dilin iletişim boyutunun diğer alanlarla ilişkisini ve dil öğrencisinin tüm düzeylere ilişkin iletişimsel düzlemde neler yapabileceğini açıklayan bir ölçektir. Dolayısıyla Açıklayıcı Ölçek’te “İtişimsel etkinlikler, iletişim stratejileri (izlemleri) ve iletişimsel edinç” başlıkları altında geliştirilen ölçütlerde iletişimin dilbilim, toplumdilbilim ve edimbilimle arasındaki ilişki gösterilerek dil öğretiminde bu alanların etkililiğine genişçe yer verilmiştir. AODÇ’nin ve dolayısıyla ADD’nin eylem-yöneltilimli yaklaşımla hazırlanmış olduğunu bu “Açıklayıcı Ölçek” başlık altında görmekteyiz. Dil öğrencisinin eyleme geçtiğinde dille ilişkili diğer alanları nasıl devreye soktuğu ve onlardan nasıl yararlandığını açıkça göstermektedir. Bu da müfredat tasarımı ve değerlendirmede dil kullanıcısı için düzey-ilişkili ayrıntılı ve yararlı materyal kaynağını sağlamaktadır. AODÇ’de Açıklayıcı Ölçek tüm dil düzeylerinde dil öğrencisinin iletişimsel etkinliklerde, iletişim stratejilerinde ve iletişimsel edinçte hangi alanlara ilişkin ne türden bir gelişim gösterebileceğini ayrıntılı olarak anlatmaktadır. Bu ölçütler altında irdelenen altalanlara ilişkin genel bir bilgi vermesi amacıyla çizelgeler oluşturulmuştur.

Aşağıdaki Çizelge 6’da Açıklayıcı Ölçekteki iletişimsel etkinlikler Ortak Referans Düzeylerinde de belirtilen dilin alımlama, etkileşim ve üretim alanlarına göre bölümlendirilmiştir. Her bir dil alanı sözel ve yazılı olmak üzere yeniden ikiye bölümlendirilerek dil öğrencisinin üretimde neler yapabileceğine ilişkin bir ön bilgi sağlamaktadır. Bu ölçütte okuma becerisi dilsel alımlamada yazılı bölümde yer almaktadır. Çalışmanın diğer bölümünde bu alan daha ayrıntılı verilecektir (bkz sf 65-67). Okuma becerisine ilişkin bilginin yazılı bölümde yer almasını okuma ve yazma arasındaki bağıntıya

ve AODÇ ve ADD'nin eylem-yöneltimli yaklaşımla hazırlanmış olmasına bağlayabiliriz. Çünkü eylem-yöneltimli yaklaşımda dil öğrencisinin üretime geçmesi ön plandadır. Okumadan elde edilen bilginin yazıyla üretime geçirilebileceği düşünülmektedir. Elbette bu okuma becerisinin sadece yazma becerisiyle ilişkili olduğu anlamına gelmemektedir. Okuma becerisinin dilin tüm alanlarıyla ilişkisi kaçınılmazdır.

Çizelge 7: Açıklayıcı Ölçeğe Göre İletişimsel Etkinlikler (Morrow,2004:9)

Açıklayıcı Ölçek: İletişimsel Etkinlikler						
ALIMLAMA			ETKİLEŞİM		ÜRETİM	
Sözel	İşitsel-görsel	Yazılı	Sözel	Yazılı	Sözel	Yazılı
Tam olarak dinlediğini anlama	TV ve film izleme	Tam olarak okuduğunu anlama	Tam olarak sözel etkileşim	Tam olarak yazılı etkileşim	Tam olarak sözel üretim	Tam olarak yazılı üretim
Anadil konuşucuları arasındaki etkileşimi anlama		Yazışma/Haberleşme için okuma	Etkileşimi anlama	Yazışma	Deneyimlerini anlatarak sözel konuşmayı devam ettirme	Yaratıcı yazma
Anlık bir konuşmanın dinleyicisi olarak dinleme		Uyum sağlama için okuma	Anadili konuşucusunu anlama	Notlar, iletiler ve formlar	Bir durum oluşturarak (tartışma)sözel konuşmayı devam ettirme	Raporlar ve denemeler yazma
Duyuru ve yönergeleri dinleme		Bilgi ve tartışma için okuma	Karşılıklı konuşma		Genel duyurular	
Radyo ve ses kayıtlarını dinleme		Yönergeleri okuma	Günlük tartışma		Dinleyiciye seslenme	
			Resmi			

			tartışma			
			Amaç- yönelimli işbirliği			
			Eşyaları ya da hizmet elde etme			
			Bilgi dönüşümü			
			Röportaj			

AODÇ üretime yönelik hazırlanmış olduğu için bu ölçekte de iletişimsel etkinlikler “alımlama, etkileşim ve üretim” başlıklarında dilsel alanlara göre bölümlendirilmiştir. Dil kullanıcısının her üç alandaki üretiminin gözlenebilirliğini denetleme amacıyla bu üç alan sözel ve yazılı olarak ikiye ayrılmıştır. Sadece alımlama dilsel alanı “sözel, işitsel-görsel ve yazılı” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu üç alanı dilsel becerilere göre yorumladığımızda alımlama alanı “dinleme-anlama ve okuma-anlama” etkileşim alanı “karşılıklı konuşma ve yazışma” üretim alanı ise “konuşma ve yazma” becerilerine karşılık gelmektedir. Tüm bu alanların altında yer alan bölümler altı dil düzeyine göre yeniden betimlenmiştir. Diğer bir deyişle, yazılı etkileşim bölümündeki “yazışma” altalanında dil kullanıcısının altı düzeyde neler yapabileceği ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Bununla birlikte iletişimsel etkinliklerde dilin üç alanında ne tür malzemeler kullanılabileceğine ilişkin bir ön bilgi de sunmaktadır. Çalışmanın bir diğer bölümünde yazılı alımlama olarak betimlenmiş olan bölüm ADD’de okuma becerisi başlığında ayrıntılı olarak irdelenecektir.

Çizelge 8- Açıklayıcı Ölçeğe göre iletişim stratejileri (CEF, 2002)

İLETİŞİM STRATEJİLERİ		
ALIMLAMA	ETKİLEŞİM	ÜRETİM
İpuçlarını tanımlama çıkarımda bulunma	Konuşma sırası alma	Planlama
	İşbirliği içinde olma	Dengeleme
	Açıklama amaçlı soru sorma	İzleme ve onarım/düzeltilme

İletişim stratejileri de dil öğrencisinin dilin alımlama, etkileşim ve üretim alanlarında neler yapabileceğine dair tüm düzeylerde ayrıntılı bir tanımlama vermektedir. Her düzeye ilişkin tanımlar AODÇ *Tüm Ölçekler* adlı çalışmada yer almaktadır. Yukarıdaki çizelgede (Çizelge 8) iletişim durumunda dilin üç alanına ilişkin dil öğrencisinin ne tür stratejileri devreye sokabileceğine dair genel bir çerçeve verilmiştir. İletişim stratejilerinde dil öğrencisinin tüm dilsel düzeylerde bu üç alana dair neler yapabileceği ayrıntılı açıklamalarla AODÇ’de bulunmaktadır. İletişim stratejilerinde alımlama bölümü okuma becerisine, etkileşim bölümü karşılıklı konuşmaya üretim bölümü de yazma ve konuşma becerisine denk gelmektedir. İletişim stratejilerinde yer alan ipuçlarını tanımlama, çıkarımda bulunma aynı zamanda bir okuma stratejisi olup dil öğrencisinin buradan edindiği stratejiyi üretime dönüştürmesi amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle, ipuçlarını tanımlayarak çıkarımda bulunan dil öğrencisi etkileşime ve üretime daha rahat geçebilecektir. Okumadan edindiği bilgiyi sözel ya da yazılı üretime dönüştürmesi daha kolay olacaktır.

Çizelge 9- Açıklayıcı Ölçeğe göre İletişimsel Edinç (CEF,2002)

İLETİŞİMSSEL EDİNÇ			
DİLBİLİMSSEL		TOPLUMDİLBİLİMSSEL	EDİMBİLİMSSEL
Aralık	Denetim	Toplumdilbilim	Esneklik
Genel aralık	Dilbilgisel doğruluk		Konuşma sırası alma- tekrarlar
Sözvarlığı aralığı	Sözvarlığı denetimi		Konusal/izleksel Gelişim
	Sesbilgisel denetim		Önermesel kesinlik
	Yazım denetimi		Akıcılık

Çizelge 9’da ise yabancı dil öğretiminde dil öğrencisinin iletişim durumunda edindiği dile ilişkin iletişim anında hangi alanlardan yararlandığının kısa bir özeti verilmiştir. Bir başka deyişle bu çizelge iletişim anında edinilen dile ilişkin dilsel bilginin yanı sıra o dilin konuşulduğu kültürün dille ilişkisine dair edimsel ve toplumsal bilgiyi edinmesi gerekliliği üzerinedir. Dil kullanıcısının iletişimsel edincinde hangi faktörlerin yer aldığı çizelge 8’de gösterilmiştir. Dil kullanıcısının iletişimsel edincine ilişkin bilgiye eylem-yöneltimli yaklaşım başlığında değinmiştik (bkz. 3.1.2.1.).

AODÇ'deki ölçekler hiyerarşik düzende birbiriyle bağıntılıdır. Bu ölçekleri kullanırken AODÇ'nin eylem-yöneltilimli bir yaklaşıma dayandığını hatırlamak önemlidir. Çünkü bu yaklaşımda dil kullanıcıları ve öğrencileri verilmiş durumlar dizisinde, özel bir çevrede ve eylem alanı içerisinde işleri başarmak isteyen toplumun bir üyesi olarak görülmektedir. Dolayısıyla dil öğrencisinin gerçekleştireceği işler dilbilimsel, toplumdilbilimsel edimbilimsel alanları ve hatta stratejik edinç düzeyini de kapsamaktadır.

AODÇ ölçekleri kuramsal bir modele dayanmaktadır. Bu kuramsal model de eylem-yöneltilimli yaklaşımdır. Ancak her ayrı ölçek, model içerisinde ayrılan özel görünümlere, öğelere, bağlamlara, sürece vb. gönderimde bulunmaktadır. Ölçeklerde tanımlanan edinci geliştirme temel olarak iki boyuta ayrılır: Dil kullanımıyla kişinin tema ve alana bağlı olarak bağlamların sayısına göre gerçekleştireceği iş sayısı ölçeğin **nicelik boyutunu** ve kişilerin dil kullanımıyla amaçlarına ne kadar etkili ve etkileyici bir biçimde başarabilecekleri de ölçeğin **nitelik boyutunu** oluşturmaktadır. AODÇ ölçeklerinde iki alanın hiyerarşisi arasındaki ilişkinin örneklendirmesi sırasıyla Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir. Ölçeklerde dikkati çeken dil yetkinliğinin üç alanda nitelenmiş olmasıdır. Bunlar; iletişimsel stratejiler, iletişimsel dil edinci ve iletişimsel etkinliklerdir. Bu da eylem yöneltilimli yaklaşımla hazırlanmış olan AODÇ de öğrencinin eyleme geçmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu şekillendirme yukarıda Açıklayıcı Ölçek başlığı altında sunduğumuz iletişimsel etkinlikler, iletişim stratejileri ve iletişimsel edinç bileşenlerinin Açıklayıcı ölçeğin nitelik ve nicelik boyutu olduğunu göstermektedir. Çalışmada ölçeklerdeki her alan tek tek açıklanmayıp bu ölçeklere ilişkin genel bir bilgi vermek amacıyla hem nitelik hem de nicelik boyutunda belli bölümler dallandırılmıştır. Elbette dil yetkinliğinden bahsettiğimizde bu üç alanda “iletişimsel stratejiler, iletişimsel dil edinci ve iletişimsel etkinlik” aynı derecede önemlidir. Burada yer alan Şekil 2 ve 3 ile dil yetkinliğini oluşturan üç alana ilişkin bir örneklem sunulmuştur.

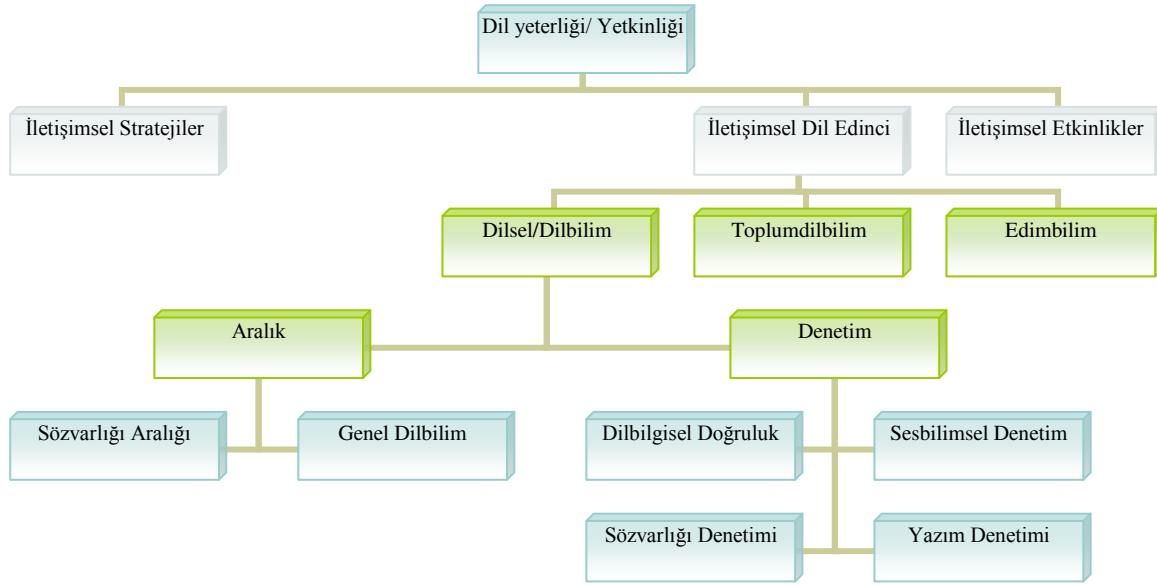
Şekil 2: AODÇ'deki Açıklayıcı Ölçeğin Nicelik boyutu



Dil yetkinliğinin üç alanında nitelenen iki ölçekte nicelik boyutunu iletişimsel etkinlikler nitelik boyutunu ise iletişimsel dil edinci oluşturmaktadır. Çünkü daha önce de bahsettiğimiz gibi nicelik boyutu öğrencinin her bağlama göre gerçekleştirdiği işin sayısı ile ilgilendiği için iletişimsel etkinliklerle nitelendirilmiş, nitelik boyutu da dil kullanımındaki başarı ölçütü ile ilgilendiği için iletişimsel dil edinci ile nitelendirilmiştir.

Ölçeğin nicelik boyutu iletişimsel etkinliklerden oluşmaktadır. Bu şemayı biraz yorumlayacak olursak iletişimsel etkinlikler “Alımlama, Üretim, Etkileşim ve Aracılık (mediation)” olmak üzere 4 dilsel alan ile ilişkilidir. Bu dallandırma örneğinde dil öğrencisinin dilsel alanlarda hangi bağlamlarda ne tür eylemlerde bulunabileceği sayısal olarak verilmeye çalışılmıştır. Örneğin alımlama dilsel alanında dil kullanıcısının dinleme-anlama ve okuma-anlamada hangi bağlamlarda ne tür eylemleri gerçekleştirebileceği anlatılmaktadır. Bu dallandırmanın çizelge biçiminde görünümü çalışmanın bir üst bölümünde verilmiştir (bkz sf 50). Şekil 2’de ise “Etkileşim” dalı daha ayrıntılı verilmiştir. Diğer üç etkinliğe ilişkin benzer bilgiler AODÇ’den alınabilir. Etkileşim dalı içerisinde konuşma ve yazma bölümleri bulunmaktadır. Son olarak da konuşma bölümü içerisinde dil kullanımının bir kaç bağlamına yer verilmiştir. Şekildeki her kutuya ilişkin açıklama ölçekleri AODÇ’de bulunmaktadır.

Şekil 3 : AODÇ’deki Açıklayıcı Ölçeğin Nitelik Boyutu



Nitelik Boyutu da dil yetkinliği üst başlığından ancak iletişimsel dil edincinden dallanmıştır. İletişimsel dil edinci üç ana bileşenden oluşmaktadır: Dilbilim, Toplumdilim ve Edimbilim. Dil kullanımının etkinliği ve etkileyciliği açısından dilsel/dilbilimsel edincin öğrenici için önemi kaçınılmazdır. Dilsel edinç için iki etken bölümlendirilmiştir: Aralık ve Denetim ve bu her iki etkenin de bileşenlerine yer verilmiştir. Şekildeki her kutu için açıklayıcı ölçekler AODÇ’de sunulmuştur. Dil kullanıcısının iletişimsel dil edinci içerisinde yer alan diğer edinçlerin gelişimi için dilsel edincin gelişimi önceliklidir.

AODÇ’de yer alan Ortak referans Düzeyleri dil kullanıcısının dilsel düzlemde 6 düzeyde neler yapabileceğini genelden öze doğru betimlerken Açıklayıcı Ölçek ise dilin diğer alanlarla etkileşimi ve iletişim düzleminde dil kullanıcısının neler yapabileceğini betimlemektedir. Dolayısıyla bu iki ölçek türü yabancı dil öğretiminin eksiksiz edinimi için her bir alanın gerekliliği üzerine hazırlanmış diyebiliriz. AODÇ’de yabancı dil öğretiminin disiplinlerarası bir alan olarak tanımlanması ve böyle bir yaklaşımla hazırlanmış olması dil öğretiminin diğer alanlarla ilişkisinin farklı ölçekler aracılığıyla betimlenmiş olması gerek dil kullanıcısı gerekse dil öğretmenleri açısından oldukça yararlıdır. Dil kullanıcısı açısından yararı hem ADD’de hem de AODÇ’de belirtildiği gibi özerkliğini destekleyen bir araç olması dil öğretmenleri açısından yararı ise materyal tasarlamada ve değerlendirmede ne tür alanlardan yararlanabileceğine ilişkin bir kaynak sunmasıdır.

3. 2. Okuma Becerisi

Çalışmanın ilk bölümünde öğrencinin yabancı dil bilgisine ilişkin edindiği tüm dilsel ve dil dışı deneyimlerini kayıt altında tutabileceği ve Avrupa Birliği üye ülkeler arasında bir geçerliği olan ADD’ye ilişkin kuramsal bilginin yanı sıra bu dil gelişim dosyasının artalanını oluşturan AODÇ’deki dil görünümüne ilişkin bilgi vermiş bulunmaktayız. Çalışmanın bu bölümünde ise ikinci dilde okuma becerisi nedir, okuma-anlamlandırma sürecinin özellikleri, okuma stratejileri üzerinde durularak bu bilgiler aracılığıyla ADD’de okuma becerisinin nasıl tanımlandığına değinilecektir.

3. 2. 1. İkinci Dilde Okuma Becerisi

Alımlamaya yönelik becerilerden biri olan okuma becerisinin tanımı genel hatlarıyla kişinin metin ile etkileşime geçmesi olarak yapılabilir. Peki yabancı dil öğretiminde bu becerinin ediniminin tüm dilsel beceriler üzerindeki etkisi kaçınılmazken bu becerinin gelişimi için neler yapılabilir?

Dil öğretimi alanında hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin öğretimi önceliklidir. Dil dört temel beceriden oluşmaktadır. Bunlar: dinleme, konuşma, okuma, yazma. Bu dört temel beceri iki değiştiren yoluyla birbirleriyle bağlantılıdır:

İletişim biçimi: sözlü ve yazılı

İletişimin yönü: mesajı/dili anlama ya da üretme (Çeltek ve Kaili, 2010).

Dil becerileri açısından tüm bu ilişkileri aşağıdaki çizelgede şöyle gösterebiliriz.

Çizelge 10 : Dil Becerileri

Dil Becerileri		
	Sözlü	Yazılı
<i>Alımlama</i>	Dinleme	Okuma
<i>Üretme</i>	Konuşma	Yazma

AODÇ belgesinde de dil öğrencisi için oluşturulan tüm ölçeklerde dört dil becerisi sözlü ve yazılı olarak bölümlendirilmiş okuma becerisine ilişkin tanımlar “yazılı” alanda betimlenmiştir.

Dil öğrenen kişilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri aynı oranda geliştirilmeye çalışılır. Doye (1991:128)’e göre yabancılara Türkçe öğretiminde hedef kitlenin yaşı, eğitim düzeyi, sosyal yapısı, dili öğrenme amacı ve diğer faktörler dil öğretimindeki temel becerileri kazandırmada önem taşımaktadır. Ancak yabancı dil öğretim amacına bağlı olarak becerilerin yoğunluk dereceleri o ölçüde değişebilir (Aktaran Kuzu,

1999). Bu değişikliği dil öğrenicisi yabancı dili turizm amaçlı öğreniyorsa dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilirken çeviri amaçlı bu dili öğreniyorsa okuma ve yazmaya ağırlık verilmesi durumuyla açıklayabiliriz. Temel beceriler arasında yer alan okuma becerisi çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte okuma becerisi yabancı dil öğretiminde diğer becerilerin gelişimini de olumlu yönde etkileyen bir beceri olduğu için öğretilimi öncelik kazanmaktadır. Dolayısıyla okuma, yabancı dil öğretiminde yazmaya ve konuşmaya model olabildiği için oldukça önemli bir beceridir. Bu becerinin nasıl tanımlandığına ilişkin tanımlara baktığımızda karşıma şu tanımlar çıkmaktadır:

Sheng okuma ve anlama arasında bir fark olduğunu belirterek okuma ve anlamayı ayrı ayrı tanımlamıştır. Bu durumda Sheng (2000)'e göre okuma, yazılı ya da basılı malzemenin tanınması, yorumlanması ve algılanması süreci iken anlama ise yazılı malzemenin anlamının anlaşılması ve anlamaya götüren bilinçli stratejileri kapsamaktadır. Bu da okuma sürecinin dilsel biçimle ilgilendiğini anlamamanın ise ürün sonu, dilsel içerikle ilgilendiğini göstermektedir.

Günay (2007:15-16) ise okuma eylemini “kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek, dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak yani anlamlandırmak” olarak tanımlamaktadır.

İki tanımdan da anlaşılacağı üzere Sheng okuma ve anlamayı ayrı ayrı tanımlayarak birbirinin devamı niteliğinde olduğunu göstermiştir. Hatta okuma ve anlamamanın farklı alanlara gönderimde bulunduğunun altını çizmiştir. Günay ise okuma ve anlamlandırma arasındaki bağıntıyı daha kesin bir biçimde ifade ederek okumayı anlamlandırma eylemine koşut göstermiştir. Urquhart ve Weir (1998:22) okumayı en basit biçimde “dilsel olarak kodlanmış yazılı bilgiyi algılama ve yorumlama süreci” olarak tanımlar. Dolayısıyla okuma düşünce ve algılamayı bir araya getiren çok karmaşık bir süreçtir. Tüm bu tanımlardan elde ettiğimiz bilgi bize okuma eyleminin daha karışık, psikolojik bir süreç olmakla beraber sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal öğeler gibi dilsel faktörlerin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal faktörleri de içerdiiğini göstermektedir.

Okuma yazardan okura doğru olan bir iletişim/etkileşim sürecidir. Harflerin, sözcüklerin tamlamaların ve tümcelerin tanınmasını içerir. Anlamadan daha basit bir süreç olarak düşünülebilir. Buna karşın anlama, okur ve yazar arasındaki anlamı tahmin etme sürecidir.

Tanımlara koşut olarak okuma eyleminin bu karışık sürecini biraz açıklamak gerekir. Okuma, bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organlarıyla ilgili taraflarının olmasının yanı sıra

okuma teknikleriyle ilgili bilgileri de edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Okuma becerisinin öğrencinin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra okuma anlama etkinlikleri yabancı dil derslerinde birçok amaca hizmet eder. Okumanın sesletim eğitime, sözvarlığının geliştirilmesine, dilbilgisel yapılarının sunulmasına ve pekiştirilmesine, yazılı ve sözlü anlatımın geliştirilmesine, kültürel girdinin sağlanmasına, kültürlerarası bildirilişimin kurulmasına, metnin yorumlanmasına ve anlatım gücünü geliştirmesine katkısı kaçınılmazdır (Aktaş ve Gündüz, 2008:41-42).

Elbette, okuma anlama etkinliklerinin yabancı dil derslerindeki bu çok amaçlılığı alan çeşitliliğini gündeme getirmektedir. Bu alan çeşitliliği gerek okumanın yabancı dil derslerinde çok amaçlı kullanımından gerekse okumanın dilsel, bilişsel, duyuşsal ve psikolojik süreçleri de içeren disiplinlerarası bir alan olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ikinci dilde okuma becerisinde farklı alanların varlığı bu alandaki kaynak çeşitliliğine dikkati çekmektedir. Bu alanlar arasında psikodilbilimsel kuramlar, etkin okumayı sağlayan stratejilere ilişkin bilgi, var olan bilgi (eski bilgi) ve etkili öğretim yöntemleri sayılabilmektedir. Bu alanların aracılığıyla yabancı dilde okuma becerisini Singhal (2006) “öğrencinin artalan bilgisini, sözlüksel ve dilbilgisel farkındalığını ve metin şemasını, anadiline ilişkin bilgiyi ve gerçek dünya bilgisini kullanarak kişisel amaçlar ve hedefler doğrultusunda yazılı materyali anlamaya çalışmayı sürdürdükleri dinamik ve etkileşimsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Singhal, 2006:7). Bu çalışmada da Singhal’in bu tanımı dikkate alınarak çalışmada okuma malzemeleri hazırlanmaya çalışılacaktır. Elbette bu tanıma ulaşılan dek dil öğretiminde var olan yöntemler aracılığıyla okuma becerisi her yönüne bağlı olarak farklı bir biçimde tanımlanmıştır. Dil öğretim yöntemlerinde okuma becerisinin nasıl tanımlandığına kısaca bakmakta yarar olacağını düşünmekteyiz.

Yabancı dil öğretiminde okumanın tanımı ve nasıl olduğuna ilişkin bakış açısı geçen yüzyılda bir değişime uğramıştır. Bu değişimin ana nedeni de yabancı dil öğretim yaklaşımlarının bu yüzyılda ortaya çıkması olarak açıklanabilir. Her yeni çıkan yaklaşımla birlikte bu beceri yaklaşımın gereksinimine göre yeniden tanımlanmıştır. Anadilinde ve yabancı dildeki okuma anlayışına ilişkin alanyazınını taradığımızda farklı araştırmacılar karşımıza çıkmaktadır (bak. Aeborsold ve Field, 1997; Anderson, 1999; Barr, Pearson, Mosenthal ve Kamil, 1991; Bernhardt, 1991a; Kamil, Mosenthal, Pearson ve Barr, 2000; ve Pearson, Barr, Kamil, Mosenthal, 1984).

20. yüzyılın ilk yıllarında okumaya ilişkin yaklaşımlar daha çok ezber ve çeviriyi gerektiren **Dilbilgisi-Çeviri yöntemi** çizgisindeydi. Bu yaklaşımdaki teknikler Latince ve

Eski Yunan gibi klasik dilleri öğretmeye dayalı olduğu için öğrencilerden dilbilgisi kurallarını bilmeleri, çeviri yapmaları, metinleri özgün biçimlerinde okumaları ve metin sorularına sözel ve yazılı olarak yanıt vermeleri beklenmekteydi (Larsen-Freeman, 2003: 16-19). Dolayısıyla bu yöntemde kullanılan bu teknikler öğrencinin metni ve özelliklerini anlayamaması ile sonuçlanmaktaydı. Bu yöntem 1950’lerde yerini konuşma ve dinlemeye odaklı olan **İşitsel-Dilsel yaklaşıma** bırakır. Bu süreç içerisinde de okuma, dilbilgisi ve sözcük edimini destekleyen bir beceri olarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte okuma pek çok yöntembilimcinin okuma ve yazmanın ayrı yorumlanması gerekliliğini belirtene kadar ikincil bir yazma olarak kabul görmekteydi (Singhal, 2006:8). 1960’lar araştırmacıların okumanın bir “anlam-yaratma/oluşturma süreci” olduğuna vurgu yaptıkları bir dönem olmuştur (Goodman, 1967: Smith, 1979). Okumanın bir anlam oluşturma süreci olduğunun benimsenmesi araştırmacıları **psikodilbilimsel bir modele** yönlendirmiştir. Bunun bir sonucu olarak da 1980 ve 1990’larda tamamen okumaya odaklanılarak okuma süreci bilişsel süreç bağlamında beceri ve bilgi alanlarında betimlenmeye çalışılmıştır. Okumanın anlam oluşturma süreci olduğunu da Göktürk bir metnin anlamlandırılmasını “edilgin bir iş değil, metinle karşılıklı bir söyleşmedir; kuru bir canlandırma değil, yeni bir yaratıdır, yeni bir olay” tanımı ile desteklemektedir (Göktürk, 2007:75). Öğrencilerin okuma sürecinde metnin içeriğini tam anlamıyla kavrayabilmeleri metindeki dilsel, dilbilgisel düzenlenişi, artalan bilgileriyle etkileşime sokabilmeleri etkin bir okuma gerçekleştirmelerinde önemlidir. Okurun gerek bu yeni anlamı oluşturabilmesi gerekse etkin okumayı sağlaması için okuma stratejilerini devreye sokması gerekmektedir.

Her ne kadar anadilinde ya da ikinci dilde okuma okur, metin ve okur ile metin arasındaki etkileşimi içerse de anadilinde ve ikinci dilde okuma süreçleri birbirinden farklıdır. Singhal, dilsel ve eğitimsel artalana bağlı olarak yabancı dilde okumayı etkileyen faktörleri şu şekilde sıralanmıştır: bilişsel gelişim, anadilindeki dil yeterliliği, anadiline ilişkin üstbilişsel bilgi, anadili ve ikinci dil arasındaki fark, ikinci dildeki dil yeterliliği ve strateji kullanımı ve dünya bilgisidir (Singhal, 2006:91). Bu faktörlerden birinin ya da bir kaçının eksikliği yabancı dilde okumayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu çalışmada da üstbilişsel bilgi, strateji kullanımı ve öğrencinin dünya bilgisi faktörleri bağlamında ikinci dilde okuma becerisi üzerinde durulacaktır.

Okumanın bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmasının devamında okuma eyleminde bilişsel sürecin varlığı araştırmaların üstbilişin rolü üzerine odaklanmasını gündeme getirmiştir. Bunun nedeni de okuma stratejilerinin, okurun okuma sürecindeki farkındalığının belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu farkındalık aslında okurun üstbilişsel

farkındalığına işaret etmektedir. Flavell (1978) üstbilişi en kısa biçimde “kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri bilişsel çaba görünümünde kontrol edebilmesi” olarak tanımlar (Aktaran Baker ve Brown, 2002:353). Garner (1987)’ın tanımına göre ise öğrencinin bilgisine ve kendi bilişsel kaynaklarını kullanmasına gönderimde bulunmaktadır (Aktaran Singhal, 2006:35). Üstbilişsel bilgi ya da farkındalık ise bireyin kendisi, karşılaştığı iş ve kullandığı stratejilere ilişkin bilgisidir (Baker ve Brown, 1984). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere üstbilişte iki alan dikkat çekmektedir: Bilgi ve düzenleme/kontrol etme. **Üstbilişsel bilgi** birey ve öğrenme durumu arasındaki bilişsel kaynaklar ve bağdaşmaya ilişkin bireyin kendi bilgisi biçiminde tanımlanırken üstbilişsel **düzenleme** ise herhangi bir problemi çözme aşamasında öğrencinin “kontrol, planlama, izleme, test etme, gözden geçirme ve değerlendirme” olarak adlandırılan kendi kendine düzeltme mekanizmalarını devreye sokması olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Brown, 2002:354).

Bu durumda bireyin kendisine ilişkin bilgi dil yetkinliğine ilişkin bilgiye, işe ilişkin bilgi ise işin zorluk derecesine ilişkin bilgiye, stratejilere ilişkin bilgi ise anlamlandırmayı geliştiren alt becerilere ilişkin bilgiye işaret etmektedir. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık anlamlandırma gerçekleştiğinde ya da gerçekleşmediğinde doğru anlamlandırmayı sağlayacak bir ya da daha fazla stratejiyi kullanma bilincini de içermektedir (Baumann, Jones ve Seifert-Kessel, 1993).

Okuma, okurun anlamı oluşturmak için metinle etkileşime geçtiği dinamik bir süreçtir. Bu etkileşim süreci beraberinde okuma stratejilerinin de kullanımını içermektedir. Okur her bir metne okuma süreçlerinin yanı sıra içerik, biçimsel ve dilsel şemaları içeren bilgi alanlarını devreye sokarak bu etkileşimin dinamikliğini devam ettirir. Çünkü etkin bir okuma okurların okuma stratejilerini ve farklı türlerdeki şemaları (dünya bilgisi) kullanmalarını gerektirmektedir. Singhal okuma becerisindeki bu şemaları üç grupta betimlemiştir. Bu araştırmacıya göre okuma becerisinde önemli bir rolü bulunan şemalar şöyledir: **İçerik şemaları**, gerçek bilgi, değerler ve kültürel uyumlara ait dizgelerdir ve okurun bu alanlara ilişkin temel bir karşılaştırma yapmasına olanak sağlar (Carrell ve Eisterhold, 1983; Carrel, Pharis ve Liberto, 1989). Metinsel şemalar olarak da adlandırılan **biçimsel şemalar** metnin ve metin türünün retorik yapısı ve biçimlerin metin içindeki organizasyonu ile ilişkilidir. Kültürel deneyimler ve eğitim süreci okurun biçimsel şemaya ilişkin bilgi temelini sağlamaktadır. Her türden metnin kendine özgü bir retorik yapısı olduğu, çeşitli geleneksel düzeneklere göre oluşturulduğu bilinmektedir. Okurların, bu farklı retorik düzenlemeler ve geleneksel düzeneklerle ilgili bilgilerinin, metinleri anlamlandırmaya ve sonra da akılda

tutmaya yardımcı olduğu düşünülmektedir (Kintsch ve Van Dijk, 1978; Meyer, 1975; Thorndyke, 1977 *Aktaran*, Oktar ve Yağcıoğlu, 1993). Dilsel şema olarak da adlandırılan **dilbilimsel şema** ise tümce yapısı, dilbilgisel çekimler, sözcük, bağlaşıklık yapılarını içermektedir (Singhal, 2006:103). Okuma becerisindeki bu şema türleri ile AODÇ’de dil kullanıcısının edincinin tanımlandığı bilgiler arasında bir uyum olduğu gözlemlenmektedir. İçerik şemaları aynı zamanda AODÇ’de dil kullanıcısının edinç türlerinin tanımlandığı bildirimsel bilgi ve varoluşsal edinci kapsarken biçimsel şemalar hem dilbilimsel hem de edimbilimsel edinç ile dilbilimsel şema da dilbilimsel edinç ve öğrenme yetisi ile örtüşmektedir. Bu da şema ve edinç arasındaki bağıntıyı gözler önüne sermektedir. Şema bilgisi bir metnin anlamlandırılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Okurun eski bilgisi ya da var olan bilgisi anlamlandırmayı etkileyen bir unsurdur. Örneğin kültürel öğeleri tanıdık olan metinler var olan şemayı tetiklediği için daha kolay anlaşılırken, okurun zihninde okuduğu metne ilişkin herhangi bir şemanın bulunmaması ya da var olan şemayı tetikleyebilecek yeterli metin içeriğinin kullanılmaması metnin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okuma becerisi okuma stratejilerinden bağımsız olarak açıklanamamaktadır.

3. 2. 1. 1. Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri ve becerilerine ilişkin terimler ve bu terimlere yüklenen anlamlar konusunda alanyazınında çeşitlilik gözlemlenmektedir. Okuma stratejilerini de beceri olarak ele alırken bu anlayışın tam tersi de savunula gelmiştir. Bununla birlikte, okuma becerileri ve stratejileri iç içe geçmiş alanlar olarak görülmektedir. Nuttall (1996) beceri ve strateji terimlerini eşanlamlı olarak kullanırken Williams ve Moran (1989:223) beceri ve strateji arasında bir ayrım yaparak “beceriye otomatikleşmiş ve bilinçsizce gerçekleşen bir yetenek; stratejiyi ise bir sorunu çözmek için uygulanan bilinçli bir süreç” olarak tanımlamaktadır (*Aktaran Ay*, 2008).

Beceri ve strateji terimlerinin birbirinden farklı olduğunu belirten Grabe ve Stoller (2002:16) da becerinin dilsel işleme yeteneğinin ve bu yeteneğin bileşenlerinin otomatik bir biçimde ve bilinçsiz olarak gerçekleşmesini ifade ettiğini; stratejinin ise, okur tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen bir süreç olduğunu dile getirmektedir (*Aktaran*, AYGÜNEŞ, 2007). Williams ve Moran (1989)’ın beceri ve strateji tanımları ile Grabe ve Stoller(2002) ’in tanımları birbirlerine koşturarak gösterilebilir.

Her iki tanımda da becerinin bilinçsiz ve otomatik olduğu stratejinin ise bilinçli bir süreç olduğu bilgilerine yer verilmiştir. Bu çalışmada da beceri ve strateji arasındaki ayrımlar dikkate alınarak okuma stratejileri üzerinde durulacaktır.

Rigley (1978) ve Dansereau (1985) stratejiyi, “öğrencilerin edinimlerine, bilgi depolamalarına, yeniden bilgiyi çağırma ve kullanmalarına yardım edici şeyler” olarak tanımlamaktadırlar. Oxford’a göre ise bu tanımlamada bir şeyler eksiktir ve tanıma bir şeylerin eklenmesi gerekmektedir. Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi hızlı, kolay, daha eğlenceli yapan, öğrencinin kendi kontrolünde olan, daha etkin ve yeni durumlara uyabilmeyi kolaylaştıran belirli eylemlerdir (Oxford, 1989:8). Görüldüğü üzere, Rigley ve Dansereau’nun strateji tanımı kuramsal tabanlı iken Oxford’un tanımı ise uygulamaya dönüktür. Duffy (1993)’e göre, okuma stratejisi, anlamı oluştururken karşılaşılan sorunları çözmek için yapılan bir planlamadan ibarettir (Aktaran Janzen, 2002:287). Bu durumda stratejiyi anlama ulaşmak için okurun seçip denetlediği eylemler bütünü olarak tanımlayabiliriz. Bu alanda yapılan çalışmalar, bütünleştirici okuma stratejisi olan sözlük kullanmadan, daha çok anlamaya yönelik olan okuduğu metinlerle geçmiş birikimi arasında bağ kurmasına kadar uzanmaktadır. Block (1986,1992), Jimenez ve Garcia (1995), Carrel (1985) ve Pearson ve Fielding (1991) çalışmalarıyla strateji öğretildiğinde, işe dönük (performance) başarının arttığını ortaya koymuşlardır (Aktaran, Janzen, 2002: 288). Janzen, strateji öğretimindeki yaklaşımı şöyle özetlemiştir:

1. Bir içeriğe eklenmiş olarak stratejiler öğretilmelidir.
2. Dolaysız açıklamalar yapılmalıdır. Ne zaman, neden ve nasıl strateji kullanılacağı açıklanmalıdır. Öğretmen sesli düşünme yöntemini kullanarak öğrencilere model oluşturmalıdır, böylece benzeri, öğrenciler tarafından yapılır.
3. Yeni metinlerle ve görevlerle strateji tekrarlanır. Bir strateji birçok farklı metinde uygulanır böylece strateji transferi yapılabilir.

4. Yabancı dil eğitiminin içine yayılmalıdır (Janzen, 2002: 288).

Bu yaklaşıma ek olarak, Oxford’a göre strateji öğretiminde de şunlara dikkat etmelidir:

1. Çok kısa olmamalıdır.
2. Öğretilen görev çok zor olmamalıdır.
3. Normal sınıf dilinin dışına çıkılmaması gerekmektedir.
4. Öğrenciyi yanlış strateji kullanımına yönlendirmemesi, biçimine dikkat edilmesi ve buna yönelik gereksinim çözümlemesinin doğru yapılması önemlidir.

5. Tüm bunların yanında dil becerilerine yönelik stratejilerin yanı sıra duyuşsal ve üst bilişsel stratejilere de önem verilmesi gerekmektedir (Oxford, 2002: 126).

Okuma stratejileri, okurun bir işi nasıl düşüneceğini, okuduklarını nasıl anlamlandıracaklarını ve anlamadıkları zaman ne yapacaklarını belirtir. Okur tarafından kullanılan bu tür stratejiler hem okuma anlamayı güçlendirir hem de okumadaki başarısızlıkların üstesinden gelinmesine yardımcı olur. Ay (2008)'de belirtildiği gibi stratejiler öğrencilerin metni okuma sürecinde bir sorunla karşılaştığı zaman ortaya çıkarlar. Bir sorunla karşılaşmadığı durumlarda öğrenci, geliştirdiği becerileri otomatik olarak kullanacak, ancak, metnin anlamını kavramakta güçlük çektiğinde belirli stratejileri bilinçli olarak uygulamaya yönelecektir. Dolayısıyla stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmek etkili ve etkin okur olmaları için öncelikli bir faktördür (Anderson,2003; Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999; Janzen,2001; Weaver ve Cohen, 1997a, 1997b).

Oxford, (1989) dil becerilerine göre stratejileri bellek ve bilişsel stratejiler olarak iki grupta incelemiştir. Bu inceleme kapsamında bellek stratejilerini de dört alt grupta irdelemiştir. Bunlar; *“zihinsel bağ kurma, ses ve imgelere başvurma, eylemi harekete geçirme ve mekanik teknik kullanımı”*dır. Bilişsel stratejiler ise şu şekilde bölümlendirilmiştir; *“uygulama, ileti alma ve gönderme,, çözümleme ve usamlama, girdi ve çıktı için yapı oluşturma stratejileri”*dir. Aşağıdaki çizelgede de bu iki stratejinin bölümleri daha ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Çizelge 11: Dil Becerilerine Göre Stratejiler (Oxford, 1990)

Dil Becerilerine Göre Stratejiler					
Bellek Stratejileri			Bilişsel Stratejiler		
1. Zihinsel Bağ Kurma			1. Uygulama		
1.a Gruplama	1.b.Benzerliklere yeni kavramları birleştirme		1.a.Tekrar etme	1.b Formül	1.c. Öbekleri kullanma
2. Ses ve İmgelere Başvurma			2. İleti alma ve gönderme		
2.a Anlamsal haritalar	2.b Anahtar sözcük	2.c. Bellekte seslerin temsili	2.a. Düşünceyi hızlıca alma	2.b.İletiyi alma	
3. Eylemi Harekete Geçirme			3. Çözümleme ve Usamlama		
3.a Fiziksel tepki			3.a. İfadeleri çözümleme	3.b. Karşıtlık çözümlemesi	

4. Mekanik Terimleri Kullanma			4. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma		
			4.a. not alma	4.b. özet çıkarma	4.c.altını çizme

Doğrudan hedef dil öğrenimine ilişkin olan dil öğrenme stratejileri (dil becerilerine göre stratejiler) dilin zihinsel olarak işlenmesini gerektirir fakat bu stratejilerin her bir alt ulamı (bellek ve bilişsel) bu işlemlemeyi farklı amaçlar için farklı biçimlerde gerçekleştirir. Örneğin, ‘gruplandırma’ ya da ‘imge kullanımı’ gibi bellek stratejilerinin bilgiyi yeniden kazanma ve depolama gibi özel bir işlevi vardır. ‘Özetleme’ ya da ‘usamlama’ gibi bilişsel stratejiler öğrencilerin yeni dili farklı anlamlarıyla anlamalarını ve üretmelerini sağlar (Oxford,1990:?). Dolayısıyla bellek stratejileri düzenleme, ilişkilendirme ve yineme gibi ilkeler içeren ve anlama odaklanan stratejiler olup bilişsel stratejiler ise yinelemeden, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlemeye kadar pek çok strateji içermektedir. Yeni bir dili öğrenebilmek için düzenlemelerin ve bağlantıların öğrenci için anlaşılır nitelikte olması ve yinelenen malzemenin özellikli olması gerekliliğini dikkate aldığımızda bellek stratejilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bilişsel stratejilerin ise ortak bir işlevi olup bu ortak işlev de hedef dilin öğrenci tarafından düzenlenmesi ya da aktarımıdır. Oxford’un dil becerilerine göre stratejileri bellek ve bilişsel olarak ayırması dil öğrencisinin öğrenme sürecinde önce bilgiyi alması (bellek stratejileri) ve daha sonra aldığı bilgiyi kullanması ve üretime geçmesi (bilişsel stratejiler) biçiminde dilin zihinsel işlenmesini betimlemektedir.

Öğrencilerin okuma sürecinde metnin içeriğini tam anlamıyla kavrayabilmeleri metindeki dilsel, dilbilgisel düzenleniş, artalan bilgileriyle etkileşime sokabilmeleri etkin bir okuma gerçekleştirmelerinde önemlidir. Bir okuma etkinliği içinde olmak sağlam, yetkin, etkili bir dil varlığına katkıda bulunmaktadır. Yani dil yetisi ve okuma-anlama becerisi birbirini güdüleyen iki olgudur. Bu nedenledir ki dil becerilerini geliştirme amacını güden *strateji çalışmaları* (strategy training) nın önemli bir bölümü okuma ile ilgilidir. Okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip olan strateji kullanımı; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının ayırdına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980:5, Aktaran Kuzu,2004).

Okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda okuma sürecinde kullanılan stratejiler farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Örneğin okumadaki temel alt becerileri Baker ve Westrup 3 başlık altında şu şekilde sıralamıştır:

- Tahmin etme

- Ana düşünce için okuma ya da tekrar okuma
- Özel bir bilgi için okuma (Baker ve Westrup, 2000: 63).

Baker ve Westrup okuma stratejilerini sınırlı tutarak okuma etkinliği uygulamasına dönüştürdüğümüzde okuma öncesinde tahmin etme, okuma sırasında özel bir bilgi için okuma ve okuma sonrasında ana düşünce için okuma biçiminde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ancak okurun okuma etkinliği sırasında daha fazla ve farklı stratejiler kullandığı farklı araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmıştır. Çünkü okur okuma sırasında bir strateji işe yaramadığında bir başka strateji kullanmaya yönelir ya da yönlendirilir. Örneğin burada ‘tahmin etme’ stratejisi işe yaramadığında okurda bir başka strateji kullanma gereksinimi doğar.

Baker ve Westrup okuma stratejilerini niceliksel olarak çok sınırlı tutarken bir takım araştırmalar sonucu öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri Aebersold ve Field (1997) ve Presley ve Afflerbach (1995) tarafından ise şu şekilde listelenmiştir:

- Okumadan önce metni gözden geçirme
- Başlık, altbaşlık ve grafik/ şema gibi bağlam ipuçlarını kullanma
- Okurken önemli bilgiyi arama ve önemli bilgiye diğer bilgilerden daha çok dikkat verme
- Metni bir bütün olarak anlamak için ilişkili önemli noktalar üzerinde çalışmak
- Metni yorumlamak için eski bilgiyi tetikleme ve kullanma
- Metnin içeriğine dayalı olarak metnin anlamı hakkında varsayımlar oluşturma ve bu varsayımları gözden geçirme
- Metinden çıkarımsal bir bilgiye ulaşma
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tanımlamaya/bulmaya çalışma
- Metnin anlamını denetleme
- Ana düşünceleri çıkarma ya da belirleme
- Metni hatırlamak için stratejileri kullanma (açıklama, tekrar, not alma, özetleme, kendi kendine soru sorma gibi)
- Metnin bölümleri arasındaki ilişkiyi anlama
- Metnin yapısını tanımlama
- İstenilen anlama ulaşılmadığında okuma stratejisini değiştirme
- Metnin niteliğini değerlendirme
- Bir bölüm okunduktan sonra bununla ilgili düşünmek, işlemlemek
- Okuma metninden elde edilen bilginin kullanımını planlamak, tahmin etmek (Aebersold ve Field, 1997; Presley ve Afflerbach, 1995’den uyarlanmıştır).

Aebersold ve Field (1997) ve Presley ve Afflerbach (1995) ise okuma stratejilerini metinle sınırlandırmayıp dildışı göstergeler, şema bilgisi, sözcük bilgisi gibi alanlardan da yararlanarak Baker ve Westrup' a göre biraz daha kapsamlı bir strateji verisi ortaya koymuşlardır. Ancak burada listelenen stratejiler önem sırasına göre dizilmemiş olmasıyla birlikte okuma ve üstbilgi arasındaki ilişkiyi açıkça gösterememiş olmasından ötürü bu çalışmada bir başka strateji çalışması temel alınacaktır.

Dolayısıyla, okuma stratejilerinin öğretimi etkili ve etkin bir okuma için gereklidir. Okuma stratejilerinin öğretiminde öğretmenin stratejiyi tanımlaması, nasıl yararlı olduğunu açıklaması, kullanımda göstermesi, stratejiyi uygulamalı olarak kullanmalarına olanak tanıma, etkililiğini değerlendirmelerini gösterme ve kullanılan strateji işe yaramadığında ne yapacağını göstermesi anlamlandırmayı olumlu yönde etkileyecektir. Bu amaçla öğrenme stratejilerine (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford ve Crookall, 1989) dayandırılarak Singhal (2006) tarafından okuma stratejileri 3 ulamda toplanmıştır. Bunlar *anlama stratejileri*, *toplumsal stratejileri* ve *yorumla ve değerlendirme stratejileridir*. Aşağıdaki çizelgede bu stratejilerin içerisinde hangi okuma alt becerilerinin kullanıldığı ve bunların tanımı yer almaktadır.

Çizelge 12: Okuma Stratejileri (Singhal, 2006: 105-106)

Okuma Stratejileri	Okuma stratejisinin tanımı
ANLAMA STRATEJİLERİ (BİLİŞSEL, BELLEKSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER)	
Açıklama/Özetleme	Okur farklı sözcükler kullanarak ama aynı anlamı verecek biçimde içeriği açıklar.
Tahmin etme	Okur, metnin izleyen bölümlerinde içeriğin ne olacağına ilişkin tahminlerde bulunur.
Metni gözden geçirme	Okur, metnin nasıl kurgulandığına ve ne ile ilgili olduğuna dair metni gözden geçirir.
Bağlam ipuçlarını kullanma	Okur, tahminler yürütmek ya da anlamı oluşturmak için metindeki ipuçlarından yararlanır. Okur aynı zamanda sözcük anlamına ulaşmak için sözlüksel ve sözdizimsel bağlamdan da yararlanır.
Sözcükleri tekrar etme	Okur, bilmediği sözcükleri tekrar eder.
Çözümleme	Okur, sözcüklerin/tümcelerinin/ifadelerin ve metin tümünün anlamını tanımlamak için tümce yapısını, dilbilgisel yapıyı, ifadeleri, metin biçimini ve yazarın savını çözümler.
Sözcüğü parçalama	Okur sözcüğü anlayabilmek için sözcüğün kök ve eklerini belirler.
Resimleri kullanma	Okur metin anlamını kolaylaştırmak için resim, grafiklerden yararlanır.

Başlığı kullanma	Metnin anlamını kolaylaştırmak için başlık/altbaşlıkları kullanır.
Ders kitabı içeriğinden yararlanma	Okur, anlamlandırmaya destek amaçlı olarak içerik, dizin ve kavramlar dizini gibi ders kitabı içeriğini de kullanır.
Tekrardan okuma	Okur, anlamlandırmayı kolaylaştırmak için metnin bölümlerini birkaç defa okuyabilir.
Bilgi amaçlı okuma	Okur konu tümcesini, sav tümcesini, belirtilen ve dolaylı olarak aktarılan ana düşüncelerini ve destekleyici tümceleri belirleyebilir.
Eski bilgiden yararlanma	Okur metni anlamlandırmak için bağlam, metinsel ve dilsel şema gibi eski bilgisini kullanır.
Tahmin etme/varsayım oluşturma	Okur bağlam ipuçlarını kullanarak sözcüğün genel anlamını tahmin eder.
Bağdaştırma/çağırışım	Okur daha önce bilinen ile yeni arasında bir bağ oluşturur.
Sözcükleri gruplandırma	Okur yeni sözcüğü tanımlamak için diğer benzer ve bilinen sözcük grubunun içine yerleştirir
Sözcük çağırışımı	Okur sözcüğün anlamını tanımlamak için o sözcüğü bilinen bir sözcükle bağdaştırır.
Sözcüğün anadilindeki eş anlamlısı	Okur anadilindeki bir sözcükle tanımlayarak yeni sözcüğü hatırlar.
Denetleme	Okur, metni anlayıp anlamadığını, bir sonraki adımını, sözcük sesletimini denetleyebilir.
Hataları düzeltme	Okur, dil ya da okuma hatalarını düzeltmeye çalışır.
Sözcük tanıma	Okur, anlamını bilmediği sözcükleri tekrarlayarak tanıyabilir.
Metin kurgusunu ve retorik yapıyı tanıma	Okur, metnin retorik örüntüsünü tanır.
Metin türünü tanıma	Okur metin türünü tanır.
Bağlayıcıları tanıma	Okur yazarın düşünceyi ya da temayı devam ettirmek için kullandığı bağlayıcıları fark eder.
Metinsel özellikleri tanıma	Edebi araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanır.
Bilgiyi ayırt etmek	Okur metinde hangi bilginin önemli, hangisinin önemsiz olduğunu tanıyarak bu sözcükleri ya da bilgiyi atlar.
DUYUŞSAL VE TOPLUMSAL STRATEJİLER	
Kendi kendini cesaretlendirme	Okur kendini cesaretlendirerek metnin anlamına ilişkin bir çıkarımda bulunabilir.
Açıklama	Okur, bir şey anlaşılmadığında açıklama isteyebilir.
Doğrulama	Okur söylenilenin ya da anlaşılanın doğrulanmasını isteyebilir.
Geribildirim	Okur diğerlerinden kendi okuması ve yanıtlarına ilişkin geribildirim isteyebilir
YORUMLAMA VE DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ	
Metne tepki vermek	Okur metin hakkındaki düşüncelerini, metnin metinsel özelliklerine ilişkin bir

	yorum yapabilir.
Kanıtları değerlendirme	Okur metindeki mantıklı kanıtları ve tartışmaları değerlendirebilir.
Yazı tekniklerini değerlendirme	Okur; biçem, amaç, bakış açısı, taraflı yazı gibi yazarın tekniğinin etkililiğini değerlendirebilir.
Gerçek ile düşüneyi ayırt etme	Okur gerçek ve düşüneyi ayırt eder ve bunların metne nasıl bir katkısı olduğunu anlar.
Metni yorumlama	Okur, tema ve yazarın iletileri aracılığıyla metinden bir sonuç çıkarır ya da metni yorumlar.

Singhal'in oluşturduğu okuma stratejileri görüldüğü üzere daha kapsamlıdır. Oxford'un bellek ve bilişsel stratejiler olarak ayırdığı okuma stratejilerini Singhal anlama stratejileri kapsamında değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra okuma stratejilerinde okurun tepkisinin okuma sürecinde varlığının kabulünü de Singhal'in yapmış olduğu sınıflandırmada görmekteyiz. Daha önce de tanımladığımız gibi okuma “okurun anlamı oluşturmak için metinle etkileşime geçtiği dinamik bir süreç”tir. Okuma sürecindeki bilişsel stratejilerin yanı sıra duyuşsal ve toplumsal stratejilerin varlığı okumanın tanımıyla da örtüşmektedir. Sheng (2000)'in de belirttiği gibi okuma-anlama sadece dilsel tanıma ve bilişsel anlama değil, aynı zamanda okurun tepkilerinin içeriğe yönelmesi, okurun değerlendirme ve eleştirisini etkileme, okurun okuma-anlama sürecinin bir parçası olması da demektir. Değerlendirme ya da eleştiri olmadan anlama tamamlanmamış olacaktır (Sheng, 2000).

Bu stratejiler birlikte ya da belli bir sırada kullanılmamasına rağmen okuma işine bağlı olarak buradaki stratejiler okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinde yararlı olabilir. Bilindiği gibi okuma dersi etkinlikleri okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikleri olarak üç aşamada düzenlenebilmektedir. Yabancı dil öğreniminde okuma sürecinde öğrenciler genellikle metni her sözcüğü anlamaya çalışabilecekleri şekilde yoğun bir biçimde okumaya çalışıyorlar. Ancak bu yoğun okuma anadilindeki durumdan farklıdır. Okuma sürecinde okur okuma alt becerilerini kullanır. Buradaki stratejiler okuma sürecinin herhangi bir bölümüne indirgenmeyip okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinde kullanılabilecek genelliktir.

3. 2. 2. ADD’de Okuma Becerisi

ADD, Avrupa'nın yabancı dil öğretimini çokdillilik ve çokkültürlülük temelinde geliştirmeyi amaçladığı bir belge niteliğindedir. Bununla birlikte dil öğrencisine dil öğrenme sürecinde rehberlik etmesiyle eğitimbilimsel işleve öğrendiklerini kaydetme olanağını tanımasıyla raporlama işleve sahiptir. ADD’de hazırlanan tüm ölçekler, değerlendirmeler ve

ADD'nin kuramsal tabanı AODÇ'ye dayalıdır. Dil öğrencisinin kendini değerlendirmesini sağlayan tüm edinç düzeyleri AODÇ'deki ortak edinç düzeylerine dayandırılmıştır. Bu durumda ADD'yi oluşturan ve onun kuramsal artalanını destekleyen belgenin AODÇ olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Dil öğrencisinin yeterliğini dilin üç alanına“alımlama, etkileşim ve üretim” göre değerlendirmesine olanak sağlayan ADD belgesi aslında AODÇ'nin bir çıktısı görünümündedir. Bu nedenle ADD'de daha basit ve genel ifadelerle yer alan okuma becerisi tanımlarından çok AODÇ'deki daha ayrıntılı ve özel ifadelerle yer alan okuma becerisi tanımları üzerinde çalışmanın daha sağlıklı olacağını düşünmekteyiz.

AODÇ'de okuma becerisi hazırlanan ölçekler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. *Açıklayıcı Ölçek'in, İletişimsel Etkinlikler* (bkz. Çizelge7) bölümünde yer alan okuma becerisi dili üç alana (alımlama, etkileşim ve üretim) ayıran AODÇ'nin alımlama alanında bulunmaktadır. Edinilen yabancı dilin tamamen üretime yönelik gelişmesini öngören AODÇ'de tüm bu alanlar sözel ve yazılı olarak ikiye ayrılmıştır. Bu nedenle okuma becerisi bu ölçek üzerinde alımlama alanının yazılı bölümünde yer almaktadır. Elbette becerilerin dil alanına göre ayrıldıktan sonra sözel ve yazılı olarak tekrar bölümlendirilmesi değerlendirme aşamasında da bir kolaylık sağlamaktadır.

AODÇ'ye göre okuma becerisi beş temel unsuru içerir:

- 1.Genel Okuma
- 2.Yönergeleri anlama ve takip etme için okuma
- 3.Haberleşme ve yazışma için okuma
- 4.Uyum sağlama için okuma
- 5.Bilgi ve Tartışma için okuma

Yabancı dil öğrenen kişi genelde okuduğu metnin ana fikri, belirli bilgileri edinme, ayrıntılı anlama ve metindeki göstergeleri anlama gibi nedenlerden ötürü okumaktadır. Bunları geliştirmek için genel okuma anlama, yazışmaları okuyup anlama, yazılı yönergeleri okuma anlama (kullanım talimatları), belirli konuda bilgi edinme tartışma ortamına girmek için okuma ve eğitim- öğretim için okuma gibi okuma çalışmaları yapılmalıdır (Köse,2007). Buna ek olarak AODÇ'de de yabancı dil öğrenen kişinin okuma anında diğer tüm becerileri de etkileşime geçirmesi gerekliliği üzerinde durmuştur:

Okuma anında okurun

- Yazılı metni alımlaması (görsel beceriler)
- Yazı dizgesini tanınması (ortografik beceriler)
- İletiyi tanımlaması (dilsel/dilbilimsel beceriler)
- İletiyi anlaması (anlambilimsel beceriler)

-İletiyi yorumlaması (bilişsel beceriler) gerekmektedir (CEF,2002:91). Bu da okurun eşzamanlı olarak görsel, ortografik, dilsel, anlambilimsel ve bilişsel becerilerini devreye sokmasını zorunlu kılıyor.

Bu bölümden itibaren AODÇ’de okuma becerisinin *Genel Okuma, Yönergeleri anlama ve takip etme için okuma, Haberleşme ve yazışma için okuma, Uyum sağlama için okuma, Bilgi ve Tartışma için okuma* alanlarında tüm dil düzeylerinde nasıl tanımlandığına, betimlendiğine yer verilecektir. Aynı zamanda bu betimlemeler aracılığıyla her bir dil düzeyindeki öğrencinin ne tür metinleri anlayabileceği örtük bir biçimde sezdirilmektedir. Başka bir deyişle, bu tanımlamalar, betimlemeler okuma malzemesi hazırlama aşamasında eğitime bir yol göstermektedir.

A1 düzeyinde okuma becerisi betimlemeleri AODÇ’de şu şekilde yer almaktadır.

1.Genel Okuma

Bildik adları, sözcükleri ve basit öbekleri anlayarak bir seferde tek öbekleri ve çok kısa basit metinleri anlayabilir ve gerekirse tekrar okur.

2.Yönergeleri Okuma- Anlama

Kısa, basit yazılı metinlerdeki yönergeleri takip edebilir (örn. X den Y ye git)

3.Haberleşme ve Yazışma için Okuma

Kartpostallardaki kısa ve basit iletileri anlayabilir.

4.Uyum Sağlama için Okuma

En yaygın günlük durumlarda kullanılan basit ilanlardaki bildik adları, sözcükleri ve çok temel öbekleri tanıyabilir.

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma

Özellikle görsel bir desteğin sağlandığı kısa basit betimlemeleri ve bilgisel metinlerden içeriğine ilişkin bilgi edinebilir.

Görüldüğü üzere A1 düzeyindeki yabancı dil öğrencisi okuma becerisinde kısa ve basit olmak koşuluyla kullanım talimatları, ilanlar, kartpostal gibi metinlerin yanı sıra betimleyici metinleri de anlayabilir. Ancak bu metinlerde öğrencinin bildiği sözcüklerin, öbeklerin yer alması ve metinlerin kısa ve basit olması önemlidir. Dolayısıyla herhangi ilan, kullanım talimatı, kartpostal gibi özgün metinler üzerinde birtakım basitleştirmeler yaparak bu özgün metinleri A1 dil kullanıcısının okuma becerisini geliştirmek için kullanabiliriz.

A2 düzeyinde okuma becerisi betimlemeleri AODÇ’de şu şekilde yer almaktadır.

1.Genel Okuma

Sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve sözlüksel birimlerin uyumunu içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir. Günlük ve mesleki alanlara ilişkin somut türde olan bildik konulardaki kısa ve basit metinleri anlayabilir.

2.Yönergeleri Okuma-Anlama

Günlük yaşamda karşılaşılan aletlerin – kamusal telefonlar gibi- basit yönergelerini anlayabilir. Basit bir dille anlatıldığında örneğin güvenliğe ilişkin düzenlemeleri anlayabilir.

3. Haberleşme ve Yazışma için Okuma

Kısa basit kişisel mektupları anlayabilir. Bildik konularda ölçünlü, olağan mektup ve belgegeçer metinlerinin temel türlerini anlayabilir (araştırmalar, siparişler, doğrulama mektupları).

4. Uyum Sağlama için Okuma

Sokaklar, lokantalar, tren istasyonları iş yerleri gibi kamusal yerlerde; yönergeler, talimatlar ve tehlike uyarıları, günlük işaretleri ve ilanları anlayabilir. Reklamlar, tanıtımalklar, mönüler, referans listeleri ve program çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki özgül, tahmin edilebilir bilgiyi bulabilir. Listelerdeki belirli bilgiye odaklanabilir ve istenen bilgiyi çıkarabilir (örn. Bir hizmetli ya da satıcı bulmak için “ Sarı Sayfaları” kullanın).

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma

Mektup, broşür ve kısa gazete haberleri gibi olayların anlatıldığı basit metinlerdeki bilgiyi belirleyebilir.

Bu betimlemelerden de anlaşılacağı üzere A2 düzeyindeki dil öğrencisi okuma alanında A1 öğrencisinden bir üst düzeye çıkmıştır. A1 öğrencisi bilgi düzeyindeyken A2 öğrencisi kavrama ve uygulama düzeyine geçmiştir. Başka bir deyişle A1 öğrencisi metni tarama ve metinde açıkça verilmiş bilgileri bulma düzlemindeyken A2 öğrencisi istenilen bilgiyi belirleyebilmekte ve çıkarımda da bulunarak kavrama ve uygulama düzlemine geçebilmektedir. Ancak burada da önemli olan metinlerin yine basit ve kısa olmasıdır. A2 düzeyinde kullanılabilecek metinler; günlük ve mesleki bilgiler içeren kısa ve basit betimleyici metinler, mektuplar, sipariş, broşür metinleri, kısa gazete haberleri ve sık karşılaşılan uyarı levhaları, yönergeler, reklamlar ve ilanlardır. Elbette A1 ve A2 düzeyindeki metinlerde görselliğe sıkça yer verilmesi o metnin anlaşılabilirliğini de büyük ölçüde desteklemektedir.

B1 düzeyinde okuma becerisi betimlemeleri AODÇ’de şu şekilde yer almaktadır.

1.Genel Okuma

Kendi bilim dalı ve ilgi alanıyla ilgili konulardaki anlaşılır ve gerçekle ilgili olan metinleri kavrama düzeyini memnun edecek düzeyde okuyabilir.

2.Yönergeleri Okuma- Anlama

Bir alet parçası için yazılmış olan açık metinleri net biçimde anlayabilir.

3.Haberleşme ve Yazışma için Okuma

Kolaylıkla bir mektup arkadaşıyla mektuplaşacak kadar kişisel mektuplardaki olayları, hisleri ve isteklerin betimlenişini anlayabilir.

4.Uyum Sağlama için Okuma

Mektup, broşür ve kısa ofis belgeleri gibi günlük malzemelerde ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir. İstenen bilgiye ulaşmak için uzun metinleri tarayabilir ve metnin farklı bölümlerinden ya da verilen işi tamamlamak için farklı metinlerden bilgi toplayabilir.

5. Bilgi ve Tartışma için Okuma

Bildik konularda gazete yazılarındaki önemli noktaları fark edebilir. Tartışma metnindeki ana sonucu açıkça belirleyebilir. Ayrıntılı olarak verilmesine gerek olmaksızın problemin sunulduğu tartışma çizgisini fark edebilir.

Tüm bu okuma betimlerinden de anlaşılacağı üzere B1 düzeyindeki dil öğrencisi artık özgün metinlerle uğraşmaktadır. A1 ve A2 düzeyindeki dil öğrencisi kısa ve basitleştirilmiş metinlerle meşgul olurken B1 düzeyindeki öğrenci de artık bu ifadeler yer almamaktadır. A2 düzeyinde kavrama düzlemine çıkan dil öğrencisi bu basamağı burada pekiştirerek tarama, gözden geçirme, bilgi amaçlı okuma ve metin kurgusunu çözümleme gibi okuma stratejilerini kullanarak uygulama ve sentez aşamasına geçer. Bununla birlikte B1 düzeyinde dil öğrencisi genel metinlerin yanı sıra kendi alanıyla ilgili metinleri okumaya başlar. Ayrıca diğer düzeylere ek olarak bu düzeydeki dil öğrencisi tartışma metin türüyle ilgilenebilir ve tartışma metninin düzenlenişini betimleyerek tartışmanın sonucunu saptayabilir. B1 düzeyinde dikkat çeken nokta öğrencinin sözvarlığına ilişkin bir betimlemenin yer almamasıdır. A düzeyindeki öğrencinin bilinen, günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri bildiği metinleri anlayabileceği ifadelerine karşılık olarak B1 düzeyinde sözvarlığına ilişkin bir bilgi yoktur.

B2 düzeyinde okuma becerisi betimlemeleri AODÇ’de şu şekilde yer almaktadır.

1. Genel Okuma

Farklı metinleri ve amaçları okuma hızına ve biçime uyum sağlayarak ve seçici biçimde uygun kaynakları kullanarak bağımsız biçimde okuyabilir, geniş ve etkin bir sözvarlığına sahip olur ancak düşük sıklıkta kullanılan deyimleri anlamada güçlük çekebilir.

2. Yönergeleri Okuma-Anlama

Zor bölümleri tekrar okuması kaydıyla kendi alanıyla ilişkili detaylı bir biçimde koşullar ve uyarıları içeren uzun ve karmaşık yönergeleri anlayabilir.

3. Haberleşme ve Yazışma için Okuma

İlgi alanlarıyla ilişkili bir yazışmayı okuyabilir ve gerekli anlamı kolaylıkla kavrayabilir.

4. Uyum Sağlama için Okuma

Konu ile ilgili ayrıntılara odaklanarak uzun ve karmaşık metinleri hızlı bir biçimde tarayabilir. Hangi çalışmanın yararlı olup olmadığına karar vererek geniş çaptaki mesleki konulardaki haber birimlerinin, makalelerin ve raporların bağlantısını ve içeriğini hızlı bir biçimde tanımlayabilir.

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma

Yazarın özel bir bakış açısı ve tutumu benimsediği çağdaş sorunlarla ilgili olan makaleleri ve raporları anlayabilir. Terminoloji yorumlamasını doğrulamak için sözlük kullanması kaydıyla kendi alanı dışındaki makaleleri anlayabilir. Belirli kaynaklardan yararlanarak alanıyla ilişkili bilgi, fikir ve düşünce edinebilir.

B2 düzeyindeki dil öğrencisi okuma becerisinde artık uzun ve karmaşık metinleri okuma aşamasına geçmiştir. Bu düzeyde yer alan betimlemelerde dikkat çekici nokta okuma hızına yer verilmiş olmasıdır. B2 düzeyindeki dil öğrencisinin okuma hızını artık kendinin ayarlayabildiği tüm okuma hedeflerinde yer almaktadır. Tekrar okumaların yinelenildiği betimlemelerde dil öğrencisinin artık etkin bir sözvarlığına sahip olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte B2 dil öğrencisinin yüzeysel okumadan çok detayları okuma eğiliminde olduğu ve bunları anlayabildiği belirtilmektedir. A düzeyi ve B1 düzeyinden farklı olarak okuma esnasında B2 düzeyinde dil öğrencisinin varlığı hissedilmektedir. Artık B2 öğrencisi yazarın bakış açısını ve tutumunu anlama düzeyine gelmiştir. Böylelikle yavaş yavaş B2 düzeyinde dil öğrencisi değerlendirme basamağına çıkarılmaya çalışılmaktadır.

C1 düzeyinde okuma becerisi betimlemeleri AODÇ’de şu şekilde yer almaktadır.

1.Genel Okuma

Kişinin uzmanlık alanına ilişkin olsun olmasın zor bölümleri tekrar okuma kaydıyla ayrıntılı ve karmaşık metinleri anlayabilir.

2. Yönergeleri Okuma-Anlama

Zor bölümleri tekrar okuması kaydıyla alanıyla ilişkili olsun olmasın uzun ayrıntılı bir biçimde anlatılmış olan yeni bir makinenin karmaşık yönergelerini ya da işleyişini anlayabilir.

3.Haberleşme ve Yazışma için Okuma

Sözlük kullanma fırsatı verildiğinde herhangi bir yazışma metnini anlayabilir.

4.Uyum Sağlama için Okuma

Bir açıklama yok.

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma

Tutumları ve örtük ya da açık düşünceleri içeren ayrıntılardaki ince noktaları tanımlayarak toplumsal, mesleki ve akademik yaşamda karşılaşması olası olan çeşitli uzunluktaki karmaşık metinleri ayrıntılı biçimde anlayabilir.

Görüldüğü üzere C1 düzeyindeki dil öğrencisi kendi alanının dışındaki metinleri de ayrıntılı olarak okuma becerisine sahiptir. Bu düzeyde herhangi bir metin türünden söz edilmemiş olup dil öğrencisinin her türlü metni okuyabileceği belirtilmektedir. Diğer stratejilere ek olarak öğrenci tekrar okuma, bilgiyi ayırt etme, denetleme, yazı tekniklerini değerlendirme ve metni yorumlama gibi okuma stratejilerinden yararlanır.

C2 düzeyindeki dil öğrencisinin bu beş okuma hedefine ilişkin bir betimleme AODÇ’de yer almamaktadır. Sadece genel okuma alanında şöyle bir ifade yer almaktadır: *“Soyut ya da yapısal olarak karmaşık ya da konuşma dilinde yazılmış yazınsal ya da yazınsal olmayan yazılı metin türlerini hemen hemen anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. İnce farklılıkları ve örtük ya da açık anlamları fark ederek çok çeşitli, uzun ve karmaşık metinleri anlamlandırabilir.”* Bu betimlemeden de dil öğrencisinin özgün yazınsal metinlerle C2 düzeyinde karşılaştığını görmekteyiz. Bunun yanı sıra konuşma dilinde yazılmış metinleri de okuma anlama düzeyindedir. Okuma sürecinde okurun tepkileri C2 düzeyinde görülmektedir. “Eleştirel olarak yorumlar” ifadesi C2 öğrencisinin metne tepki verme, kanıtları değerlendirme, yazı tekniklerini değerlendirme, gerçek ile düşünceyi ayırt etme, metni yorumlama gibi stratejileri kullanmasının yanı sıra okuma etkinliği içerisinde kendi okuma biçimini de değerlendirmesini sağlayacak okuma stratejilerini kullanabilir.

3. 2. 3. Okuma-anlama işi etkinlikleri

Okumanın amacı anlama olduğu için bu kavram üzerinde durmanın yerinde olacağını düşünmekteyiz. Anlamanın bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Sheng (2000)’de anlamayı yazılı malzemenin anlamının anlaşılması ve anlamaya götüren bilinçli stratejilerin kullanılması olarak tanımlamıştır. Aktaş ve Gündüz (2008:35-36) ise anlamayı okunan bir metnin içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlamıştır. Bu da anlamanın okur ve yazar arasındaki anlamı tahmin etme süreci olduğunu göstermektedir. Anlama daha karışık, psikolojik bir süreç olup sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal öğeler gibi dilsel faktörleri içermekle birlikte bilişsel ve duygusal faktörleri de içermektedir. Bu durumda da anlamayı pek çok bileşenin bir araya gelerek oluşturduğu bir zihinsel süreç şeklinde tanımlayabiliriz.

Okuma-anlamaya ilişkin yapılan araştırmalarda farklı araştırmacılar farklı ölçütler geliştirmişlerdir. Grellet (1990) okuma-anlama işi etkinlikleri adı altında bir ölçüt geliştirerek

okuma etkinliklerinde neler yapılabileceğine ilişkin genel bir şablon ortaya koymuştur. Grellet'e göre okuma-anlama etkinlikleri 4 bölümden oluşmaktadır: *Okuma teknikleri, amaç nasıl yansıtılmakta, anlamın kavranması ve metnin değerlendirilmesi*. Okuma teknikleri temel okuma-anlama becerilerinin ve stratejilerinin edinimini kapsadığı için zorunlu olandır. Okur okuma tekniklerinde metni “tanıma, okuma hızını geliştirme, göz atma ve tarama”ya çalışır. Grellet'e göre diğer üç bölüm ise okurun metni daha iyi anlamasını sağlamak için basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Amaç nasıl yansıtılmakta bölümünde okurun metnin işlevi, metnin düzenlenişi ve duruma uygunluk araçlarını kullanarak metnin amacını bulmaya çalışması sağlanmaktadır. Anlamın kavranmasında ise önce dilsel olmayan ipuçlarından yararlanarak daha sonra da metindeki dilsel örüntü aracılığıyla okurun metni anlaması beklenmektedir. Son olarak da okurdan metni değerlendirmesi beklenmektedir. Grellet'in okuma-anlama işi etkinliklerine ilişkin tablosu aşağıda yer almaktadır (Çizelge 13).

Çizelge 13. Okuma anlama işi etkinlikleri (Grellet,1990:12-13)

Okuma Teknikleri	Amaç Nasıl Yansıtılmakta	Anlamanın Kavranması	Metnin Değerlendirilmesi
1.Tanıtma	1. Metnin hedefi ve işlevi	1. Metne dilsel olmayan yaklaşım	1.Düşünceye karşı gerçek
1. a Çıkarım: bağlam yolu ile	1.1. Metnin işlevi	1.1. Bir seri resmin sıralanması	2. Yazarın amacı
1.b.Çıkarım: sözcük oluşturma ile	1.2. Metnin içindeki işlevler	1.2.Metin ve resimlerin karşılaştırılması	
1.2. Tümce içindeki bağlantıların anlaşılması	2. Metnin Düzenlenmesi: farklı izleksel örüntüler	1.3. Eşleştirme	
1.3.a.Tümce ile fikirlerin bağlanması: bağlantı	2.1. Anafikir ve destekleyen fikirler	1.4. Çizimlerin kullanılması	
1.3.b. Tümce ile düşüncelerin bağlanması: bağlantı sağlayan sözcükler	2.2. Zaman sıralaması	1.5. Bir belgenin tamamlanması	
2. Okuma hızını geliştirme	2.3. Betimlemeler	1.6. Haritaya uyarlama	
3. Göz atma etkinliğinden tarama etkinliğine	2.4. Benzerlik ve karşılaştırma	1.7. Metindeki bilginin kullanılması	
3.1. Tahminde bulunma	2.5. Sınıflandırma	1.8. Parçalı okuma	
3.2. İlk izlenim	2.6. Tartışma ve mantıksal düzenleme	2. Metne dilsel yaklaşım	
3.3. Konuya yakınlaştırma	3. Duruma Uygunluk	2.1.Bilginin yeniden düzenlenmesi:tabloların kullanılması	
3.4. Göz atma		2.2. Metinlerin karşılaştırılması	
3.5. Tarama		2.3. Soru tipleri	
		2.4.a. Çalışma becerileri: özetleme	

Değer ve Fidan (2005) okuma alt becerilerini geliştirmede Bloom'un (1956:201-207) *Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasını* ölçüt olarak ele almışlardır. Bu sınıflandırmadan yararlanarak okuma sonrası alt becerilerine ilişkin ne tür sorular oluşturulabileceği üzerinde durmuşlardır. Zihinsel beceri gerektiren dersler için hazırlanmış olan bu sınıflandırmanın zihinsel bir etkinlik olan okuma becerisi için de uyarlanabileceğini savunmaktadırlar. Bu sınıflandırmada bilişsel etkinlikler basitten karmaşığa doğru sıralanmış olup her aşama bir alt aşamayı öncüllemektedir. Değer ve Fidan okuma-anlama becerisini geliştirme için geliştirdikleri bu ölçütte öğrencinin okuma stratejilerini devreye sokacak soru türleri üzerine çalışmışlardır. Aynı zamanda okuma stratejileri ile Bloom'un sınıflandırmasını sentezleyerek okuma becerisinin zihinsel bir süreç olduğunu da yinelemişlerdir. Aşağıdaki çizelge (Çizelge 14) Değer ve Fidan'ın Bloom'un sınıflandırmasına koşut olarak her bir aşamada okuma sonrası etkinliklerinde ne tür sorular sorulabileceğini göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak burada yer alan sorular herhangi bir dil düzeyine göre düzenlenmemiş olup her düzeyde sorulabilecek soru türleridir. Bloom'un sınıflandırması, okuma stratejileri ve soru türleri Değer ve Fidan'ın çalışmalarında okuma-sonrası etkinliklerinde sentezlenerek ortaya şöyle bir çizelge çıkmıştır.

Çizelge 14: Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasına Dayalı Okuma Alt Becerileri (Değer ve Fidan, 2005).

Sınıflandırma	Okuma alt becerileri	Soru türleri
Değerlendirme	Metni eleştirel olarak Yorumlama	- A konusunda ne düşünüyorsunuz? - Yazar A konusunda haklı mı? Niçin? - Metindeki A,B,C düşüncelerini desteklemek/çürütmek için ne türden bilgilere ihtiyaç duyarsınız?
Sentez	Metni yeniden oluşturma	- Metindeki A bağlacı yerine B bağlacı konursa metnin anlamı nasıl değişir? - Siz bu metne nasıl bir sonuç yazarsınız? - Metnin anlatıcısını değiştirin ve yeniden yazın.
Analiz	Paragraflarda geliştirilen	- Metni nasıl bölümlendirirsiniz?

	düşünceler arasındaki ilişkiyi bulma; çıkarım	- Metnin bölümlerine ne ad verirsiniz? - A ve B'yi hangi bağlaçla birleştirirsiniz?
Uygulama	Gözden geçirme; çıkarım; tahmin etme	- A ne demek? - Metindeki A, B ve C'yi nasıl değiştirirsiniz? - A olmasaydı ne olurdu? - Sorunu nasıl çözerdiniz?
Kavrama	Gözden geçirme	- Metnin konusu ne? - A'yı kendi sözcüklerinizle anlatın? - A ile B'yi karşılaştırın?
Bilgi	Tarama	- Kaç? Hangi? - Kim? Nasıl (oldu)? - Ne? Nerede?

Anlama tanımındaki bileşenleri okuma etkinliklerinde kullanılan soru biçimleri ile örtüştürmeyi amaçlayan bir diğer çalışmayı da Day ve Park (2005) gerçekleştirmiştir. Day ve Park (2005), Pearson ve Johnson (1972) ve Nuttall (1996)'yı temel alarak anlama türlerinin bir sınıflandırmasını yapmışlardır. Buna göre altı anlama türü bulunmaktadır: *birebir anlama (literal)*, *yeniden düzenleme*, *çıkarım*, *tahmin*, *değerlendirme* ve *kişisel tepki*. Bu anlama türlerini soru biçimleriyle örtüştürmeyi amaçladıkları için soru biçimlerini de *Evet/hayır*, *Alternative*, *Doğru/yanlış*, *5N1K(kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden?)* ve *çoktan seçmeli sorular* olarak belirlemişlerdir. Aşağıdaki çizelge de her bir anlama türünde hangi soruların kullanabileceğini göstermek amacıyla Day ve Park (2005)'ten uyarlanmıştır.

Çizelge 15: Okuma-anlamayı geliştirme ve değerlendirme soruları (Day ve Park, 2005)

Soru Biçimleri	Anlama Türleri					
	Birebir anlama	Yeniden düzenleme	Çıkarım	Tahmin	Değerlendirme	Kişisel tepki
Evet/Hayır	x	x	x	x	x	x
Alternative	x	x	x	x		

Doğru/Yanlış	x	x	x	x	X	x
Kim/Ne/ Ne zaman/Nerede/ Nasıl/Neden	x					
Çoktan Seçmeli Sorular	x			x	x	

Day ve Park (2005)'in tanımlarına göre anlama türlerine kısaca değinirsek birebir anlama metinde açık bir şekilde sunulan bilgiyi – tarihler, saat, yer ya da kişi adları- anlama durumudur. Bu anlam türü ile ilgili sorular metinden doğrudan ve açık olarak yanıtlanabilmektedir. Birebir anlama türüne ilişkin 5 soru türü de kullanılabilir. Yeniden düzenleme de birebir anlamaya dayalıdır. Metnin farklı farklı bölümlerinde açık bir şekilde sunulan bilgileri ek bir anlama sağlamak üzere birleştirme işlemidir. Bu anlama türüne yönelik sorular, okuyucunun metni tümüyle incelemesini sağlar, tümce tümce değil daha metinsel bir değerlendirme yapmasını gerektirir. Yeniden düzenleme de *Evet/Hayır*, *Alternative* ve *Doğru/Yanlış* soru türleri kullanılabilir. Çıkarım ise birebir anlamadan daha fazlasını gerektirir. Çıkarım soruları metinde var olan ancak açıkça belirtilmeyen noktalarla ilgilidir, dolayısıyla okuyucu metni birebir anlama ile kendi bilgi ve sezgilerini birleştirmek durumundadır. Bu anlama türünde yeniden düzenlemede olduğu gibi üç soru türü kullanılabilir. Tahminde okuyucu metinden anladıkları ile konu ile ilgili kendi bilgilerini birleştirerek – örneğin metin bir hikaye ise hikayenin sonrasında neler olabileceğini- tahmin etme sürecidir. Tahminde öğrencinin metinle ilgili tahminini sağlamak amacıyla *Evet/Hayır*, *Alternative*, *Doğru/Yanlış* ve *Çoktan Seçmeli Sorular* hazırlanabilir. Birebir anlama, yeniden anlama ve çıkarım anlama türleri okuma-sonrası etkinliklerine uygulanabilecek anlama türleri iken tahmin anlama türünde ise okuma-sonrası etkinlikleri hazırlanabileceği gibi okuma-öncesi ve okuma-sırası etkinlikleri de uyarlanabilir. Değerlendirmede, okurdan metnin bir açısı/yönü ile ilgili kapsamlı bir yargıda bulunması beklenmektedir. Böyle bir yargıda bulunabilmesi için öncelikle okurun metinden birebir anlama yoluyla elde ettiklerini kendi artalan bilgisi ile birleştirmesi gerekmektedir. Değerlendirme anlama türüne ilişkin olarak okuma etkinliklerinde *Evet/Hayır*, *Doğru/Yanlış* ve *Çoktan Seçmeli* sorular uyarlanabilir. Kişisel tepkide okuyucunun metinle ve metnin konusu ile ilgili kendi duygu ve

düşüncelerini oluşturması beklenmektedir. Kişisel tepkiyi ölçen soruların yanıtları metinde birebir bulunmaz ancak yanıtlar metinle ilgili olmalı ve böylece okurun birebir anlamayı gerçekleştirdiğini bir şekilde yansıtmalıdır.

Bu altı anlama türünden ilk üçü, birebir anlama, yeniden düzenleme ve çıkarım metindeki açık ya da satır arasında verilen bilgiye dayalıdır. Ancak diğer üç anlama türünde yanıtlar okuyucunun okuduklarına verdikleri tepkiler doğrultusunda değerlendirilmektedir.

Bilindiği üzere okuma anlama etkinlikleri hem dil öğrencisinin anlamlandırmasını daha da kolaylaştırmak amacıyla hem de yabancı dilde okuma yaparken etkili stratejiler kullanmaya yöneltmek için hedeflenen stratejiler yoluyla bilgiyi ortaya çıkaran basit alıştırmaların gerekliliği nedeniyle okuma evreleri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 aşamada düzenlenebilmektedir.

3.2.3.1 Okuma öncesi etkinlikleri

Okuma öncesi etkinlikleri öğrencileri belli bir metinle tanıştırma, uygun artalan bilgisini ortaya çıkarma ve gerekli şemayı tetikleyip harekete geçirme amacıyla yapılmaktadır.

Demirel (2003: 105)'e göre okuma öncesinde izlenilecek sıra şu şekilde olmalıdır.

1. Metin ile ilgili resim ya da bir başlık hakkında konuşma. Öğrencilerin verilen resme ya da başlığa bakarak ne tür bir metin okuyacaklarını tahmin etmeleri istenir.
2. Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerle ilgili açıklama ve ön çalışma yapılır.
3. Metin ile ilgili genel birkaç soru sorulur. Metnin konusuna göre günlük hayattan örnekler verilebilir.

Sonuçta okuma öncesi etkinlikleri kısa ve basit olması gerekmektedir. Bu amaçla yazar ya da metin türü hakkında konuşma, beyin fırtınası, benzer deneyimler hakkında konuşma, metin başlığı ve varsa resim, grafik, tablo, şekil hakkında konuşma gibi bu tür etkinlikler okuma öncesinde uygulanabilir.

3.2.3.2. Okuma Sırası Etkinlikleri

Okuma sırası etkinlikleri öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmesine yardımcı olur. Demirel (2003: 104), okuma sırası etkinliklerini ise şu şekilde açıklamaktadır. Öğrencilerden metni sessizce okurken;

1. Bilinmeyen kimi sözcüklerin anlamını kestirmesi.
2. Anlaşılması güç tümcelerde kişi zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulması.
3. Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışması.
4. Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırması.

5. Yazarın üslup özelliğine dikkat etmesi.

6. Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği tümcelerin altını çizmesi

istenir.

Diğer bir deyişle, okuma sırası etkinliklerini öğrencinin bağlamdaki ipuçlarını değerlendirmesini, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan veya sözcüğün biçimsel özelliklerden tahmin etmesini, gönderimsel ifadeleri çözümleyerek metnin içeriğini tahmin etmesi olarak sıralayabiliriz.

3.2.3.3. Okuma Sonrası Etkinlikleri

Okuma sonrası etkinlikler, öğrenilen dilin gramerini pekiştirmeyi ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada öğrencilerden aşağıda belirtilenleri yapmaları istenir (Demirel: 2003: 105).

1. Metinle ilgili ayrıntılı sorulara doğru cevap vermesi.
2. Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi.
3. Metindeki bilgiyi değişik bir şekilde aktarması. Bunu bir şekil, diyagram ya da akış çizelgesi ile göstermesi.
4. Okunan metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirlemesi.
5. Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi.
6. Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazması.

Okuma sonrası etkinlikleri öncelikle öğrencinin metni nasıl anladığını ölçer ve sonra öğrenciyi metnin daha derin bir incelemesini yapmaya yönlendirir. Okuma sonrası etkinlikleri öğrencinin metindeki ana düşüncüyü anlaması, metinde var olan bilgiyi yeniden kurgulaması, metinde sezdirilen bilgileri anlaması hedeflenmektedir. Bununla birlikte okuma sonrası etkinlikleri yazma ve sözlü anlatım etkinlikleri için de temel oluşturmaktadır (Çeltek ve Kaili, 2010).

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının okuma becerisi bağlamında betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu betimleme ve değerlendirmenin yapılabilmesi amacıyla çalışmamızın araştırma modeli nitel araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006:39)'un tanımlarına göre nitel araştırma *gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür*. Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: *görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi*. Yazılı dokümanların incelenmesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu araştırma biçiminin veri kaynaklarından biri de ders kitaplarıdır. Çalışmanın da veri kaynağını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitapları oluşturduğu için bu çalışmada da nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden yazılı doküman incelemesi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitapları üzerinde betimleme ve değerlendirme yapılırken yazılı doküman incelemesini oluşturan *dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verinin kullanılması* aşamaları dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:193). Çalışmanın veri kaynağını oluşturan ders kitaplarına ulaşılmış, bu kitapların orijinal olmasına dikkat edilmiş, bir diğer aşama olan dokümanların anlaşılması için “okuma metinlerini ve okuma etkinliklerini değerlendirme amaçlı listeler” oluşturulup buna göre incelenmiştir. Bu çalışmada tek bir veri toplama yöntemi (doküman analizi) kullanılacağı için verilerin analiz edilmesinde şu dört biçim dikkate alınmıştır:

- a) Analize konu olan veriden örneklem seçme
- b) Kategorilerin (ulamların) geliştirilmesi
- c) Analiz biriminin saptanması
- d) Sayısallaştırma

Çalışmada incelemeye konu olan veriyi okuma metinleri oluşturmaktadır. Okuma metinleri üzerinde herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiş olup tüm metinler “AODÇ'deki dil temalarına uygunluk, metinlerin özgünlüğü, dil öğrencisinin düzeyine uygunluğu, metin türleri çeşitliliği” açısından değerlendirilmiştir.

Doküman incelemesinin bir diğer aşamasını oluşturan kategorilerin oluşturulması aşaması ise okuma etkinlikleri ile ilişkilidir. Okuma dersi etkinlikleri okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikleri olarak üç aşamada düzenlenebilmektedir. Bu nedenle çalışmadaki kategoriler “okuma öncesi etkinlikleri, okuma sırası etkinlikleri, okuma sonrası etkinlikleri ve bu etkinliklerin strateji kullandırma eğilimine yönelik ulamlar” olarak belirlenmiştir.

Analiz biriminin saptanması aşamasında ise oluşturulan her bir kategoride hangi analiz biriminin seçileceği belirlenmektedir. Bu bağlamda şu kategorilerden söz edebiliriz:

1. kategori okuma öncesi etkinlikleri; görsel öge, başlık, beyin fırtınası vb
2. kategori okuma sırası etkinlikleri; okuma sırası ve okuma stratejileri
3. kategori okuma sonrası etkinlikleri; okuma sonrası ve dil öğrencisinin anlama, duyuşsal ve toplumsal ve yorumlama ve değerlendirme stratejileri
4. kategori metinler; AODÇ'deki dil temalarına uygunluk, metinlerin özgünlüğü, dil öğrencisinin düzeyine uygunluğu, metin türleri çeşitliliği.

Verinin nicel bir değerini sunma amacıyla sayısallaştırma aşamasında ise incelenen ders kitaplarında aranan özelliklerin varlığı ve yokluğuna göre bir değerlendirme yapılarak bu amaçla ders kitaplarındaki ilgili özellikler *var veya yok* biçiminde nicel bir değere uyarlanmıştır.

Doküman incelemesinin son basamağı verinin kullanılmasıdır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının okuma metinleri ve etkinlikleri AODÇ ve okuma stratejileri bağlamında betimlenip değerlendirildikten sonra bir takım verilere ulaşılabilecektir. Okuma metinleri ve etkinliklerinin yeterli ve yetersiz olduğu alanlar saptanarak bu boşluğun giderilmesi amacıyla öncelikle bazı önerilerde bulunulacak daha sonra da AODÇ'deki her dil düzeyine uygun örnek okuma etkinlikleri tasarlanacaktır.

4.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise ders kitaplarındaki okuma metinleri ve etkinlikleridir. Ancak bu alanda hazırlanmış kitapların okuma becerisi bağlamında değerlendirilmesi Aygüneş (2007)'in *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde yer almaktadır. Aygüneş, bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış on iki kitabı okuma becerisi kapsamında ele alarak değerlendirmiştir. Aygüneş'in çalışmada incelenen ders kitapları şunlardır:

Güle Güle (1998)

Türkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6 (1999)

Türkçe-Turkish (1999)

Hitit 1-2-3 (2002)

Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri – Practical Course in Turkish (2003)

Beginner's Turkish (2003)

Turkish (2003)

Yabancılar için Türkçe 1-2 (2004, Hikmet Sebuktekin)

Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 (2006)

Gökkuşığı Türkçe 1-2 (2006)

Yabancılar için Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2006)

Elementary Turkish (2006, Kurtuluş Öztopçu)

Bu çalışmada ise yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplardaki okuma metinlerinin incelenmesinde en temel ölçüt AODÇ'deki okuma hedefleri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla bu kitapların yeniden değerlendirilmesi gündeme gelmiştir. Ancak bu kitapların yeni baskısının bulunmaması ve daha önce okuma becerisi bağlamında değerlendirilmiş olmaları nedeniyle bu çalışmada sadece *Yeni Hitit Serisi 1-2-3 (2007)* değerlendirmeye alınmıştır. Çünkü bu kitaplar arasından sadece Yeni Hitit kitabının yeni baskısı bulunmakta ve bu baskısında bu kitabın Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında düzeylerine göre geliştirilmiş olduğu ifadesi yer almaktadır. Her üç kitapta da Avrupa Dil Gelişim Dosyasının düzeylerine uyarlanmış olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Dolayısıyla çalışmanın evreninde iki tür sınırlandırmaya gidilmiştir. Bunlardan ilki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapların okuma becerisi bağlamında yakın zamanda değerlendirilmiş olması nedeniyle sadece Yeni Hitit Serisi incelemeye alınmıştır. İkincisi ise yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplarda sadece dilbilgisel yapıyı öğretme ve geliştirme üzerine tasarlanmış kitaplar da çalışma evreni dışında kalmıştır.

Dolayısıyla bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar arasından bir eleme yapılarak Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan Yeni Hitit Serisi 1-2-3 incelemeye alınacaktır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitaplar okuma becerisi bağlamında değerlendirilirken çalışmanın birincil savını Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen okuma becerisi düzeylerine ilişkin uyumluluğu oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma Yeni Hitit Serisi'nin okuma becerisi bağlamında betimlenmesi ve değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu amaçla temel, orta ve ileri (yüksek) düzeydeki her metin ve etkinlik önce ADD'ye uygunluk

daha sonra da okuma stratejileri açısından oluşturulan kontrol listeleri aracılığıyla incelenecektir. İlk önce var olan durumun betimlemesi yapıldıktan sonra AODÇ ve ADD'ye uygun örnek okuma etkinlikleri sunulacaktır.

Çalışmanın evreni tek bir kitapla sınırlı olmakla beraber çalışmanın örnekleminde herhangi bir sınırlandırmaya gidilmeyip 3 kitaptaki her bir metin incelemeye ve değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın örnekleminde okuma becerisi bağlamında incelenen metinlere ilişkin sayısal veri aşağıdaki çizelgede (Çizelge 16) yer almaktadır.

Çizelge 16: Yeni Hitit Serisi Okuma Metni Dağılımı

Yeni Hitit Serisi Okuma Metni Dağılımı				
Yeni Hitit 1		Yeni Hitit 2	Yeni Hitit 3	
A1	A2	B1	B2	C1
22	36	75	30	24

Yeni Hitit Serisi temel orta ve ileri (yüksek) düzeyde hazırlanmış 3 kitaptan oluşmaktadır. Her kitap üzerinde ADD'nin hangi düzeyine uygun olduğuna dair ifadeler ve logolar (ayırmaçlar) bulunmaktadır. Çizelgeden de anlaşılabacağı üzere Yeni Hitit 1 kitabı A1 ve A2 düzeylerini kapsamakta ve bu düzeyde toplam 58 okuma metni ve etkinlikleri; Yeni Hitit 2 kitabı ise B1 düzeyinde olup 75 okuma metni ve etkinlikleri; Yeni Hitit 3 kitabı ise B2 ve C1 düzeylerine denk gelip toplam 54 okuma metni ve etkinlikleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere Yeni Hitit Serisinde C2 düzeyi bulunmamaktadır.

ADD'ye uygun bir biçimde hazırlanmış olduğu ifade edilen Yeni Hitit Serisi okuma becerisi bağlamında bu çalışmada kapsamlı biçimde betimlenerek irdelenecektir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış Yeni Hitit Serisinin dil öğrencisinin okuma becerisini geliştirmesinde ne kadar etkili olduğunu denetlemek amacıyla “*okuma etkinliklerini değerlendirme listeleri*” hazırlanmıştır. Elbette bu değerlendirme listeleri oluşturulurken dil öğretimindeki birkaç alandan yararlanılmıştır. Bu alanlardan birincisi çalışmanın temel savını da oluşturan AODÇ'deki okuma hedefleridir. Bunun yanı sıra Singhal (2006:105-106)'ın okuma becerisini geliştirmede etkililiğinden söz ettiği okuma stratejilerinden ve okuma anlama etkinliklerinde Bloom'un zihinsel beceri geliştirme sınıflandırmasından ve Day ve Park (2005)'in okuma anlama etkinliklerindeki anlama türleri sınıflandırmasından yararlanarak değerlendirme listeleri hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu değerlendirme listeleri aracılığıyla Yeni Hitit Serisindeki okuma metinleri ve etkinlikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4.4. Veri özümleme Teknikleri

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan Yeni Hitit Serisi “*okuma etkinliklerini değerlendirme listeleri*”nde yer alan ifadelere göre incelenmiştir. Doküman analizi ile toplanan tüm veriler *var veya yok* ifadeleri ile sayısallaştırılarak araştırma konusu ile ilgili bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmamızda var veya yok ifadeleri ilgili kitapta var ise (+) ile yok ise (-) ile gösterilmiştir. Ancak bununla birlikte kitaplardaki okuma etkinlikleri incelenirken belirlenen ölçütler kitaplarda bir veya iki defa kullanılmış ise bu durum da kısmen var olarak betimlenmiş olup bu özellik de “*okuma etkinliklerini değerlendirme listeleri*”nde (✓) ifadesi ile gösterilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal çerçevede ve yöntem bölümünde aktarılan bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan ve bu alanda en yaygın kullanılan Yeni Hitit Serisi 1-2-3 ders kitabının okuma ile ilişkili bölümleri incelenerek bu bölümlerin hem ADD'deki okuma hedeflerini hem de öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine yönelik nasıl katkısı olduğu betimlenip tartışılacaktır. Söz konusu kitabın okuma metinleri ve etkinliklerinin ADD okuma hedefleriyle ne derece örtüştüğü ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik katkısını belirlemek; okuma etkinliklerinin özelliklerini saptamak çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış pek çok kitap bulunmaktadır. Ancak daha öncede belirtildiği gibi bu kitapların okuma becerisi bağlamında kapsamlı bir değerlendirmesi 2007 yılında Aygüneş tarafından gerçekleştirilmiştir. Aygüneş bu çalışmada sınıf ortamında kullanılan ve bireysel olarak kullanılabilen toplam 12 kitabı okuma becerisi bağlamında değerlendirmiştir. Ancak ADD'nin yabancı dil öğretim programlarındaki öneminin giderek artmasıyla ve bu belgenin hem dil öğrencisi hem de diğer kurumlar açısından yabancı dil düzeyini Avrupa Birliği üye ülkeler arasında geçerli olması yabancı dil eğitimi ile ilgili her tür malzeme ve programların AODÇ'ye göre yeniden düzenlenmesini ve yapılandırmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış kitapların yeniden değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ancak bu kitapların yeni baskılarının bulunmaması nedeniyle bu çalışmada incelenen kitaplar Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından ADD'ye göre hazırlanmış olduğu belirtilen Yeni Hitit Serisi 1-2-3 ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda incelenen kitapların özellikleri şöyledir:

Yeni Hitit 1 Temel bu serinin ilk kitabı olup AODÇ'deki dil düzlemlerinden A1 ve A2'ye denk gelmektedir. İlk altı ünite sonunda dil öğrencisinin dil düzeyinin A1 yani Başlangıç Düzeyi'nde son altı ünite de dil öğrencisinin dil düzeyinin A2 yani Temel Düzey'de olduğunu göstermektedir.

Yeni Hitit 2 Orta bu serinin ikinci kitabıdır. AODÇ'deki dil düzlemlerinden B1'e yani Eşik Düzeyi'ne denk gelmektedir. Yabancı dil eğitiminde en önemli dil düzeyi olarak görülmektedir. Çünkü dil kullanıcısının tüm dil becerilerinde basit dil kullanımlarından

karmaşık dil kullanımlarına geçtiğini gösterdiğinden bu düzey eşik olarak kabul edilmektedir. Yeni Hitit Serisinde de bu dikkate alınarak bu dil düzeyi için tek bir kitap hazırlanmıştır.

Yeni Hitit 3 Yüksek serinin son kitabıdır. AODÇ'deki dil düzlemlerinden B2 ve C1'e denk gelmektedir. Yeni Hitit 1'de olduğu gibi bu kitapta da aynı yöntem izlenmiş olup ilk altı ünite dil öğrencisinin dil düzeyinin B2 yani Orta Düzey'de son altı ünite de dil öğrencisinin dil düzeyinin C1 yani Etkili İşlevsel Yeterlik Düzeyi'nde olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü üzere Yeni Hitit Serisi AODÇ'deki tüm dil düzeylerine göre düzenlenmemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış olan bu kitapta dil öğrencisinin son dil düzeyini gösteren C2 yani Uzmanlık Düzeyi bulunmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış olan Yeni Hitit Serisi okuma becerisi bağlamında incelenirken öncelikle söz konusu kitaplardaki okuma metninin türsel özellikleri, metninin özgünlük değerleri ve AODÇ'deki dil temalarına uygunlukları incelenmiştir. Daha sonra da okuma becerisini geliştirme amaçlı hazırlanmış olan okuma öncesi, sırası ve sonrasında yer alan etkinliklerin özellikleri belirlenmeye çalışılarak bu okuma etkinliklerinin öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olup olmadığı başka bir deyişle etkinlikler aracılığıyla okuma kazanımlarının etkililiği değerlendirilecektir. Böylelikle çalışmada okuma metinleri ve etkinliklerine yönelik kapsamlı bir doküman incelemesi yapılması amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle okuma metinleri ve etkinliklerine ilişkin yapılan doküman incelemesi için öncesinde bir doküman hazırlanarak buna göre bir veri çözümlemesi yapılmıştır.

Doküman incelemesi amacıyla söz konusu kitaplar okuma metinleri, okuma etkinlikleri ve AODÇ'deki okuma hedefleri bağlamında farklı kontrol listeleri oluşturulup bu kontrol listelerindeki ifadelerle göre incelenmiştir.

İnceleme sonucunda, Yeni Hitit Serisi 1-2-3 kitaplarında okuma becerilerine yönelik bölümlerdeki okuma metinleri ve etkinliklerine ilişkin yapılan betimleme ve değerlendirmeler şu şekildedir:

5.1. Yeni Hitit Serisindeki Metinlerin Temel Özellikleri

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan kitaplardaki metninin temel özelliklerini saptamak amacıyla üç alan seçilmiştir. Bu üç alan sırasıyla metninin türsel özellikleri, özgünlük değerleri ve AODÇ'deki dil temalarına uygunluklarıdır. Bu amaçla öncelikle Yeni Hitit Serisinde okuma bölümlerinde kullanılan metninin türsel özelliklerine bakılarak hem farklı metninin kullanılıp kullanılmadığı hem de kullanılan metninin sayısal verisine yer verilmiştir. Türsel özellikleri saptanan metninin özgünlük değerleri incelenip son aşamada

da söz konusu üç kitapta metinler aracılığıyla aktarılan temaların AODÇ'deki dil temalarına ne kadar uygun olduğu incelenmiştir.

5.1.1. Yeni Hitit Serisindeki Metin Türleri

Metinler yabancı dil öğretiminin en önemli aracıdır. Özellikle okuma anlama derslerinde metinler olmaksızın hiçbir şey yapılamamaktadır. Derste hangi tür metinlerin seçileceği ya da kullanılacağı öğretim amacına bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde farklı türlerdeki metinlerin varlığı ve bu metinlere yönelik okuma etkinliklerinin varlığı dil öğrencisinin okuma becerisini geliştiren olumlu bir etki olarak kabul edilmektedir. Bu durum AODÇ ve ADD okuma hedeflerinde de kendini göstermektedir. Bu iki belgede de dil öğrencisinin her düzeyde ne tür metinleri okuyabileceğine ilişkin bilgiyi daha önceki bölümlerde vermiş bulunmaktayız. ADD ve AODÇ'deki yabancı dil öğretim programlarında amaç dil kullanıcısının üretimine odaklanılarak bu alanda anadili kullanıcısına ulaştırılması amaçlanmaktadır. Bu aynılığı sağlayabilecek en etkili araçlardan biri kuşkusuz metinlerdir. Dil öğrencisinin farklı türlerde metinlerle karşı karşıya kalması ve bu metin türlerine ilişkin etkinliklere yer verilmesi onun anlamlandırmasını olumlu yönde etkileyecektir.

Bu çalışmada incelenen Yeni Hitit Serisi kitaplarının türsel özelliklerine ilişkin şu bilgilere erişilmiştir:

Yeni Hitit 1 Temel kitabında toplam 67 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerin türlere göre dağılımına bakıldığında, 12 deneyimlerle ilgili açıklamaların, 25 çeşitli konularda bilgi veren metinlerin, 2 efsanenin, 12 diyalogun, 6 haber metninin ve 1'er tane ilan, reklam metni, yaşamöyküsü, köşe yazısı, kısa hikaye, tanıtım yazısı, öykü özeti, fal metni, uyulması gereken kurallar ve röportajın olduğu tespit edilmiştir.

Yeni Hitit 2 Orta kitabında ise toplam 73 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerin 28'i çeşitli konularda bilgi aktaran, 6'sının deneyimlerle ilgili açıklamalar, 14'ü haber metni, 5'i köşe yazısı ve makale, 4'ü duyuru, 3'ü diyalog ve kısa öykü, 2'si anı ve röportaj, 1'er tanesinin de efsane, yaşamöyküsü ve tanıtım yazısı metinlerinden oluşmaktadır.

Yeni Hitit 3 İleri kitabında da 53 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerin türsel dağılımına baktığımızda ise 9 deneyimlerle ilgili açıklamaların, 10 çeşitli konularda bilgi aktaran metinlerin, 3 şiirin, 2 köşe yazısı ve öykünün, 8 haber metni ve makalenin, 5 basitleştirilmiş bilimsel metnin ve 1'er tane mektup, diyalog, röportaj, yaşamöyküsü ve öğretici söylemin olduğu bir tablo çıkmıştır.

Sonuç olarak incelenen 3 seriden oluşan kitapta toplam 193 metnin metin tipine¹⁶ göre dağılımı şöyledir:

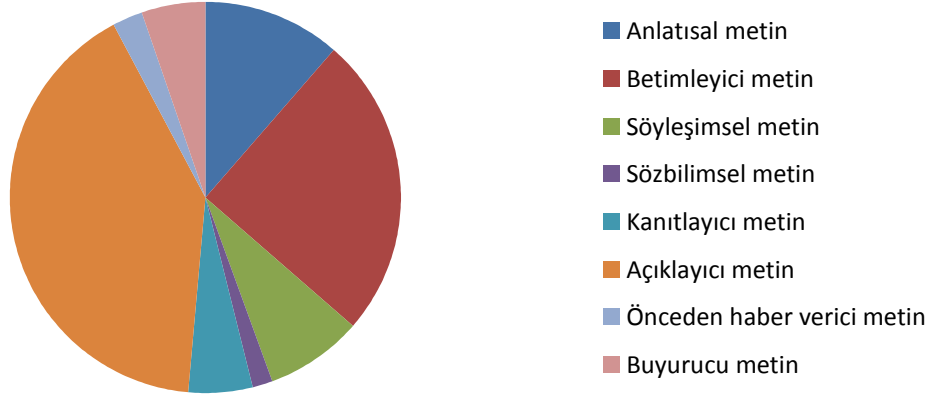
Çizelge 17: Yeni Hitit Serisinde Okuma Metinlerinin Metin Tiplerine Göre Dağılımı

Kitabın adı	Anlatısal metin	Betimleyici metin	Söyleşimsel metin	Sözbilimsel metin	Kanıtlayıcı metin	Açıklayıcı metin	Önceden haber verici metin	Buyurucu metin	Toplam
Yeni Hitit 1	6	15	12	--	1	25	1	7	67
Yeni Hitit 2	10	21	3	--	4	29	4	2	73
Yeni Hitit 3	6	12	1	3	5	25	--	1	53
Toplam	22	48	16	3	10	79	5	10	193

İncelen kitaplardaki metinlerin metin tiplerine göre yüzdelik dağılımları ise aşağıdaki grafikte yer almaktadır. Görüldüğü üzere %41’lik dilimle açıklayıcı metin tipi ağırlıktadır. Bunun nedeni de daha çok herhangi bir konuda bilgi veren metinlerin seçilmiş olmasıdır.

¹⁶ Metin tipleri sınıflandırmasında Günay (2007:230-356)’ın sınıflandırması temel alınmıştır.

Şekil 4: Yeni Hitit Serisinde Okuma Metinlerinin Metin Tiplerine Göre Yüzdelik Dağılımı



Yeni Hitit Serisinde kullanılan metinlerin betimleyici ve açıklayıcı metin ağırlıklı olduğu gözlemlenmektedir. Betimleyici metinler daha çok deneyimlerle ilgili açıklamaların yer aldığı metinlerde görülmektedir. Açıklayıcı metinler ise daha çok herhangi bir konuda dil öğrencisine bilgi aktarımını sağlama amaçlı kullanılmıştır. Bu iki amaçtan ötürü bu metin tiplerinin sayısal üstünlüğü söz konusudur.

Yeni Hitit 1 kitabında söyleşimsel metnin diğer iki kitaba oranla sayısal üstünlüğünü kitabın temel düzeyde olması nedeniyle Türkçeyi belli bağlamlarda ne tür dilsel yapıların kullanılacağını öğretme amacıyla diyalogların kullanılmış olması doğaldır. Böylelikle kendini tanıtmaya, alışveriş gibi belli durumlar dizisinde oluşturulmuş basit diyaloglar öğrencilerin bu yöndeki gereksinimlerini karşılamak amacıyla söz konusu kitapta yer almıştır. Böylelikle hem öğretilecek dilsel yapı hem de bu dilsel yapının kullanıldığı bağlamın oluşturulan diyaloglar aracılığıyla daha kolay sunulmasını, anlaşılmasını ve üretilmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Yeni Hitit 1’de buyurucu metnin diğer iki kitaba göre daha fazla olması “Emir Kipi”nin bu düzeyde (A1) öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bu dilbilgisel yapının en sık kullanıldığı metin türüne aynı oranda kitapta yer verilmiştir. Bu da bize Yeni Hiti Serisinin hazırlanmasında dilbilgisel sıranın öncelikli olduğunu göstermektedir. Dilbilgisel sıranın belirlendikten sonra bu dilbilgisel yapıların en sık kullanıldığı dil temaları ve metinlere ağırlık verilmeye çalışılmıştır.

Söz konusu kitaplarda metin tipleri açısından çeşitliliğin olduğu gözlemlenmiş olsa da her dil düzeyinde o dil düzeyi için ADD betimlenmiş olan metin türlerine çok fazla yer

verilmediği fark edilmiştir. Örneğin temel (A1 ve A2) dil öğrencisi için okuyabileceği metin çeşitliliği kısa ve basit olmak şartıyla kullanım talimatları, ilanlar, kartpostal, günlük ve mesleki bilgiler içeren kısa ve basit betimleyici metinler, mektuplar, sipariş, broşür metinleri, kısa gazete haberleri ve sık karşılaşılan uyarı levhaları, yönergeler ve reklamlardır. Ancak Yeni Hitit 1'e baktığımızda bu tür metinlere hemen hemen hiç yer verilmediği bunun yanı sıra söz konusu kitapta temel düzeydeki dil öğrencisinin kullanılan dili anlaması oldukça güç olabilecek köşe yazısı, röportaj ve yaşamöyküsü gibi karmaşık dilsel yapıların kullanıldığı metinlerin yer aldığı gözlemlenmiştir.

AODÇ belgesinde bağımsız dil kullanıcısı (B1 ve B2) için ise yukarıda verilen türlere ek olarak röportaj, köşe yazıları, haber özetleri, resmi ve özel mektuplar, açık biçimde yazılan öyküler, raporlar, makaleler, eleştiri yazıları gibi metin türlerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. B1 ve B2 düzeyleri Yeni Hitit Serisinde farklı kitaplara denk gelmektedir. Ancak kitaplarda ADD'de betimlenen bu türdeki metinlere yer verildiği gözlemlenmektedir.

AODÇ belgesinde yetkin dil kullanıcısı (C1 ve C2) için ise karmaşık raporlar, analizler, uzun ve karmaşık talimatlar, yazışmalar, sosyal, politik ve tarihsel içerikli yazınsal metinler, yönetmelikler, kontratlar, şiir, düzyazı, drama biçimindeki klasik eserler gibi metin türlerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak Yeni Hitit'te C1 düzeyinde yazınsal metinlere çok fazla yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Söz konusu kitaplarda metin türleri açısından en dikkat çekici nokta ise her dil düzeyi için aynı metin türlerinin kullanılmış olmasıdır. Örneğin, köşe yazısı, yaşamöyküsü, röportaj veya gazete haberi gibi metin türleri 3 dil düzeyinde de kullanılmıştır. Ancak bu durum dil öğrencisine çeşitlilik sağlamanın dışında sürekli aynı metin türleriyle karşı karşıya kalması onun dil gelişimine bir katkı sağlayamamaktadır. Nitekim bu metin türleriyle ilgili etkinliklerde metin türüne ilişkin bir farkındalığın gelişmesine katkısı olmamaktadır. Dolayısıyla bu durum AODÇ ve ADD belgelerinde her düzey için betimlenen metin türleriyle Yeni Hitit Serisinde yer alan metinler arasında tür açısından örtüşmenin olmadığını göstermektedir.

Sonuçta Yeni Hitit Serisindeki metinler tür açısından incelendiğinde söz konusu kitaptaki metinlerde aynılık olduğu gözlemlenmektedir. AODÇ'deki okuma hedeflerine ilişkin her dil düzeyine uygun farklı metin türlerine yeterince yer verilmediği görülmektedir.

5.1.2. Yeni Hitit Serisindeki Metinlerin Özgünlük Değeri

Yabancı dil öğretiminde çok amaçlı bir biçimde kullanılan metinler özgünlükleri açısından 3 gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

- Özgün metinler
- Basitleştirilmiş metinler
- Oluşturulmuş metinler

Özgün metinler pedagojik amaçlarla yazılmamış gerçek yaşam metinleri olarak tanımlanmaktadır (Wallace 1992:14). Anadili kullanıcıları tarafından yazılmış olduğu için “gerçek” dili içerir. Bu nedenle dil topluluklarında toplumsal amaçların üretimini gerçekleştirmektedirler (Peacock,1997’den Aktaran Berardo,2006). Tomlinson (1998:5) dil öğretim araç ve gereçlerinin geliştirilmesine esas oluşturabilecek bazı temel dil edinim ilkelerinden biri olan özgün metnin anlaşılır dil girdisi sağlanması durumunda yazılı, seslendirilmiş veya kayıtlı gerçek metinlerin her seviyedeki dil öğrencisine uygun hale getirilebileceğini ve kullanılabileceğini dile getirir (Aktaran Uçkun ve Onat, 2008). Özgün metinlerdeki zengin ve çeşitli dil kullanımı çok çeşitli ve özgün eğitsel etkinliklere yol açması ve öğrencinin metin ile etkileşimini sağlaması açısından yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada önemli olan öğrenciden metinle etkileşiminde her zaman dil aracılığı ile zihinsel, duygusal ya da fiziksel bir tepki göstermesini beklenebiliyor olmasıdır.

Krashen (1981:102) anlaşılır dil girdisi’nin öğrencilerin var olan bilgi düzeylerinin biraz üstünde olması gerektiğini ancak anlamı kavrayabilmeyi mümkün kılacak kadar da anlaşılır olması gerektiğini ifade etmektedir. Krashen’e göre, bilinen ile bilinmeyen arasındaki boşluğu kapatma gayreti öğrenciye yeni bir şey öğrenme fırsatı verecektir. Yaygın olarak uygulanan anlaşılır dil girdisi çabaları metinleri *basitleştirme* eyleminden oluşmaktadır. Yazılı ve işitsel metinlerinde biçimsel ve sözdizimsel uyarlamalar genellikle kısaltılmış cümleler, daha az yan cümlecikler, soru ve düz cümlelerde yaygın kelime sıralamalarının tercih edilmesi ve dilbilgisel ilişkilerin belirgin olarak işaretlenmeleri yönünde olmuştur (Aktaran Uçkun ve Onat, 2008).

Buna karşın oluşturulmuş metinler genellikle dil öğretimi amaçlı tasarlanmış metinlerdir. Oluşturulmuş metinlerdeki dil yapay ve değişmemiştir, daha çok bir dilsel yapıyı öğretme amacını güttükleri için bir dizi yanlış metin belirticileri içerir. Bunlar;

- kusursuz biçimlenmiş tümceler
- yapının tekrarı
- genellikle çok iyi okunamaz

- dilbilgisel yapının kullanıldığı soru ve tam cevap (Berardo,2006)

Görüldüğü üzere oluşturulmuş metin doğal dil kullanımının çok uzağında kalan ve dil öğrenicisine herhangi bir dilsel yapıyı öğretme amaçlı yazılmış metinlerdir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanımının pek çok sakıncaları doğurduğundan bahsedilmektedir. Bu tür metinler dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını yansıtamadıklarından dilbilgisel yapıların öğretimi için uygun olup okuma becerilerinin gelişimine bir katkı sağlayamamaktadırlar. Bunun nedeni de doğal olmayan bir biçimde okunmalarından kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde daha çok özgün metin kullanımı desteklenirken buna karşın basitleştirilmiş ya da oluşturulmuş metinlerin varlığı anlaşılır olmayı sağlamak bir yana dil öğrenimine ket vurmakta olduğu pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Larsen-Freeman ve Long, 1991: 143; Krashen, 1989:28; Swaffar, 1985:17; Nunan, 1991:216). Bu durumda basitleştirilmiş metinler yerine çocuk hikayeleri, TV program rehberleri, yemek tarifleri, biyografiler vb. *basit yazılmış* özgün metinlerin kullanımına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış Yeni Hitit Serisinde kullanılan metinlerin özgünlük değerleri şu şekilde betimlenmiştir:

Yeni Hitit 1 Temel kitabında büyük oranda oluşturulmuş metinlerin kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu kitapta kullanılan toplam 67 metinden 49 tanesi oluşturulmuş metindir. Bunun yanı sıra 14 basitleştirilmiş metnin ve 6 özgün metnin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yeni Hitit 2 Orta kitabında toplam 75 metinde 24 oluşturulmuş metin, 16 basitleştirilmiş metin, 35 özgün metin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Yeni Hitit 3 İleri kitabında ise toplam 54 okuma metninde 12 oluşturulmuş metne, 26 basitleştirilmiş metne ve 16 özgün metne yer verildiği belirlenmiştir¹⁷.

Yeni Hitit Serisinde söz konusu kitaplardaki okuma metinlerinin özgün ya da basitleştirilmiş olduğuna ilişkin yargılara söz konusu kitaplarda yer alan okuma ve dinleme metinlerinin nereden alındığını gösteren ve öte yandan kitap içinde “..... *adlı yazısından uyarlanmıştır*” ifadelerin bulunması sonucu ulaşılmıştır. Elbette bu ifadeler genellikle Yeni Hitit 2 ve 3 kitabında yer almaktadır. Oluşturulmuş metinler ise dilsel özellikleri açısından hemen fark edilip bu tür metinlerde öğretilmek istenen dilsel yapının yoğun olduğu

¹⁷ Yeni Hitit Serisinde her bir metnin özgünlük değerlerine ilişkin çizelge EK-2’de yer almaktadır.

gözlemlenmiştir. Oluşturulmuş metinler, öğrencinin okuma becerisini geliştirmekten öte dilbilgisel yapıyı öğretme amaçlı olarak kitapta yer alan metin türleridir.

Yeni Hitit Serisindeki metinlerin özgünlük değerlerini çizelgeye aktardığımızda da karşımıza şöyle bir durum çıkmaktadır:

Kitabın adı	Oluşturulmuş metin	Basitleştirilmiş metin	Özgün metin
Yeni Hitit 1	49	14	6
Yeni Hitit 2	24	16	35
Yeni Hitit 3	12	26	16
Toplam	85	56	57

Çizelge 18: Yeni Hitit Serisindeki Okuma Metinlerinin Özgünlük Değerleri

Aşağıdaki şekilde Yeni Hitit Serisindeki okuma metinlerin özgünlük değerlerinin yüzdelerik dağılımı bulunmaktadır. Kullanılan metinlerde % 43'lük dilimi oluşturulmuş metinler % 29'luk dilimi basitleştirilmiş metinler ve %28'lik dilimi özgün metinler oluşturmaktadır. ADD'de ve AODÇ'de kullanılacak metinlerin özgün olması gerekliliğini dikkate aldığımızda söz konusu kitaplarda bu durumun tam tersinin yer alması dilbilgisi öğretiminin öncelikli olduğunu göstermektedir.



Daha öncede belirttiğimiz gibi yabancı dil öğretiminde özgün metnin dışında oluşturulmuş ya da basitleştirilmiş metinlerin varlığı dil öğrenimini kolaylaştırıcı bir etki sağladığı görüşünün aksine bu tür metinler öğrencinin gerçek dili öğrenmesini engellemektedir.

Ancak Yeni Hitit Serisinde okuma amaçlı kullanılan metinlerin büyük bir çoğunluğunun oluşturulmuş metinler olduğu göze çarpmaktadır. Yine bu oluşturulmuş metinlerin sıklıkla temel düzeyde yani Yeni Hitit 1’de kullanıldığı görülmektedir. Elbette bu durum oluşturulan metinlerin daha çok dilbilgisel yapıyı öğretme ya da öğretilen yapının pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu şekilde oluşturulmuş metinlerin öğrencinin okuma becerisine bir katkısı olmadığı pek çok araştırmacı tarafından yinelenmiştir. Sadece öğrenilen ya da öğretilen dilbilgisel yapının yer aldığı metinlerin işlevi o yapının öğretilmesi ve pekiştirilmesi amacını benimsediği için bu tür metinlerin okuma anlamaya çok fazla bir katkısı olmadığı açıktır. Çünkü bu tür metinler daha çok sezgisel yollarla oluşturulduğundan gerçek yaşamı ve gerçek dil kullanımını yansıtmada başarısı oldukça düşüktür. Dolayısıyla bu tür metinler dil öğrencisine gerçek yaşamlarda kullanılmayan durumların öğretilmesine neden olmaktadır.

ADD’de A1 ve A2 düzeyindeki dil öğrencisinin okumaya ilişkin betimlemeleri şu şekildedir:

A1 Katalog, duyuru ya da afis gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.

A2 Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere temel düzeydeki dil kullanıcısının okuyacağı metinle kısa ve basit olmak koşuluyla yine özgün olacağı örtük bir biçimde dile getirilmiştir. Ne tür metinler kullanılacağı dile getirilirken oluşturulmuş ya da basitleştirilmiş ifadeleri temel düzeyde dahi görülmemektedir.

Her ne kadar Yeni Hitit Serisinde oluşturulmuş metin kullanımında öğrencinin dil düzeyi yükseldikçe bir düşüş gözlenirse de B1 (Yeni Hitit 2) ve B2 ve C1 (Yeni Hitit 3) düzeyinde hala oluşturulmuş metinlerin varlığı aslında dil öğrencisinin dil düzeyini yükseltmesine olanak sağlamamaktadır. Bağımsız ve Yetkin dil kullanımında özgün metinlerin yanı sıra oluşturulmuş metinlerin kullanımı dil öğrencisinin hangisinin gerçek dil kullanımı ayırdına varmasına engel olmaktadır. Bunun da ötesinde özgün metinlerdeki dil kullanımının zor olduğuna karar verip bu tür kullanımları kullanmayı reddederek dil gelişimini engelleyecektir.

Yeni Hitit 2’de kullanılan metinlerin özelliklerine baktığımızda sayısal olarak özgün metinlerin en çok kullanıldığı kitap serisi olduğu görülmektedir. Buna karşın B1 düzeyindeki

dil öğrencisinin oluşturulmuş metinlerle karşı karşıya kaldığı da açıktır. Söz konusu kitapta oluşturulmuş metinler yine dilbilgisel girdiyi pekiştirme amaçlı tercih edilirken özgün metinlerde daha çok sözcük öğretimi için kullanıldığı görülmektedir. Özellikle deyim ve kalıp ifadelerin öğretimi için özgün metinlerden yararlanıldığı ancak bunun yanı sıra belli durumlar dizisinde dil öğrencisinin tepkisini ölçmek amacıyla oluşturulmuş metinlere yer verildiği de betimlenmiştir. Dolayısıyla oluşturulmuş metinler söz konusu kitapta iki amaçla kullanılmıştır. Bunlardan ilki dilbilgisel girdiyi desteklemek diğeri de bu durumda siz ne yapardınız? gibi dil öğrencisinin kişisel tepkisini ortaya koyabilmesini sağlamak için yer almıştır. Buna ek olarak Yeni Hitit 2’de yer alan okuma metinleri daha çok öğrencinin söz varlığını zenginleştirme amacıyla kullanılmıştır. Yeni Hitit 1’de bu tür hiçbir uygulama yer almazken Yeni Hitit 2’de deyimler, kalıp ifadeler ve sözcüğün yananamlarının öğretimine öncelik verildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ADD’de B1 okuma betimlemelerine baktığımızda şu ifadeler yer alır

B1 Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplardaki olayların, duyguların ve isteklerin betimlenişini anlayabilirim.

Bu ifadeler dil öğrencisinin her dil düzeyinde özgün metinlerle karşı karşıya kalması gerektiğini açıkça dile getirmektedir. Bununla birlikte ne tür metinleri okuyabileceğini de göstermektedir.

Yeni Hiti 3’te benzer durum görülmektedir. B2 ve C1 düzeyindeki dil öğrencisinin tamamen özgün metinlerle karşı karşıya kalması beklentisinin tam tersine orta ve etkili işlevsel yeterlilik düzeyinde olan dil öğrencisi çok az sayıda özgün metinlerle ilgilenmektedir. Oluşturulmuş ve basitleştirilmiş metinlerin sayısal üstünlüğü ADD’deki okuma hedefleriyle de ters düşmektedir. ADD’de B2 ve C1 düzeyindeki dil öğrencisinin okuma becerisine ilişkin şu genel ifadeler yer almaktadır:

B2 Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsemedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.

C1 Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

Görüldüğü üzere ADD belgesinde bu düzeydeki dil öğrencileri için ne tür metinleri okuyup anlayabileceğine ilişkin net bilgiler yer almaktadır. Hatta öyle ki dil öğretiminde özgün metin kullanımı çoktan kabul edilmiş olup metinlerin özgün olmasına ilişkin herhangi bir vurguya gerek duyulmamıştır. Bu durumdan baktığımızda yeni Hitit 3 serisindeki

metinlerin özgünlük değerleri açısından ADD'deki genel okuma hedeflerinin çok gerisinde kaldığını söyleyebiliriz.

5.1.3. Yeni Hitit Serisindeki Dil Temalarının AODÇ'ye Uygunluğu

AODÇ eylem-yöneltimli bir yaklaşımla hazırlanmış olması nedeniyle dil kullanımı öğrencinin hem genel hem de iletişimsel edincini geliştiren “eylemler” olarak tanımlanmaktadır. Bu eylemler sadece dilsel nitelikte olmayıp dil dışı da olabilmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin gerçekleştirilecek işin uygulanmasına yönelik olarak en uygun stratejileri harekete geçirmesini sağlamak adına belli alanlardaki temaya ilişkin bir metni alımlamaları ve/veya bir metin üretebilmeleri için dil gelişimini içeren dilsel etkinliklerle uğraşmaları sağlandığını çalışmanın bir önceki bölümünde belirtmiş bulunmaktayız.

Ancak yabancı dil öğretiminde tema seçiminin yanı sıra bir okuma metninin seçimi de büyük önem taşımaktadır. Day (1994) bir okuma metni seçimindeki ölçütleri “*ilgi, işlerlik, okunabilirlik, konu, siyasi uygunluk, kültürel uygunluk ve görsel özellikler*” olarak betimlemiştir. Day'ın ortaya koyduğu bu ölçütlerden *ilgi* okuma metninde öğrencinin ilgilendiği malzemelerin kullanılmasını ifade etmektedir. İlgi motivasyonu (isteklendirme) da etkileyen bir etken olduğu için öğrencinin ilgisini çekecek metinlerin seçimi önemlidir. *İşlenebilirlik* ise metnin derste elverişli bir biçimde kullanılmasını ifade etmektedir. Bu durumda metnin işlenebilir özelliği sınıf içi etkinliklerde kullanılabilir olması ve dersin amacına hizmet etmesidir. Başka bir deyişle işlenebilirlik metin zerinde etkinlik yapılmasına olanak sağlayan ve dil öğrencisinin üretimine dönük bir ölçüttür. Bir diğer ölçüt olan okunabilirlik ise metnin öğrencilerin sözcük ve artalan bilgilerine göre seçimini ifade etmektedir. Day (1994) bir metnin okunabilir olmasını sağlayan bileşenleri metindeki sözcükler, sözdizimsel yapılanmalar ve metnin söylemsel kurgusunu oluşturan bağdaşık ve bağlaşık olmaları ve metnin uzunluğu olarak açıklamaktadır. Okuma metnindeki bir diğer ölçüte *konu* seçimidir. Okuma metninin konusu öğrencinin ilgi ve motivasyonunu doğrudan artıran bir özellik olduğu için çok önemlidir. *Siyasi ve kültürel uygunluk* ise okuma metninde öğrencinin siyasi görüşünü ve kültürünü aşağılayan ya da rencide eden ifadelerin yer almaması gerektiğini göstermektedir. Çünkü öğrencinin siyasi tutumuna ve kültürüne ters düşen durumlar metne tepkili yaklaşmasını doğurabilir. Tüm bu ölçütlerin yanı sıra metnin *görsel öğeleri* de öğrencinin ilgisini çekebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Bu görsel öğeleri yazı karakterinin büyüklüğü, biçimi, rengi ve metinle birlikte kullanılan resim, grafik ve tablolar olarak sıralayabiliriz.

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde tema seçimi seçilecek metinleri etkileyen bir unsur olduğu için okuma metinleri seçiminde Day (1994)'ün belirttiği ölçütlerin tema seçiminde de etkiliği olduğu dile getirilebilir. Şöyle ki tema seçiminde de dikkat edilecek olan ilgi, işlenebilirlik, siyasi ve kültürel uygunluk ölçütleri o temanın içeriğine bağlı olarak öğrencilerin o metni anlamlandırmaları ve metinle ilgili dilsel etkinliklerle uğraşmalarında etkileyici rol oynayabilir.

Dil kullanıcısının belli bir tema altında farklı bağlamlar ve koşullar aracılığıyla onu eyleme dönüştürmesi gerekliliği AODÇ'de belirtilmektedir. *Toplumsal, kişisel, eğitimsel ve mesleki* olarak betimlenen AODÇ'deki dil kullanımının her bir bölümü sosyal yaşamının düzenlendiği alanların kendi içinde oluşur.

AODÇ'de öğrencilerin kullanmaya hazırlandıkları alanların seçimine ve öğretim malzemelerinin hazırlanmasına ilişkin geniş kapsamlı sezdirimler bulunmakla birlikte iletişimsel etkinliklerdeki bu alanlar pek çok biçimde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalardan bir örnek AODÇ'de şu şekilde belirtilmiştir:

1. Kişisel Kimlik
2. Ev ve Aile, Çevre
3. Günlük Yaşam
4. Boş Zaman, Eğlence
5. Yolculuk
6. İnsanlarla İlişkiler
7. Sağlık ve Vücut Bakımı
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek, İçecek
11. Hizmet Sektörü
12. Yerler, Mekanlar
13. Yabancı Dil
14. Hava Durumu

Başka bir deyişle AODÇ'de betimlenen dil temalarının bu şekilde olduğunu söyleyebiliriz. Buradaki söz konusu temaların her birine ilişkin alt başlıklarda betimlenmiştir. Diğer yandan yabancı dil öğretiminde farklı tema çeşitliliğinin betimlenmiş olması her tema ile ilgili sözvarlığının ayrı ayrı geliştirilmesine katkıda bulunduğu açıktır. Ayrıca metinler tema ve alt temalara göre bütünleştirilerek dil öğrencisinin sözvarlığı ve kavramları bütünsel olarak öğrenmesini amaçlamaktadır (Haili ve Çeltek, 2010).

Burada yer alan bilgiler aracılığıyla Yeni Hitit Serisindeki dil temalarını incelediğimizde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öncelikle her kitapta 12 ünite bulunmaktadır. Kitap serisinde bu 12 ünite belli temalar seçilerek o konuyla ilgili sözcük varlığının ve dilbilgisel girdinin öğretimi sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Yeni Hitit 1 Temel kitabında seçilen konular şöyledir: kendini ve aileni tanıtmak, hobiler, hafta sonu, alışveriş, yabancı bir ülkede ilk zamanlar, gelecek planları, geçmiş zaman, kadın erkek ilişkileri, televizyon, sağlık ve tatil.
3. Yeni Hitit 2 Orta kitabında seçilen konu başlıkları ise şöyledir: iş ve çalışma hayatı, spor, hayaller-rüyalar, eğitim, sanat, icatlar teknoloji, doğa, sinema, mit efsane ve hurafeler, bayramlar ve kutlamalar, farklı yaşam tarzları.
4. Yeni Hitit 3 Yüksek kitabında ise seçilen konu başlıkları şöyledir: yazın, gençlik, fobiler, yemek, dans kıyafet, para, sözel dil ve beden dili, mizah ve komedi, müzik, yapı-yapım, televizyon dünyası ve uzay.
5. Yeni Hitit Serisinde seçilen konu başlıklarını AODÇ'deki dil temaları ile karşılaştırdığımızda söz konusu 3 kitapta da ağırlıklı olarak **Boş Zaman ve Eğlence** ile **Alışveriş** temasına yer verildiği saptanmıştır. Diğer bir deyişle AODÇ'de bu dil teması şu alt başlıklara ayrılmıştır: *Boş Zaman, Hobiler ve İlgi Alanları, Radyo, Televizyon Sinema, Tiyatro, Konser vb. Sergiler, Müzeler vb., Entelektüel ve Sanatsal Uğraşlar, Spor ve Basın*. Söz konusu 3 kitapta da yer alan hobiler, hafta sonu, televizyon, tatil, spor, sinema, müzik, mizah ve komedi televizyon dünyası konuları Boş Zaman ve Eğlence temasına girmektedir. Yeni Hitit Serisinde **Boş Zaman ve Eğlence** ile bunun yanı sıra **Alışveriş** teması üç kitabında genelinde yer alan tema özelliğini taşımaktadır.
6. Bunun yanı sıra AODÇ'de yer alan kişisel kimlik, ev, aile ve çevre temaları sadece Yeni Hitit 1 Temel kitabında yer almaktadır. Bunun nedeni de A1 düzeyindeki dil öğrencisinin 5 dil becerisinde kendini bu alanlarda yetkin konuma getirmesi beklentisinden kaynaklanmaktadır. Ancak kişisel kimlik ve günlük yaşam temaları daha sonraki dil düzeylerinde de yer alması gerekmektedir. Çünkü anadil kullanıcıları kendini tanıtırken veya günlük yaşamla ilgili konuşmalar ya da yazışmalar yaparken her zaman çok basit tümceler kurmamaktadır.
7. Öte yandan Yeni Hitit Serisinde kullanılan diğer AODÇ temaları şöyledir: Alışveriş, Yiyecek İçecek, Eğitim, Sağlık, Yerler, Mekanlar ve Dil'dir.
8. Ancak Yeni Hitit Serisinde bu temaların seçiminde dilbilgisel sıranın etkiliği olduğu kaçınılmazdır. Dilbilgisel sıra saptandıktan sonra bu dilbilgisel yapıların en çok kullanıldığı temalar dikkate alınarak bir tema seçimine gidildiği gözlemlenmiştir. Örneğin Emir ve İstek

Kipi'nin öğretimi için alışveriş teması seçilmiştir. Bu dilbilgisel yapıların en sık kullanıldığı sözel ve yazılı metinler alışveriş temasında geçmektedir. Bunun yanı sıra gereklilik kipinin öğretimi için iş ve çalışma hayatı konulu metinler tercih edilmiştir. Bu dilbilgisel yapının en sık kullanıldığı sözel ve yazılı metinlerin iş ve çalışma hayatı olduğu düşünülerek bu yönde bir tercihe gidilmiştir.

9. Bunun yanı sıra Yeni Hitit Serisinde yukarıda belirttiğimiz gibi daha çok oluşturulmuş metinlerin kullanılması öğrencinin belli bir tema altında o konuyla ilgili sözcüklerini geliştirmekten çok dilbilgisel yapıyı öğretme amaçlı olduğu açıktır.

10. AODÇ'deki dil temalarından farklı olarak Yeni Hitit Serisinde doğa, teknoloji ve efsaneler gibi farklı temaların kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni daha önce de belirttiğimiz gibi dilbilgisel sıradan kaynaklanmaktadır.

Yeni Hitit Serisinde kullanılan temaları AODÇ'deki dil temaları ile karşılaştırdığımız Çizelge 19 aşağıda yer almaktadır. Bu çizelgede hangi temaların hangi kitapta kullanıldığını ve hangi temalara hiç yer verilmediğini görmekteyiz.

Çizelge 19: Yeni Hitit Serisindeki Dil Temalarının AODÇ'ye uygunluğu

	Yeni Hitit 1	Yeni Hitit 2	Yeni Hitit 3
1. Kişisel Kimlik	+	--	--
2. Ev ve Aile, Çevre	+		
3. Günlük Yaşam	+	+	
4.BoşZaman,Eğlence	+	+	+
5. Yolculuk			
6.İnsanlarla İlişkiler	+	+	+
7.Sağlık ve Vücut Bakımı	+		
8. Eğitim		+	
9. Alışveriş	+	+	+
10. Yiyecek, İçecek	+		+
11. Hizmet Sektörü			
12. Yerler, Mekanlar			+
13. Yabancı Dil		+?	
14. Hava Durumu			

5.2 Okuma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Okuma anlama etkinliklerinde hem dil öğrencisinin anlamlandırmasını kolaylaştırmak hem de yabancı dilde bir metin okurken etkili stratejiler kullanmaya yöneltmek için hedeflenen stratejiler yoluyla bilgiyi ortaya çıkaran basit alıştırmaların gerekliliği kaçınılmazdır. Bu amaçla okuma anlama evresi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 aşamada düzenlenmektedir. İncelenen Yeni Hitit Serisindeki okuma anlama etkinlikleri bu 3 aşamaya göre değerlendirildiğinde şu özellikler gözlemlenmiştir:

Yeni Hitit 1 temel kitabında toplam 67 okuma metninde okuma öncesi etkinlikler incelendiğinde sadece 2 okuma metninde okuma öncesi etkinliğin yer aldığı saptanmıştır. Bu etkinliklerin özellikleri de o sözcük alanına giren sözcüklerin betimlenmesi şeklindedir. Başka bir deyişle “*Şehirde ve Köyde Hayat*” adlı metinde şehir ve köy hayatına ilişkin sözcükler karışık bir biçimde verilirken öğrencinin bunu gruplandırması istenmiştir. Bir diğeri “*Kendimi İyi Hissetmiyorum*” adlı metinde de hastalık adları ile resimlerin eşleştirilmesi istenmiştir. 67 okuma metninde sadece 2 metinde öğrenciyi okumaya hazırlayan etkinliğin yer alması öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine yardımcı olan bir etkinlik olarak kabul edilememektedir.

Bunun yanı sıra söz konusu kitap okuma sırası etkinlikleri açısından incelendiğinde hiçbir okuma metninde bu tür bir etkinliğin yer almadığı saptanmıştır.

Okuma anlamlandırma etkinliklerinin hepsi okuma sonrasına bırakılmış olduğu gözlemlenmiştir. Okuma sonrasında ise doğru/yanlış, metinde var/yok, sözcük çalışması, metindeki bilgiyi tabloya dökme, resimle eşleştirme, 5N 1K soruları, metni sıralama, metnin başlığını bulma, araya tümce yerleştirme, verilen özeti düzeltme gibi okuma sonrası etkinliklerin yanı sıra bazı okuma metni sonralarında konuşma ve yazma etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmektedir. Okuma sonrasında kullanılan bu etkinliklerde öğrencinin anlama ve anlamlandırma türlerine baktığımızda daha çok birebir anlama ve yeniden düzenleme anlama türlerinin yoğun olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Başka bir deyişle metinde açıkça sunulan bilginin denetlendiği ya da yine metnin farklı bölümlerinde açıkça sunulan bilgiyi birleştirmesini gerektiren anlama türlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra Yeni Hitit 1 Temel kitabında bilgi düzeyinde soruların ağırlıklı olduğu betimlenmiştir.

Bunun yanı sıra Yeni Hitit 1 Temel kitabında 15 okuma metni dilbilgisel etkinlik amacıyla kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, 67 okuma metninin yaklaşık ¼’ü okuma becerisini geliştirme amaçlı değil dilbilgisel yapıyı pekiştirme amacı nedeniyle kitapta yer almaktadır.

Yeni Hitit 2 Orta kitabında da toplam 73 metinde okuma öncesi etkinlikler incelendiğinde yine 2 okuma metninde okuma öncesi etkinliğine yer verildiği saptanmıştır. 2

metinde kullanılan bu okuma öncesi etkinlikleri kavram alanı etkinlikleridir. Başka bir deyişle o kavram alanına giren sözcükleri verilen sözcük listesinden seçmeleri veya eşleştirmeleri istenmiştir. Ancak bu durum söz konusu kitabın öğrenciyi okumaya hazırlandırma aşamasında sadece iki metinde bu tür bir etkinliğe yer vermiş olması diğer metinlerde bu etkinliklerin olmamış olması okuma becerisini geliştirme amaçlı hazırlanmadığının bir göstergesidir.

Yeni Hitit 2 Orta kitabı okuma sırası etkinlikleri açısından incelendiğinde serinin bir önceki kitabında olduğu gibi bu kitapta da hiçbir okuma sırası etkinliğine rastlanmamıştır. Okuma anlama etkinlikleri okuma sonrasına bırakılarak bu aşamada ağırlıklı olarak sözcük ve sözcük grupları çalışması, doğru/yanlış ve metinde var/ yok ifadeleri ile tümceye verilen bağlaç doğrultusunda devam etme etkinlikleri yer almaktadır. Tümceye devam etme etkinliklerinde seçilen bağlaçlar neden-sonuç ilişkisini anlatan “çünkü” bağlacı ile karşıtlık anlam ilişkisini anlatan “ama” bağlacı ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu kitapta gönderimsel ifadeyi bulma, verilen bilgiyi tabloya dökme, metindeki paragraf konularını bulma, araya tümce yerleştirme, metni sıralama, yazarın düşüncesini bulma, metne devam etme ve başlık bulma gibi çeşitli okuma sonrası etkinlikleri bulunmaktadır. Ancak bu okuma sonrası etkinlikleri öğrencinin farklı düşünceler geliştirmesine izin vermeyen, onu sınırlandıran etkinliklerdir. Diğer bir deyişle, örneğin paragraf konusunu bulma etkinliğinde öğrencilere paragraf konuları verilerek bunu paragrafla eşleştirmesi istenmiş ya da yazarın düşüncesini bulma etkinliğinde seçenekler verilmiş ve işaretlemesi istenmiştir. Okuma sonrasında kullanılan bu etkinliklerde öğrencinin anlama ve anlamlandırma türlerine baktığımızda ise birebir anlama, yeniden düzenleme, çıkarım ve tahmin gibi anlama türleri sorularına yer verildiği görülmektedir. Ancak tahmin ve çıkarım anlama türlerine ilişkin soru türleri çok kısıtlı olmakla birlikte bazı okuma sonrası etkinliklerinde bulunmaktadır. Ancak okuma sonrası etkinliklerinde yer alan tahmin ve çıkarıma dayalı sorular açık uçlu olmayıp çoktan seçmeli soru biçiminde düzenlenmiştir. B1 düzeyindeki dil öğrencisinin okuma anlamlandırmada uygulama ve sentez basamaklarına çıkmasına beklenirken söz konusu kitaptaki okuma sonrası etkinlikleri daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı gözlemlenmiştir. Buna karşın olarak AODÇ’de B1 düzeyindeki dil öğrencisinin sözvarlığına ilişkin betimlemelere söz konusu kitapta dikkat edildiği ve sözcük etkinliklerine ağırlık verildiği saptanmıştır.

Bununla birlikte Yeni Hitit 2 Orta kitabında 7 metin dilbilgisel etkinlik amacıyla kullanılmıştır.

Yeni Hitti 3 Yüksek kitabında ise toplam 53 metinde okuma öncesi etkinlikler incelendiğinde hiçbir metinde okuma öncesi etkinliğin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Söz konusu kitapta okuma sırası etkinliklerinde de benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Başka bir deyişle 53 okuma metninde okuma sırası etkinliği yer almamaktadır. Diğer iki kitapta da olduğu gibi okuma anlamlandırma etkinlikleri okuma sonrasına bırakılmıştır. Okuma sonrasında kullanılan etkinliklerin özellikleri ise şöyledir: Doğru/yanlış, metinde var/yok ifadeleri, metne tümce yerleştirme, metindeki gönderimsel ifadeleri bulma, çoktan seçmeli sorular, yazarın düşüncesini/niyetini bulma, sözcük etkinlikleri, paragrafın konusunu bulma, metindeki bilgileri tabloya dökme, tümce tamamlama ve eşleştirme gibi etkinliklerin yanı sıra metindeki konuyla ilgili yazma ve konuşma etkinliklerine yer verildiği saptanmıştır.

Bununla birlikte diğer iki kitapta da saptanmış olduğu gibi bu kitapta da 8 okuma metni dilbilgisel etkinlik amacıyla kullanılmıştır. Söz konusu kitapta okuma etkinliği içerisinde yer almakla birlikte öncesinde, sırasında veya sonrasında herhangi bir okuma becerisi etkinliği bulunmamaktadır. Sadece sunumu gerçekleştirilmiş olan dilbilgisel yapının pekiştirilmesi amacıyla kullanılmış 8 okuma metni yer almaktadır.

Öte yandan, Yeni Hitit 3 Yüksek kitabında Orta kitapta olduğu gibi sözcük çalışması etkinliklerine ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Metinlerde geçen kalıpsal ifadelerin ya da deyim/atasözü gibi farklı sözcük gruplarının anlamlarını bulmanın yanı sıra metinlerde geçen sözcüğün özellikle eylemlerin kullanıldığı yan anlamına bağlı olarak o yan anlamı bulmasını sağlayan sözcük çalışmalarına yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu sözcük ya da sözcük grupları etkinliklerinde metinde verilen bağlamın çok açıklayıcı olmadığını da belirtmek gerekir. Diğer bir deyişle metinde sözcük ya da sözcük grubu bir kez geçmekte ve tümceyi açımlayan bir başka ifadenin genellikle yer almaması sözcüğün ya da sözcük grubunun anlamının kestirilmesini engellemektedir.

Yeni Hitit 3 Yüksek kitabında kullanılan okuma sonrası etkinliklerine anlama türleri açısından baktığımızda birebir anlama, yeniden düzenleme, çıkarım, tahmin gibi anlama türleri sorularına yer verilirken değerlendirme ya da kişisel tepki anlama türlerine ilişkin soruların hiç bulunmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle C1 düzeyindeki öğrencinin artık okuma sürecinde varlığının hissedilmesi gerekirken bu tür okuma sonrası etkinlikleri bulunmamaktadır. Bu da söz konusu kitabın AODÇ'deki okuma hedeflerini tam olarak karşılayamadığını göstermektedir.

Sonuç olarak incelenen Yeni Hitit Serisinde yer alan okuma metinleri ve etkinliklerinin öğrencinin okuma becerisini geliştirme amaçlı olmadığı yargısına varabiliriz. Çünkü yer alan metin türleri ve metinlerin özgünlük değerleri AODÇ'deki ve ADD'deki

betimlemelerle koşut sağlayamamaktadır. Bunun yanı sıra okuma metinlerinde okuma aşamalarının öncesi ve sırası etkinliklerinin bulunmaması öğrencinin metni anlamlandırmasında engelleyici rolündedir. Öğrenciye ne okuyacağı bilgisinin verilmemiş, öğrencinin zihninde herhangi bir şemanın tetiklenmemiş olması, sözcük çalışmalarının, okuma stratejilerinin kullanılmamış olması o okuma etkinliğinin edilgen bir eylem olarak kaldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra okuma yönergelerinin çok yetersiz olması nedeniyle öğrencinin okuma sonrasında ne yapacağını tam olarak anlayamaması da okuma eyleminin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır.

Aşağıdaki çizelgelerde Yeni Hitit Serisindeki metinlerde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinde hangi özelliklerin bulunup bulunmadığı bilgisine değinilmiştir.

Çizelge 20: Yeni Hitit Serisinde Okuma Öncesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Okuma- öncesi etkinliklerin değerdendirilmesi			
	Yeni Hitit 1	Yeni Hitit 2	Yeni Hitit 3
Okuma metinlerinde okuma öncesi etkinliklerine yer verilmiş.	—	—	—
Okuma öncesi okuma stratejileri bulunmaktadır	—	—	—
Okuma öncesinde metnin içeriğini tahmin etme etkinliği yer alıyor	—	—	—
Okuma öncesinde artalan bilgisini tetikleyecek etkinlikler yer alıyor.	—	—	—
Okuma öncesinde bağlam ipuçlarını kullanarak metne öğrencinin yaklaşması sağlanıyor	—	—	—
Okuma öncesinde metnin yapısı hakkında bilgilendirme yapılıyor	—	—	—
Okuma öncesinde başlık ve/veya görselleri kullanmadan yararlanılıyor	—	—	—
Okuma öncesinde bilinmeyen sözcüklere ilişkin bir çalışma yapılıyor.	—	—	—
Okuma öncesi etkinliklerinde yönergeler yeterli ve açıktır.	—	—	—

Çizelge 21: Yeni Hitit Serisinde Okuma Sırası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Okuma- sırası etkinliklerinin değerlendirilmesi			
	Yeni Hitit 1	Yeni Hitit 2	Yeni Hitit 3
Okuma metinlerinde okuma sırası etkinliklerine yer verilmiş.	—	—	—
Okuma sırası okuma stratejileri bulunmaktadır.	—	—	—
Okuma sırasında bilinmeyen sözcüklerin anlamının kestirilmesine ilişkin etkinlikler yer alıyor.	—	—	—
Metindeki gönderimsel ifadelerin anlamının bulunması etkinlikleri bulunuyor.	—	—	—
Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmaya çalışma etkinlikleri yer alıyor.	—	—	—
Not tutma, önemli bilgilerin altına çizme gibi etkinlikler yer alıyor.	—	—	—
Yazarın biçim özelliklerine dikkat etmesine ilişkin etkinliklere yer veriliyor.	—	—	—
Metni gözden geçirme etkinliklerine yer veriliyor.	—	—	—
Metni tarama etkinliklerine yer veriliyor.	—	—	—
Okuma sırası etkinliklerinde yönergeler yeterli ve açıktır.	—	—	—

Çizelge 22: Yeni Hitit Serisinde Okuma Sonrası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Okuma Sonrası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi			
	Yeni Hitit 1	Yeni Hitit 2	Yeni Hitit 3
Okuma sonrası etkinliklerine yer verilmiş.	+	+	+
Okuma sonrası okuma stratejileri etkinlikleri yer alıyor.	✓	✓	✓
Metnin ana düşüncesini bulma etkinliği yer alıyor.	—	—	—
Metindeki bilgiye ilişkin çıkarım yapma etkinliği yer alıyor.	—	✓	✓
Metnin özetini çıkarma etkinliği yer alıyor.	—	✓	✓
Metni yorumlama/değerlendirme etkinliği yer alıyor.	—	✓	✓
Yazarın dil kullanımını değerlendirme etkinliği yer alıyor.	—	—	—
Metni yeniden oluşturma etkinliği yer alıyor.	—	—	—
Okuma öncesindeki tahminleri denetlemeye ilişkin etkinlikler yer alıyor.	—	—	—
Okuma sonrasında konu ile ilgili konuşma etkinliği	✓	✓	✓

yer alıyor.			
Okuma sonrasında konu ile ilgili yazma etkinliği yer alıyor.	✓	✓	✓
Sözcük öğretimine ilişkin etkinlikler yer alıyor.	+	+	+
Okuma sonrası etkinliklerinde yönergeler yeterli ve açıktır.	—	—	—

Görüldüğü üzere Yeni Hitit Serisinde okuma öncesi ve okuma sırasında herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Toplam 193 metinde sadece 4 metinde okuma öncesi etkinliğinin bulunmuş olması ve bu etkinliklerin sözcükle sınırlı olması bilinçli olarak okuma öncesi etkinliğinin varlığına işaret etmemektedir. Okuma sırası etkinliğine ilişkin herhangi bir alıştırmaya ya da etkinlik bulunmamaktadır.

Okuma sonrası etkinliklerinde ise ağırlıklı olarak sözcük öğretimi etkinliğine yer verildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte kısmen metin konusuyla ilişkili konuşma ve yazma etkinliklerine yer verildiği ve metnin özetini çıkarma ya da metni değerlendirme /yorumlama etkinliklerinin bulunduğu saptanmıştır. Ama okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerine genel olarak baktığımızda metinlerin okuma amaçlı kullanılmadığı, ya da kullanılan metinlerin birinci işlevinin dilbilgisel girdi ve konuya ilişkin sözvarlığı sağlama olduğu göze çarpmaktadır.

5.3. Örnek Okuma Metinleri ve Etkinlikleri

Bu bölümde de okuma metinleri ve okuma etkinlikleri açısından incelenen kitap serisinde saptanan eksiklikler doğrultusunda özgün okuma metinleri üzerinden örnek okuma etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu tasarım aşamasında ADD okuma betimlemeleri de dikkate alınarak her ADD dil düzeyine ilişkin birer okuma etkinliği düzenlenmiştir. İncelenen kitap serisindeki metinler üzerine saptanan en büyük eksiklik özgün metin kullanımının azlığı ve metinlerin çoğunlukla dilbilgisel yapıyı pekiştirme amaçlı kullanılmış olduğu belirlenmişti. Okuma etkinliklerinde belirlenen eksiklikler okuma öncesi ve okuma sırasında hiçbir etkinliğe yer verilmediği, okuma sonrası etkinliklerinin de ağırlıklı olarak sözcük etkinliğine yer verildiği okuma anlama etkinliklerinin okuma becerisini geliştirme aşamasında yetersiz kaldığı saptanmıştır. Bilindiği üzere saptanan bu eksiklikler okuma anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Oluşturulmuş metinlerle okuma etkinliğinin çok da sağlıklı gerçekleşmeyeceği bir önceki bölümde aktarıldı. Okuma becerisinin gelişmesini engelleyen tüm bu faktörlerin ortadan kaldırılması amacıyla özgün okuma metinleri üzerinden örnek okuma etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu aşamada her dil düzeyi için tasarlanan okuma

malzemesinde öğrencinin neler bildiği etkinlik öncesinde ön bilgi olarak verilmiştir. Her bir okuma etkinliği iki ders saatini dolduracak biçimde tasarlanmış olup amaç tamamen okuma becerisini geliştirmektir. Bu nedenle okuma metinleri üzerinde dilbilgisel etkinliklere yer verilmeyip ya da bu amaçla kullanmak için tasarlanmamış olup tamamen okuma anlama etkinlikleri üzerine odaklanılmıştır. Ancak öğrencilerin her dil düzeyinde ne tür dilsel yapıları bildikleri bilgisine yer verilmiştir. Okuma malzemeleri Türkçeyi Türkiye’de öğrenen yabancı öğrenciler için tasarlanmıştır. Aşağıdaki bölümde sırasıyla ADD dil düzeylerinden A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyine uygun okuma malzemeleri bulunmaktadır. Bu okuma malzemelerinde seçilen temalar: alışveriş, yemek kültürü, tatil, insan ilişkileridir. Seçilen temalara ilişkin kullanılan metinler farklı türlerdedir. Ayrıca her metnin künyesi metin sonrasında yer almaktadır.

A1 dil düzeyi için

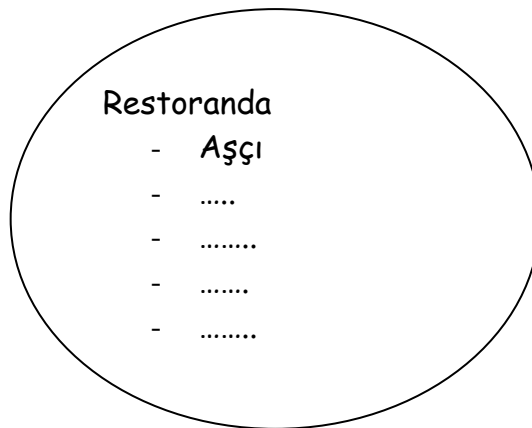
Ön bilgi: Öğrencinin ad durum eklerini, iyelik eklerini, kişi eklerini, tamlama eklerini şimdiki zamanı ve geçmiş zamanı -ki ekini mI soru ekini ve soru sözcüklerini bildikleri önvarsayılmaktadır.

A1 dil düzeyindeki öğrenciden okuma becerisi kapsamında sadece kısa ve basit metinleri anlamaları bildik sözcükleri hatırlamaları beklendiği için resimli bir metin üzerinden okuma etkinliği tasarlanmıştır.

Örnek okuma malzemesi A1

Okuma öncesinde!

1. Restoran sözcüğü size hangi sözcükleri aklınıza getiriyor?



Restoranda

- Aşçı
-
-
-
-

2. Siz burada hangi yemekleri seviyorsunuz?

Şimdi okuma anında

1. Aşağıdaki resme bak ve resimde neler görüyorsun?
2. Garson ve müşterilerin yüz ifadelerine dikkat et.



Okuduktan sonra

1. Burada kaç müşteri var?
.....
2. Müşteriler ne yiyor?
.....
3. Siz soldaki müşterisiniz. Garsona ne söylüyorsunuz?
.....
4. Siz sağdaki müşterisiniz. Garsona ne söylüyorsunuz?
.....
5. Siz garsonsunuz. Müşterilere ne diyorsunuz?
.....
6. Garson ve müşterilerin karakterlerini anlat. Sence nasıl?

Garson	Sağdaki müşteri	Soldaki müşteri

7. Şimdi sen bir restoranda diyalog yaz. Sen ve garson.

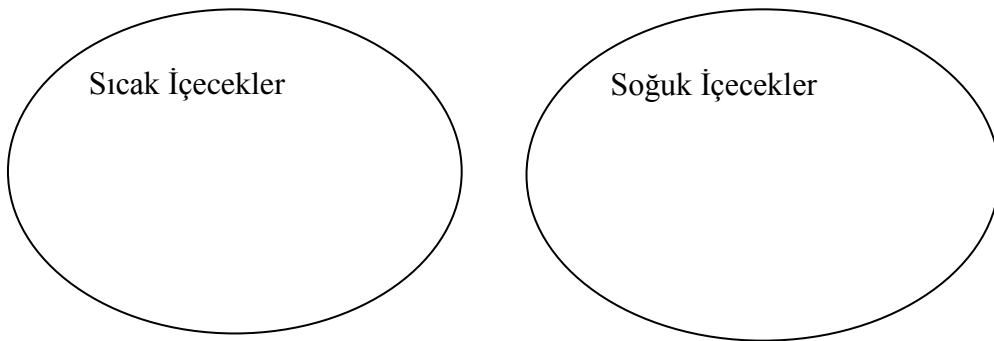
Örnek okuma malzemesi A2

Ön bilgi: Öğrencinin temel zamanları, bileşik zamanları, -Abil ekini, -Dİr ekini, adlaştırma (-ma, -mak) ve -(y)İp, -(y)Ara ve -mAk için ulaçlarını bildikleri önvarsayılmaktadır.

A2 dil düzeyindeki öğrenci A1’dekinden bir üst düzeye çıkmıştır. Çok karmaşık olmamakla birlikte daha uzun tümceleri ve metinleri anlayabilir.

Okumadan önce

1. Ne tür içecekler vardır?



2. Ülkenizdeki geleneksel içecekler neler? Bu içeceğin özelliği ne?
3. "Çay" bu sözcük hakkında aklınıza hangi sözcükler geliyor?
4. Şimdi başlığa bakın. Sizce metin çay hakkında nasıl bir bilgi verecek?

Şimdi Okuma Anında

1. Bu sözcükleri biliyor muyuz? Aşağıdaki tümcelerden bul.

Adlar

Eylemler

Aroma:

ada- :

Keşiş:

hayret et-:

Yabani:

üşen:

Göz kapakları:

gözlem-:

Rahip:

Bu meyve suyunun tadı ve kokusu harika. Yani aromasına bayıldım.

Bir hayvan doğada yaşıyor o hayvana vahşi ya da yabani diyoruz.

Hristiyan din adamı.

Bir çeşit din adamı.

Bir anne tüm hayatını çocuğuna adar. Yani tüm öncelik çocuğundadır ve anne tüm hayatını ona göre düzenler.

Parkta bütün gün oturarak çocuklar neler yapıyor onları uzaktan gözlemliyorum.

Çok şaşırdım. Yani senin böyle yapmana hayret ettim doğrusu.

Ayşen hiçbir şey yapmak istemiyor. Herkes ondan bir şeyler yapmasını istiyor ama onun hiç isteği yok. Yani çok üşeniyor.

2. Bu metinde ne anlatmak istiyor? Bunu bul.

.....

Çayın Beş Bin Yıllık Bir Öyküsü Var

Beş bin yıllık bir hikaye çay... İki de güzel efsanesi var.

60 milyonluk bir ülkeyiz... Ve bu ülke, sabahki bir bardak çayını içmeden güne asla başlayamayacak insanlarla dolu...

Evden çıkmadan hemen önce ve alelacele... Evden tam çıkarken... Annelerin hazırladığı... Vapurda martıları izlerken... Dağları seyrederken ya da denizi düşünürken... Güneşi özlerken ya da sevgiliyi beklerken içilen bir bardak çay...

O çay ki, bir alışkanlığın ve bir sıcaklık hissini ya da güzel bir aromayı hissettirir bu kutsal içecek.

5000 yıllık çayın tarihi konusunda çeşitli efsaneler var:

Bunlardan ilki Çin'e gidiyor. M.Ö. 2700'lü yıllarda tıp bilimine meraklı Çin İmparatoru Shen Nung, sıcak su içmenin sağlık üzerindeki olumlu etkilerini gözlemlemiştir. Bir gün kendi sıcak suyunu hazırlarken, demliğine birkaç yaprak düşmüş. Kaynayan suyun buharından mistik ve rahatlatıcı bir aroma yükselmiş ve bu sıcak içecekten bir bardak içerek onun harika lezzeti ve aroması karşısında hayret etmiş. Demlikteki bu yapraklar bir çeşit yaban çay ağacına aitmiş....

Çayın Japonya'daki efsanesi bizi Bodhidharma isimli bir Budist keşişe götürüyor. Hayatının yedi yılını Buda'ya adanarak uyumadan geçiren bu keşiş, meditasyon sırasında istemeyerek uykuya dalmış ve bu duruma çok kızmış ve ardından göz kapaklarını kesip toprağa atmış. Toprakta köklenerek büyüyen bitki, çay bitkisiymiş.

Hindistan da çayın keşfini Bodhidharma'ya bağlar. Onların öyküsüne göre bu rahip uykusuz yıllarının beşincisinde yanındaki ağaçtan birkaç yaprak alır ve çiğner. Birden bire canlanır rahip. Bunu sık sık tekrarlayarak yedi yıllık meditasyonunu bitirir. Bu yabani ağaç elbette ki çay bitkisidir.

Sudan sonra en eski ve en çok tercih edilen içecek olan çayın Türkiye'deki serüveni çok yenidir. 1888'deki ilk ciddi girişimden sonra üretimdeki gerçek başarı ancak 1940'larda elde edilmiştir. Bugün Türkiye, üretimde Hindistan, Seylan gibi ülkelerden sonraki yerini korumakta ve aynı başarıyı tüketimde de İngiliz ve İrlandalılarından sonra en çok çay tüketenlerden biri olarak göstermektedir.

Örnek okuma malzemesi B1

Önbilgi: B1 düzeyindeki dil öğrencisinin çatı eklerini, ortaçlı yapıları, -Dik ve -AcAk adlaştırma belirticilerini, ulaçlı yapıları bildiği önvarsayılmaktadır.

B1 düzeyindeki dil öğrencisi A dil düzeyine göre daha karmaşık metinleri okuyabilmektedir. Sözcük bilgisi daha da genişlemiştir.

Okuma öncesinde!

1. Çocukluğunuza ait unutamadığınız bir anınız var mı? Nedir?
2. Çocukluk günleri size neyi anımsatıyor? Birkaç sıfatla bu dönemi tanımlayın.

Şimdi okuma anında!

1. Bir hikaye okuyoruz. Bu hikayedeki çocuğu nasıl tanımlarsınız?

.....

2. Müzik kutusunun ondaki anlamı ne?

.....

Çocukluk günleri

Dedesinden kalma büyük ceviz sandığın dibinde bulmuştu. Ne işe yaradığını öğrenmek için annesine koştı. Bir müzik kutusu olduğunu, kapağı açılınca çok uzaklardan ezgiler fısıldadığını söyledi. Sonra notaların sıralarını bozmadan, yaptıkları güzel dansları anlattı. Annesi, onun hiç göremeyeceği, adını **işitmediği** bir yere bakıyordu sanki. Sonra kutuyu dedesinin annesine doğum günü hediyesi olarak verdiğini öğrendi. Kutuyu çok istiyordu. Annesine söylediğinde, bembeyaz elleriyle çocuğun saçlarını okşadı. Gülümsedi.

Sevinçten ceketinin altına, tam kalbinin üzerine koydu. Koşa koşa parlak güneşe çıktı. Çok uzaklara gitmeliydi. Notalar şimdi de onun için dans edecekler, bilmediği güzel yerlerin ezgilerini söyleyeceklerdi.

Geniş bir yeşilliğin içinde çiçekler, ağaçlar, yapraklar kendilerini güneşe bırakmışlardı. İleride küçük arıların sesini duydu. Ama bir türlü yerlerini

öğrenemedi. Sonra bir kelebekle tanıştı. Çimenlerin üzerinde koştular, koştular; kelebek ona hikayeler anlattı. Yorulmuştu. Büyük bir meşe ağacının gölgesine oturdu. Müzik kutusunu çıkardı. Mutluydu. Kapağını açtı. Sonra başını ileriye çok uzaklara çevirdi. İki nota çıktı dışarı. Biri ötekini dansa kaldırıyordu. Gerisini bekledi. Öteki notaları da bekledi. Danslarını görmek, güzel ezgilerini duymak istiyordu. Boşuna. Bekledi, bekledi. Kutuyu **sarsmaya** başladı. Yerinden kalktı. Notaları aradı. Belki oyun oynuyorlardır, diye düşündü. Çiçeklere, böceklerle sordu. Onlar da görmemişlerdi notaları. Son olarak küçük bir papatyaya sordu. O da bilmiyordu. Ağacın altına döndü. Çok uzaklara çevirdi başını yeniden. Hiçbir şey konuşmuyordu. Biraz önceki mutluluğunu anımsadı. Birbirini dansa kaldıran iki notayı yine görür gibi oldu. Aşağıdan taşların arasından bir ses geldi kulağına. Sanki bir şey yuvarlanıyordu aşağılara. Kelebekler kaçıptılar, gelinciklerden biri **boynunu büktü**. Mutluydu. Eve döndüğünde yorulmuştu.

(Refik Algan 2009 Saat Kulesi Kısa metinler ve hikayeler)

Okuduktan sonra!

1. Bu sözcükleri anlamları ile eşleştir.

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| 1.İşit- : | a. Cansız duruma düşmek |
| 2. sars- : | b. Duy- |
| 3.Boynunu bük-: | c. Salla- |

2. Metinde müzik ile ilgili sözcükleri bul.

.....

3. Annesinin çocuğa müzik kutusunu verdiğini nereden anlıyoruz?. Hangi paragraftan?

.....

4. Çocuğun doğayla ilişkisi nasıl? Bu ilişkiyi anlatın.

.....

5. Metindeki çocuk karakterinin fiziksel görünümünü betimlemeniz istense, onu nasıl betimlersiniz? Yazın.

Örnek okuma malzemesi B2

Önbilgi: B2 düzeyindeki dil öğrencisi her türlü metni okuyabilir. Metnin uzun olması onun için çok önemli değildir. Artık değerlendirme aşamasına yavaş yavaş geçilebilir.

Okumadan önce

1. Metnin başlığı: "Bir Kış Klasîği: Uludağ". Sizce metinde neler anlatılacak?
2. Ne tür bir tatili tercih edersiniz? Yaz tatili ya da kış tatili? Neden?
3. Aşağıdaki Uludağ resimlerine bakarak bu resimleri betimleyiniz.



Şimdi okuma anında

1. Paragraflara kısaca bir göz gezdirin. Genel olarak metin neyden bahsediyor? Söyleyin.
2. Metinde "kar"ı anlatan çok farklı sözcükler var. Bunların altını çiziniz.

3. Yazarın Uludağ hakkındaki düşüncesini bulun.

Bir Kış Klasığı: Uludağ

Yıllar geçse de modası hiç geçmeyen kış tatil merkezi Uludağ, uluslararası standartlarda kayak pistleri, konforlu otelleri ve renkli hayatıyla Türkiye'nin kayak başkenti.

Aslında Uludağ'a gitme hazırlıkları yaparken başlar heyecan. Kayak takımları, gözlük, kar botları derken **yüreğiniz kıpır kıpırdır**. Uludağ'ın beyazlara bürünmüş alımlı bir kraliçeye benzeyen cazibesine karşı koyamaz yollara düşersiniz. Antikçağın efsanevi Olimpos'u, bugünün modern dağ kasabası Uludağ da boş durmaz, ipeksi kollarını açıp sizi bekler. Ya karlı kayınlar arasında kıvrılan maceralı bir yolla ya da büyüleyici manzaralı bir teleferik yolculuğuyla ulaşırsınız ona...

Haydi Kayağa!

Bursa Yenişehir Havaalanı'na sadece bir saat mesafedeki Uludağ Kış Sporları Merkezi'nin şaşırtıcı bir özelliği var. Çevrede gördükleriniz ne kadar hareketli ve renkliyse, doğa da o kadar sakin ve huzurludur. Ormanlık yamaçları **kaplayan** pürüzsüz beyazlık, eşsiz pastoral tablolar serer önünüze. Kıvrım kıvrım tepeler yer yer yükselip alçalarak, masmavi gökyüzüne doğru uzayıp gider. Kartpostal güzelliğine bürünen karlı yollarında bıraktığınız izler, kısacık bir kahve molasında bile kaybolur gider. Lapa lapa yağan kar, doğaya yeni kıvrımlar, yeni manzaralar bahşeder; başka eğlencelere davetiye çıkarır. Karın ardından pistler kayak için yeniden hazırlanır. Yağışın durduğu ve güneşin neşeli yüzünü gösterdiği zamanlarda, açık hava kafelerinin tadı çıkarılır. Yılın ortalama altı ayı beyaz örtünün kaybolmadığı dağda, mart ayı ortalarına kadar kış sporları keyfi devam eder. Uludağ'ı rakiplerinden ayıran en önemli özellik, dört bir yanının pistlerle **donatılmış** olmasıdır belki de. Burada, kayağı profesyonel olarak yapanlara da, ilk kez deneyenlere göre de pistler bulmak hiç zor olmaz. Teleski ve telesiyej yardımıyla tepelere çıkılıp, slalomla aşağılara iniş yapılan Alp disiplini stilindeki kayak türü yaygındır burada. Kayak pistleri uluslararası müsabakalara uygun, lift tesisleri de dünya standartlarındadır. Otellerin hemen önünde ve yakın çevresinde bulunan pistler, çocukların bile rahatlıkla kullanabileceği türdendir. Uludağ'da iyi bir kayak takımı kiralamak ya da profesyonel eğitim almak ise sezon boyunca mümkündür.

Dağda Tatil

Denizden yaklaşık iki bin metre yükseklikteki kar denizinin ortasında, ısıtılı bir dağ kasabasını andıran Uludağ'ın serüveni, 1930'lu yıllara dek uzanır. İlk yıllarında sadece tek konaklama tesisine sahip olan dağda, bugün beş yıldızlı otellerden pansiyonlara uzanan geniş bir seçenek mevcut. Ayrıca işinin uzmanı olan sağlık ve arama - kurtarma ekipleri de 24 saat görevinin başında. Genellikle kolay pist seçeneklerine sahip olan dağdaki pistler, kış sporlarının hemen hepsi için elverişli. Hayli geniş bir alana yayılan kayak alanını etkileyen rüzgârların hâkim yönü, güney ile güneybatı. Ocak ve şubat aylarındaki normal kış koşullarında kar kalınlığı üç metre civarında **seyreder**. 20 Aralık - 20 Mart arasındaki kayak sezonu boyunca görülen toz kar, kış sporları için ideal zeminin kaynağıdır. Dağın yıldızlı otelleri ise her türlü konfor beklentisini karşılayacak özelliklerdedir. Şömineli süit odalardan dünya lezzetlerinin sunulduğu restoranlara kadar, her detay ayrıcalıklı bir kış tatili için **kurgulanmış** gibidir. Otellerin içinde ya da bitişiğindeki butikler, alışveriş tutkunlarını memnun edecek bir çeşitlilik sunar. Kayakla pek arası olmayanlar için de seçenek çoktur: Şömineli restoranlar, romantik yürüyüş parkurları ya da gece kulüpleri... Akşama doğru kayaktan dönenlerse dağın ve karın kokusunu taşır otellerine. Sıcak bir duşun ardından biraz **şekerleme yapılır**, bu eğlenceli dağ hayatının her anını solumak isteyenler vakit kaybetmeden kafelerin yolunu tutar. İri odunların alevlendirdiği şöminenin çevresinde, sıcacık bir içeceklerle başlayan keyif anları, en sık giysiler eşliğinde açık büfe akşam yemeği için restoranlara doğru akar. İlerleyen saatlerde gece kulüplerinde eğlencenin tadına varılır. Seyahat hayallerinizi tek mevsimle sınırlamayıp 'kış tatilinin tadı başkadır' diyenlerdenseniz, Uludağ'ın size kendisini sevdirebileceği bir şeyler mutlaka var. İsteyene büyük kentlerin kalabalığından uzaklaşıp doğanın tadını çıkarma fırsatı, isteyene kent konforunu dağda yaşama şansı... Tercihiniz hangisi?

Okuduktan sonra

1. Metinde karla ilgili sözcükler neler bul.

.....

2. Yazar ilk iki paragrafta Uludağ'ı nasıl tanımlıyor ve Uludağ'ın görüntüsünü neye benzetiyor?

.....

.....

3. Bu sözcükleri metindeki anlamları eşleştir.

1.Yüreği kıpır kıpır ol-

2.Kapla-

3.Donat-

a. süslemek

b. Kısa bir süre uyumak,kestirmek

c. Çok heyecanlı olmak

4.Seyret-

5.Kurgula-

6.Şekerleme yap-

d. Bir şey aralığında olmak

e. Gerçek dışı olmak

f. Her yanını örtmek, sarmak

4. Uludağ'da neler var neler yok? İşaretleyin.

Uludağ'da	Var	Yok
Kayak pistleri		
Kayak malzemelerini kiralamak		
Denizde yüzmek		
Konforlu oteller		
Kafe, disko gibi eğlence yerleri		
Yarışma fırsatları		
Arama kurtarma ekipleri		
Yılın her mevsimi kış tatili		

5. Uludağ'dayken alternatifler neler?

	Kayak yapmayı sevenler için?	Kayağı sevmeyenler için?
Uludağ alternatifleri		

6. Metnin sonundaki soruya cevap ver. Metnin yazarı senmişsin gibi devam et. Senin tercihin hangisi? Neden?

Örnek okuma malzemesi C1

Ön bilgi: C1 düzeyindeki dil öğrencisi artık dil kullanımındaki farklılıkları ayırt edebilecek düzeydir. Herhangi bir sınırlama olmadan her metni okuyabilir, istenen yanıtları kolaylıkla çıkarabilir. Sözcük bilgisi oldukça iyidir.

Okumadan önce!

1. Tabloyu doldur

	Hangi bölümler?	Ne tür haberler?

Bir gazetede		
--------------	--	--

2. Gazete ile ilgili bu sözcükleri resimdeki gazete sayfası üzerinden göster.

Manşet Haber metni

Köşe yazısı Fotoğraf

Logo Sürmanşet

Künye Spot



3. Daha önce köşe yazısı okudunuz mu? Köşe yazısı nerede olur? Özellikleri nelerdir?

.....

Şimdi okuma anında!

1. Bir köşe yazarına ait bir yazıyı okuyacaksınız. Pek çok şehirden sadece birini seçmiş olmasının nedeni?
2. Lezzetin başkenti ile yazar ne anlatmak istiyor?



Abbas Güçlü Diyalog aguclu@milliyet.com.tr

Lezzetin başkenti Antakya (2)

01:17 | 16 Mayıs 2010

Aslında başlığı lezzetin başkentlerinden [Antakya](#) şeklinde atmak daha doğru olurdu. Çünkü diğer kentlerimize haksızlık etmiş oluruz. **Serzeniş dolu** mailler geldi. Hepsi de haklı. En az 10 ilimiz var ki mutfağı, hiç de Antakya'dan **aşağı değil**.

Peki, Antakya'yı diğer kentlere göre farklı kılp, bu başlığı atmamıza neden olan ne? İlk **medeniyetlerin beşiği** olması, ikincisi bunu mutfağına yansıtması, üçüncü ve asıl önemli olanı da bu konuda diğer mutfakların tanıtımını da üstlenmesi.

Akşamları Antakya yemeklerini, öğleleri de Halep, [Kahramanmaraş](#) ve [Osmaniye](#) yemeklerini tattık. Örneğin Maraş mutfağı çok başarılıydı. Yüzlerce kilometre öteden gelseler de damak tadı bıraktılar, dondurmalarıyla da **sükse yaptılar**. Halep mutfağı da her ne kadar bize çok benziyorsa da her şeyiyle farklı lezzetler sundu. Osmaniye'yi henüz tatmadığım için bir şey diyemiyorum ama eminim ki onlar da bir farkındalık sunacaklardır.

Antakya'da valisinden belediye başkanına, ticaret ve sanayi odalarından [borsa](#) ve sivil toplum örgütlerine kadar hemen herkes kentin ve özellikle de mutfaklarının tanıtımı için **seferber olmuş** durumda. Bir tek kurum var ki hiç **ortada gözükmüyor**. O da üniversite. Ne gastronomi bölümü açmaya yanaşıyor ne de bu tür çalışmalara destek veriyor. Sanki farklı bir dünyada yaşıyorlar!.. Antakya, dünyanın en eski yerleşim yerlerinden biri. İlk kilise burada. Anadolu'da inşa edilen ilk cami de. Onlarca medeniyete ev sahipliği yapmış. Başta hoşgörü ve mutfak zenginliği olmak üzere her birinden bir şeyler kalmış geriye. Şimdi onları **yeniden parlatmaya** ve yaşatmaya çalışıyorlar. Birkaç yıl öncesine kadar direkt uçuşlar yoktu. Uçak seferleri başlayınca o minik havaalanı yetmemeye başlamış. Şimdi çok daha büyüğü yapılıyor. [Suriye](#)'ye vize kalkınca, hareketlenen sadece ticaret olmamış. Karşılıklı turist trafiğinde de patlama olmuş. Ve bu durumdan her iki taraf da fazlasıyla memnun.

Her güzelin bir kusuru olduğu gibi Antakya'nın kusuru da organizasyon yeteneğinin bazen **zaafa uğraması**. Aslında hemen her konuda her şeyin en iyisine sahipler. Ama iş helva yapmaya gelince, belki de ustaların çokluğundan yetki karmaşası yaşanabiliyor. Ve buna en çok üzülen de yine kendileri. Çünkü çok daha iyisini yapabileceklerine inanıyorlar. Yapıyorlar da. Şu anki sorunları en iyileri, en iyi şekilde değerlendirememeleri. Örneğin [Kayseri](#)'yi, [Gaziantep](#)'i farklı kılan da sanki bu! Ama eminim ki bu minik sorunu da aşacaktır.

Hıdırbey köyü

Antakya'da o kadar tarihi mekân var ki, gezmek için değil günler, haftalar yetmez. Bir kısmını daha önce gezmiştim. Bazılarını da şimdi görme olanağı buldum.

Örneğin, kente 35 kilometre uzaklıktaki Hıdırbey köyünün tarihi oldukça eski. En az iki bin yıl olduğu söyleniyor. Köy meydanındaki çınar ağacı da bunu doğruluyor.

Cumhuriyetten önce [Ermeni](#) köyü olan Hıdırbey ve çevresinde hâlâ yaşayan Ermeniler var. [Türkiye](#)'nin tek Ermeni köyü Vakıflı da yine burada. Kiliselerini ziyaretimiz sırasında çocuklar, hem Türkçe hem

de [Ermenice](#) şarkılar söyledi. Çikolata ve likör ikram ettiler.

Portakal ve zeytin ağaçları arasında, tarihi taş evlerin gölgesinde, şırıl şırıl akan suların kenarında kahvaltı ya da yemek keyfi yaşamak isterseniz yolunuzu bu iki bin yıllık Hıdırbey köyüne düşürün. Pişman olmazsınız.

Dönemin en büyük limanlarından birini korumak amacıyla binlerce yıl önce doğal yöntemlerle oluşturulan belki de tarihin ilk ve en büyük tüneli Titus, Hızırbeş Türbesi, kaya mezarlar ve St. Simon Manastırı da çok yakında. Onlar da kesinlikle **görmeye değer**.

Özetin özeti: Ülkemizin her yeri, her şeyiyle bir başka güzel. Bunu bir kez daha görmenin keyfini yaşadık...

Okuduktan sonra

1. Bu sözcüklerin anlamlarını bul.

1.Serzeniş

a. Eski günlerine getir-

2.Aşığı olma-

b. Yakınma

3.Medeniyetlerin beşiği

c. Uygarlıkların doğduğu yer

4.Sükse yap-

ç. Eksikliği, yetersizliğin belli olması

5.Seferber ol-

d. Ziyaret etmek için uygun bir yer

6.Ortada gözüük-

e. Kalite açısından daha küçük, az olmak

7.Yeniden parlat-

f. Görünmek

8.Zaafa uğra-

g. Başarı kazan-

9.Görmeye değer

ğ. Bir iş için tüm olanaklarıyla

girişmek

2. Metni bölümlendirdiyseniz nasıl bir bölümlendirme yapardınız? Metin üzerinde gösterin.

3. Yazar'ın mutfak açısından Antakya'yı seçmesinin nedeni neymiş?

.....

4. Bu metindeki ana düşünce nedir? Yazın.

.....

5. Sizce yazar Antakya'nın şimdiki durumundan memnun mu, şikayetçi mi?
Neden?

.....

6. Sizce yazar dil kullanımında nasıl bir tutum sergiliyor? Bunu hangi
tümcelerden anlıyorsunuz?

a. Öznel b. Nesnel

7. Siz de kendi ülkenizden bir şehri Lezzetin başkenti olarak
nitelendirirseniz, bu hangi şehir olurdu? Bu şehri ve bu şehrin mutfağına ilişkin
bir kompozisyon yazın.

Örnek okuma malzemesi C2

Ön bilgi: C2 düzeyindeki dil öğrencisinin okuma becerisine ilişkin ADD'de tek bir tanımlama vardır. Bu tanımlamaya göre C2 öğrencisi “Soyut ya da yapısal olarak karmaşık ya da konuşma dilinde yazılmış yazınsal ya da yazınsal olmayan yazılı metin türlerini hemen hemen anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. İnce farklılıkları ve örtük ya da açık anlamları fark ederek çok çeşitli, uzun ve karmaşık metinleri anlamlandırabilir.” ifadesi yer almaktadır.



Okumadan önce!

1. Resimlere bak ve iki resimde de aşk sence nasıl tanımlanmış?
2. 14 Şubat kutlaması hakkında ne düşünüyorsun?
3. Metnin başlığı "Dünyanın en eski ve en güzel bilmecesi: Aşk..." . Sence aşk bir bilmece mi?

Şimdi Okuma anında!

1. Aşk ile ilgili ne tür gönderimler kullanılmış?
.....
2. Yazara göre aşkın tanımı neye göre yapılmalı?
.....

Dünyanın en eski ve en güzel bilmecesi: Aşk...

14 Şubat Sevgililer Günü'yle birlikte yine tatlı bir telaş başladı. "Her şeyimsin" dediğimiz aşkımıza mümkün olsa da her şeyi verebilsek. Nedir bunun sırrı? İnsana en imkânsızı bile tereddütsüz yaptırabilen aşk, gücünü nereden alıyor? Bu sorular insanlık tarihi kadar eski. Son zamanlarda, bu tılsımın daha çok biyokimyasal ve genetik kaynağı üzerinde yoğunlaşıldı. Ancak, doğru yanıt belki de, İlkçağ filozoflarının ve psikanaliz uzmanlarının çıkarımlarında aramak gerekiyor.

Sevgililer Günü'nün başlangıcına ilişkin çeşitli efsaneler ve hikâyeler var. Bunların arasında en güzeli, Julia ve Valentinus ile ilgili olanı.

3. yüzyılda, Roma tahtında II. Claudius oturuyordu. "Zalim" sanıyla tanınan imparator, savaş ve askerliğe tutkundu; her yetişkin erkeğin asker olmasını istiyordu. O kadar ileri gitmişti ki, askerliğe engel oluyor düşüncesiyle evlenmeyi, yani aşkı bile yasaklamıştı.

Romalıların 12 tanrıya tapmalarını, aksi davrananların, özellikle de Hristiyanlarla ilişkiye girenlerin ölümle cezalandırılacağını duyurdu. Bu emre uymayanlar

arasında, Aziz olarak bilinen filozof Valentinus da vardı. Vaazlar veriyor, imparatorun hatalı olduğunu anlatıyordu.

Sonunda idamla cezalandırılmak üzere hapse atıldı. Gardiyan, Valentinus'un İsa ile ilgili anlattığı öykülerin arasında körlerin gözlerinin açıldığını öğrenince, görmeyen kız kardeşini gizlice Valentinus'un yanına getirdi. Julia zeki ve güzel bir kızdı. Valentinus ona tarih, aritmetik, doğa ve dini anlattı. Genç kız da, dünyayı azizin gözleriyle görmeye başladı. Ama bir gün, tüm bu anlatılanları gerçekte de görmek istediğini söyledi. Birlikte tanrıya dua ettiler.

Julia görmeye başladı; ancak, ertesi gün Valentinus'un ölüm emri geldi. Aziz, Julia'ya son bir not yazdı; ona Tanrı'ya hep yakın olmasını öğütledi. Notun sonunu da "Senin Valetinus'undan" diye imzaladı. Ertesi gün, yani 14 Şubat 270'te, mektup Julia'ya ulaştı. Julia, Valentinus'un mezarının yanına pembe çiçekler açan bir badem ağacı dikti. Günümüzde sevgi ve dostluğun simgesinin badem ağacı olması, işte buradan kaynaklanıyor.

Kuşkusuz büyük aşklar, bu efsaneden sonra ortaya çıkmadı. Üstelik, sadece insana özgü de değil. Sırlarla dolu bu olguda, tanrılar da dahil birçok etmenin parmağı var.

Afrodit'in doğumu büyük sevinç yaratmıştı. Aşk ve güzellik tanrıçası dünyaya geldiğinde, gökyüzünün diğer sakinleri müzik, dans eşliğinde nefis yiyecek ve içeceklerin yendiği coşkulu bir şenlik düzenlediler. Tanrılar doyusya eğlendiler, hiçbir taşkınlıktan kaçınmadılar. Özellikle de, her derde deva hünerleri olan bolluk tanrısı Poros, şaraba hakkını vermişti. Kısa süre sonra bir köşede sızıp kaldı.

Başka bir köşede, bu anı bekleyen yoksulluk tanrıçası Penia hemen harekete geçti ve Poros'u baştan çıkardı. Penia hamile kaldı ve Eros'u dünyaya getirdi. Eros da annesi gibi meteliksiz bir yaşam sürdü. Geceleri doğa ananın kucığında ya da kapı eşiklerinde yatıyordu. Ancak, babasına çeken tarafıyla da hep güzelin, iyinin ardındaydı. Yürekli, atılgan, dayanıklı ve yaman bir avcıydı; hep tuzaklar kurdu.

Yunanlı filozof Platon (M.Ö. 427-347), şehvet dolu bedensel arzuların, yani Eros'un ortaya çıkışını anlattığı ünlü eseri "Şölen"de, neşeli ve çizgi dışı Eros aracılığıyla, aşka, ilk anda anlaşılması zor bir bakış açısı kazandırıyor. Günümüzde "aşk" ve "neden aşık oluyoruz?" gibi soruların yanıtını bulabilmek için daha çok tıbbi araştırmalara yöneldik. Eş ararken göz önünde bulundurduğumuz kriterleri, genler ve kromozomlarla açıklamaya çalışıyoruz.

Küçümsenemeyecek payları olduğu kesin; ancak, söylediğimiz gibi sadece payları var... Bu nedenle aşkın kaynağını bulmak için geriye, tekrar Platon'a dönelim. Platon, aşkın güçlü bir yaratık (daimon) ve insanlar ile tanrılar arasında bir elçi olduğunu söylemiş. Filozofa göre, aşkın dünyevi ve uhrevi bir boyutu var. Daha sonraki yüzyıllarda psikanaliz uzmanları, bunu bilinçli ve bilinçsiz boyut diye tanımlıyorlar. Yunanlılar daha sonra, bereket tanrıçasını iki farklı aşk tanrısına ayırdılar. Şehvetli arzuları bir tarafa, aşk olarak yüceltilen duyguları diğer tarafa ayırarak, onlara kişilik kazandırdılar. Platon tarafından anlatılan ve girişte kısaca aktardığımız efsanede, aşkın simgesi Afrodite ve bedensel arzuların simgesi Eros ayrı kefelere konuyor. Çünkü İlkçağ'da yaşayan bilgiler, günümüzde aşık olmak diye tanımladığımız şeyi, hiçbir zaman sürekli bir ilişki şeklinde değerlendirmemişler.

(<http://www.focusdergisi.com.tr/kultur/00398/>)

Okuduktan sonra!

1. Yazara göre aşk ile sevgililer günü arasında bir ilişki var mı? Nasıl?

.....

2. Bu metinde aşkın ortaya çıkışına ilişkin kaç efsane bulunmakta? Bunlar neler?

.....

3. Yazara göre aşkın tanımında insanoğlu günümüze kadar nelerden yararlanmış? Yazar bunlardan hangilerine katılıyor, hangilerine katılmıyor

.....

.....

4. Yazarın kullandığı tanımlardan yararlanarak sen aşkı nasıl tanımlarsın? Bu tanımda hangi bilgiyi kullanırsın? Neden?

.....

.....

.....

5. Metnin son bölümündeki "İlkçağ'da yaşayan bilgiler, günümüzde aşık olmak diye tanımladığımız şeyi, hiçbir zaman sürekli bir ilişki şeklinde değerlendirmemişler" ifadesine katılıyor musun? Neden?

.....

.....

.....

.....

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dilsel ve kültürel sınırların ortadan kalkması beraberinde dil öğretiminde farklı yapılanmaların oluşmasını sağlamıştır. Bu oluşumlardan biri olan ADD, Avrupa Birliği üye ülkeler arasında geçerliliği olan bir belge niteliğindedir. Tamamen öğrenci özerkliği ön planda tutularak hazırlanmış olan bu belgenin kuramsal tabanını AODÇ'deki dil öğretim yaklaşımı, dil düzeyleri, dil öğrencisinin edinçleri, dil becerileri ve sınıflandırmaları oluşturmaktadır. Şu an tüm Avrupa Birliği üye ülkeler arasında yabancı dil eğitim programları bu belgeye göre hazırlanmış olup tasarlanan ders malzemeleri ve etkinliklerinin de bu belgenin gerektirdiklerini sağlayacak düzeyde olmasına dikkat edilmektedir. Bununla birlikte Avrupa'da yabancı diller alanında ADD'deki her dil düzeyine ve her dil becerisine dair malzeme tasarımlarına ve dil öğretim yaklaşımına ilişkin pek çok farklı araştırma ve yayınlar hazırlanmaktadır. Bu araştırmalar daha çok dil düzeylerine ve becerilerine göre ders kitapları, ek malzemeler olmakla birlikte ADD modellerinin nasıl kullanılacağı ve uygulanacağına dairdir.

Öte yandan Avrupa Birliğine giriş aşamasında olan Türkiye için de yabancı dil öğretim programlarının ADD ve AODÇ belgelerine göre hazırlanması gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu alandaki çalışmalar daha çok MEB ve özel okullarda ADD belgesinin öğrenci açısından kullanımı üzerinedir. Ne yazık ki ne dil öğretim yaklaşımı ne de malzeme tasarımı ADD ve AODÇ belgelerindeki bilgilere yer verilmediği gözlemlenmiştir. Benzer durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin dil becerilerinin gelişimi ADD ve AODÇ'de eylem-yöneltimli yaklaşım çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi öğrenciye verilen işin eyleme dönüştürmesi olarak betimlenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ADD ve AODÇ'den ne ölçüde yararlanıldığını betimleme amacıyla ortaya çıkan bu çalışma, daha öncede belirtildiği üzere, bu alandaki kitaplardan Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış Yeni Hitit Serisi ADD ve AODÇ'deki okuma becerisi ölçütleriyle ne derece örtüştüğünü değerlendirmek ve örnek okuma malzemeleri hazırlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da ilk önce Türkiye için oldukça yeni olan bu alanı tanıma amacıyla ADD ve AODÇ belgeleri üzerine kuramsal bilgiye girilmiştir.

Ancak bilindiği üzere Avrupa Birliği dil politikaları ADD ile sınırlı olmadığından öncelikle dil politikaları üzerinde durularak kapsamlı bir biçimde ADD ve AODÇ belgeleri anlatılmıştır. İlk önce ADD belgesinin amacı, işlevi, türleri ve bölümlerine ilişkin bilgiye değinildikten sonra ADD'nin artalanını oluşturan AODÇ'ye geçilmiştir. AODÇ belgesi yabancı dil öğretim programlarında ders kitaplarının, sınavların malzeme tasarımlarının oluşturulmasında ve yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ortak alınan çerçeve programı olması nedeniyle bu belgedeki dil öğretim yaklaşımına ve dil düzeylerine yer verilmiştir. AODÇ'de dil düzeyleri farklı ölçekler üzerinde farklı biçimlerde sınıflandırılmış olup her ölçeğe ilişkin farklı betimlemeler yer almaktadır. AODÇ belgesinde farklı ölçeklerde yer alan dil düzeylerine ilişkin tüm betimlemelere mümkün olduğunda bu bölümde değinilmiştir. AODÇ ve ADD'deki pek çok terim Türkçeleştirilerek bu alana bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmanın asıl amacı ADD bağlamında okuma becerisini geliştirme olduğu için kuramsal çerçevenin ikinci bölümünde ikinci dilde okuma becerisi ve okuma stratejilerinden söz edilerek ADD'de okuma becerisi betimlemelerine yer verilmiştir. Bu betimlemelerin ardından ADD düzeylerinde öğrenciden okuma ediminde neler beklenildiği yorumlanmıştır. ADD'deki okuma becerisi betimlemelerinden sonra okuma-anlama işi etkinlikleri üzerinde durularak okuma etkinlik aşamaları aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar bölümünde de yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış *Yeni Hitit Serisi* kapsamlı bir biçimde okuma metinleri ve okuma etkinlikleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada sadece bir kitap serisinin incelenmesinin 2 nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki bu alanda hazırlanmış çoğu kitabın okuma becerisi bağlamında değerlendirilmiş olması diğeri de Yeni Hitit Serisinin ADD'ye göre hazırlanmış olduğunun belirtilmiş olmasıdır. Söz konusu kitap okuma becerisi bağlamında değerlendirilirken öncelikle seçilen okuma metinlerin tür özellikleri saptanarak bunların ADD ve AODÇ betimlemeleriyle örtüşüp örtüşmediği, daha sonra bu metinlerin özgünlük değerleri saptanarak özgün metinlerin hangi oranda kullanıldığı ve okuma metinlerinin temasal uygunluğu belirlenerek metinlere ilişkin bir değerlendirme sunulmuştur. Bu bölümün ikinci aşamasında okuma etkinlikleri öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri ve okuma stratejileri bağlamında değerlendirilip bu etkinliklerde daha çok hangi anlama türlerinin kullanıldığının bilgisine yer verilmiştir.

Yapılan betimleme ve değerlendirme sonucunda Yeni Hitit Serisinin okuma becerisi bağlamında yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Özgün okuma metinlerinin kullanılmaması, yeterli ölçüde okuma etkinliklerine yer verilmemesi ve öğrenciyi herhangi bir

stratejiyi kullandırmaya yönlendirmemiş olması nedeniyle öğrencinin alımlama becerilerinden okumayı geliştirmedeği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra metinlerin daha çok dilbilgisel girdiyi sağlamak amacıyla kullanıldığından oluşturulmuş metinlere daha çok yer verildiği gözlemlenmiştir. Oluşturulmuş metinlerin varlığı da bu gözlemi destekleyen bir durumdur. Aynı zamanda seçilen temasal durum da önceliğin dilbilgisel yapıda olduğunu yinelemektedir. Çünkü dilbilgisel yapıların en sık kullanıldığı temalar düşünülerek bir tema seçiminin yapılması ve benzer temaların farklı düzeylerde kullanılması beceri öğretiminin öncülenmediğinin göstergesidir. Buna koşut olarak söz konusu kitaptaki okuma metinlerinin ve okuma etkinliklerinin ADD betimlemeleriyle büyük oranda örtüşmediği saptanmıştır.

Yapılan kitap incelemesi sonucunda saptanan bu eksiklerin nasıl giderilebileceğini ve metinlerin dilbilgisel girdi sağlamanın dışında okuma becerisini geliştirme amaçlı nasıl kullanılabileceğini örneklendirmek amacıyla okuma etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu okuma etkinlikleri ADD'deki üç dil düzeyine göre uyarlanmış olup okuma etkinliklerine ve öğrencinin okuma stratejilerini kullandırmaya yönelik hazırlanmıştır. AODÇ'deki okuma unsurları da dikkate alınarak hangi amaçla okuma yapıldığı örnek materyalin öncesinde belirtilmiştir. Okuma metinleri tamamen özgün metinlerden seçilmiş olup sadece okuma etkinliği amacıyla kullanılmıştır. Herhangi bir dilbilgisel yapının öğretimi ya da uygulama aşaması düşünülmezsizin okuma eylemine odaklanılmıştır.

Yabancı dil öğretiminin sadece dilsel yapıların öğretimi ve öğrenimi olmadığı düşüncesinden yola çıkılarak metinler aracılığıyla öğrenciler öğrendikleri dilin kullanımsal özelliklerini farklı amaçlar doğrultusunda öğretmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Avrupa Birliği üye ülkeler arasında işlevsel açıdan kullanımı oldukça yaygın olan ve dil öğretim programların bu belgeye göre yeniden düzenlendiğini kabul edersek yabancılara Türkçe öğretiminde bu alana çok fazla değer verilmemesi, bu alanın göz ardı edilmesi kaliteli dil öğretimini de engellemektedir. Bu nedenle ADD ve AODÇ'deki dil betimlemeleri, dil becerilerinin sınıflandırılmasına ve dil öğretim yaklaşımına dikkat edilerek bir dil öğretim programının hazırlanmasının yabancılara Türkçe öğretimine de olumlu bir katkı sağlayacağı kuşkusuzdur.

KAYNAKÇA

- Akan, S.B. I. (2007). Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde ‘Konuşma’ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlen Önerisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 9. Baskı. Akçağ Yayınları: Ankara
- Ataç, B. A. (2008). Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekaları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*. Sayı 141 S.7-18. Ankara Üniversitesi Basımevi:Ankara
- Aydın, İ. S. (2004). Türkçe Derslerinde Ön Örgütleyicilerin Kullanımına Yönelik Değerlendirme ve Bu Çerçeve Türkçe Ders Kitaplarına Genel Bakış. *Anadili Dergisi*. Sayı 34. sf 18-25.
- Baker, L. ve Brown, A.L. (2002). Metacognitive Skills and Reading. P.David Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. Lawrence Erlbaum Associates:London. 353-393.
- Baker, J. ve Westrup, H. (2000). *The English Language Teacher's Handbook- How to teach large classes with few resources*. Continuum; London.
- Berardo, S.A. (2006). The Use Of Authentic Materials In The Teaching Of Reading. *The Reading Matrix*. Vol. 6, No. 2. sf. 60-69.
- Bisaccia, M.A.C. (2002). Dil Öğreniminde Çocuklar ile Yetişkinler Arasındaki Farklılıklar. *Dil Dergisi*. Sayı 114. sf. 30-34. Ankara Üniversitesi Basım evi: Ankara.
- Cirit, F. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı. *Anadili Dergisi*. Sayı 34. sf. 74-81.
- Common European Framework Of Reference For Languages: learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. 2002 <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/All%20scales%20CEFR.DOC> ağ adresinden 29.01.09 tarihinde ulaşıldı.

- Çubukçu, F. (2008). How To Enhance Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi2/sayi2pdf/cubukcu_feryal.pdf ağ adresinden 25.11. 08 tarihinde alınmıştır.
- Day, R. R. (1994). Selecting a passage fort he EFL reading class. *ELT FORUM*. Vol 32. no 1, p.20.
- Day, R.R. ve Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading In A Foreign Language*. Volume 17.
- Değer Cem, A. ve Fidan, Ö. (2005). İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri. *DİL DERGİSİ*. Sayı:12 s. 7- 18. Ankara; Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınları: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Pegem A Yayıncılık: Ankara. 2.baskı
- Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durak, E. (2006). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ECML,Project (2007). A Glossary of European Language Portfolio (ELP) Implementation Terminology. http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Glossary/Glossary_E.pdf ağ adresinden 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.
- Goullier, F. (2005) Tools For Language Teaching. Common European Framework and Portfolios. erişim tarihi: 07.06.08 http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html ağ adresinden alındı.

Göktürk, A. (2007). *Okuma Uğraşı*. YKY 4. Baskı.

Grellet, F. (1990). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Pres; Cambridge.

Günay, V. D. (2007) *Metin Bilgisi*. Multilingual Yayınları: İstanbul

Gür, H. ve Kurtul, K. (1996). Okuma Becerisi Geliştirme Alıştırmaları. *Dil Dergisi* sayı 45. sf. 57-72. Ankara Üniversitesi Basım evi: Ankara.

Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.8 S.30 sf 79-91. <http://www.e-sosder.com/dergi/30079-091.pdf>

Kaili, H. ve Çelteç, A. (2010). Türkçe Okuma Kitabı. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Sf 134-145. Ankara.

Köse, D. (2005). Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyalbilimler Enstitüsü.

Kuzu, T. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma- Anlama Becerisinin Kazandırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 1 ss 55-77.

Lenz, P. ve Schneider, G. (2004). *A Bank Of Descriptors For Self-Assessment In European Language Portfolios*. www.coe.int/portfolio

Little, D. (2008). *Teaching Romani: Curriculum Framework for Romani and European Language Portfolio*. http://209.85.129.132/search?q=cache:Z4OzLsFbSYMJ:www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Rom_Intro08_DLlittle_EN.ppt+Actionoriented+approach+in+elt&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr ağ adresinden 21.11.09 tarihinde alınmıştır.

Little, D. (2001) *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Erişim tarihi: 07.06.08

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use%2031%20January%2003.pdf> ağ adresinden alındı.

Little,D. Hodel,H.P., Kohonen,V., Dick, M. ve Perclova, R. (2007). *Preparing Teachers To Use The European Language Portfolio Arguments, Materials And Resources*. European Centre for Modern Languages. Council Of Europe.

Littlewood, W. (1983). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Pres; Cambridge.

Morrow,K. (2004). Background to the CEF. Keith Morrow (ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Pres. 3-11.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge University Press; Cambridge.

Scharer, R. (2008). *European Language Portfolio: Interim Raport 2007*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html. [adresinden 22.09.08](#) tarihinde ulaşıldı.

Schneider, G. ve Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio: Guide For Developers*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf adresinden 22.09.08 tarihinde ulaşıldı.

Sheng, H.J. (2000). A cognitive model for teaching reading comprehension. *ELT FORUM*. Vol 38, issue, 4.

Singhal, M. (2006). *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues*. The Reading Matrix Inc. : USA

Stoller, F. L. (1994). Making the most of a newsmagazine passage for reading-skills. *ELT FORUM*. Vol.32, no.1. p. 2.

Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1993). Metnin Retorik Yapısının Okuma Anlama Becerisi Üzerindeki Etkileri. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sf. 171-181. Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Cođrafya Fakóltesi Yayını: Ankara

Tarhan, B. (2006). Eşik Düzeyi Bakımında Yabancı Dil Olarak Türkçe Gereçlerindeki Ortamlar. *XX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Yusuk Çotuksöken ve Nafi Yalçın (Hz.) Sf. 91-100. Maltepe Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

- Thorogood, J., Musk, G. ve Sewell, C. (2007). *European Language Portfolio- Adult Version: Revised edition. For personal and work- related language learning*. CILT, National Centre For Languages: London.
<http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adultelp.htm> ağ adresinden 22.09.08 tarihinden alındı.
- Trim, J. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment A Guide for Users*. Sophie BAILLY, Sean DEVITT, Marie José GREMMO, Frank HEYWORTH, Andy HOPKINS, Barry JONES, Mike MAKOSCH, Philip RILEY, Gé STOKS ve John TRIM (Ed.) Language Policy Division: Strasbourg.
- Uçkun, B. ve Onat, Z. (2008). Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı 7 (1) sf. 149-164.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyalbilimler Dergisi*. Sayı 15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 5. Baskı. Seçkin Yayınları: Ankara.

EKLER

EK-1 İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesi'ne göre Dil Kullanımı Bağlamları

Alan	Mekan	Kurum	Kişiler	Nesneler	Olaylar	İş/Çalışma	Metinler
Kişisel	Ev: (Kendinin/ ailenin) Evi odaları arkadaşların) bahçe yabancıların) Öğrenci yurdunda Ya da Otelde kendine ait yer. Ülke içinde, deniz kenarında vb.	Aile Sosyal Ağlar	(Büyük)Anne ve Baba, Çocuklar, Kardeşler, Teyzeler, Amcalar, Kuzenler, Görümceler ve Kayın Biraderler, Anne ve Babalar, Eşler, (Yakın) Arkadaşlar, Tanıdıklar	Mobilyalar, Elbiseler Ev Eşyaları, Oyuncaklar, Aletler, Kişisel Temizlik Sanat Eserler, Kitaplar, Ev Hayvanları, Vahşi/Evcil hayvanlar, Ağaçlar, Bitkiler Bahçe, Ponds, Ev Malzemeleri, El çantaları, Boş vakit Spor Malzemeleri	Aile ToplantılarıKa rşılışmalar, Olaylar, Kazalar, Doğal Olaylar, Partiler, Ziyaretler, Yürüyüş, Bisiklet Sürme, Motosiklete Binme, Tatiller, Geziler, Spor Karşılışmaları	Yaşam Rutinleri Ör: Giyinme, Soyunma, Yemek pişirme, Yemek yeme, Bulaşık Yıkama, DIY Bahçecilik, Okuma, Radyo ve Televizyon, Eğlenme Hobiler, Oyunlar ve Sporlar	Teletext, Garanti Belgeleri, Yemek tarifleri, Eğitici ve Öğretici malzemeler, Romanlar, Dergiler, Gazeteler, junk postalar, Broşürler, Kişisel Mektuplar, Neşriyat ve Kaydedilmiş konuşma Metinleri

Kamu	Kamuya ait Alanlar: sokaklar, meydanlar, parklar vb. Toplu Taşıma Dükkanlar, (Süper)marketler, Hastaneler, muayenehaneler, klinik, Spor Stadyumlar, Alanlar, Salonlar, Tiyatro, Sinema, Eğlence Restoran, Bar, Otel, Dini Mekânlar	Kamu Yöneticiler Politikacılar Kanunlar Kamu Sağlığı Hizmet Klüpleri Topluluklar Politik Partiler Mezhepler	Resmi Kurumların Üyeleri Mağaza çalışanları Polis, ordu, güvenlik Sürücüler, Coductors Yolcular Oyuncular, taraftarlar, Seyirciler Aktörler, izleyiciler Garsonlar, Bar çalışanları Resepsiyoncular Din adamları Birleşimler	Para, Cüzdan Formlar Eşyalar Silahlar, Rucksacks Çantalar, el çantaları Toplar Programlar Yemekler, İçecekler, çabuk yiyecekler Pasaportlar, Ehliyetler	Olaylar Kazalar, Hastalıklar Halk Buluşmaları Hukuk alanları, Mahkemeler, Şaka günleri,(rag-days) Cezalar, Tutuklamalar Maçlar, Yarışmalar Gösteriler Düğünler, Cenazeler	Hizmet alma ve satın alma Sağlık Hizmetlerinde Yararlanma Yerden/ Trenle/ Hava ile Yolculuk Kamu Eğlenceleri ve Boş zaman Aktiviteleri Dini Hizmetler	Kamu duyuruları ve bildirileri Etiketler ve paketleme Broşür ve Grafiti Biletler ve tarifeler Bildiriler ve yönetmelikler Programlar Anlaşmalar Menü Kutsal metinler Ayinler ve İlahiler
	Ofisler Fabrikalar İş yerleri Limanlar, demiryolları Çiftlikler Havalimanları Mağazalar, dükkanlar Hizmet endüstrileri Oteller	Şirketler Devlet memurluğu Çok uluslu şirketler Ulusal endüstriler Ticaret birlikleri	İşçi/işveren Yöneticiler colleagues İş arkadaşları Altılar İş arkadaşları Müşteriler Resepsiyoncular, sekreterler, temizlik görevlileri vb.	İş makineleri Endüstri makineleri Endüstriyel ve üretim aletleri	Toplantılar Mülakatlar Konferanslar Ticaret fuarları Müzakereler Sezonluk satışlar Endüstriyel kazalar Endüstriyel anlaşmazlıklar	İş idaresi Endüstriyel yönetim Üretim faaliyetleri Ofis procedures Taşıma/truckin g Satış faaliyetleri Satış, pazarlama Bilgisayar faaliyetleri İş/Ofis idamesi	İş mektubu Rapor görüşmesi Hayat ve güvenlik bildirileri, Eğitici ve Öğretici malzemeler Yönetmelikler Tanıtım malzemesi Etiketleme ve paketleme, İş tarifi İşaretler, Kartvizit

Eğitim	Okullar: salon, sınıflar, oyun alanı Spor salonları, koridor Kolejler, Üniversiteler Sunuş salonları Seminer odaları Öğrenci birlikleri Yurtlar , laboratuvar Kantin	Okul, Kolej Üniversite Bilim toplulukları Profesyonel kurumlar Yetişkin eğitim kuruluşları	Sınıf öğretmenleri Öğretim elemanları Bakıcılar Yardımcı elemanlar, Ebeveynler Profesörler, okutmanlar (arkadaş) öğrenciler kütüphane ve laboratuvar, hizmetliler, temizlikçiler güvenlik, sekreterler	Yazım malzemeleri Okul üniformaları Oyun malzemeleri ve giysiler Yiyecek İşitsel görsel malzemeler Tahta ve tebeşir Bilgisayarlar Çantalar ve okul çantası	Okula dönüş/giriş Kaçış Ziyaretler ve değişimler Veli günü/ akşamı Spor günleri/ müsabakalar Disiplin sorunları	Toplantılar Dersler, Oyunlar Oyun zamanı Klupler/topluluklar Laboratuvar çalışması Seminerler/etütler Ev ödevleri Münazara/ tartışmalar	Gerçek metinler (yukarıdaki gibi) Metin ve okuma kitapları Tahta, Tepegöz, Bilgisayar, Video, Gazete metinleri Özetler, sözlükler
--------	---	--	--	---	--	--	--

EK-2 YENİ HİTİT SERİSİNDEKİ METİNLERİN ÖZGÜNLÜK DEĞERLERİ

YENİ HİTİT 1'DE KULLANILAN METİNLERİN ÖZGÜNLÜK DEĞERLERİ

Metnin adı	Oluşturulmuş	Basitleştirilmiş	Özgün
1.Manavda	+		
2.Şehir uyanıyor	+		
3.Hobiler	+		
4.Cumartesi planı	+		
5.Yayın akışları			+
6.Aile fotoğrafı	+		
7.Arkadaşım emre	+		
8.Köyde ve Şehirde hayat	+		
9.Başkentler	+		
10.İstanbul	+		
11.Bayan taksici	+		
12.Yıldız Kenter		+	
Uçak	+		
13.Ben çocukken	+		
14.Geçmişten günümüze	+		
15.Anneannemin fotoğraf albümü	+		
16.Gıda alışverişinde	+		
17.Çınar restoran	+		
18.Nasıl alışveriş yapıyoruz?	+		
19.Mutfak kültürleri ve sağlığımız			+
20.Kaliteli bir hayat için 10 emir			+
21.Türkiye’de ilk günlerim	+		
22.Faturalar ve kimlikler			+
23.Trafik kazası	+		

24.Paketiniz var	+		
25.Televizyonum bozuk	+		
26.İki film iki roman		+	
27.Büyük ödül	+		
28.Kim ne yapacak?	+		
29.İdoller, hevesler	+		
30.Burçlar		+	
31.Yanlış tahminler	+		
32.Kampta	+		
33.Evvel zaman içinde		+	
34.Nergis		+	
35.Ah Tamara		+	
	+		
37.Dedikodu için en uygun zaman		+	
38.İster inan ister inanma	+		
39.Kapadokya		+	
40.Bir kent		+	
41.Gazete ilanları			+
42.Dünyada yılbaşı kutlamaları	+		
43.Hangisi söyler?	+		
44.Erkek dadılar	+		
45.Kadınlar ve erkekler	+		
46.Eskiden nasıldı?	+		
47.70'li yıllardan küçük detaylar		+	
48.Televizyon dünyası	+		
49.Tam haberlik bunlar		+	
50.Haber mi insan mı?		+	
51.Dünya umurunda değil	+		
52.Televizyon'da ne var?	+		

54.Sağlıklı olmak	+		
55.Basit ama etkili doğal maskeler		+	
56.Spor yapalım	+		
57.Mutlu hayat uzundur	+		
58.Doğa otel	+		
59.Ruhumuza sağlık		+	
60.Kendimi iyi hissetmiyorum	+		
61.Bekleme odasında	+		
62.Geçmiş olsun	+		
63.Eczanede	+		
64.Seyahat, yollar ve haritalara dair bir röportaj			+
65.Stressiz bir tatil	+		
66.Gemi seyahati	+		
67.Rezervasyonunuz tamam	+		
68.Stressiz bir tatil	+		
69.Tatil sonrası	+		

YENİ HİTİT 2'DE KULLANILAN METİNLERİN ÖZGÜNLÜK DEĞERLERİ

Metnin adı	Oluşturulmuş	Basitleştirilmiş	özgün
Gençler işsizlikten patronlar işsizlikten	+		
Özgeçmiş hazırlama	+		
Pazartesi sendromu			+
İşkolik olabilir misiniz?		+	
Ne yapmam gerek	+		
Rahmi koçtan konferans		+	
Rüya meslekler gerçekten rüya mı?			+

Sağlık ve spor		+	
İlk sporlar			+
Olimpiyat tarihinden ilginç notlar	+		
Sporun altın çocukları	+		
Şampiyonluk maçı	+		
Kadın fanatikler			+
Fanatizmin sınır yok		+	
Hayallerimiz	+		
Sana çok özeniyorum	+		
Bir kartal masalı		+	
Hayatımda keşke yok	+		
Sizinle niye geldim ki	+		
Sınırları zorlamak		+	
Dünden bugüne moda	+		
Anadoluda giyim	+		
İndirim			+
Online alışveriş	+		
Marka çılgınlığı			+
Stil sahibi olmak		+	
Burcunuza göre giyim			+
Öğrenmeyi öğrenmek		+	
Bir okul anısı			+
Öğrenmenin yaşı yok			+
Erzurum'dan Harvard'a			+
Kendinizi nasıl geliştirebilirsiniz?			+
Okulda sorun	+		
Bütün kurslar benim için			+
Sanat nedir?			+
Kumdan İstanbul			+
Sanat dört duvara			+

sığmazsa			
Tiyatro kare	+		
Anadolu ateşi		+	
Tesadüfen bulundular	+		
E-postanın mucidi			+
Çocuk gözüyle	+		
Buluş şenliğinde buluşalım		+	
Muhteşem buluşlar			+
Zihni sinir proceleri			+
Zihni Sinir'e şapka çıkartacak buluşlar		+	
Nesilleri birer birer tükeniyor			+
Tabiatla geçen çocukluğumuz			+
Doğaya dönüş	+		
Şehirliye anlatmak zor			+
Küresel ısınma			+
Doğa için henüz vakit varken		+	
Sinema bir tutkudur		+	
Oscar			+
Altın Portakal'ın genç yüzleri			+
Sevdiğim filmler			+
Haftanın filmleri	+		
Mitler	+		
Eros'un aşkı		+	
Binlerce hurafe			+
Merdiven altı korkusu	+		
Şansınız bol olsun	+		
Anadolu'nun sırları			+

Titanic neden battı?			+
Ah nerede o eski bayramlar		+	
Bahar bayramları			+
Domates festivali			+
Yılın en şahane günü			+
Farklılıklara rağmen	+		
Ben böyleyim	+		
Hayatımız ve standartlar			+
Marjinal olmak için yaşamadım			+
Kim akıllı kim deli			+
Büyük Ada’da bir yalnız adam			+
Sadece şort ve doğanın dostluğunu giyinen adam		+	

YENİ HİTİT 3’TE KULLANILAN METİNLERİN ÖZGÜNLÜK DEĞERLERİ

Metnin adı	Oluşturulmuş	Basitleştirilmiş	Özgün
Okumanın e-hali		+	
Şimdiki çocuklar harika			+
Üçüncü şahsın şiiri			+
Beyaz gemi		+	
Japonya’nın şiir geleneği:Haiku	+		
Gençlik böyledir işte			+
Güzel günler	+		
Gencim, çabuk silerim	+		
Aşk mı ihanet mi?		+	
Her şey sende gizli			+

Büyüme mi yaşlanmak mı?		+	
İhtiyar delikanlı	+		
Korkudan fobiye		+	
Aşk mı tutku mu?		+	
Tutku acı tango		+	
Aşk bir takıntı mı?		+	
Hızlı hayat hızlı yemek	+		
Yemek isimleri üzerine		+	
Oryantal dansı		+	
İskoçya denilince akla		+	
Ah bir zengin olsam	+		
Lüksün sınırı yok		+	
Zengin olmanın 15 püf noktası		+	
Parayla mutluluk olur mu?		+	
Dil ve iletişim	+		
İkinci dilim Türkçe			+
Bedenin söyledikleri		+	
Yazalım mı konuşalım mı?	+		
Ben de Amerikan delikanlısıyım		+	
Mizahın gücü		+	
Yabancı diller			+
Sessiz ve derinden		+	
Bir komedi klasiği	+		
En miskin en komik kedi		+	
Müziğin matematiği		+	

Müzikle tedavi		+	
Notalarda isyan		+	
Eski Türk evlerinin mimarisi			+
Aşk çeşmesi			+
Assos			+
Mimaride çevreci tasarımlar		+	
Televizyona bağlı hayatlar			+
İssız bir adaya düşseniz	+		
Mavi ay	+		
Hayata kısa bir mola	+		
Televizyonda yarış var		+	
Kadın ve erken beyni farklı mı?		+	
Zeka bir işe yarar mı?			+
Çare sizsiniz			+
Beyin hakkındaki gerçekler		+	
Paralel evrenler			+
Uzaya gitmeden önce bilmeniz gerekenler			+
Astrolojinin doğuşu			+

SÖZLÜKÇE İNGİLİZCE- TÜRKÇE

Ability to learn: Öğrenme yetisi

Action-oriented approach: Eylem-yöneltilimli yaklaşım

Authentic texts: Özgün metinler

Basic User: Temel Dil Kullanımı

Breakthrough Level (A1) : Başlangıç Düzeyi

Centre for Information Language Teaching and Research: Dil Öğretimi ve Araştırmaları
Bilgi Merkezi

Common European Framework of Reference for Language: Avrupa Ortak Dil Çerçevesi

Common European Framework: Avrupa Ortak Çerçevesi

Common Reference Levels: Ortak Dil Düzeyleri

Communication strategies: İletişim Stratejileri

Communicative activities: İletişimsel Etkinlikler

Communicative Language Competence: İletişimsel (Dil) Edinç

Content schema: İçerik şemaları

Dossier: Dosya

Effective Operational Proficiency Level (C1): Etkili İşlevsel Yeterlik Düzeyi

European Language Portfolio: Avrupa Dil Gelişim Dosyası

European Validation Committee: Avrupa Onay Komitesi(Kurulu/Topluluğu)

Existential competence: Varoluşsal edinç

Formal schema: Biçimsel şema

General competence: Genel edinç

General Range: Genel Aralık

Global Scale: Küresel Ölçek

Grammatical Accuracy: Dilbilgisel Doğruluk

Illustrative scale: Açıklayıcı Ölçek

Independent User: Bağımsız Dil Kullanımı

Interaction: Etkileşim

Language activities: Dil etkinlikleri

Language Biography: Dil Geçmişi

Language learner: Dil öğrencisi

Language Passport: Dil Pasaportu

Linguistic competence: Dilsel edinç

Linguistic Range: Dilsel Aralık

Linguistic schema: Dilbilimsel şema

Mastery Level (C2) : Uzmanlık Düzeyi

Non-authentic texts: Oluşturulmuş metinler

Orthographic Control: Yazım Denetimi

Phonological Control: Sesbilgisel Denetim

Pragmatic competence: Edimbilimsel edinç

Pragmatic: Edimbilim

Production: Üretim

Proficient User: Yetkin Dil Kullanımı

Qualitative aspects of spoken language use: Konuşma Dilinin/Sözel Dil Kullanımının Niteliksel Görünümleri

Reading skill: Okuma becerisi

Reading strategies: Okuma stratejileri

Reception: Alımlama

Self-assessment grid: Kendini Değerlendirme Tablosu/Çizelgesi

Simplified texts: Basitleştirilmiş metinler

Sociolinguistic competence: Toplumdilbilimsel edinç

Sociolinguistic: Toplumdilbilim

The Council of Europe: Avrupa Konseyi

Threshold Level (B1) : Eşik Düzeyi

Vantage Level (B2) : Orta Düzey

Vocabulary Control: Sözcük Denetimi

Vocabulary Range: Sözcük Aralığı

Waystage Level (A2) : Temel Düzey