

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE METNİ
DOĞRULTUSUNDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI VE
ÖRNEK KİTAPLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Başak UYSAL**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ**

BOLU - 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Başak UYSAL' a ait “AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE METNİ DOĞRULTUSUNDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI VE ÖRNEK KİTAPLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ” adlı çalışma jürimiz tarafından, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.
11/06/2009

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi

UYSAL, Başak

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Mayıs, 2009, 219 Sayfa

Bu çalışmada Avrupa Konseyi Diller Birimi tarafından dil öğretimine bir standart getirmek amacıyla hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin eğitsel boyuttaki tanıtımı yapılmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve ana dili olarak ediniminde söz konusu çerçeveden nasıl yararlanılabileceği saptanmaya çalışılmıştır. Türkçe öğretiminde temel alınan programlardan İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, çalışma kapsamına alınarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile yaklaşım, teknikler, kazanımlar, öğrenme alanları ve ölçme değerlendirme unsurları bağlamında karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Yine Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ni temel alarak hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi ve Türklere yabancı dil öğretimini amaçlayan kitaplar da Çerçeve kapsamında incelenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmış, ikinci bölümünde kuramsal çerçeve hakkında bilgi verilmiş, üçüncü bölümünde yöntem tanıtılmış, dördüncü bölümünde bulgu ve yorumlara yer verilmiş, son bölümünde ise önerilere ve çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Sonuç olarak ulaşılan verilerin başlıcaları şunlardır: Türkçe öğretimi programları, öğrencilerden daha çok yazınsal beceriler beklerken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, iletişimsel dil yeterliliğini ön plana çıkarmakta ve dilin kullanımına önem vermektedir. Yaklaşım bakımından, programların temel felsefesi birbirlerinden çok büyük farklarla ayrılmamaktadır. Çerçeve'de etkileri görülen İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım ile inceleme

kapsamındaki programlardaki temel yaklaşım olan Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrenciye görelilik ilkesinden hareket etmekte, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermekte, bilgiye hâkim olmaktan ziyade bilginin işlevselliğinden yola çıkmakta, öğretmeni bir “eğitim ortamı düzenleyicisi ve rehber” olarak kabul etmekte ve problem durumunu ön planda tutmaktadır. Çerçevenin dil öğretiminde kültür boyutunu ön plana çıkarması, Çerçeve’ye yönelik hazırlanan kitaplarda da görülmektedir. Değerlendirmede ise Türkçe Öğretim Programları’nın süreç değerlendirmeye yönelik ürün dosyası, performans görevleri gibi faaliyetleriyle Çerçeve temel alınarak hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın kullanım amacı ve dil öğrencisine yönelik olma bakımından paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa Dil Gelişim Dosyası.

ABSTRACT

Turkish Language Teaching Programmes on the Axis of Common European Framework for Teaching Languages and Evaluation of Sample Books

UYSAL, Başak

Master Thesis, Department of Turkish Language Teaching

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

May, 2009, 219 Pages

What is done in this study is the presentation of the pedagogical aspect of the Common Framework for Teaching European Languages, which has been prepared by European Council Language Unit to standardize language teaching, and the attempts to determine the ways to benefit from this framework in teaching Turkish as a foreign language and acquisition of Turkish as mother tongue. By including the programmes which are for the secondary grade and intend to teach Turkish language to Turkish children living abroad, they are studied reciprocally in terms of approach, techniques, acquisition and learning areas in line with Common Framework for Teaching European Languages. The books which are predicated on Common Framework for Teaching European Languages and prepared to teach Turkish language to foreigners and teaching foreign languages to Turkish people are also studied in this frame.

In the first chapter of the study, the state of the problem, the aim and the importance of the study, assumptions, limitations and definitions are handled. In the second chapter, data on theoretical frame is provided, in the third chapter, methodology is determined and defined, in the fourth chapter findings and interpretations are provided, and in the final chapter, suggestions and the conclusions of the study are presented.

Main data as a result of the study are as follows: While Turkish language teaching programmes mostly expect literary skills from students, common framework focuses on

communicative language proficiency and the use of language. In terms of approach, the philosophy of these two programmes does not have significant differences. Both are based on students and act according to students' needs. The fact that the framework features cultural aspect in language teaching is observed in the books prepared in accordance with the frame. In the assessment, portfolios which are prepared according to framework and dossiers in Turkish language teaching programmes are similar to each other according to student-based and usage.

Key Words: Turkish Language Teaching, Teaching Turkish to Foreigners, Common Framework for Teaching European Languages, European Language Portfolio.

TEŞEKKÜR

Dürüst, çalışkan ve doğru insan olma yolunda kendilerinden çok şey öğrendiğim sayın Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a, Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a; sayılanlara ek olmak üzere çalışma azmi ve bilgisiyle yolumu aydınlatıp ufkumu genişleten tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e bu vesileyle teşekkür ederim.

Öğretmenlik hayatım boyunca bilgileriyle zihnimi aydınlatan, kişilikleriyle bana örnek olan saygıdeğer hocalarıma, güveni ve sevgiyi benden esirgemeyen sevgili anneme, babama ve ablama, sevgili arkadaşım Alev BOLAT'a, ilgisini, desteğini sakınmayan Bora ULUSOY'a, Metehan İlköğretim Okulu Müdürü sayın Mustafa KANDEMİR'e, İngilizce Okutmanı Aylin CEYLAN'a ve beyinde bilgi, yürekte sevgi ile Türkçe eğitimi alanında çalışan mesai arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Nu
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
TEŞEKKÜR.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR CETVELİ.....	XVII

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. İlgili Araştırmalar.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	11
1.5. Varsayımlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Tanımlar.....	13

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Avrupa Konseyi ve Eğitim Politikaları.....	16
2.1.1. Avrupa Konseyinin Eğitim ve Kültür Çalışmaları.....	18
2.1.1.1. Leonardo da Vinci.....	21
2.1.1.2. Youth.....	22
2.1.1.3. Socrates.....	24
2.2. Avrupa ve Dil Politikası.....	26
2.3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni.....	29
2.3.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Yöntemi.....	33
2.3.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Amaçları.....	36
2.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	39
2.4.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Amacı.....	44
2.4.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Başarıya Etkisi.....	46
2.4.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda Türkçe Niçin Yer Almalıdır?.....	48
2.4.4. Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	60
2.5. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Temel Özellikleri.....	62
2.6. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Temel Özellikleri.....	65
2.7. Dil Öğretiminin Hedef ve İlkeleri.....	67
2.7.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kitaplar.....	69

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	73
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	74
3.4. Verilerin Analizi.....	74

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Niçin Karşılıklı Olarak Değerlendirilmektedir?.....	75
4.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ve İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı'nın Genel Yapısının Değerlendirilmesi.....	77
4.2.1. Hedeflerin Değerlendirilmesi.....	83
4.2.2. Yaklaşımların Değerlendirilmesi.....	86
4.2.3. Temel Becerilerin Değerlendirilmesi.....	89
4.2.4. Yeterlilik Seviyelerinin Değerlendirilmesi.....	91
4.2.5. Dil Düzeylerine Yönelik Beklentilerin Değerlendirilmesi.....	93
4.2.6. Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	113
4.2.6.1. Dinleme.....	114
4.2.6.2. Konuşma.....	118
4.2.6.3. Okuma.....	120
4.2.6.4. Yazma.....	121
4.2.6.5. Dil Bilgisi.....	123

4.2.7. Kazanımların Değerlendirilmesi.....	131
4.2.8. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi.....	144
4.2.9. Etkinlik, Görev ve Ödevlerin Değerlendirilmesi.....	145
4.2.10. Metinlerin Değerlendirilmesi.....	145
4.2.11. Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi.....	148
4.2.12. Ölçme ve Değerlendirme.....	151
4.3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Niçin Karşılıklı Değerlendirilmektedir?.....	161
4.4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Genel Yapısı.....	161
4.4.1. Hedeflerin Değerlendirilmesi.....	166
4.4.2. Temel Becerilerin Değerlendirilmesi.....	167
4.4.3. Yeterlilik Seviyelerinin Değerlendirilmesi.....	168
4.4.4. Kazanımların Değerlendirilmesi.....	169
4.4.5. Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	174
4.4.6. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi.....	175
4.4.7. Etkinlik, Görev ve Ödevlerin Değerlendirilmesi.....	177
4.4.8. Metinlerin Değerlendirilmesi.....	177
4.4.9. Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi.....	178
4.4.10. Ölçme ve Değerlendirme.....	178
4.5. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni ve Dil Öğretim Kitapları.....	179
4.5.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Yeni Hitit Yabancılar Türkçe Öğretimi Seti/A1 A2 Seviyesi.....	179

4.5.1.2. Temel Dil Becerileri, Etkinlikler ve Kazanımların	
Değerlendirilmesi.....	180
4.5.1.2.1. Dinleme.....	186
4.5.1.2.2. Karşılıklı Konuşma.....	186
4.5.1.2.3. Sözlü Anlatım.....	188
4.5.1.2.4. Okuma.....	188
4.5.1.2.5. Yazma (Yazılı Anlatım).....	189
4.5.1.2.6. Dil Bilgisi.....	189
4.5.1.3. Yeni Hitit Yabancılar Türkçe Öğretimi Seti/A1 A2	
Seviyesi'nin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne Göre	
Sınırlılıkları.....	191
4.5.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Oxford Heroes	
Yabancılar İngilizce Öğretimi Seti/A 2 Seviyesi.....	192
4.5.2.1. Temel Dil Becerileri, Etkinlikler ve Kazanımların	
Değerlendirilmesi.....	192
4.5.2.2.1. Dinleme.....	193
4.5.2.2.2. Karşılıklı Konuşma.....	193
4.5.2.2.3. Sözlü Anlatım.....	194
4.5.2.2.4. Okuma.....	194
4.5.2.2.5. Dil Bilgisi.....	194

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ.....	196
5.2. ÖNERİLER.....	200
5.2.1. Kitap Hazırlayıcıları ve Dil Öğreticileri İçin Öneriler.....	200
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	202
5.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına ve Eğitim Öğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler.....	203
KAYNAKÇA.....	206
EKLER.....	213
ÖZ GEÇMİŞ.....	217

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Avrupa Topluluğunun Dil Politikasına Göre Dillerin Gruplara Ayrılması.....	28
Tablo 2: Öğrenme Seviyelerinin Bir Bireyde Dağılımının Dosyada Gösterilmesi.....	41
Tablo 3: Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki Dil Düzeyleri ve Cambridge Sınavlarındaki Karşılıkları.....	44
Tablo 4: Türkiye'den Diğer Ülkelere Giden Göçmenlerin Sayısı.....	55
Tablo 5: İngilizcede Kullanılan Türkçeden Ödünç Alınmış Sözcüklerden Bazıları.....	59
Tablo 6: Yapılandırmacı Yaklaşım ve İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımın Karşılaştırmalı Özellikleri.....	88
Tablo 7: Dil Düzeylerine Yönelik Beklentiler.....	93
Tablo 8: Ortak Referans Seviyelerinde Konuşma Dilinin Kullanımının Nitel Görünüşü.....	98
Tablo 9: Temel Dil Becerilerinin Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	114
Tablo 10: Çerçeve'ye Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri.....	126
Tablo 11: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	133
Tablo 12: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	134
Tablo 13: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	135
Tablo 14: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	136

Tablo 15: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	137
Tablo 16: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	138
Tablo 17: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi.....	140
Tablo 18: Çerçeve'de Denkliği Olmayan Türkçe Öğretim Programı Dinleme Kazanımlarının Çerçeve'deki ve II. Kademedeki Olası Denklikleri.....	139
Tablo 19: Çerçeve'deki Seviyelere Yönelik Yapılabilirlik İfadeleri.....	142
Tablo 20: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Kapsamında Değerlendirme Çeşitleri.....	154
Tablo 21: Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki Dinleme Kazanımları ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi.....	171
Tablo 22: Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki Dinleme Kazanımları ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi.....	172
Tablo 23: Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki Dinleme Kazanımları ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi.....	173
Tablo 24: Çerçeve'deki Seviyelerin Klasik Seviyelendirme ile Karşılaştırması.....	180
Tablo 25: Yeni Hitit Seti A2 Seviyesi Kazanımları.....	185
Tablo 26: Kültürel İş Birliği Konseyi Eğitim Komitesine Göre Dil Kullanımı Bağlamları.....	187
Tablo 27: Yeni Hitit Seti A1 A2 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Konuları.....	190
Tablo 28: Oxford Heroes Serisi A2 Seviyesi Dil Bilgisi Konuları.....	195

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt Ögeler.....	34
Şekil 2: Türkçe Öğretim Programı'na Göre Bireyin Değerlendirilmesi.....	151
Şekil 3: İkinci Kademe Öğrencisi Olan Bir İngiliz Dili Öğrencisinin Dosyasından Örnek Sayfa.....	156
Şekil 4: Ürün Dosyası İçeriği Örneği.....	158
Şekil 5: Ürün Dosyası İçeriği Örneği.....	159
Şekil 6: Ürün Dosyası İçeriği Örneği.....	160
Şekil 7: Bir Türkçe Dersinin İşleniş Süreci.....	175
Şekil 8: Yabancılar İçin Türkçe Seti'nden Etkinlik Örneği.....	182
Şekil 9: Yabancılar İçin Türkçe Seti'nden Etkinlik Örneği.....	182
Şekil 10: Kelime Öğretimi Etkinliği Örneği.....	183

KISALTMALAR CETVELİ

AB: Avrupa Birliği

ADÖÖÇM: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

Akt. : Aktaran

CEF: Common European Framework

Çev. : Çeviren

ÇSGB: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

D1 : Ana dili

D2 : İkinci dil

Edit. : Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen, gelişen ve sınırları artık tam olarak bilinen dünyayla bağlantılı olarak yaşamdaki her şeyin birbiriyle ilişkili olduğunu savunan görüşler günümüzde sıkça duyulmaktadır. *Dünya küreselleşmiştir*; çünkü artık Edward N. Lorenz'in belirttiği gibi, Amazon Ormanlarında bir kelebeğin kanat çırpması, Avrupa'da fırtına kopmasına neden olabilir. Dolayısıyla dünyanın bir bölgesinde herhangi bir disiplin içerisinde meydana gelen değişim, tüm disiplinleri değişik ölçülerde etkileyebilmekte ve 21. yüzyıl insanının bu değişimi parça olarak değil, bütün olarak görmeye ihtiyaç duymasına neden olmaktadır.

19. yüzyılda hâkim olan ve bilgiyi küçük parçalara bölerek anlaşılır hâle getirmeyi amaçlayan analitik yaklaşım, hedefe ulaşmak için “büyük resim”i görmesi gereken 21. yüzyıl insanına artık yardımcı olamamaktadır. Harflere, ağaca, hücrelere ve ülkelere bakan insan; sırasıyla sözcüğü, ormanı, organları ve dünyayı gözden kaçırmaktadır.

Dünya gelişmiştir; çünkü daha önceki yüzyıllarda hayal olan birçok şey, sıralı bir biçimde gerçekleşmekte ve insanı da kendisine ayak uydurmaya zorlamaktadır. Sınırların, insanların ve dillerin birbirine yaklaştığı 21. yüzyıl, bilgiyi yakalama çağıdır. Yenilenen ve değişen çağ, insanı yeniliğe açık, yaratıcı,

düşünebilen bireyler olarak görmek istemektedir. 21. yüzyılın amacı, bu değerlere sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır; çünkü 21. yüzyıl, insanın başarılı olamazsa bilginin ve toplumun evrimini yakalayamayacağı bir yüzyıldır. Son yıllarda yaşanan gelişmeler, insana başarılı olma zorunluluğu getirmektedir. Bu gelişmeler şunlardır:

- Bilim ve teknolojide ortaya çıkan gelişmeler, bunların insana yansımaları
- Toplum anlayışındaki gelişmeler
- Bilim felsefesinde ortaya çıkan anlayış değişimleri (Yalçın, 2002).

Dolayısıyla 21. yüzyıl insanı, gelişen dünyayla birlikte ilerlemek mecburiyetindedir; aksi takdirde olduğu yerde de kalamayacak, geriye doğru gidecektir.

Dünyanın sınırları artık tam olarak bilinmektedir; çünkü artık ideolojilerin, kutuplaşmaların ve meydan savaşlarının sonu gelmiştir. İnsanoğlu var oldukça değişim ve gelişim elbette var olacaktır; fakat bundan sonra yaşanacaklar ve meydana gelecekler, yaşanan temel üzerine ilerleyeceğinden, insanoğlu ne yapacağını az çok bilmektedir. Francis Fukuyama da bu görüşe “Tarihin Sonu” isimli makalesiyle destek vermektedir. Amerikalı bir iktisatçı olan Fukuyama, “Tarihin Sonu” isimli yapıtında dünyanın değiştiğini, bazı “değerlerin” yok olduğunu savunmaktadır. Fukuyama, bu düşüncesini “Tanıklık ettiğimiz şey, sadece soğuk savaşın bitişi ya da savaş sonrası tarihin özel bir evresine geçiş değil, bizzat tarihin sonudur. Bu, bundan sonra da olayların meydana gelmeyeceği ve dış ilişkileri konu alan gazetelerin sayfalarını doldurmayacağı anlamına gelmez (Fukuyama, 1989).” şeklinde açıklayarak bundan sonra meydana gelecek olayların, ideolojik sapmaların, kutuplaşmaların bilinen temel üzerinden ilerleyeceğini söylemektedir. Artık “ham bilgi”nin artık sonu gelmiş, tarih nihayet sona ermiş; insan, düşünsel evrimini tamamlamıştır. Bundan sonra bilinmeyen büyük olaylar, daha önce yaşanmamış ideolojik sapmalar meydana gelmeyecektir.

Yine yukarıda bahsedilen bütüncül bakış açısı, sınırların belirlenmesi konusunda da insanlığa yardımcı olacaktır. Değişkenleri bilen bir insan, gerekli bilgi ve yeti donanımına da sahip olduğu takdirde, olasılıkları kısmen de olsa tahmin edebilecek ve çalışmalarına bu yönde gidişat belirleyebilecektir.

Tarım toplumundan endüstri toplumuna geçen insanlık, 21. yüzyılda bir sınıf daha atlayarak bilgi toplumuna doğru yola çıkmıştır. Coğrafi bölge sınırı olmadan teknolojik gelişmelerden her alanda yararlanan toplum, problemleri ve olayları artık birey odaklı olarak ele almaktadır. Bilgi toplumundaki bu şekilde meydana gelen büyüme ve gelişme her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendisini gösterecek ve bu gelişme her zaman yukarıya değil, bazen de ileriye doğru olacaktır. Yukarı doğru olan büyüme ve gelişmeden kasıt, dikey düzlemde müstakil olarak ilerlemek ve diğer bilim dallarıyla bilgi alış verişi yapmamaktır. İleri doğru olan büyümeden kasıt ise yatay düzlemde diğer disiplinlerle gerektiğinde kesişerek sürdürülen bir ilerlemedir. Başarının ve öğrenmenin dikey bir düzlem olmadığı, diğer disiplinlerle gerektiğinde uzlaşarak ilerleyen yatay bir süreç olduğu artık kabul edilmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumunda da birey tek bir alanda sıkışmaktansa o alandaki bilgilerini diğer disiplinlerle perçinleyerek geliştirmeli, Sakıp Sabancı'nın deyimiyile başarılı olmak için "bir şeyin her şeyini, bilmenin yanı sıra, her şeyin bir şeyini" bilmelidir (Sabancı, 1999). Burada da disiplinler arası çalışma ve iş birliği gündeme gelmektedir. Günümüzde, birçok alandaki birçok problem, disiplinler-arası yaklaşımla çözülebilmekte ve yatay ilerlemeye her alanda önem verilmektedir.

Sözü edilen bütüncül bakış açısı, insanların ve ülkelerin birbirlerinin kültürüne, diline, medeniyetine bakış açısını da etkilemiştir. Artık, "Bu insanlar bizden farklıdır, dolayısıyla yaptıkları yanlıştır." anlayışı bitmiş, yerine "Bu insanlar bizimle ne gibi benzer özelliklere sahiptirler, başarıları ve sorunları nelerdir?" anlayışı doğmuştur (Türkoğlu, 2005). Anlayıştaki bu ortaklık, eğitim etkinliklerinde de ortaklık yoluna gidilmesini sağlamıştır. Ülkeler, öğrenci ve

öğretim üyesi değişim projeleriyle düşünsel alış veriş yapmakta ve eğitim öğretim etkinliklerinin sınırlarını genişletmektedirler. Dolayısıyla bireyler artık dünyaya çoklu bakış açısıyla bakmakta ve “büyük resim”i görmeyi amaçlamaktadırlar. Bu da, kültürel, eğitsel ve teknolojik açıdan ilerlemiş toplumlarla yapılacak iletişim faaliyetleriyle mümkün olacaktır. İletişimin ve eğitimin en önemli aracısı olan “dil” bilgisine ise burada büyük görev düşmektedir. Avrupa Birliği ile uyum sürecinde olan Türkiye’de gündeme gelen ve bireylerin hangi dilde ne oranda iletişimsel dil yeterliliğine sahip olduğunu belgelemeyi amaçlayan Avrupa Dil Gelişim Dosyası da bunun somut örneklerinden birisidir. Dil öğreniminin parametrelerini belirleyerek dil öğrenimine standart ve bir bakıma bir gümrük getiren bu dosya kapsamında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretime yönelik faaliyetler geç de olsa yerini almaya başlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Kâşgarlı Mahmûd’un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu, Türkçede yer alan sözcüklerin Arapça olarak açıklandığı iki dilli bir sözlük örneği olan Divânü Lugati’t-Türk ile başlamıştır. Divân, dil bilgisi konularına göre ayrılmış 8 kitaptan oluşmaktadır. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan ve Türk sözlükçülük tarihini başlatan Divânü Lugâti’t-Türk, Türklerin o döneme ait kültürel özellikleri hakkında da bilgi vermekte ve yabancılara Türkçenin öğretiminde dilin kültür boyutundan da yararlanmaktadır. Türkçenin öğrenilmesinin önemine yönelik bir diğer eser, 15. yüzyılda Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınan Muhakemetü’l Lügatayn’dır. Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğunu, Türk dilinin özellikle fiiller bakımından zenginlik gösterdiğini savunan bu eser de Türkçe açısından önemlidir. Günümüzde ise yabancı dil öğrenimine ve öğretime yönelik ilgi artmıştır. Benhür (2002), yabancı dil öğretiminin dünyada yaklaşık 150 yıllık bir tarihi olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de de yabancı dil öğretime yönelik uygulamaların artmasıyla birlikte yurt dışında İnternet siteleri, kurslar ve kitaplar aracılığıyla Türkçeye olan ilgi de artmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile dil öğretime getirilen standartlar vasıtasıyla, Türkçenin de hak ettiği yeri alması için, bu çalışma hazırlanmıştır.

Avrupa Konseyine üye olan ülkeler, yabancı dil öğretiminde ve kendi dillerinin diğer ülke vatandaşlarına öğretiminde dilin işlevsel niteliğini ön plana çıkaran Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne paralel programlar izlemektedirler. Bu anlamda, Türkçenin yabancılara öğretiminin de bu standartlara uygun olması dilimizin saygınlığını ve yaygınlaşmasını kolaylaştıracaktır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) istisna olmak üzere, Türkçenin yabancılara öğretiminde izlenen standart bir program dil öğretim merkezlerinde henüz yerleşmemiştir. Söz konusu program, adından da anlaşılacağı üzere yabancılara değil, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır. Özel kurum ve kuruluşların kendi bünyelerinde oluşturdukları ve izledikleri yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programlar olsa da henüz bir standartlaşma söz konusu değildir. Böyle bir standartlaşmanın olması durumunda, ana dili öğretimi programıyla ikinci dil öğretimini amaçlayan programın da temelde aynı değerleri hedef alması bireyin ikinci dili anlamlandırıp içselleştirmesini kolaylaştıracaktır. Bu çalışmada;

- Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) incelenmiş,
- Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında A2 seviyesine denk gelen kazanımlar değerlendirilmiş,
- İkinci dil öğretmek amacıyla hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan kitapların bazıları, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni bağlamında değerlendirilmiştir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası üzerine ülkemizdeki üniversitelerde, özellikle yabancı dil öğretimi bölümlerinde çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır; fakat Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne dayalı bir tez, bu çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar kaleme alınmamıştır.

Zeki Kaya, 1994 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırladığı “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli lisansüstü çalışmasıyla, TÖMER’de uygulanan temel, orta ve ileri düzey Türkçe öğretim programlarının amaçlarına ulaşma derecesini değerlendirmiş ve ileri düzey Türkçe kursu öğrencilerinin programla ilgili görüşlerini saptamıştır. Yapılan çalışma sonucunda Kaya, programların belirlenen amaçlara uygun olarak yeterli öğrenme gerçekleşmesine imkân sağladığını, öğrencilerin öğretim dışı kaynaklardan az yararlandığını ve kaynaklardan yararlanma düzeyinin başarıyı anlamlı derecede etkilemediğini, ayrıca öğrencilerin ileri düzey Türkçe öğretim programındaki tüm boyutları nitelik yönünden iyi derecede yeterli bulduğunu tespit etmiştir (Kaya, 1994).

Thames Valley Üniversitesinde, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin hazırlayıcılarından biri olan Brian North tarafından Ortak Başvuru Metni konusunda bir doktora tezi yapılmıştır (North, 2000). Bu çalışma, kriterlerin belirlenmesine yardımcı olmasının yanı sıra aynı zamanda ADÖÖÇM'nin yöntemini ve işleyişini temellendirmiş bir uygulama tezidir.

Ankara Üniversitesi TÖMER, Ekim 2001 tarihinden bu yana Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunda yürütülmekte olan ve ulusal koordinatörlüğünü Prof. Dr. Özcan Demirel'in yönlendirdiği Millî Komite'nin

bilgisi dâhilinde deneme amacıyla, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Dil Gelişim Dosyası oluşturmuştur. Bu projenin pilot uygulamaları Ankara Üniversitesi TÖMER Tunalı Hilmi şubesinde yapılmaktadır (Karababa, 2002: 90)

Özcan Demirel, Millî Eğitim Bakanlığı ile birlikte ortak bir çalışma yürüterek pilot çalışmalar sonucunda bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası oluşturmuş ve bu dosya, Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici koordinatörlüğünde 47.2003 ve 80.2006 onay numaraları ile Millî Eğitim Bakanlığının Genel Ağ adresinde öğrencilerin kullanımına açılmıştır.

Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici tarafından, Akdeniz Üniversitesinde Türkçe öğretimi için A1 düzeyinde bir materyal geliştirilmiştir ve bu materyal, Avrupa Birliği projesi olarak 5 yıldır kullanılmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin belirlediği dil kriterlerini temel alarak hazırlanan çalışmada hedef kitle olarak Erasmus projesi kapsamındaki dil öğrencileri alınmıştır.

2003 yılında İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığı faaliyeti olarak David Little koordinatörlüğünde Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın tanıtımı yapılmış ve Türk katılımcılara dosyanın kullanım yönergeleri hakkında bilgi verilmiştir. Aynı faaliyet içerisinde Özcan Demirel, Türkiye'de Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın kullanımına yönelik yapılan pilot uygulamanın sonuçlarını belirtmiştir.

İstanbul Üniversitesinde, “Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Dil Öğretimi” isimli tez, 2004 yılında Ömer Gür tarafından hazırlanmış ve bu çalışmada yetişkinler için geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Almanca öğretimi bağlamında incelenmiştir (Gür, 2004).

Dursun Köse'nin 2005 yılında hazırlamış olduğu, “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı doktora tezi, kendisinden sonra gelen çalışmalara ışık tutmuştur. Bu çalışmada Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak B1 düzeyine yönelik dil becerilerini ölçen ders programları ve testler hazırlanmış, uygulama

sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen yöntemle öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.
2. Deney grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Kontrol grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında da anlamlı bir ilişki vardır.
4. Deney grubuna giren deneklerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tutumların kontrol grubuna giren deneklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Köse, 2005: 167). Dolayısıyla B1 düzeyindeki Türkçe öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışma ortak dil kriterlerine yönelik programların dil öğretiminde daha nesnel, daha ölçülebilir ve daha somut sonuçlar meydana getirdiğini göstermektedir.

Ankara Üniversitesi TÖMER gibi dil öğretim merkezleri ve Eyüboğlu Eğitim Kurumları gibi vakıf okulları, kendi bünyelerinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası hazırlamış, bu dosyaların onaylarını almış ve kurumlarında uygulamasını yapmaktadırlar; fakat 20 Nisan 2009 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Müdürlüğü tarafından okullara gönderilen yazı ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile ilgili çalışmalarda tek yetkilinin Millî Eğitim Bakanlığı olduğu ve özel kuruluşların hazırladığı dosyalara akredite almak için Avrupa Konseyine doğrudan başvurmayacağı belirtilmiştir (TTKB, 2009).

Alev Durmaz Yılmaz, “Avrupa Ortak Dil Kriterleri ve Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Türkiye’de Varolan İlköğretim Programına Uygunluğunun Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretimi programını dosya ve ADÖÖÇM kapsamında değerlendirmiştir (Yılmaz, 2006).

Veli Barışkan, “Ortak Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesinde Tanımlanan A2-Basamak Düzeyindeki Öğrenciler İçin Önerilen Yazma İzlenesi” isimli deneysel çalışmasıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 seviyesine yönelik etkinlik örneklerine ve kazanımlara yer vermiştir (Barışkan, 2006). Aynı

konuya ışık tutan bir diğer çalışma, Arif Bakla tarafından “A2 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyası’na Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı” ismiyle hazırlanmıştır. Söz konusu iki çalışma aynı konunun iki farklı yönünü İngilizce öğretimi ele almış ve öğrenme alanları üzerinden hareket ederek öğrenme alanlarına yönelik kazanımlarla etkinliklere yer vermiştir.

Elif Durak, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı” isimli çalışmasında yurt dışında Türkçe öğrenen çocukların Türkçeye yönelik tutumları hakkında bir anket çalışması yaparak sonuçları yorumlamıştır.

Burada değinilen çalışmaların yanı sıra makale, araştırma, sempozyum ve kongre kapsamında çalışmalar da konuyla ilgili olarak yapılmıştır. Bu çalışmalara, tezin kaynakça bölümünden ulaşılabilir. Söz konusu çalışmaların hepsi, Türkiye’nin Avrupa Birliğine girme sürecindeki eğitim politikalarına ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın Türk kullanıcılarına, Türkçenin de Avrupa’ya tanıtılmasına ışık tutacak niteliktedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelinde dil öğretimi ve belirlenen Türkçe öğretimi programları ele alınmaktadır. Dünyada standartlaşan dil öğretimine Türkçe öğretim programlarının hangi açılardan ne kadar yaklaşabildiğini ele almak amacıyla hazırlanan bu çalışmada yabancılara Türkçeyi öğretmeyi ve Türklere yabancı dil öğretmeyi amaçlayan örnek kitaplar da inceleme kapsamındadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi, şu şekilde belirtilebilir:

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) ve yabancı dil öğretim kitapları, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile aynı doğrultuda mıdır?

Alt problemler

1. Avrupa Konseyinin eğitim politikaları içerisinde Türkçe hangi konumda yer almaktadır?
2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda Türkçe niçin yer almalıdır?
3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı niçin karşılıklı olarak değerlendirilmektedir?
4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar) niçin karşılıklı olarak değerlendirilmektedir?
5. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın benzer ve farklı yönleri nelerdir?
6. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin A2 seviyesi için belirlediği yapılabirlik ifadelerinin kapsamı ve bu ifadelerin Türkçe Öğretim Programı'ndaki olası karşılığı nedir?
7. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı'nın benzer ve farklı yönleri nelerdir?
8. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'ni temel alarak hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi kitapları ile Türklere yabancı dil öğretimi kitapları yöntem, teknik ve etkinlikler açısından ADÖÖÇM'ye uygun mudur?

1.4. Araştırmanın Önemi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Türkiye’de genellikle yabancı dil öğretimi bölümlerinin sıkça üzerinde çalıştığı, ana dili öğretimiyle ilgilenen bölümlerin ise henüz fazla üzerinde durmadığı bir materyal olarak süregelmiştir. Oysaki ana dili öğretimi ile ikinci dil öğretimi arasındaki benzer süreç göz önüne alındığında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin yabancı dil öğretimi bölümlerinde olduğu kadar, Türkçe öğretimi bölümlerinde de incelenmesi gerektiği fark edilmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi isimli bir lisans programı henüz bulunmamaktadır. 17. Millî Eğitim Şurası’nda bu konu gündeme gelmiş ve üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümü açılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2006c). Böyle bir bölümün açılması hâlinde bölümde öğrenim görecektik öğretmen adaylarının öğrencileriyle ders işlerken kullanacakları kitaplar, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli olmalıdır. Bu bölüm açılana dek, yabancılar Türkçe öğretimi, genelde eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları ile tarafından yapılmaya devam edecektir. Bu nedenle, Türkçenin yabancılar öğretimi alanında çalışan bireylerin, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe öğretim programları arasındaki paralelliği kavramaları kaçınılmazdır. Ayrıca bu çalışmayla, Türkçe eğitimi alanında çalışanların Türkçenin vizyonunu ve misyonunu dünyaya tanıtmak konusunda dikkatlerinin çekilebileceği düşünülmüştür.

Henüz, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı eliyle hazırlanmış, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli bir yabancılar Türkçe öğretimi programı bulunmamaktadır. Bu çalışmada yer alan program ve kitap değerlendirmeleri, hem Türkçe öğretimi programlarının hem de söz konusu Çerçeve’nin sınırlılıklarıyla faydalarını gösterebilmesi açısından yardımcı olabilecek nitelikte bir kaynaktır.

1.5. Varsayımlar

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin program hazırlayıcılar için bir yol gösterici olduğu kabul edilmektedir.

A2 seviyesinin ilköğretim ikinci kademeye ve 10-14 yaş grubuna denk geldiği kabul edilmektedir.

Örnek olarak alınan ve inceleme kapsamında değerlendirilen dil öğretim kitaplarının kitaplarda belirtildiği üzere Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne uygun nitelikte hazırlandığı kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerinden, 2. kademeye ve 10-14 yaş grubuna denk gelmesi sebebiyle sadece A2 seviyesi, “Kazanımlar” bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2. Kitaplarda araştırma kapsamı, TÖMER'in hazırladığı Yeni Hitit Seti A2 seviyesi ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ders kitabı olarak okutulması kararlaştırılan Oxford Heroes Serisi'nin A2 seviyesine denk gelen kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

3. Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli bir program henüz hazırlanmadığından 2006 yılında hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, Türkçeyi bir başka dille birlikte kullanan bir kitleye hitap etmesi bakımından çalışma kapsamına alınmıştır.

1.7. Tanımlar

Ana Dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2005).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından ortak dil kriterleri temel alınarak hazırlanan, bireyin bildiğini ifade ettiği dilleri standart ölçülere bağlamayı amaçlayan dosya.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: Dil öğretimi merkezlerine, programlarına, kitaplarına ve sınavlarına yön göstermesi amacıyla Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından geliştirilmiş çerçeve. Söz konusu çerçeve metin; Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni, Ortak Çerçeve Metni gibi adlandırmalarla da anılmaktadır. Bu çalışmada terimlerde birlik sağlanması amacıyla ADÖÖÇM, ana dilinden çevirisine en yakın şekliyle “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni” olarak tanımlanmış ve kısaca ADÖÖÇM şeklinde anılmıştır.

Beceri: Bir işi başarabilme mahareti (TDK, 2005).

Çoğul Dillilik (Plurilingualism) : Bir eğitim sistemi ya da özel olarak bir okulda farklı dillerin çeşitlendirilmesi, öğrencileri farklı diller öğrenmek için teşvik etme (CEF, 2001).

Çok Dillilik (Multilingualism) : Birden çok dil bilmek veya bir toplumda birden fazla bulunması (CEF, 2001).

Dil Gelişim Dosyası: Kişinin kendi dil bilgilerini örneklerle anlattığı ve resimlendirdiği dosya (Köse, 2005).

Dil Pasaportu: Dil bilgilerinin güncel durumunu ve kültürel bilgileri gösteren bir döküm (Köse, 2005).

Eğitim Programı: Bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, hedef kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisi (Özbay, 2006).

Eğitim Politikası: Bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgütün yaygın ve örgün eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plan (Topsakal, 2003).

İletişimsel Dil Yeterliliği: Bireysel ya da toplumsal olarak kişilerin sözlü biçimde iletişim kurabilme yeterliliği (CEF, 2001).

İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım: İletişimsel yeterliliğini dil öğretiminin hedefi kabul eden, dil ile iletişimin bağı ön plana alan dil öğretim yaklaşımı. Çalışmada, eylem-yönelimli yaklaşım olarak da geçtiği bölümler bulunmaktadır.

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler (MEB, 2006a).

Ortak Dil Ölçütleri: Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, yöntem ve teknikleri kapsayan ortak bir çalışma (Köse, 2005).

Öğrenme Alanı: Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden her birine verilen isim (MEB, 2006a).

Öğretim Programı: Eğitim ortamında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ölçme gibi unsurları kapsayan bütün (Özbay, 2006).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2005).

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (TDK, 2005).

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Avrupa Konseyi ve Eğitim Politikaları

Günümüzde Avrupa, coğrafi bir terim olmaktan çıkıp kültürel, eğitsel ve sosyal bir ortak anlayış çerçevesi hâline gelmiştir. Belki de bu sebeple, 12 Eylül 1963 tarihinde Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) Komisyonu Başkanı Walter Hallstein, Türkiye-AET Ortaklık Anlaşması'nın imzalanması vesilesiyle Ankara'da yaptığı konuşmada, “Türkiye, Avrupa'nın parçasıdır.” demiştir (Erdenir, 2006). Bu bütünlük, kuşkusuz, eğitim için de geçerlidir. Bugün de, Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler arasında dinî, kültürel ve ekonomik anlamda birçok farklılık olsa da insanlığın lehine olacak şekilde düzenlenmiş hukuki ve sosyal bir yapıyı tüm üyeler kabul etmiştir.

Avrupa Konseyi, II. Dünya Savaşı'ndan maddi manevi büyük kayıplarla çıkan Avrupa'da bir daha aynı trajedilerin yaşanmaması için kurulmuş, Avrupa Birliği'nden bağımsız olarak düşünülmesi gereken, daha çok sosyal misyonu olan bir örgüttür. Konseyin amaçları, insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini korumak ve güçlendirmek, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı,

uyuşturucu madde, evre sorunlarına çözüm aramak, Avrupa kültürel benliğinin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmak, ye ülkeler vatandaşlarının daha iyi yaşam koşullarına kavuşmalarını sağlamak olarak özetlenebilir (Avrupa Konseyi, 2009). Amaçlarından görüldüğü üzere, daha çok Avrupa insanının eğitsel, kültürel ve sosyal gelişimiyle ilgilenen Avrupa Konseyi, 1949 yılında 10 ülkenin katılımı ile kurulmuş, Türkiye de birliğe aynı yıl içerisinde ye olmuştur. Merkezi Strazburg olan konseyin çalışma dilleri İngilizce ve Fransızcadır. “Avrupa Birleşik Devletleri”ne doğru bir açılım çalışması olan ve gelişen dünyada vicdani, demokratik ve insani durumların göz ardı edilmemesini amaçlayan Avrupa Konseyinin başlıca alışmaları; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, İşkencenin nlenmesi Sözleşmesi, Avrupa Sosyal şartı, Yerel Yönetimler Avrupa şartı, Ulusal Azınlıklar ereve Sözleşmesi, İnsan Hakları ve Biyo-Tıp konusunda Avrupa Sözleşmesi, Verilere İlişkin Sözleşme, Sınır tesi Televizyon Yayınları Avrupa Sözleşmesi, Bern Sözleşmesi, Avrupa Kültür Sözleşmesi, Sosyal Gelişme Fonu, Avrupa Farmakopisi, Pompidou Grubu, Herkes için Spor Avrupa şartı, Eurimages, Avrupa Konseyi Sanat Sergileri, Mirasın Korunması Becerileri için Avrupa Vakfı, Avrupa Mirası Günleri, Strasbourg ve Budapeşte’deki Avrupa Gençlik Merkezleri, Avrupa Modern Diller Merkezi, Gençlik Kartı Projesi, Karşılıklı Bağımlılık ve Dayanışma Avrupa Merkezi, zel Yardım ve İş Birliği programları (Avrupa Konseyi, 2009) başlıkları altında toplanabilir. Bu başlıklardan “Avrupa Kültür Sözleşmesi”, eğitim, kültür ve sporla ilgili konularda gençlerin faaliyetlerine yönelik tüm hkmetlerin iş birliğini amaçlar. “Avrupa Modern Diller Merkezi” ise eğitim alanındaki etkinlik ve çalışmalar için çalışma alanları yaratmayı amaçlayan bir merkezdir. Bu iki maddenin kapsamında, konseyin eğitim ve kültür çalışmaları ele alınacaktır.

2.1.1. Avrupa Konseyinin Eğitim ve Kültür Çalışmaları

Kültürel ve eğitsel anlamda toplumların birbirlerine hoşgörü ile yaklaşmasını da çalışmaları arasına alan Avrupa Konseyi'nin genel amaçları; çoğulcu demokrasi, insan hakları ve yasa düzenini savunmak ve güçlendirmek, Avrupa toplumunun karşısındaki sosyal sorunlara; ırkçılığa, hoşgörüsüzlüğe, azınlıklara farklı muameleye, uyuşturucu bağımlılığın, biyo-etik sorunlara, sosyal dışlanmaya ve organize suçlara çözüm bulmak, bir Avrupa kimliği bilincini teşvik etmek ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek (Avrupa Konseyi, 2009) olarak belirlenmiştir. İnsanlar arasında karşılıklı anlayışı geliştirme başarısı; iletişimle, hoşgörüyle, eğitim felsefesinin hümanist temellere oturtulmasıyla ve insanların dünya üzerindeki kültürlere olan farkındalık düzeylerinin artırılmasıyla mümkün olacaktır. Konsey de bu düşüncüyü göz önüne alarak faaliyetlerinin bir kısmını eğitim ve kültür temelli şekilde yapılandırmıştır. Avrupa Konseyi'nin eğitim ve kültür tabanlı faaliyetlerinin çoğu, yukarıda sözü edilen Avrupa Kültür Sözleşmesi'ne dayanarak oluşturulmaktadır. Konseyin eğitim ve kültürle ilgili amaçları ise şu şekildedir:

- Okullar, yüksek öğretim ve yetişkinler için eğitim amaçlı büyük projelerin gerçekleştirilmesi,
- Fikir, deneyim ve araştırmaların bir araya getirilmesi,
- Bağlantıların, değişimlerin ve yeni ortaklıkların, yeni ağlar kurulmasının teşvik edilmesi,
- Akademik niteliklerin tanınmasının teşvik edilmesi,
- Siyaset yapanlarla, eğitimciler için pratik incelemeler ve el kitaplarının yayınlanması,
- Diğer Avrupa kuruluşları ve hükûmet dışı kuruluşlarla iş birliği yapılması (Avrupa Konseyi, 2009).

Avrupa Konseyi'nin eğitim politikalarının temellerini, Roma Antlaşması (1958), Maastricht Antlaşması (1993), Amsterdam Antlaşması (1999) ve Nice Antlaşması (2003) oluşturmaktadır. Bir kültür aktarımı süreci olan eğitimin çok dilli ve dolayısıyla çok kültürlü olan Avrupa'da aktarımında kültür kavramı, ön planda tutulmaktadır. Aynı zamanda söz konusu eğitim politikalarının amaçlarına bakıldığında bireye yönelik ilginin artırılması vasıtasıyla bireyin yetilerinin meydana çıkarılması ve "Avrupalı" olma bilincinin yerleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bakanlar Komitesinin 17 Mart 1998 tarihli görüşmesinin sonuçlarına göre Avrupa Birliğinin amacı, üyeler arasında kültürel alanda ortak çalışmalar yaparak daha sıkı bir birlik oluşturmaktır. Bunu, Bakanlar Komitesinin R(82) 18 numaralı önerisi şu 3 temel ilkeyle özetlemektedir (CEF, 2001):

- Avrupa kültürünün temelini oluşturan zengin ve çeşitli kültürel-dilsel miras gibi eğitim de bu çeşitliliği destekleyici nitelikli olmalıdır.
- Bunun yolu da Avrupa'daki modern dillerle ilgili bilginin öğretilmesinden geçmektedir. Bu bilgiyle Avrupalı bireyler kendi aralarında etkileşime geçebilir; Avrupa içinde hareketlilik, karşılıklı saygı, anlayış ve iş birliği sağlanarak ayrımcılık ve ön yargılar önlenabilir.
- Üye ülkeler, dil öğretimi ve öğrenimi konusunda ulusal politikalar geliştirirken diğer Avrupa ülkeleriyle yakın iş birliği içinde olurlarsa Avrupa çapında bir bütünlük sağlanabilir.

Bilgi toplumunun bir gereği olarak coğrafi bütünlükten öte anlayışsal bütünlük amaçlayan Bakanlar Komitesi, kültürel ve eğitsel iş birliği sağlayabilmek için üye ülkelere şu önerilerde bulunmaktadır:

- (F14) Modern dillerin öğretimi ve öğretimle ilgili araç-gereç üretimi konusunda üye ülkeler ulusal ve uluslararası iş birliği içerisinde, devlet ya da özel kuruluşların da etkin katılımını sağlayarak yöntemler ve değerlendirme şekilleri geliştirmelidir.

- (F17) Üye ülkeler, modern dillerin öğretimi bağlamında, bilgi değişimi ve bilgi teknolojilerinin etkin bir biçimde kullanımı için Avrupa çapında etkili Avrupa sisteminin oluşturulması için önlemler almalıdırlar (CEF, 2001).

Bu öneriler ışığında belirtilen amaçları gerçekleştirebilmek ve faaliyetleri bilimsel bir bakış açısıyla ele alabilmek için, “Avrupa Birliği Eğitim Komitesi” içinde bir “Modern Diller Bölümü” oluşturulmuştur. Modern Diller Bölümü üye ülkeler arasında koordinasyon ve iş birliğini sağlama amacındadır. Bu da:

1. Üye ülkelerin iletişim gereksinimlerini karşılayacak dillerin öğretilmesi için fırsatlar yaratmak, gençlerin bilgi ve fikirlerini diğer ülke insanlarıyla paylaşmak, diğer insanların yaşamlarına ve kültürel miraslarına saygı ve anlayış göstermeyi öğretmek;
2. Gereksinimleri, nedenleri, kaynakları ve amaçları açıklıkla belirleyerek, dil öğrenme için uygun yöntem ve araçları geliştirerek uygun değerlendirme yolları geliştirerek öğretmen ve öğrencilerin her düzeydeki dil öğrenme sistemlerini oluşturmaları için destek ve teşvik yaratmak,
3. Dil öğretimi konusunda araştırma ve geliştirmeleri desteklemek şeklinde gerçekleştirilebilir (CEF, 2001).

Eğitim ve kültür çalışmalarını birbirinden net çizgilerle ayırmayarak aynı noktada birleştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyinin bu ilkesi; dil, kültür, eğitim ve teknolojinin birlikte ilerlemesini de sağlamaktadır. Kültür ve eğitim politikalarının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması sonucunda, Avrupa antlaşmaları içerisinde kültür ve eğitimin sıkça yan yana ele alındığı görülmektedir.

İlkeler, amaçlar ve faaliyetler çerçevesinde Avrupa Konseyi bünyesinde tüm üye ülkelerin katılabileceği bir programlama sistemi oluşmuştur. Eğitime, dile, kültüre ve ülkeler arası sosyal açılımlara yönelik olan bu programlar, üç başlık altında toplanabilirler:

2.1.1.1. Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim Programı)

Leonardo da Vinci, AB'ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program, ülkeler arası iş birliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir (Ulusal Ajans, 2009).

Mesleki eğitim programı kapsamında, üye devletlerin mesleki eğitimin kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğuna, kültürel çeşitliliğe ve dil çeşitliliği dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmaktadır. Bunun için mesleki eğitim alanındaki ülkeler arası iş birliği projelerine hibe desteği verilmektedir.

Eğitimin hayat boyu süren bir süreç olduğu düşünülerek tüm dünya vatandaşları hedef alınmıştır. Programın üç genel hedefi vardır:

- Kişilerin, özellikle gençlerin, temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerinin artırılması. Bu hedef, istihdamın artırılması ve mesleki entegrasyonun/yeniden entegrasyonun kolaylaştırılması amacıyla diğerleriyle birlikte iş-bağlantılı mesleki eğitim ve çıraklık yoluyla gerçekleştirilebilir.
- Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli-mesleki eğitimde ve hayat-boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi, bunlara erişimin iyileştirilmesi.
- Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından da, geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecine katılımını destekleyip artırmak. Bu çerçevede, üniversiteler dâhil mesleki eğitim kurumları ile işletmeler (özellikle KOBİ'ler) arasında iş birliğinin artırılmasına özel önem verilecektir (Ulusal Ajans, 2009).

Uluslararası yerleştirme projeleri vasıtasıyla ülkeler arası iş gücü değişimini ve programa katılan bireylerdeki deneysel bilgiyi artırmayı amaçlayan Leonardo Da Vinci Programı'na Türkiye, programın ikinci bölümü olan 2000-2006 yılları arasında dâhil olmuştur. Özünde bir mesleki deneyim programı olan bu projede de dil öğrenimi ve kültür aktarımı kavramları önemli yer tutmakta, proje kapsamında az kullanılan ve öğrenilen dillere öncelik tanınmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'nin ve Türk dilinin Leonardo da Vinci eğitim programının projeleri içerisinde sıklıkla yer alabileceği görülmektedir.

2.1.1.2. Youth (Gençlik Programı)

Youth, Avrupa nüfusunun genç kesimine hitap eden bir gençlik programıdır. Gençlik programı, 15 AB üye ülkesini ve programda yer alan diğer ülkelerde yasal olarak yaşayan 15-25 yaş arası grubu hedeflemektedir. Uygulamanın ilk başladığı dönemde European Voluntary Service (Gönüllü Avrupalılık Hizmeti) adıyla uluslararası düzeyde çalışmalarına başlayan program, daha sonra kısaca "Youth" adını almıştır. Programda toplam 31 ülke yer almaktadır. 15 AB üye ülkesi, 3 EFTA ve EEA ülkeleri ve AB'ye aday 10 orta ve doğu Avrupa ülkesi ile Kıbrıs, Malta ve 2001'den bu yana Türkiye de programdan yararlanan ülkeler arasındadır. Ayrıca bu programın alt birimlerinden olan; Youth for Europe, European Voluntary Service, Youth Initiatives, Joint Actions ve bunun gibi etkinliklere üye olmayan ülkeler de destek sağlamaktadır (Yayan, 2003). Program, karşılıklı olarak ülkeler arasında genç nüfusun sürekli olarak yer değiştirmesi ve bu çerçevede oluşturulan etkinliklerin desteklenmesi esasına dayanır. Programın çalışma alanları şunlardır:

- Eylem 1.1 Gençlik Değişimleri,
- Eylem 1.2 Gençlik Girişimleri,
- Eylem 1.3 Gençlik Demokrasi Projeleri,

- Eylem 2 Avrupa Gönüllü Hizmeti,
- Eylem 3.1 AB Komşu Ülkeleriyle İş Birliği,
- Eylem 4.3 Gençlik Çalışanları ve Gençlik Kuruluşları İçin Eğitim ve Ağ Kurma
- Eylem 5.1 Gençler ve Gençlik Politikalarından Sorumlu Olanlar İçin Toplantılar.

2000 yılından bu yana etkinlikleri devam eden Youth, daha önce uygulamaya konmuş olan “Avrupa için Gençlik” (Youth for Europe) ve “Avrupa Gönüllü Hizmeti” (European Voluntary Service) programlarından edinilen deneyimler üzerine inşa edilerek daha önceden var olan bu programları da kendi bünyesinde birer eylem başlığı altında toplamıştır. Bu eylem başlıkları, yukarıda verilmiştir. Her biri değişik amaçlara hizmet eden eylem başlıkları, her türlü dil ve bilgi seviyesindeki genci bünyesine alabilecek niteliktedir. Programın genel amaçları ise şöyle sıralanmıştır:

- Üçüncü bin yıl Avrupası’na katkıda bulunmak,
- Gençlerin toplumsal kurumlarda aktif roller almasını teşvik etmek,
- Gençlerin bağımsız düşünme ve yaratıcılık kabiliyetini geliştirmek,
- Gençlerin toplumla ilgili düşüncelerini, güçlü olarak ifade etme imkânını sağlamak,
- Her türlü ayrımcılığı yok etmeye yardımcı olmak (Ulusal Ajans, 2009).

Youth programları, Türkiye’de üniversitelerde ve özel kuruluşlarda uygulama projelerinde sıkça başvuru alan AB programları arasındadır. Türkiye’de Avrupa projelerine başvurmada yetkili kurum olan Devlet Planlama Teşkilatına bağlı Ulusal Ajans’ta projelere başvuru ve katılımın özellikle genç nüfus

tarafından günden güne arttığı ve takip edildiği görülmektedir. Projelerin başlangıç tarihi olan 2003 yılının Kasım ayında toplam başvuru sayısı 19, kabul edilen başvuru sayısı 10 iken 2007 yılının Eylül ayında gençlik projelerine toplam başvuru sayısı 152'ye, kabul edilen proje sayısı 84'e yükselmiştir (Ulusal Ajans, 2009).

Amaçları içerisinde tam adıyla yer almasa da kültürel ve sosyal paylaşımın yanı sıra Youth programı aracılığıyla dilsel bir paylaşım da söz konusu olmakta ve bireyler eylem dâhilindeki ülkenin diliyle karşılaşmaktadırlar. Türkiye'ye de program dâhilinde gelen öğrenciler düşünüldüğünde Türkçenin sistemli ve uygulamaya yönelik bir şekilde hedef kitleye tanıtılabilmesi, programın yukarıda belirtilen amaçlarına ve dilsel paylaşım şeklinde ifade edilebilecek alt-amacına ulaşabilmesi bakımından önemlidir.

2.1.1.3. Socrates (Genel Eğitim Programı)

Socrates, Avrupa Birliği'nin genel eğitim alanındaki eylem programıdır. Program, aşamalar hâlinde planlanıp uygulamaya konmaktadır. 2004 yılı öncesindeki faaliyetlere Türkiye'de gerekli koşullar sağlanamadığı için Türkiye tarafından katılım olamamıştır; fakat 1 Nisan 2004 tarihinden bu yana Türkiye de bu programa ait alt eylemleri uygulamaya başlamıştır.

Socrates programları, aşağıdaki türden faaliyetleri desteklemekte ve programın değişik eylem alanlarında (alt program) çeşitli şekillerde sürdürülmektedir.

- Avrupa'da eğitim alanında insanların ülkeler üstü (ülkeler arası) hareketliliği,
- Eğitim alanında yeniliği ve kaliteyi artırmayı hedefleyen, ülkeler üstü iş birliği ve ortaklıklara dayanan projelerin geliştirilmesi,
- Yabancı dil yeteneklerinin geliştirilmesi ve farklı kültürlerin anlaşılması,

- Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı,
- Karşılıklı bilgi, tecrübe ve iyi uygulama örneklerinin aktarımını kolaylaştıran ülkeler üstü iş birliği ve iletişim ağlarının oluşturulması,
- Eğitim sistemleri ve politikalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve gözlenmesi,
- Karşılıklı bilgi değişimi ile yeniliklerin ve iyi uygulama olanaklarının yayımına yönelik faaliyetler (Ulusal Ajans, 2009)

Socrates eğitim programları, katılımcılarının özelliklerine göre gruplara ayrılmakta ve isimlendirilmektedir:

1. Comenius: Okul eğitimi ve örgün eğitimi kapsamaktadır.
2. Erasmus: Yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin gerekli koşulları sağladıkları takdirde katılabilecekleri programdır.
3. Grundtvig: Avrupa Konseyinin “Herkes için eğitim” anlayışından yola çıkarak yetişkin eğitimi için oluşturduğu bir programdır.
4. Minerva: Eğitimde kullanılan bilgi teknolojilerinin tanıtımına ve işlevsel hâle getirilmesine yönelik bir programdır.
5. Eğitim sistemleri ve politikalarının izlenmesiyle bu alandaki yenilikler
6. Diğer programlarla ortak eylemler
7. Destek Tedbirleri
 - Akademik tanıma merkezleri ağı (NARIC)
 - Karar alıcılar için araştırma ziyaretleri (ARION)
 - Avrupa eğitim bilgi ağı (EURYDICE)
8. Lingua: Avrupa dillerinin eğitimi ve öğretimine yöneliktir. Dil ile doğrudan ilgili olması bakımından Lingua alt başlığı, burada kısaca tanıtılacaktır.

Socrates kapsamındaki projelerin temel hedefi, dil öğrenimi ve öğretiminin yaygınlaştırılmasıdır. Lingua da, programa üye ülkelerin dillerini diğer ülke mensuplarına öğretmeyi amaçlayan bir dil öğretimi ve öğrenimi programıdır. Üye ülkelerde konuşulan resmî diller, Lingua projeleri için uygun dil kapsamına girmektedir. Bunlar; İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Flamanca, Danca, Fince, Yunanca, Bulgarca, Çekçe, Slovakça, Romence, Lehçe, Macarca, Türkçe ve İrlanda, İzlanda, Norveç, İsveç, Polonya, Litvanya, Slovenya, Letonya, Estonya, ile Malta'da konuşulan dillerdir. Lingua projelerinde özel önceliği, Avrupa Birliği içerisinde en az bilinen ve kullanılan diller almaktadır.

Lingua, iki alt programa sahiptir. Lingua 1, dil öğretiminin teşvik edilmesini hedefler. Dil öğrenme kaynaklarına ulaşımı kolaylaştırmak, dil öğrencilerine destek vermek de diğer faaliyet alanları içerisinde. Lingua 2 ise dil öğretimi için araç gereç ve materyal sağlanmasını/geliştirilmesini amaçlar. Dil öğrenimi/öğretimi için geçerliliği ve güvenilirliği tespit edilen materyallerin ilgililere ulaştırılması ve örnek uygulamaların paylaşılmasının sağlanması, yine Lingua 2'nin amaçları içerisinde. Örneğin, Türkçe öğretimi için uzaktan dil öğretimi sisteminin geliştirilmesi, Slovakça öğretime yönelik materyal tasarlama gibi projeler, Lingua 2 tarafından desteklenebilecek niteliktedir.

Avrupa'nın Türkçeye dil ve eğitim politikası açısından bakışını görebilmek için Avrupa'nın dünya dillerine bakışını özetleyen dil politikasına da değinmek gerekmektedir.

2.2. Avrupa ve Dil Politikası

Avrupa'nın dil politikası, dil öğretimini standartlaştırmak olarak tanımlanabilir. Bu politikada iş birliği esastır. Avrupa Topluluğunun dil politikasına göre Türkçe, beş dil grubundan 3. dünyadan Avrupa'ya gelenlerin ana dili grubuna, yani dördüncü gruba girmektedir (Labrie, 1993). Bu gruplamaya

göre Türkçe de öğretilmesi için konseyden destek alınabilecek diller arasındadır (Bkz. Tablo 1).

1954 yılında Avrupa Konseyi tarafından “Avrupa Vatandaşlığı için Dil Öğrenme” adlı bir proje başlatılmıştır. Buna göre, şimdi ve gelecekte eylem alanları belirlemek ve geliştirmek, Pan-Avrupa bağlamında çok dilliliği özendirecek dil öğrenme stratejilerini çeşitlendirmek ve özelleştirmek, bağlantılar ve değişim programları geliştirmek, yeni iletişim ve bilgi teknolojilerini yaymak amaçlanmaktadır (Can, 2009). Bu anlamda ilk yapılması gereken, çok kültürlü Avrupa içerisinde kültürler ve diller arası iş birliği yapmaktır. İş birliği kapsamında, yapılacak çalışmalar şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Genel Prensipler
- Erken Yaşta Dil Öğretimi
- Orta Öğretim
- Mesleki Eğitim
- Yetişkin Eğitimi
- Çift ya da Çok Dilli Eğitim
- Amaçların ve Değerlendirmenin Belirlenmesi
- Öğretmen Eğitimi

Bir önceki başlık altında belirtilen eğitim programları da yukarıdaki başlıkları destekler nitelikte bir içeriğe sahiptir. Türkiye de Avrupa Birliğine aday bir ülke olarak yukarıda belirtilen eylem alanlarına katılım sağlamaktadır. Bu programlara katılım kadar önemli olan bir diğer unsur, söz konusu programlar içerisinde Türk kimliğini kültürü, dili ve geçmişi ile bütün hâlinde temsil edebilmektir. Bu anlamda Avrupa’nın dil politikası vasıtasıyla dünyanın büyük bir kısmında yerleşen ortak dil öğretimi bilincini Türkçenin öğretiminden resmî olarak sorumlu olan kurum, kişi ve kuruluşların da bu eylem alanlarına etkin katılım gösterme amacında oldukları görülmektedir.

Tablo 1: Avrupa Topluluğunun Dil Politikasına Göre Dillerin Gruplara Ayrılması (Normand Labrie'den Akt.: İleri, 1998: 49)

AB'ye üye ülkelerin millî dili/resmî dili	Antlaşma/Çalışma Dilleri	AB'ye üye devletlerdeki yerel diller	3. dünyadan AB'ye gelenlerin ana dili	Okulda öğretilen yabancı diller
Danimarka Danca Hollanda Felemenkçe İngiltere İngilizce İrlanda İrlandaca İngilizce Almanya Almanca Belçika Felemenkçe Fransızca Fransa Fransızca Luksemburg Fransızca Almanca Letzburger lehçesi İspanya İspanyolca Portekiz Portekizce İtalya İtalyanca Yunanistan Yunanca Avusturya Almanca Finlandiya Fince İsveç İsveççe	Fransızca İngilizce Almanca Danca Felemenkçe İspanyolca İtalyanca Portekizce Yunanca	Danimarka Almanca Hollanda Frizonca İngiltere Galca İskoçça Keltçe Almanya Danca Frizonca Lehçe Sorpça Belçika Almanca Fransa Almanca Baskça Bretonca Katalanca Korsikaca Flamanca Ok lehçesi İspanya Katalanca Bable Galiçya lehçesi Eoskça Aranca İtalya Arnavutça Almanca Katalanca Hırvatça Provensça Fransızca Friuli dili Yunanca Ladin Ok lehçesi Sardca Slovence Yunanistan Arnavutça Rumca Makedonca Türkçe Bulgarca	Bengalca Türkçe Arapça Sırpça Hırvatça Slovence Berberce Vietnamca Çince Hintçe Urdu Pencapça	İngilizce Fransızca Almanca İspanyolca İtalyanca AB'nin dil öğretimini çeşitlendirmek ve nitelendirmek için uyguladığı etkinlik programları SOCRATES COMENIUS ERASMUS EURYDICE LINGUA

Türkiye’de de Avrupa Konseyi projelerine olan ilgi ve katılımın arttığı bu dönemde, dil eğitimi alanında da Türkiye’deki en önemli uygulamalardan birisi, dünyada 2001 yılında uygulaması başlayan, Avrupa Konseyinin uygulama projelerinden biri olan ve en yaygın dil eğitim projesi kabul edilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası’na temel oluşturan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’dir.

2.3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni

Avrupa Konseyinin dil politikasının amacı, eğitim politikasına paralel olarak dil ve kültür birliği sağlamak değil, dil ve kültür çeşitliliğini artırmaktır. Bu alandaki önemli çalışma materyallerinden birisi de Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’dir.

Avrupa’nın dil politikasının ortak bir temele oturması, Avrupa Konseyi Dil Birimi tarafından hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile sağlanmaktadır. 1990’lı yılların ortalarında John Trim, Brian North, Daniel Coste ve Joseph Sheils tarafından geliştirilmeye başlanan (CEF, 2002: 10) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa standardında dil müfredatının ortak bir temele oturtulmasını, hazırlanacak programlara rehberlik edilmesini, testlerin ve sınavların ortak anlayışa sahip olmasını hedeflemektedir. Bu, dil öğrencilerinin iletişim kurmak için neler öğrenmesi gerektiğini ve daha etkili dil etkileşimine sahip olmak için neler yapması gerektiğini belirleyen ayrıntılı bir materyaldir (CEF, 2001).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin temeli, bir uygulama çalışmasına dayanmaktadır. 2001 yılında yayımlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, 1971 yılında başlamış olan bir çalışmanın ürünüdür. Çerçeve’nin ilk taslağı 1000 adet basılarak taslak hakkındaki yorumlar alındıktan sonra 1996 yılında ikinci taslak basılmış, Modern Diller Projesi’nin Final Konferansı’na incelenmek ve

onaylanmak üzere sunulmuştur. ADÖÖÇM'nin uygulamasının geri dönüşümü, örneklem olarak seçilmiş kullanıcılardan toplanmıştır ve ek olarak diğer kullanıcılar kendi özel amaçları için sonuçları kullanmak üzere diğer kullanıcılar da Avrupa Konseyiyle iletişime geçmeye davet edilmişlerdir. Geri dönüşümler, ADÖÖÇM'nin tekrar gözden geçirilmesi esnasında dikkate alınmıştır (CEF, 2002: 3).

40 dil bilim uzmanı tarafından hazırlanan ADÖÖÇM'nin temelinde, çok kültürlülük ve çok dilliliğin olduğu dikkat çekmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, genel bir çerçeve çizmekle beraber, etkinliklerin uygulanışı ve kazanımların verilmesi konusunda uygulamayı idarecilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere bırakmasından ötürü, “Çerçeve” olarak da anılmaktadır.

Dil kriterlerinde, dil becerileri altı düzeyde ele alınmıştır. Kriterlerin belirlenmesinin amacı, insanlara ve dillere dilsel yahut kültürel sınırlar çizmek değil, ortak bir dil öğretimi anlayışı yaratmaktır. Ortak Çerçeve Metni, farklı eğitim sistemlerinden gelen bireyler arasında dilsel anlamda bir ortaklık sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkçe öğretimi için yeni bir kavram olarak kabul edilen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin anahtar kelimeleri şöyle sıralanabilir:

- Standartlaşma
- Dosyalama
- Öğrenen özerkliği
- Etkin dil kullanımı
- Ortak beklentiler
- Öz değerlendirme
- Güncelleme
- Şeffaflık
- İş birliği

- Kùltürler arası deneyim
- Öğrenmeyi öğrenme
- Çok dillilik
- Çok kùltürlülük
- İletişimsel dil yeterliliğı
- İşlevsellik
- Esneklik
- Dinamiklik

Anahtar kelimelerden yola çıkılarak Çerçeve'ye göre hazırlanacak programların da yukarıda listesi verilen kelimelerin içeriğini destekleyecek nitelikte olması gerektiğı söylenebilir. ADÖÖÇM, öğretmenlere ve kurs yöneticilerine bir yol gösterici niteliğindedir. Dolayısıyla tek başına müstakıl bir program özelliğı taşımamaktadır. Program hazırlayıcılarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere ve diğeri idari kesimlere yönelik hazırlanan ADÖÖÇM, öğrenme programları için de bir genel standart önermektedir. Buna göre öğrenme programları şu şekilde olmalıdır:

- Küresel, dil öğrencisini dil yeterliğinin ve iletişim becerisinin tüm üst boyutlarına getirmeli,
- Modüler (birimsel), dil öğrencisinin yeterliklerini özel bir amaç için sınırlanmış bir alanda geliştirmeli,
- Avantaj sağlayıcı, öğrenmeyi kesin direktiflere şekilde vurgulamalı ve diğeri kiyasla belirli alanlarda daha fazla bilgi ve beceriye ulaştırıcı bir profil yaratmalı,
- Bölümsel, diğeri bir yana bırakarak sadece belirli bir etkinlik için sorumluluk almalıdır (CEF, 2001).

ADÖÖÇM'nin ve ADÖÖÇM'ye yönelik programların bireyler arasında iletişimsel bir yeterlilik sağlayabilmesi için, ADÖÖÇM'ye yönelik programlar geniş kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olmalıdır. “Geniş kapsamlı” olmasından kasıt şudur: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dile ait tüm bilgileri, becerileri ve kullanıma ait aralığı mümkün olduğunca belirtecek girişimde olmalıdır ve tüm kullanıcılar ADÖÖÇM'yi kaynak göstererek amaçlarını açıklayabilecek yeterlikte olmalıdır. Çerçeve, tanımlanan dil yeterliklerinin farklı boyutlarını ayırmalıdır ve öğrenme becerilerinin taksim edildiği ilerlemelerle aşama ya da seviye durumları sağlamalıdır. Bu, iletişim geliştirme yeterliğinin diğer boyutlarını katı dil bilim anlayışından (örneğin, sosyokültürel farkındalıklar, hayalî tecrübeler, etkili ilişkiler, öğrenmeyi öğrenmek vb.) daha fazla içermelidir.

“Şeffaf” olmasından kasıt, bilgilerin açık bir şekilde formüle edilmesi, kullanıcılar için kolay ulaşılabilir ve anlaşılabilir olmasıdır. “Tutarlı” olmasından kasıt, içsel çelişkilerden uzak olmasıdır. Eğitim sistemine göre, tutarlılık, bileşenler arasında ahenkli bir ilişkiyi gerektirmektedir. Bu bileşenler;

- İhtiyaçların tanımlanması
- Amaçların belirlenmesi
- İçeriğin tanımlanması
- Materyalin meydana getirilmesi veya seçilmesi
- Öğrenme/öğretme programlarının kurulumu
- Kullanılan öğrenme ve öğretme yöntemleri
- Değer biçme, test etme ve değerlendirme şeklinde maddelendirilebilir (CEF, 2001).

Dil öğrenimi ve öğretimi için geniş kapsamlı, tutarlı ve şeffaf bir çerçevenin yapılandırılması, tek bir örnek bir sistemin zorla kabul ettirilmesi anlamına gelmez. Aksine, uygulanabilmesi için ve özel durumlarda çeşitli adaptasyonlarda gerektiğinde sınamak için çerçeve açık ve esneyebilir olmalıdır (CEF, 2001). Dolayısıyla çerçeve temelli programlar, şu özellikleri taşımalıdır:

Çok Amaçlı: Dil öğrenimi için olanakların planlanması ve öngörüsünde tüm amaçları içerecek şekilde kullanışlı olmalıdır.

Esnek: Çeşitli durumlarda kullanım için uyarlanabilir olmalıdır.

Açık: Uzatma ve arıtmalar yapabilecek kapasitede olmalıdır.

Dinamik: Kullanımındaki deneyimlere karşılık devam eden sürekli bir evrim içinde olmalıdır.

Samimi Kullanım: Dinleyenlerce kolayca anlaşılabilir ve kullanılabilir.

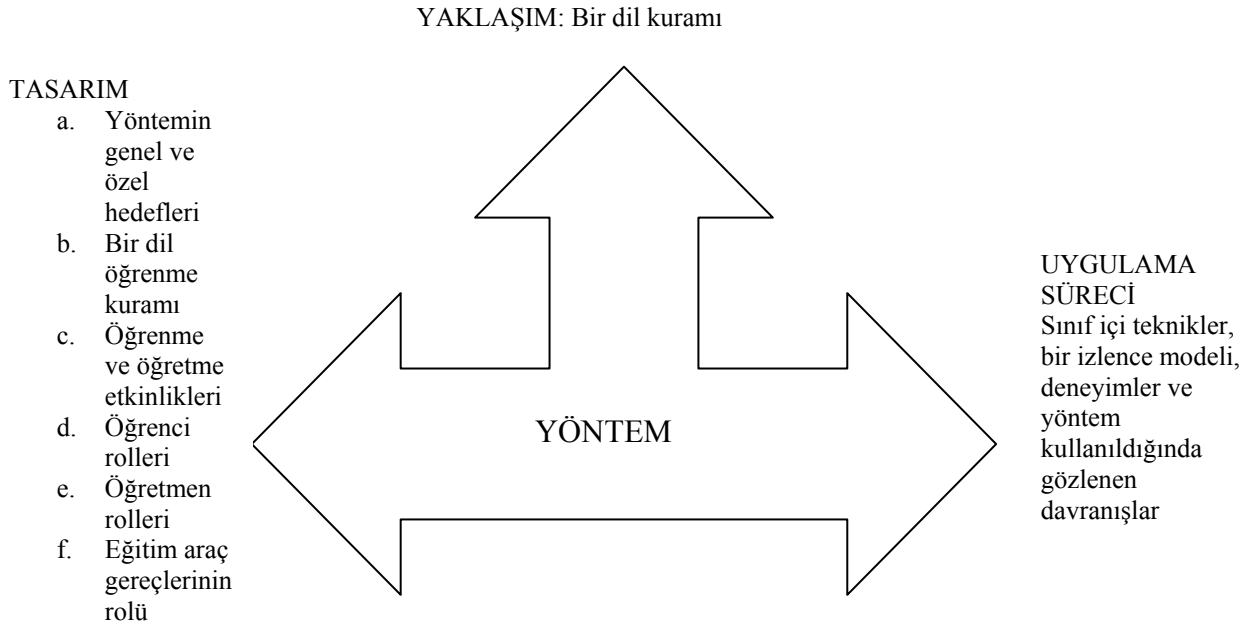
Dogmatik Olmayan Yapı: Dil bilimsel, eğitsel teori ya da uygulamalardan yarışan herhangi biri değiştirilemez yahut kapalı değildir (CEF, 2001).

Görüldüğü üzere ADÖÖÇM'nin amacı bireylere farklı dilleri aynı standartta öğretmek, bu esnada da kullanıcılara ve program hazırlayıcılarına rehberlik etmektir.

2.2.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Yöntemi

Çerçeve'nin yöntemini ele almadan önce programda ve ADÖÖÇM'de yer alan yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının arasındaki ilişkiyi tanımlamak gerekir. Richard ve Rogers'e (2001) göre yaklaşım, yöntem ve teknik konularını ayrıntılı olarak ele alıp tüm yöntem ve yaklaşımları çizdikleri bir çerçeve içinde incelemektedir (Akt.: Yaylı ve Yaylı, 2009: 8). Dolayısıyla yöntem ele alınırken yaklaşım, tasarım ve uygulama süreci de dikkate alınmalıdır. Şekilde, yöntemin içeriğini gösteren öğeler verilmiştir.

Şekil 1: Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt Öğeler (Richards ve Rodgers, 2001'den Akt.: Yaylı, 2009: 11)



Bu bütünsel modelden hareketle öncelikle ADÖÖÇM'nin yöntemi, tasarımı ve uygulama süreci, daha sonra ise kuramsal temelini oluşturan yaklaşımı ele alınmıştır. Chomsky'nin Üretimsel Dönüşümlü Dil Bilgisi anlayışında belirttiği gibi, her dilin parametresi birbirinden farklı olsa da bütünüyle tüm diller evrensel ortak nitelikler taşır; fakat her dilin öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Chomsky'nin düşüncesinden kavramsal bazda farklı olarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, herhangi bir yöntem ve teknik kısıtlaması getirmez. Yine de ADÖÖÇM'de Berlitz yönteminin izleri dikkat çekmektedir. Berlitz yönteminde, anlama-dinleme, anlama-okuma, konuşma, yazma becerileri temel hedeftir. Maksat, dil öğrenen adayda bu temel becerileri geliştirmektir (Yüce, 2005: 83).

Yaklaşım açısından ADÖÖÇM incelendiğinde metin içerisinde ADÖÖÇM'nin yaklaşımına yönelik net bilgiler verildiği görülmektedir. Dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi için kapsamlı, şeffaf ve mantıklı bir çerçeve, dil kullanımı ve öğrenimi için oldukça geniş kapsamlı bir bakış açısıyla

ilişkili olmalıdır. ADÖÖÇM’deki benimsenmiş yaklaşım, genel olarak söylendiği gibi, dil öğrencilerinin ve kullanıcılarının, yani özel bir durum yahut saha içerisinde görevleri olan kişilerin dile bakış açısının “sosyal bir aracı” olduğu eylem-yönelimli yaklaşımdır (CEF, 2001). Eylem-yönelimli yaklaşım, işlevsel-kavramsal ve iletişimsel bir izleni önermektedir. Dolayısıyla çalışma içerisinde eylem-yönelimli yaklaşımın işlevsel/kavramsal yaklaşım şeklinde anıldığı bölümler de mevcuttur.

21. yüzyılda sürekli hareket hâlinde olan insanın doğasına ve öğrenme stiline uygun olan bu yaklaşım, becerilerin kazanımını genellikle eylemlerle ve süreç boyunca meydana getirilen ürünlerle ölçmektedir. Dil kullanımı ve öğrenimi, durağan olmayan bir eylem sürecidir, bu süreç, dilin içselleştirilmesini sağlar. Bu yaklaşıma göre birey, dilin önce kullanımla ilgili kısmını öğrenir, daha sonra derin yapıya doğru bir iniş söz konusudur. Dolayısıyla dil öğretimi mantığı, ihtiyaç analizine göre ilerlemektedir. Bu yaklaşımın mantığını anlayabilmek için anahtar kelimelerini tespit etmek gerekmektedir. Yaklaşımın anahtar kelimeleri, isminden de yola çıkılarak iletişim, performans ve işlevsellik olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşıma göre bireyin günlük hayatta kullanabileceği kadar *iletişimsel* bir yeterliliğe, bu yeterliliği değerlendirmeye tabi tutabilmek için *performans* göstermeye ve yapmış olduğu eylemlerin günlük hayatta bir *işlevi* olduğunu görmeye ihtiyacı vardır.

İşlevsel/kavramsal yaklaşımın ve ADÖÖÇM’de hâkim olan iletişimsel yöntemin amacı, tüm becerilerin aynı oranda ilerlemesini sağlamaktır. Tüm öğrenme alanlarına yönelik olan bu ilerletme isteğinin amacı, bireyi iletişim kuracak düzeye getirmektir. ADÖÖÇM’de yer alan yapılabirlik ifadelerine bakıldığında en temel seviye kabul edilen A1 düzeyinde bile bireyin iletişimsel dil yeterliliğinin gelişmesi beklenmektedir. Dil bilgisi yapıları, temelden başlamak üzere tüm seviyelerde bireye ihtiyacını karşılayacak düzeyde verilir.

Temel alınan yaklaşımdan hareketle yöntemlerin bu kadar çeşitli olmasının nedeni, bazı yöntem ve tekniklerin tek bir dil becerisine yüklenip diğerlerini ihmal etmesi sonucu oluşmuştur. Dil bilgisi-çeviri yöntemi buna örnek

olarak verilebilir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ise, belirtilen yaklaşımla paralel olarak tüm dil becerilerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alır ve hepsini *kullandırarak* geliştirmeyi amaçlar. Yöntemlerin ve tekniklerin sayısı dile ve dilin özelliklerine göre sayıca fazlalaşabilir. Önemli olan, bütüncül bir bakış açısıyla, çok-yönlü, etkili ve kullanıma yönelik dil öğrenimini sağlamaktır.

2.3.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Amaçları

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa'da farklı eğitim sistemleri uygulayan sistemin içerisinde, iş alanında ve diğer sahalarda karşılaşılabilecek güçlükleri ortadan kaldırmak için oluşturulmuştur. Bu da eğitim yöneticilerine, kurs düzenleyicilerine, öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, sınav hazırlayıcılarına uygulamalarına yansımaları için, ihtiyaç analizlerini öğrencilere ve birbirlerine göre düzenlemeleri için bir ortak yol verir (CEF, 2001).

Bu genel amaçtan hareketle ADÖÖÇM'nin diğer amaçları şu şekilde belirtilebilir:

1. Dilin her sahasında her çeşit kullanıcıyı şu soruları sorgulama açısından cesaretlendirmek:
 - Biz, birbirimizle konuştuğumuzda veya birbirimize yazdığımızda gerçekten ne yapmış oluruz?
 - Bunları yapmak bize ne kazandırır?
 - Yeni bir dil öğrenmeye çalıştığımızda bunlardan ne kadarını yapmamız gerekir?
 - Dilde etkili bir yeterliliğe ulaşmak için amaçlarımızı nasıl oluşturur ve ilerleme sürecimizi kayıt altına alırız?
 - Bir dili öğrenmek nasıl meydana gelir?
 - Kendimize ve dil öğrenmek isteyen diğer insanlara dili daha iyi öğrenebilmeleri için nasıl yardımcı olabiliriz?

2. Kullanıcılar için birbirlerine ve etkileşimde oldukları diğer insanlara nasıl yardımcı olacakları ve ne gibi girişimlerde bulunacakları konusunda bilgilendirmek (CEF, 2001: 7).

Sorular dikkate alındığında cevapların bizi pragmatik ve öğrenci merkezli, değerlendirmeyeyle uygulamanın iç içe olduğu bir sürece götürdüğü görülmektedir. Bu şekilde somutlaştırılan amaçlara ek olarak çerçevenin kullanılış amaçları da aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

1. Aşağıda verilen açılardan dil öğrenim programlarının planlanması,

- Ön bilgilerine yönelik tahminleri, ilk öğrenmelerdeki sesletimlerini özellikle dil eğitiminin seviyeleri arasındaki koordinasyonu,

- Amaçları,

- İçerikleri.

2. Sınav özelliklerinin içeriklerinin planlanmasını,

- Negatif yetersizlikten ziyade pozitif başarılar açısından kriterleri belirleme bakımından dil yeterliğini planlamak

Kendi kendine öğrenmeyi planlama açısından,

- Kişinin şu anki bilgi durumunun farkında olma oranını yükseltme

- Geniş zamanlı ve değerli amaçlar için kendi-kendine planlama yapma

- Materyal seçme

- Kişisel değerlendirme (CEF, 2001).

Yukarıda belirtilen amaçlara, yine çerçevede verilen bilgilerin ışığında, farklı kültür ve eğitim programlarından gelen bireylere aynı dili aynı temelle, ya da farklı dilleri aynı temelle öğreterek ortak anlayışı sağlamak eklenebilir. Avrupa Konseyinin böyle bir çerçeve oluşturmakla amacı, kusursuz tek bir dil anlayışı yaratmak olmadığı gibi, kimsenin birbirini anlamadığı, dilsel kirlilik ifade eden bir Babil Kulesi inşa etmek de değildir. Bunun tam tersine, farklı kültürlerden gelen toplulukları aynı iş, eğitim ve diğer ortak paylaşım alanlarında bir araya

geldiklerinde anlama ve anlaşma seviyesini en üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, yalnızca program geliştirmekle görevli kişilerin başvurabileceği bir kaynak değildir. Çerçeve, bu kişiler için hazırlandığı kadar, eğitim düzenleyicilerine, kitap yazarlarına, öğretmenlere ve dil öğrencilerine yardımcı olmak amacıyla da hazırlanmıştır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde dili kullanıma hâkim olma seviyeleri, 6 başlık altında incelenmiştir.¹ Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde yer alan dil seviyeleri, ALTE (Association of Language Testers in Europe), ICC (International Certificate Conferance), IELTS (International English Language System) ve DIALANG gibi, Avrupa Birliği içinde yabancı dil öğrenim öğretim sürecinde hedeflenen dilsel yeti seviyelerinin ortak ölçütler çerçevesinde belirlenmesinden sorumlu kurumların çalışmaları sonucunda saptanmıştır (Sevil, 2004: 157).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, temel aldığı yaklaşımın öğrenci merkezli olması gereğince değerlendirmede de öğrenciyi göz önüne almaktadır. Bu amaçla, değerlendirme ve süreci takip edebilme açısından eğitsel, bireyin dil bilme seviyesini sergileyebilmesi açısından sunumsal bir nitelik taşıyan Çerçeve temelli bir portfolyo hazırlanmış, bu portfolyoya da Avrupa Dil Gelişim Dosyası adı verilmiştir.

¹ Bu seviyeler, 4. bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, içinde sadece resmî diplomaları değil, aynı zamanda çok dilli ev ortamında büyüyen bir öğrencinin edindiği dil ile ilgili diğer tecrübe ve becerilerin bilgilerini barındıran bir toplu belgedir (Broeder, 2009). Özel olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası, dil öğrenimine ve kaydedilebilen, formal olarak tanımlanabilen uluslararası deneyimlere genel bir format sağlar. Bu amaç için ADÖÖÇM, sadece verilen dildeki tüm yeterlik ve becerileri kapsamaz, aynı zamanda öğrencilerin kaynakları, ihtiyaçları, karakterleri, başarıları yahut amaçlarını açıklamaları gibi dil kullanımlarını ve yeterliklerini daha da kolaylaştırır (CEF, 2001).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası; anlama-dinleme, anlama-okuma, konuşma-konuşarak karşılıklı iletişim, konuşma-konuşabilme becerisi ve üretimi, yazma beceri alanlarından oluşmaktadır. Konuşmayı iki bölüme ayıran ve öğrenme alanları arasında kesin ayrımlar gözetmeyen Avrupa Dil Gelişim Dosyası, bu açıdan disiplinler arası yaklaşıma uygun bir profil çizmektedir. Eğitsel ve sunumsal işleve sahip olan dosya, sürekli güncellenebilmesi ve bireyin dil yetilerini ispatlayabilecek bir kaynak görevi görebilmesi açısından da önemlidir. Sunumsal işlev, yabancı bir dilde bireyin yeterlilik derecesini göstermesini ifade eder. Bu, sadece resmî sınavlar vasıtasıyla alınan sertifika ve diplomaları değil, bireyin dildeki yeterliliklerini ispatlayan diğer belgeleri de içermektedir.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın sunum işlevi, öğrencisinin yaş seviyesine göre farklılık göstermektedir. İlerleyen yaş seviyelerinde, dosyanın sunumsal işlevinin daha önemli olduğu görülecektir. Bu da, Avrupa Konseyinin niçin yetişkinler için standart bir portfolyo hazırlamış olduğunu açıklamaktadır

(Little, 2005). Portfolyonun uluslararası kabul edilirliliği, yetişkin bireyler için ayrıca önem arz etmektedir; çünkü olası iş başvurularında ve akademik yeterliliği sergilemekte Dil Gelişim Dosyası'nın olumlu bir etkisi olacaktır.

Dosyanın eğitsel işlevi ile, öğrenciler için şeffaf bir öğrenim süreci sağlaması, öz-değerlendirmede ve başarıyı yansıtmada kapasitelerini arttırmak için öğrencilere yardımcı olması ve kendi öğrenmelerinde yine öğrencilerin kendilerine daha fazla sorumluluk yüklemesi kast edilmektedir (Little, 2005). Bu işlev, aynı zamanda Avrupa Konseyinin dil politikaları içerisinde yer alan “yaşam boyu öğrenme” ilkesini de kapsamaktadır.

Dil dosyası, üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Dil pasaportu, belirli dönemlerde değişik dillerdeki yeterliliğe ilişkin genel bilgileri içerir. Biçimsel nitelikleri ve kendini değerlendirme kayıtlar tutularak önemli dil ve kültürler arası öğrenme deneyimleri ile dil yetilerini tanımlar.

Pasaport, verilen belirli bir zamanda bireyin farklı dillerdeki yeterliliği hakkında bir bakış açısı sağlar. Bu bakış açısının tanımlaması, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki ortak referans seviyeleri ve becerilere dayanılarak yapılmaktadır. Pasaport, aynı zamanda öz-değerlendirmeyi, öğretmen değerlendirmesini, eğitim kurumları tarafından değerlendirilmeyi ve sınavlarla değerlendirilmeyi sağlar (Little, 2005).

Dil pasaportu, öğrencinin kimliği niteliğindedir. Dil becerileri profilinin olduğu bu bölümde öğrenci ve öğretici dilin ne seviyede bilindiğini ayrı ayrı belirtirler. Öz değerlendirme ölçeği, yine hem ana dilde hem de ikinci dilde (D2) verilmiştir; çünkü ana dili bilgisinde sahip olunamayan yetinin ikinci dilde kazanılması çok zordur.

Pasaport, dil bilgilerinin deneyimlerin ve sertifikaların bulunduğu bölümdür ve dosyanın diğer bölümlerine kıyasla daha resmî bir statüye sahiptir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası, 6 seviye bakımından bireyin bulunduğu noktayı görmesini sağlar. Bu değerlendirmeyi birey ve resmî kurum, her seviyede ayrı ayrı yapmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ni temel alarak

hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda da Çerçeve'nin temel aldığı yaklaşıma paralel olarak tüm becerilerin aynı oranda ve aynı hızda gelişmesi beklense de bireysel farklılıklar her zaman söz konusudur. Dolayısıyla birey, herhangi bir seviyede iken tüm öğrenme alanlarına yönelik becerilerini aynı anda aynı seviyeye getirememiş olabilir.

Tablo 2: Öğrenme Seviyelerinin Bir Bireyde Dağılımının Dosyada Gösterilmesi

Öğrenme Alanları	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dinleme	X	X	X	X		
Karşılıklı Konuşma	X	X	X			
Sözlü Anlatım	X	X	X	X		
Yazma	X	X	X	X		
Okuma	X	X				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi birey, öğrenme alanlarında farklı düzeyde yeterliliklere sahip olabilir. Bu konuda, bireyin kendi öğrenme seviyesine karşı dürüst olması ve farkındalık düzeyinin hassas olması gerekir. Öğretmen ve öğrencinin belirttiği seviyeler, birbirinden farklılık gösterebilir. Yine de, bu seviyelerin birbirine yakın düzeyde olması, öz-değerlendirme ve değerlendirmenin birbirinden haberdar olduğunu gösteren bir ölçek niteliğindedir.

Tabloda görüldüğü gibi öğrenme alanları Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda 5 başlık altında alınmıştır. Dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazma ve okumayla birlikte, seviyeye göre sözcük dağarcığı düzeyi de ADÖÖÇM tarafından belirlenmiştir. Buna göre her bir bölümde sahip olunması

gereken sözcük bilgisi düzeyi; A1 seviyesinde 850 sözcük, B1 düzeyinde 1500 sözcük, B2 düzeyinde 4500 sözcük olarak belirlenmiştir (Liguria, 2003).

Dil öğrenim geçmişi bölümünde daha çok o dili öğrenmek için harcanan süre, dil öğrenmedeki amaç, nerede ve nasıl öğrenildiği, ve bu dilin kültürüyle olan etkileşim düzeyi açıklanmalıdır. Bu bölüm, dil biyografisi olarak da adlandırılmaktadır. Dil öğrenim geçmişi, planlamada, kendi öğrenim sürecini değerlendirme ve hatalarını bulmaya katılımda öğrenciye kolaylık sağlar. Bireyi her bir dilde ne yapabileceğini konumlandırmada cesaretlendirir ve resmî eğitimsel bağlamlarda bireyin kültürel ve dilsel deneyimleri hakkında bilgi verir, çok dillilik, yani birden çok dilde beceri gelişiminin ilerletilmesini organize eder (Little, 2005).

Dilsel profil, tamamen kullananın sorumluluğundadır, okul ya da kurs tarafından onaylanacak bir bölümü olsa da bunu kullanıcı kendi inisiyatifine, yeteneklerine ve donanımına göre dolduracaktır. Kendini değerlendirme ve öğrenen özerkliği, burada önemini göstermektedir. Dil öğrenim geçmişi olarak da adlandırılan bu bölümün girişinde, öğrencinin bu bölümü nasıl dolduracağına yönelik bilgi verilmektedir.

Öğrencinin devam ettiği okullar, katıldığı dil kursları, ziyaret ettiği ülkeler, öğrenme stilleri, öğrenme alanlarına yönelik yapabildikleri (yetisi olan kazanımlar) bu bölümde yer almaktadır. Kazanımlar, öğrencinin kendisini çeşitli tarihlerde değerlendirmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Dil Gelişim Dosyası içerisinde yer alan kazanımlar, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen çerçeve niteliğindeki yapılabirlik ifadeleriyle paralel bir içeriğe sahiptirler.

Dil Dosyası ise kişinin öğrendiği yabancı dilde aldığı tüm belgelerin yer aldığı bölümdür. Bireyin amaç dilde yazmış olduğu yazılar ya da yapmış olduğu her türlü çalışma, bildiri, kitap gibi yayınlar, aldığı diploma ve sertifikaların bu bölümde yer alması istenmektedir.

Dosya, aynı zamanda biyografi ve pasaport bölümlerinde kaydedilen başarı ve deneyimlerin gösterilmesi ve arşivlenmesi için öğrenciye bir fırsat sunmaktadır (Little, 2005).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa’da uygulanmakta olan yabancı dil yeterliği sınavlarının düzeyleriyle de eşleştirilmektedir (Bkz. Tablo 3). Bu çalışmada hedef alınan A2 düzeyi, tabloda da görüldüğü üzere A1 başlangıç düzeyi ile birlikte Cambridge sınavlarında KET (Key English Test) sınavlarına denk gelmektedir. KET, temel düzeyi, temel yeterliği ifade eden ve ölçmeyi amaçlayan bir sınavdır. Ömür boyu geçerliliğe sahip olan KET sonuçları, tekrarlanması ve güncellenmesi gereken bir sınav değildir. ADÖÖÇM’deki A2 düzeyi kazanımlarına denklik olarak hazırlanan bu sınav, okuma ve yazma, dinleme, konuşma bölümlerinden oluşmaktadır (Cambridge, 2009).

Tablo 3: Dil Gelişim Dosyası Dil Düzeyleri ve Cambridge Sınavlarındaki Karşılıkları (Mirici, 2009)

CEFR	General English		Academic	Professional			
Mastery C2		CPE Certificate of Proficiency in English	IELTS				BULATS
Effective Operational Proficiency C1		CAE Certificate in Advanced English		BEC Higher	ILEC	ICFE	
Vantage B2		FCE First Certificate in English		BEC Vantage			
Threshold B1		PET Preliminary English Test		BEC Preliminary			
Waystage A2	YLE Flyers	KET Key English Test					
Break-through A1	YLE Movers						
	YLE Starters						
Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Young Learners English Tests	General English	International English Language Testing System	Business English Certificates	International Legal English Certificate	International Certificate in Financial English	Business Language Testing Service

2.4.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Amacı

Gelecek bilimciler, iş gücü dağılımını üçe ayırmaktadırlar (Babüroğlu, 2003): Birincisi *rutin operatörler*dir. Bu grup, sadece iş gücüne dayanan işleri yapan gruptur. İkinci grup, sanayi ve hizmet sektörü olarak adlandırdığımız *kişisel*

hizmet grubudur. Üçüncü grup ise tamamın yüzde yirmisini oluşturan *sembolik analizciler* grubudur. Gelecek bilimcilere göre geleceğin mülkiyeti, büyük ihtimalle bu grubun elinde olacak ve zekânın bir zekâtı varsa bu gruptan tahsil edilecektir. “Sembolik Analizciler” olarak adlandırılan bu gruptaki insanların, yeterliklerini ve yetilerini azalmayan bir hızla artırmaları gerekmektedir ki söz konusu yüzde yirmi içerisinde yer alabilsinler. Diğer iki varsayımsal grup için de aynı kriter söz konusudur. Herhangi bir grubun içerisinde yer alabilmek için kişisel yeterlilikleri olabileceğinin en üst düzeyine çıkartmak gerekmektedir. Dil gelişimi de bu konuda önemli kavramlardan birisidir. Çok dilli ve çok kültürlü dünyada, bireylerin fazla sayıda dil bilmesi ve bu dilleri bildiklerini belgeleyebilmeleri, onların lehine olacaktır; çünkü dünyada değişen paradigma, nihayetinde üniversiteleri ve insanları da etkilemiştir. Dünya, bireyden artık eskisinden daha çok yeterlik beklemektedir.

Avrupa Konseyinin bu çalışmasının amacı, birden çok dil öğrenimini teşvik etmek, çok ve çoğul dilliliği, çok kültürlülüğü yaygınlaştırmaktır. Bireylerin en az üç dil bilerek yetişmeleri beklenmektedir. Normal pasaportun yanında yer alacak dil pasaportu, hem ülke hem de kültür gümrüğünü geçmek için fayda sağlayacaktır. Avrupa Birliğine girme sürecinde olan Türkiye’de dil pasaportuna sahip bireyler, bir başka ülkede çalışma ve yaşama hakkını böylelikle daha kolay elde edeceklerdir. Aynı şekilde, Türkiye ya da Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yaşamak isteyen yabancılar da dil pasaportu vasıtasıyla dile hâkim olma düzeylerini sergileyebileceklerdir.

Son yıllarda, Avrupa Konseyinin dil öğrenimi yaklaşımında çoğul dillilik kavramı önem kazanmaktadır. Çoğul dillilik, birden çok dil bilmek anlamına veya bir toplumda bulunan birden fazla dil anlamına gelen çok-dillilikle karıştırılmamalıdır. Çoğul dillilik, bir eğitim sistemi ya da özel olarak bir okulda farklı dillerin çeşitlendirilmesini, öğrencileri farklı diller öğrenmek için teşvik etmeyi ya da İngilizcenin uluslar arası iletişimdeki başatlığını azaltmaya erişmeyi amaçlayabilir. Bunun ötesinde, çoğul dilci yaklaşım, birey olarak insanın önce evden, sonra diğer insanlara ve topluluklara aktardığı (okulda ya da özel bir

kolejde, veya direkt deneyimlerle öğrendiği dil) kültürel bağlam genişliğindeki dil deneyimlerini, bu dilleri ve kültürleri ayrılmış zihinsel bölümlerde tutamayacağını, ama daha ziyade öğrenilen dil ve kazanılan deneyimlerle ilgili ve iletişim kurulan /ilintili olunan dil içinde olan iletişimsel yeterliliği artıracığını vurgular. Farklı durumlarda, herhangi bir kişi özel bir konuşmacıyla etkili bir iletişim kurmayı başarabilmek için bu becerilerin gerçekleştirilmesinde esnek davranabilir. Bu çeşit bilgilerle, ortak bir dili olmayan bireyler arasında arabuluculuk edilebilir. Bir ara bulucunun olmaması durumunda, bu çeşit bireyler yine de iletişimi kendi dil bilimsel oluşumlarından oyunlar yaparak farklı dil ve diyalektlerde kendini ifade etmenin alternatif yollarını deneyerek mimik, jest, yüz hareketleri gibi duygularla ve dil kullanımlarını basitleştirerek bir derecede başarılı kılabilirler (CEF, 2001). Böylece tek bir dilin geçerliliğinden ziyade tüm dillere eşit düzeyde yaygınlaşma şansı verilmiştir.

Çok dillilik politikası, etkisini en çok Avrupa'daki resmî dil sayısının 23'e çıkmasıyla göstermiştir. Böylece, Avrupa'nın dil politikasının amacına ulaştığı söylenebilir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası da bireyleri çok dilliliğe teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

2.4.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın Başarıya Etkisi

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, bireylerin eğitim hayatı ve sosyal hayatları süresince onlarla eş zamanlı olarak ilerleyerek sürekli güncellenecek ve böylece önemini, işlevselliğini kaybetmeyecektir. Üç bölüme ayrılan ve dönem dönem güncellenmeye ihtiyaç duyan bu dosya, şüphesiz bireye bazı faydalar sağlamalıdır. Dosyanın dil öğrenimine katkısı şu şekilde maddelendirilebilir:

- Öğrenci, kendisini not, puan, ödül vb. bir beklentisi olmaksızın bağımsız bir şekilde değerlendirebilir ve öğrencinin de değerlendirmede söz hakkı olur.
- Öğrenim somutlaştırılır, arşivlenebilir ve kanıtlanabilir nitelik kazanır.

- Süreç kadar sonuç da önemsenir. Böylece birey, hangi öğrenme alanında ne derece eksik olduğunu görerek bunu tamamlamaya yönelik etkinliklerde bulunabilir.

- Tüm öğrenme alanlarının eşit derecede önemsenmesi ve geliştirilmesi amaçlanır.

- Ortak parametre belirleyerek dil öğrenimini kolaylaştırır.

- Dil öğrenimi için bir gümrük oluşturulur ve klasik olarak formlarda görülen yabancı dil bilgisi için “Az, orta, iyi” şeklindeki standart yerine daha nesnel bir ölçüt getirilmiş olur.

- Birey, öğrenilen dil sayesinde yeni kültürlerle de tanışabilir.

- Dil öğreniminin standardını öğrenen birey, yabancı dilden sonra (D2) öğrendiği dillerde de aynı sistemi izleyerek yani öğrenmeyi öğrenerek kendine özgü bir dil öğrenim sistemi geliştirebilir.

- İlerleyen zamanlarda Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üye olmasıyla birlikte bu dosyaya sahip bireyler, Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım, çalışma ve konaklama hakkına sahip olabilirler.

- Öğretmenler, öğrenme sürecini daha işlevsel bir konuma getirebilir ve süreci öğrenci eliyle de takip ederek çoklu bir değerlendirme ortamı oluşturabilirler.

- Öz değerlendirme olanaklarıyla birey, kendi bilgisini tartma yeteneğini kazanır.

- Öğrenci, küçük dil bilgisi hatalarına yönelmektense iletişimde dilin kullanımına yönelir (Little, 2005).

- Öğrenciler, öğrenmek için daha güdülenmiş ve daha yaratıcı olurlar (Little, 2005).

- Büyüyen ve gelişen dünyada, bireyden yeterliklerini ve becerilerini yüksek tutması beklenmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası’na sahip bireyler,

uygun şekilde dosyayı doldurdıkları takdirde çağdaşlarından bir adım önde olacaklardır.

- Öğrenciler, kendi öğrenme yeterliliklerini geliştirebilirler (Little, 2005).

Sayılanlara ek olarak Demirel ve Güneşli'nin (2004), Ankara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancılarla yaptıkları bir araştırma, Avrupa Dil Gelişim Dosyası paralelinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçeyi öğrenme isteklerinde belirgin farklılıklar yarattığını ve temel becerilerde fark edilebilir bir başarı kaydettiklerini göstermiştir.

2.4.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda Türkçe Niçin Yer Almalıdır?

İnsanlar arasındaki etkileşim, eski zamanlardan bu yana, sözlü iletişime dayanmaktadır. Sözlü iletişimin kaynağı olan dil, çeşitli şekillerde tanımlanabilir.

Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan canlı bir varlıktır (Timurtaş, 1980: 35).

Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır (Roucek, 1968).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1993: 3).

Dil, düşüncenin evidir (Heidegger).

Dil, iletişim kuracak öznelerin aktarmak istedikleri bilgiyi kodlayarak birbirlerine iletmekte kullandıkları şifreler bütünüdür (Ünalan, 2002: 68)

Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir; insanı aydınlatan fasih dilin kıymetini bil (Yusuf Has Hacıp).

Sınırlı sayıdaki unsurlarla yapılmış, her biri uzunlukça sınırlı unsurlar, bir dilde kullanılan sesler ve kurallardır (Chomsky).

Dil, iletişim için fikirler, duygular, isteklerin tamamen insani ve doğuştan olmayan bir metodla gönüllü olarak üretilmiş simgeler vasıtasıyla anlatılmasıdır (Sapir, 1921: 7)

Dil, dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de özellikle iletişimsel dil yeterliliği, bireysel ya da topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemlerden oluşur (CEF, 2001).

Tanımlardan görüldüğü üzere, 13. yüzyıldan başlayarak 21. yüzyıla gelene kadar dille ilgili tanımların ortak noktası, dilin bir iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olmasıdır. Bunun dışında, dilin sosyal ve tarihî misyonu da yine tanımlardan anlaşılmaktadır.

Dil öğretimi esnasında, kendi dilimizin sınırları içerisinde hapis kaldığımız inancı artık gözden düşmüştür. Yabancı bir dil öğreniminde yeni bakış açıları ve çeviriler bizim öğrenme sürecimizin sınırının ana dilimizle çizilmiş olduğu düşüncesine tezat düşmektedir (Wright, 2001: 3). Dil, gerçeklikten pasif bir şekilde etkilenmez: dil, aktif bir şekilde gerçekliği yaratır. Materyalizmde var olan kategoriler ve bağlamlar dilde başkalarının deyimleriyle bize verilmiş değildir. Dil tarafından incelenmelerinden ziyade, materyallerin birbiriyle kesişimi semboliktir. Dil, kültür, edebiyat, insan ve medeniyet, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan kavramlardır.

Dil, zihnin aynası, kültürün taşıyıcısı, medeniyetin tapusu, düşüncenin gümrüğüdür. Birey; düşüncesini, bilgisini ve tecrübesi dil ile yansıtır. Bunu yapamadığı takdirde düşünen ama anlatamayan, anlayan ama bunu sözlü olarak ifade edemeyen bireyler ortaya çıkar.

Dil ile düşüncenin yakın ilişkisine Humbolt da destek vermektedir. Humbolt'a göre düşünceler dili yarattığı gibi, diller de düşünceleri yaratır. Dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Ancak, dilini oluşturan, yükselten bir toplum gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Dilin yapısıyla

bütün öteki entelektüel etkinliklerin başarısı arasında açık bir bağlantı vardır. Ancak yüksek bir olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelebilir (Ünalın, 2002: 117).

Dilin düşünce, kültür ve edebiyatla ilişkisi göz önüne alındığında dil öğretiminin, sadece bir dil bilgisi kuralları dizgesinin ve kelimelerin aktarımı değil, aynı zamanda kültürün, düşüncenin ve edebiyatın aktarımı olduğu görülecektir; çünkü kültür, düşüncenin yaşamsal düzlemdeki ürünüdür. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancılara öğretiminin kültür boyutunun gayet kalın bir tabakadan oluştuğu fark edilmektedir.

Varlıkların dıştan içe doğru bir algılanış biçimi vardır. Buna varlık tabakalaşması denmektedir. Varlıkların bir görünen somut yanları, bir de görünmeyen soyut yanları vardır (Yalçın, 2002). Bu, her varlık için geçerlidir. Bir varlığın beynimizdeki algılanışıyla görünüşü arasında fark vardır. Her varlık, bir buz dağına benzer. Bir görünen kısmı, bir de görünmeyen kısmı vardır. Dilin de görünen ve görünmeyen boyutu vardır.

Roman Ingarden de bir sanat eseri olarak edebiyat eserinde dört varlık tabakası kabul etmektedir (Tunalı, 1984). Burada birbirinden farklı tabakalar vardır; fakat her tabaka bir diğer tabaka üzerinde yükselir, bütünlüğün oluşturduğu varlık yapısından kendine göre pay alır.

1. Kelime sesleri ve onlara dayanarak meydana gelen ve daha yüksek bir basamağı gösteren ses yapıları

Bu, dilin somut yapısını oluşturmaktadır. Dil kurallarının ve öğrenme alanı becerilerinin akarımı bu tabakada yer alır

2. Farklı derecelerdeki anlam birlikleri tabakası

Bir kelimenin ya da kelime grubunun taşıdığı sözlük anlamıdır. Ne tek başına 1 ne 2 ne de 3 anlam ifade eder.

3. Farklı şematik görüşler tabakası

4. Tasvir edilen şeylerin (nesne, insan ve olaylar) ve onların alın yazılarının tabakası (Tunalı, 1984: 90).

Edebiyat eseri, bu dört tabakadan meydana gelir. Buna rağmen bir bütündür. Her tabaka birbiriyle bağlantılıdır. Edebiyat sanatı da dil ile yapılan, dile dayanan bir sanattır (Tunalı, 1984: 90). Dolayısıyla tüm eserler, kelimeye dayanır. Kelimeler, sadece estetik bir bütün oluşturmaz, anlam açısından da kültür açısından da dinleyeni etkiler. Yani, dilin dışta görünen tabakası ve görünen tabakası arasındaki bütünlüğü oluşturan kültürdür (Yalçın, 2002). Dilin içinden çıktığı kültürle beraber öğretilmesi gereklidir. Mesaj, aksi takdirde anlaşılamaz. Şu örnek, konuya açıklık getirecek niteliktedir:

“Rahmetli, usta çevirmen Hasan Ali Ediz, çeviri sırasında bir cümleye takılmış. Hikâyenin kahramanı, ‘Bütün gün Sıfır Numaralı Tramvayla dolaştım durdum.’ diyormuş. Hasan Ali Bey, birinci, ikinci mevki derken, bu da nereden çıktı diye düşünüp durmuş, araştırmalar sonunda cümlenin anlamını öğrenmiş: Meğer bu bizim tabanvayın karşılığıymış (Hızlan, 1999).”

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, *sıfır numaralı tramvay*’ı bir dilden diğerine aktarmak, onu anlamlandırmak için yeterli olmamıştır. Sözcük ya da deyimün kültürel bağlamını da bilmek gerekmektedir. Bu örnek, dil aktarımının sadece sözcük değil, aynı zamanda kültür ve geçmiş aktarımı da olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sanat eserinin yukarıda değinilen dört boyutu, tüm dillerdeki tüm eserler için geçerlidir. Türk kültüründen bir eserle örnek vermek gerekirse Ahmet Kutsi Tecer’in “Halay” isimli şiirinden bir bölüm kullanılabilir:

*Ulu çamlar gibi işte beşiniz,
Sıra dağlar mıdır yoksa eşiniz?
El ele tutuşun, birleşiniz,
Sizinle övünür elbet bu vatan!*

Bir bölümü alınan şiirde bahsedilen metaforu sadece beş kişiyi ulu çamlara benzetmek değil de Kafkas oyununa telmihte olduğunu belirtebilmek için tüm katmanlara eşit derecede hâkim olmak şarttır.

Örneklerde görülen kültür ve bağlam katmanı, sadece Türkçeye has değildir; diğer diller de aynı katmanlara sahiptir. Örneğin, 29 Ocak 2009 tarihinde, Davos'ta gerçekleşen Dünya Ekonomik Forumu'nda sayın başbakan Recep Tayyip Erdoğan, moderatörün kendisine yeterli konuşma süresi vermediğini öne sürerek Türkçede çeviri karşılığı “bir dakika”ya denk gelen “one minute” cümlesini sarf etmiştir; fakat bu, İngilizcede “Müsaade istemek” anlamına tam olarak denk gelmemektedir. Sayın Başbakan'ın burada kast ettiği bir karşı çıkma ve itiraz etme olduğu hâlde moderatör bunu “1 dakika süre” olarak algılamış ve başbakanın 1 dakikalık konuşma hakkı daha istediğini düşünmüştür. Oysaki burada kast edilen, “Bekleyin, söz hakkı benimdir.” şeklinde bir ifadedir. Elbette burada amaç, yanlış bir kullanım olduğunu ima etmek değil, dil öğreniminin sadece sözcük aktarımı ve çeviri olmadığını göstermektir. Görüldüğü gibi dil, kültürün sadece yüksek bir görünüşü değildir, aynı zamanda kültürel birikime ulaşmak için de bir anahtardır (CEF, 2001).

Öğrencilere dil bilgisi verilirken aynı zamanda kültürün ve günlük yaşamdaki dilin bilgisi de verilmelidir. Başka türlü bir dilin öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve bağlam içinde işlevsel bir biçimde kullanılması düşünülemez. Türkçe de Avrupa'ya tanıtılırken kültürel boyutuyla birlikte düşünülmelidir.

Avrupa ile bütünleşme sürecinde, Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgi giderek artmaktadır. Türkçeyi sadece Avrupa'da yaşayan Türk kökenli kişiler değil, Türkiye'de çalışmak isteyen, Türkiye'ye ilgi duyan herkes öğrenmek istemektedir (Demirel, 2005). Yabancıların Türk dilini tercih etmesi ve öğrenmesinin belirli nedenleri vardır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir:

- Türk firmalarında çalışma isteği,

- Türkiye'ye yerleşme veya orada çalışma isteği,
- Arkadaş-dost ilişkileri,
- İhtisas yapma isteği (Türkolojiler için),
- Yeni bir dil öğrenme isteği,
- Fantezi olarak (Aydın, 2000).

Bunlara ek olarak aşağıdaki unsurlar da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine olan ilgiyi artırmaktadır.

- Turizmden yararlanma
- Ticari ilişkiler kurma ve ilişkileri geliştirme
- Askerî personel yetiştirme ve askerî gücü tanıma
- Türkoloji ve Şarkiyat alanlarında öğrenim görme
- Türkiye'de eğitim görme
- Türkiye ile ilgili araştırma yapma
- Ülkelerindeki Türk öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme
- Ülkelerindeki Türk çalışanların sorunlarıyla ilgilenme
- Türkiye ile diplomatik ilişki kurma ve bu ilişkiyi geliştirme
- Türklerle evlenme
- Türkiye'ye yerleşme
- Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıma (Kaya, 1994: 10)

Yukarıda sayılan işlevlerine ek olarak Türkiye'nin ve Türk kültürünün vitrini olan Türkçenin öğrenilme sebepleri, elbette belirtilenlerle sınırlı değildir. Öğrenci değişim projeleriyle gelen bireylerin dil öğrenme istekleri, edebî veya bilimsel eserleri kaynak dilinden okuma istekleri de bunlar arasında sayılabilir. Dil öğrencileri için önemli olan, dili içselleştirmek, yani günlük hayata sokabilmektir. Aynı koşul, Türk dili öğrencileri için de geçerlidir. Türkçenin de

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı temelinde öğretilmesi çalışmaları, çeşitli kuruluşlar tarafından sürdürülmektedir. Bu konuda TÖMER'ler ve diğer dil öğretim merkezlerinden bazıları, hazırladıkları kaynak kitaplar vasıtasıyla öğretim etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. ADÖÖÇM'yi temel alan bir çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığı eliyle de gerçekleştirilmesi, dünya standardının yakalanmasına yardımcı olacak niteliktedir.

Öğrenilmesi ve öğretilmesi hem Türkiye'nin vizyonu için hem kültürü için gerekli olan Türkçenin niçin Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda yer alması gerektiğinin cevabı, maddeler hâlinde aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Türkiye, ekonomik ve ticari açıdan gelişmekte olan bir ülkedir. Literatürdeki bazı kaynaklarda üçüncü dünya ülkeleri arasında kabul edilmekle beraber, çoğu resmî kaynakta Türkiye, gelişmekte olan ülkeler sınıfına dâhil edilmektedir. Bu gelişim atağı, kendisini eğitim alanında da göstermektedir. Avrupa Konseyinin projelerine gösterilen aktif katılım, bunun bir işaretidir. Aynı başarının dil ediniminde de gösterilmesi, Türkiye'nin ve Türkçenin değerini arttıracaktır.

- Yine bir önceki maddede bahsedilen Avrupa Konseyi değişim programları ile yurt dışından ülkemize yabancı misafir öğrencilerin gelmesi ile gelen bireyler Türkçe ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Dosya kapsamında dilin sistematik ve ölçünlü olarak öğretilmesi, hem dil öğrencileri açısından hem de Türkçenin prestiji açısından önemlidir.

- Avrupa Birliği üyesi olan ülkelerde yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı Türklerin sayısı 2003 rakamlarına göre 3 milyon 800 bindir. Asgari 200 binden fazla olduğu bilinen Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbek, Kırgız, Kazak, Azerbaycan gibi diğer Türk asıllı devletlerin vatandaşları ile Batı Trakya Türkleri, Bulgaristan Türkleri, Gagavuz (Gökoğuz) Türkleri ve İsviçre'de yaşayan 80 bin Türk katılırsa bu rakam 8.5-9 milyonu bulmaktadır (Yeşildal, 2006). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının verilerine göre ise ülke dışındaki Türk vatandaşlarının sayısı temin edilebilen son verilere göre 3.693.121'dir. Söz

konusu vatandaşlarımızın 3.024.987'si Batı Avrupa ülkelerinde, 67.950'si Türk Cumhuriyetleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, 175.692'si Orta Doğu ve Afrika Ülkelerinde, 64.500'ü Avustralya'da, 291.000'i ABD ve Kanada'da, 68.992'si Rusya Federasyonu, Japonya, Afganistan ve diğer ülkelerde bulunmaktadır (ÇSGB, 2007: 15) .

Tablo 4: Türkiye'den Diğer Ülkelere Giden Göçmenlerin Sayısı (Devlet, 2007: 11)

Ülke	2004	2005
Almanya	128,419	122,891
Irak	13,153	13,332
Fransa	9,387	9,676
Birleşik Krallıklar	8,602	9,055
İsviçre	5,613	5,501
Diğer	9,200	10,112

Yurt dışındaki belirli ülkelere yukarıdaki tabloda görünen miktardaki kadar büyük bir kitle, elbette ki etkileşime girdiği insanların dilini de etkileyecek ve Türkçenin gönüllü temsilciliğini yapacaktır. Türkçe ile göçmen vatandaşlar sayesinde tanışan Avrupalı bireyler, Türkçenin de Avrupa Konseyi bünyesinde hazırlanan Dil Gelişim Dosyası'nda yer almasıyla bu dili öğrenmek için daha istekli olacaklardır.

- Dilin yaygınlaşıp saygı kazanmasını sağlayan unsurlardan birisi de söz konusu dilde bilimsel eserler meydana getirmektir. Çeşitli kaynaklarda Türkçenin bilim dili olamayacağını savunan görüşlere karşın, bir dilin bilim dili olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri Özçelik (2006), şöyle belirtmiştir:

1. Dilin belirli bir tarihî geçmişe dayanması ve işlenmiş olması.
2. Bu dilde edebî ürünlerin sözlü ve yazılı olarak üretilmiş olması.
3. Dilin geçmişte eğitim dili olarak kullanılmışlığı.
4. Eğitime bağlı olarak estetik, güzel sanat ve bilim anlayışının ortaya konmuş olan ürünlerde yer almış olması.

5. Bütün bunlara bağılı olarak bilimsel yetkinliğin üstünlüğüne inanan ve bunu bütün dünyaya gösterecek insan gücünün varlığı (Özçelik, 2006: 242)

Yukarıdaki özelliklere bakıldığında, Türkçenin bilim dili olarak var olmasının önünde herhangi bir engel olmadığı görülmektedir. Türkçe, edebiyat ve bilim dili olarak birçok alanda gelişme göstermekte ve bu sayede söz konusu alanlarla ilgilenen kişiler, Türk dilini öğrenmek istemektedirler.

- 12 Eylül 1963 tarihinde Türkiye ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) arasında imzalanan Ankara Anlaşması ile Türkiye ve Avrupa Birliği arasındaki ilişkilerin hukuki temeli atılmış, 14 Nisan 1987’de AET’ye (şimdiki adı AB) tam üyelik başvurusunda bulunmuştur (AA, 1999). Buna göre, Türkiye topluluğa katılmaya müsait bir ülkedir; fakat önünde ekonomik, siyasi ve sosyal engeller vardır. Devamında Türkiye, gözlem raporları vasıtasıyla takip edilmiş ve Türkiye’den bazı zorlukların aşılması istenmiştir. Tarımda ve sanayideki yapısal dengesizlikler; makro-ekonomik dengesizlikler; yüksek sınai korumacılık düzeyleri; düşük bir sosyal koruma düzeyi bu zorluklar arasında sayılmıştır.

Şu an uyum süreci içerisinde standartlarını Avrupa standartlarına yaklaştırmayı amaçlayan Türkiye Türklerinin dili de elbette vatandaşlarıyla birlikte Avrupa Birliğinde yer edinecektir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın dil pasaportu işlevi, daha önceki bölümlerde açıklanmıştır. Türkiye’nin Avrupa Birliğine dâhil olması durumunda Türkçenin önemi de bu açıdan artacaktır. Dil Gelişim Dosyası içinde yer alan dil pasaportuna sahip olan bireyler, dilini bildiğini pasaportla ispat ettiği ülkede yaşama ve çalışma şansını yakalayacak, böylelikle Türkiye’ye gelen nitelikli iş gücü de resmî olarak artmış olacaktır.

- Bugün Türkiye dışında birçok ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerde isteyen herkese açık olan kurslarda Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca, lisans düzeyinde bağımsız Türkoloji bölümlerinde, Doğu Dilleri, Balkan Dilleri ve Asya Dilleri gibi bölümlerde Türkçe öğretimine yer verilmektedir (Benhür, 2002). Yurt dışındaki üniversitelerde kurulan Türkoloji kürsüleri, hem Türk diline ilgiyi arttırmakta hem de Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağılı olarak çalışan öğretmenler için bir iş alanı sağlamaktadır.

Türkçeye olan ilginin artması ve Türkoloji kürsülerinin sayıca fazlalaşması için Türkçenin Dil Gelişim Dosyası vasıtasıyla yaygınlaştırılması, büyük bir fayda sağlayacaktır.

- 2005 yılında yenilenmeye başlanan eğitim ve öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşımı temel almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi merkeze alma ve problem odaklı olma gibi özellikleri, Türkçe öğretimi programlarında da görülmektedir. Eğitim sisteminin yeni yapısı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde temel alınan yaklaşım ile benzer özellikler göstermektedir.

- Bir dili kullanmayı seçmek, bir kimlik edimi ya da bir topluluğa ait olma edimidir (Nettle, 2001). Türk kültürü, geniş bir coğrafyada varlığını sürdürmektedir. Kültürü öğrenmeye yönelik istek, dile de yansımakta ve Türkçe de öğrenilmek istenen diller grubuna girmektedir.

- Türkçe, sistemi öğrenildiğinde üretken ve işlek bir dil olduğu için, unutulması diğerlerine göre daha zor olan bir dildir. Türkçenin zor bir dil olduğuna dair düşünceler de mevcuttur, örneğin İtalyancada “Anlaşılmayan bir dil konuşuyorum.” anlamında *Non parlo Turco*, “Bence Türkçedir, anlamıyorum.” anlamında da *Per me é Turco* deyimleri kullanılmaktadır (Kaya, 1994: 10). Türkçenin öğreniminin zor olduğunu savunan görüşlere, kullanılan yöntem ve teknikler ele alınarak yaklaşılmalıdır. Türkçenin öğrenilmesi zor bir dil olduğu, özellikle dil bilgisi açısından çok fazla istisnasının olduğu da iddia edilmektedir; fakat dil bilgisi, tüm diller için ve tüm dil öğrencileri için, -hatta bireylerin kendi ana dilleri için bile- zor kabul edilmektedir. Türkçenin bazı istisnaları olsa da bu, en fazla diğer dillerde olduğu kadardır. Türkçenin Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki geçerli dillerden biri olmasıyla bu olumsuz tutumların azalacağı düşünülmektedir. Dile yönelik bu olumsuz yargıların yanı sıra Türkçeye olumlu bakış açısıyla yaklaşan düşünceleri de göz önüne almak gerekmektedir. Türkçe dâhil olmak üzere 35 dili bilen Belçikalı dilbilimci Johan Vandewalle, Türkçenin işleyiş mantığını satranç oyununa benzetmekte ve “Satranç, mantıklı ve basit, sınırlı birkaç kurala sahip bir oyundur. Bu yüzden kısa zamanda satranç öğrenmek

mümkündür. 7 yaşlarındaki bir çocuk bile satranç oynamayı öğrenebilir. Öğrenmesi çok kolay kurallara sahip olmasına rağmen bir kişi, hayatı boyunca sıkılmaksızın satranç oynayabilir. Türkçe de bu açıdan satranç oyununa benzemektedir (Akt.: Hengirmen, 2006: 11).” demektedir. Bilgisayar mantığıyla ve mantıkla da uyuşma açısından en uygun dil olduğu söylenen Türkçenin öğrenilmesi, Avrupalı bireyler için zor olmayacaktır.

- Ethnologue’da belirtilen bilgiye göre (Ethnologue, 2008) Türkçe, dünyada en çok konuşulan 21. dil ve 20-99 milyon arası kişi tarafından konuşulan 9. büyük dildir. Hengirmen’in belirttiği bilgiye göre ise Türkçe, dünyada en çok konuşulan 7. dildir (Hengirmen, 2006: 12). UNESCO’nun 1980 yılında yaptığı açıklamaya göre de Türkçe, dünyada en çok konuşulan 5. dildir. Sıralamalar farklı olsa da Türkçenin tarihî, kültürel ve coğrafi açıdan çok geniş bir alanda konuşulduğu görülmektedir. Türkçe, sadece Türkiye’de değil, Kıbrıs’ta, Orta Doğu’da, Avrupa’da, Asya’da ve Amerika’da toplam 35 ülkede konuşulmakta olan bir dildir. Bu kadar geniş bir coğrafyada konuşulan bir dilin ödünçleme yoluyla komşu coğrafyadaki diğer dillerle sözcük alış verişi yapması kaçınılmazdır. Türkçeden alınan birçok sözcüğün bu yolla İngilizceye yerleştiği de görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

- Gelişen ve sınırları birbirine yaklaşan dünya ülkeleri arasında Türkçe, bir dünya dili hâline gelebilecek düzeydedir. Ortak dil mantığı yerine ortak dil anlayışı mantığının yerleşmesiyle Türkçe de evrensel bir dil olma şansına kavuşacaktır.

Tablo 5: İngilizce’de Yer Alan ve Türkçeden Ödünç Alınan Sözcüklerden Bazıları

İngilizce Sözcük	Türkçedeki Açıklaması
Caftan	Kaftan, uzun elbise
Coffee	Kahve
Cossack	Maceracı
Divan	Divan
Fez	Fes
Horde	Ordu
Kebab	Kebap
Turban	Türban
Yogurt	Yoğurt

- Bu kadar geniş bir coğrafyada konuşulan dilin konuşucuları, dilin doğal temsilcileri niteliğindedirler. Türkçeye ve Türkçenin öğretimine ilginin giderek arttığı çağımızda Türkçenin gelişim dosyası aracılığıyla sistematik olarak öğretilmesi, Türkçenin yayıldığı geniş sahada daha geniş kitleler tarafından Avrupa Konseyi aracılığıyla resmî olarak tanınmasını sağlayacaktır.

- Birçok İnternet sitesi ve kitap, Türkçe öğretimini etkin bir şekilde sürdürmektedir. Bunun resmîlik kazanması için Avrupa Dil Gelişim Dosyası gereklidir.

- Avrupa’da Latin alfabesinin kullanılması ve Türkçenin de Latin alfabesiyle yazılması, Türkçe öğrencileri için bir avantajdır. Birey, farklı bir alfabe öğrenmek durumunda değildir.

- Türkçe, okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dildir. Sesletimdeki bu yalınlık, dil öğrencisi için bir avantaj niteliğindedir.

- Yukarıdaki maddeye ek olarak Türk dili, tamamen vurguya dayalı olmadığı için telaffuzda çok problem yaşatmaz.

Yukarıda, Türkçenin Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda neden yer aldığı/alması gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın uyarlanmasına ve örgün eğitim kurumlarında yabancı dil eğitiminde kullanılmasına yönelik faaliyetleri, bir sonraki başlık altında değerlendirilmiştir.

2.3.4. Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konsey üyesi ülkelerde 2001-2002 öğretim yılında başlamıştır. Türkiye'de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 01.10.2001 tarihinde alınan bir makam onayı ile başlamıştır. Türkiye'de Prof. Dr. Özcan Demirel başkanlığında yapılan pilot uygulamalarla, her ilden 10 okul seçilmiştir. Bu proje sonucunda, 15-18 yaş grubu için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir. 2002-2003 öğretim yılı başında, hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve böylece proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. 2003 yılı Mayıs ayında dil gelişim dosyası modeli, Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Avrupa Konseyine sunulmuştur. Avrupa Ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan Geçerlilik Komitesi, Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulmuş ve 47.2003 geçerlilik numarası vererek bu çalışmayı Avrupa çapında akredite etmiştir (MEB, 2009).

2004 - 2005 öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında iki ayrı çalışma komisyonu oluşturulmuş ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasıyla ilgili çalışmalara devam edilmiştir.

Birinci Komisyon, 15-18 yaş grubu öğrenciler için hazırlanmış dil dosyasında yer alan dil betimleyicileri için öğrenme etkinlikleri ve test maddeleri hazırlamayı hedeflemiş, B1 düzeyi ile B2 düzeyi için örnek test maddeleri ve öğrenme etkinlikleri hazırlamıştır. İkinci Komisyon ise 10-14 yaş grubu için yeni bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirmeyi hedeflemiştir.

2005-2006 öğretim yılında 10-14 yaş grubu için geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası modelinin hazırlanması tamamlanmış ve 15 ilköğretim okulunda pilot çalışması yapılmıştır. Geliştirilen model, Avrupa Konseyine akredite edilmesi için sunulmuş ve 80.2006 geçerlilik numarası ile bu çalışma da akredite edilmiştir (MEB, 2009). Bu çalışmada, A2 seviyesine denk gelen 10-14 yaş grubu ele alınmıştır.

Akredite edilen bu dosyalar ile yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak başladığı ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar her öğrencinin bir dil dosyası olacaktır. Avrupa’da uygulanan e-portfolyo, yani elektronik Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının Türkiye’de de gerçekleştirilebilmesi için çalışmalar başlatılmıştır. 2008 yılından bu yana, Millî Eğitim Bakanlığının resmî İnternet adresinden de 10-14 ve 15-18 yaş grupları için e-portfolyo örneklerine erişim mümkündür. 14 Nisan 2009 tarihinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına gönderilen bir resmî yazı ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın hazırlanması ve kullanımının yaygınlaştırılması hususundaki tek resmî kurumun Millî Eğitim Bakanlığı olduğu belirtilmiş ve Avrupa Konseyi’ne vakıf kurumlarının akredite almak amacıyla geliştirilmiş dosya örnekleri göndermesi uygulamasının sonlandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2009). Böylelikle, Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın Türkiye’deki kullanımına bir standart getirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının İnternet sitesinde resmî olarak yayımlanmış olduğu portfolyo, ikinci dil öğrenimine yönelik hazırlanmıştır. Bu çeşit bir portfolyonun Türkçe için de hazırlanması, dilin resmî bir şekilde yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda, Türkçenin ana dili olarak ve ikinci dil olarak nasıl

öğretildiği hakkında bilgi sahibi olmak için Türkçe öğretim programlarını ele almak gerekir.

2.5. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim

Programı'nın Temel Özellikleri

2005 yılında, daha önce yapılmış olan çalışma ve araştırmaların bir ürünü olarak eğitim ve öğretim programları yenilenmiş, Türkçe eğitimi ve öğretimi de yenilenen bakış açısı ve yaklaşımlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu yenilenme ve yeniden yapılanma sürecinin temellerini,

- Avrupa Birliği'nin eğitim anlayışı
- Öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları
- Temel Eğitim Projesi
- Mevcut dünya düzeninin bireyden beklentileri
- Gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'nin eğitim alanındaki kalkınma çalışmaları
- PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası projelerin sonuçları oluşturmuştur.

Yaşadığımız çağın, bilgi çağının, bireylerinin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlilikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Segers ve Dochy, 2001'den Akt.: Arhan, 2008).

- Problem çözme,
- Eleştirel düşünme,
- Sorular oluşturabilme,
- Araştırma yapma,
- Değerlendirme yapabilme,
- Bilgiyi etkili kullanma,

- Gözlem yapabilme,
- Veriler arasında bağlantı kurarak bilgiyi sunabilme
- Sözel ve yazılı olarak bildiklerini ifade edebilme gibi bilişsel yeterlikler;
- Kendini yansıtma
- Kendi kendini değerlendirme ile ilgili yeterlilikler gibi biliş ötesi yeterlikler;
- Diyalogları başlatabilme,
- İkna gücü
- İş birliği yapabilme
- Grup hâlinde çalışabilme gibi özellikleri kapsamaktadır.

Yenilenen ilköğretim programları da yukarıda belirtilen temeller üzerine bina edilmiş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Programın temel özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

- 1981 programında temel alınan davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir.
- Eğitim ve öğretim sadece sonuç değil, aynı zamanda süreç olarak ele alınmıştır.
- Öğrenenin sorumluluğu ve özerkliği ön plana çıkmıştır.
- Ara disiplin eşleştirmeleriyle eğitim ve öğretim bütün hâline gelmiştir.
- Değerlendirmenin boyutları genişletilmiş ve çoklu değerlendirme imkânı sağlanmıştır.
- Yine değerlendirme esnasında, süreç genişletilerek uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası ayrı ayrı değerlendirme türlerine yer verilmiştir.

- Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak tüm programların birbiriyle ilişkilendirmesi yapılmıştır. Bu bütünleştirme anlayışı, dünyadaki eğitim programları ile de yapılmıştır.
- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır.
- “Nedir?” sorusuna, “Nasıl, niçin, neden?” eklenmiştir.
- İşaret bilimden yararlanılarak programda genel semboller kullanılmış ve öğrencilerin sembolleri okuması sağlanmıştır. Örneğin, önemli görülen noktalar “[!]” uyarı, “[]” ölçme ve değerlendirme sembolleriyle gösterilmiştir.
- Yenilenen yapının disiplinler arası ilişkileri yatay düzlemde ele alması sonucu Türkçe, artık sadece Türkçe dersinin sorumluluğunda değildir, tüm derslerle Türkçenin disiplinler arası ilişkilendirilmesi yapılarak ana dili öğretiminin önemi vurgulanmıştır.
- Öğrenme alanları, net çizgilerle belirtilmiş ve becerilere yönelik kazanımlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
- Drama, proje çalışmaları, tasarımıyarak ve öğreterek öğrenme, iş birlikli öğrenme gibi stratejiler kullanılarak öğrenilen bilginin yapılandırılması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.
- Öğrenenin sorumluluğu artırılarak öğretmen, yol gösterici konuma getirilmiştir.
- Tüm programlarda ortak olarak belirtilen temel beceriler ile çağdaş, araştıran, bilgi teknolojilerine hâkim, bilgiyi doğru yerde aramasını bilen ve bilginin doğruluğunu, geçerliliğini, güvenilirliğini sorgulayan bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.
- “Öğrenciye ve duruma görelilik” ilkesi ile mevcut duruma göre konuları yapılandırma şansı öğretmene ve idarecilere verilmiştir.

- Ara disiplinlere yer verilerek temalarda yer alan metinlerle diğer dersler ilişkilendirilmiştir.
- Atatürkçülük, ayrı bir tema olarak ele alınmakla birlikte, Atatürkçülük konuları belirli gün ve haftalarla ilişkilendirerek tüm yıla yayılmıştır.
- Kazanım ve etkinlikler, öğrencinin; birikim, beceri, gelişimlerini göz önünde bulunduran; öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik olmamakla beraber, ana dili Türkçe olan fakat bulundukları sosyal çevre sebebiyle ikinci bir dili kullanan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan program da ADÖÖÇM kapsamında incelenmeden önce söz konusu programın temel özelliklerine değinmek gerekmektedir. Bu amaçla bir sonraki başlık altında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)’nın temel özellikleri ele alınmıştır.

2.6. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü

Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)’nın Temel Özellikleri

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, 2006 yılında Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanarak kabul edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı” adıyla oluşturulan program, Avrupa ülkelerinde yer alan Türk çocuklarının eğitim ve öğretim faaliyetleri için de kullanılmaktadır. “Avrupalı Türkler” olarak adlandırılan bu grupta, kimlik sorunu çok sık yaşanan bir problemdir. Yabancı kültürün içinde yer alma, dile yabancı olma, iletişime girilen insanların ayrı bir kültürden gelmesi, yabancı kültür ile bütünleşme yerine birleşmeyi tercih etme problemi, eğitimin farklı olması, toplumsal kuralların farklı olması, dinî faktörler gibi unsurlar uyum

problemlerine neden olmaktadır. Bu program da, öğretim etkinliklerinin daha düzenli yürütülmesi konusunda önemli bir boşluğu doldurmuştur.

2003/2004 yılı verilerine göre, program temel alınarak işlenen Türk Dili ve Kültürü dersine devam eden öğrencilerin sayısı Almanya’da 187.403 olarak belirtilmiştir (ÇSGB, 2007: 35) Söz konusu dersin içerisinde ana dilinin tekrar öğretimi de göz önüne alındığında programın oldukça büyük bir kitleye hitap ettiği ve önemi görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin işlenmesinde yol gösterici niteliğinde olan programda, Türkçe ve Türk kültürü, birbirinden ayrılmadan aynı düzlem üzerinde değerlendirerek ve maddi manevi kültür unsurları da gözetilerek öğrenciye verilmiştir. Programın genel özellikleri şu şekildedir:

- Kazanımlar, yapılandırmacı yaklaşım mantığına uygun olarak aşamalı şekilde verilmiştir ve her kazanılan beceri, bir sonrakine temel oluşturmaktadır.
- İlköğretim Okulları Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki gibi işaret bilimden yararlanılarak önemli görülen noktalar “[!]” uyarı sembolüyle, dinlenecek/söylenecek müzik parçaları da “♫” sembolüyle belirtilmiştir.
- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, birbirine girişik olarak programda yer almıştır.
- Dilin işlev ve önemine ayrıntılı olarak yer verilmiş ve dilin misyonu program içerisinde tanıtılmıştır.
- Dil becerileri, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer almış, dil bilgisi temel beceri olarak yer almamıştır.
- 1. sınıftan 10. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinin kazanımları tek program içerisinde yer almaktadır. Kazanımlara yönelik örnek etkinlikler, öğretmene ve ders kitabı yazarlarına fikir vermesi açısından program içerisinde bulunmaktadır.

- Ders işleniş esnasında konunun görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiği, programda belirtilmiştir.
- Program, tek bir derse ait müstakil bir program özelliği taşımadığından disiplinler arası ilişkiler fazladır.
- Konular, Türkçe Öğretim Programı'ndaki adlandırmadan farklı olarak “ünite” şeklinde adlandırılmıştır.
- Programda, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik bir değerlendirme mevcut değildir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, kültürel unsurların aktarımının yanı sıra Türkçe bilgisinin de öğrenciye “tekrar” aktarılmasını amaçlar. Bu açıdan, yapılan eylem, öğrencinin dile hâkim olma seviyesine göre değişebilmekte, kimi zaman bir yabancıya Türkçe öğretimindeki yöntemlerden de yararlanılmaktadır. Dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına dil eğitimi verilirken yabancılara Türkçe eğitiminin kapsamı hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

2.7. Dil Öğretiminin Hedef ve İlkeleri

Yabancı dil öğretimi, Türklere yabancı dil öğretmeyi kapsayacağı gibi yabancılara Türkçe öğretimini de genel anlamda kapsayan bir kavramdır. Türkçenin yabancılara öğretimi, 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugat'it Türk isimli eseriyle başlamıştır. Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin Arapçadan daha aşağı olmadığını ispat etmek ve Türkçe öğrenimini yaygınlaştırmak için bu eseri yazmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi yöntem ve teknikleri, gelişen teknoloji ve imkânlarla paralel olarak artmakta ve değişmektedir. Ana amaç, öğrencinin özerklik kazanmasıdır. Bu, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın da ana hedeflerinden birisidir.

Eğitimdeki yeni yaklaşımlar ve keşifler sonucu programların felsefesi ve yapısı değişse de, yabancı dil öğretimindeki hedefler bugün de değişmemiştir. Bu hedefler şunlardır (Türkkan, 1997):

1. Yabancı dilde konuşan birisini anlamak
2. Yabancı dilde doğru dürüst konuşmak
3. Yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlamak
4. Yabancı dilde yabancı dil bilenlerce anlaşılacak şekilde yazabilmek
5. O yabancı dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında az çok fikir sahibi olmak

Bu amaçlara yönelik olarak uygulanan eğitim öğretim programlarının uygulanmasında temel alınan ilkeler şu şekilde belirtilmektedir (Demirel, 1990, 23-26):

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Dolayısıyla, yabancılara Türkçenin öğretiminde de yukarıda verilen ilkeleri göz önüne almak gerekmektedir.

2.7.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kitaplar

Türkiye’de, 1950’li ve 60’lı yıllara kadar okullarda kullanılmakta olan “E. V. Gatenby” tarafından yazılmış İngilizce ders kitapları yerine, 1972’den itibaren “An English Course for Turks” dizisi İngilizce dersleri için, “Wir Lernen Deutsch” Almanca dersleri için ve “Je Parle Français” Fransızca dersleri için hazırlanmıştır. Bu ders kitapları ile Avrupa Konseyi standartlarında dil öğretiminde yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlamıştır (Demirel, 2005).

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında gerçekleştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren kademeli olarak önceki program ve ders kitapları kaldırılmış, yerine yeni program ve ders kitapları devreye girmiş ve bu işlem 1977 yılında tamamlanmıştır. 1980’li yılların başında yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara tekrar hız verilmiş ve bu kez Anadolu liselerinin programının hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Hazırlanan program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. 1988-90 yılları arasında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemine geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı “Yabancı Dil Eğitimini Geliştirme Merkezi” (YADEM) kurulmuş ve 1988 yılında ülke genelinde çalışmalarına başlamıştır. Basamaklı kur sisteminin sistem bütünlüğü içinde başarılı olması hedeflenmiş; ancak uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümlenememesi nedeniyle bu uygulamaya 1989-90 öğretim yılı başında son verilmiştir (Demirel, 2005).

1990'lı yılların başında ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın temel amacı lisenin önüne yoğun bir yabancı dil sınıfının konulması ve liselerde öğretimin Türkçe devam etmesidir. 1992-93 öğretim yılında 28 okulda başlayan bu uygulama, 1997-98'de 662 okula ulaşmıştır. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiş, Anadolu liselerinde devam eden altıncı sınıf öncesi yabancı dil uygulaması kaldırılmış ve yabancı dil açısından oluşan bu boşluğu doldurmak amacıyla tüm ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine 4. sınıftan başlanmasına karar verilmiştir. 2000'li yılların başında yabancı dil öğretimine ilişkin olarak Avrupa Konseyi ile ortak yürütülen son uygulamalardan biri 2001 Avrupa Diller Yılı kutlamaları olmuştur (Demirel, 2005). Diller yılı düzenlemesinin amaçları ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Avrupa dilleri bilincini oluşturmak ve yaymak,
- Tüm Avrupalıları, daha az kullanılan diller de dâhil olmak üzere, dil öğrenmeye özendirmek,
- Avrupa'daki ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlere koşut olarak yaşam boyu dil öğrenimini desteklemek,
- Her yaş grubu ve sosyal düzeyden katılım sağlamak,
- Dil öğretiminde ve eğitim araçlarında yeni yaklaşımlar getirmek, araç-gereç ve program sorunlarını irdelemek,
- Halkı dil öğrenimine özendirmek için medyayı göreve çağırmak,
- Çeşitli firma ve kuruluşları dil öğretimi için maddi destek sağlamaya yöneltmek (Ertem, 2002: 18)

Böylece Avrupa standartlarında dil öğretimi için bir adım daha atılmıştır. Türkiye'de de diller yılı kutlamaları vasıtasıyla birçok etkinliğe yer verilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın tanıtılma çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı eliyle başlatılması da aynı yıla denk gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı birçok okulda yabancı dil öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve

Metni'ni temel alarak seviyelendirme yapan kitaplar kullanılmaktadır. Aynı standartlaşmanın yabancılara Türkçe öğretiminde de uygulanması beklenmektedir. Bu konuda, birkaç özel kuruluş ve dil öğretim merkezinin oluşturduğu Çerçeve temelli kitaplar mevcuttur. Bu çalışmanın kapsamına alınan Yeni Hitit Seti ve Oxford Heroes Serisi, bu kitaplardan bazılarıdır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın başlangıcında, öncelikle literatür taranmış, konuyla ilgili Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, Avrupa Konseyinin Türkiye’deki uzantısı olan Ulusal Ajans’ın Genel Ağ adresinden, eğitim projeleri ve programlarına ulaşarak bu materyaller incelenmiştir.

Sonraki aşamada, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni edinilmiş, gerekli bölümleri Türkçeye aktarılmış ve İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar) temel alınarak bu üç materyalin kesişen ve çelişen noktaları belirlenmiştir. Daha sonra, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli olduğu belirtilen yabancılara Türkçe öğretimi kitapları ve Türklere yabancı dil öğretim kitapları yine Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel verilere dayanan betimsel bir araştırmadır. Yapılan çalışma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, temelde

“nedir” ve “ne idi” yi bulma amacındadır (Borg ve Gali, 1989: 331’den Akt.: Balcı, 2001).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın içeriği gereğince bu çalışmada evren ve örneklem olarak kabul edilen birden fazla grup vardır. Öncelikle, Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan tüm Türkçe öğretim programları evren olarak kabul edilmiş, 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerine Türkçe Öğretim Programı ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı örneklem olarak alınmıştır. İkinci olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan tüm İngilizce öğretimi kitapları evren kabul edilmiş, Oxford Heroes seti örneklem olarak alınmıştır. Aynı şekilde, resmî kurumlarca hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi kitapları evren kabul edilmiş, Yeni Hitit Seti ise örneklem olarak alınmıştır. Kazanımların değerlendirilmesi aşamasında ise tüm kazanımlar evren olarak kabul edilmiş, İlköğretim Türkçe Dersi 6,7, 8. Sınıflar Öğretim Programı’nda konuşma, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı’nda ise dinleme kazanımları örneklem olarak alınmıştır. ADÖÖÇM açısından bakıldığında A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyeleri evren kabul edilerek A2 seviyesi örneklem olarak kabul edilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi kitabı olarak Ankara Üniversitesi TÖMER’in hazırlamış olduğu Yeni Hitit Seti’nin alınmasının nedeni, yabancılara Türkçe öğretimi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası konusunda doktora çalışması yapmış olan ve dolayısıyla hazırlamış olduğu kitap içerisinde de ADÖÖÇM’yi temel alan Dursun Köse’nin de içinde bulunduğu bir ekip tarafından hazırlanmış olmasıdır. Türklere yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretimi kitabının seçilme nedeni ise, Türkiye’de ilk Avrupa dili olarak öğretilmeye başlanan dilin Fransızca olmasına rağmen (Ertem, 2002: 18) şu an okullarda % 99 oranında İngilizcenin, %1 oranında Fransızcanın tercih edilmesidir (Demirel, 2005).

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama kaynağı olarak arşiv kayıtları ve yazılı kayıtlar kullanılmış, ayrıca konunun uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Arşiv kayıtları, büyük oranda dokümanlardan oluşur (Balcı, 1995: 180). Bu araştırmada, tarama arşivleri ve diğer kaynaklar taranarak arşiv kayıtlarından gerekli bilgiler toplanmıştır.

Yazılı kayıtlar arasında kamu dokümanları ve özel dokümanlar önemli bir yer tutar (Balcı, 1995: 182). Yazılı kayıt olarak öğrencilerin oluşturduğu ürün dosyaları ve portfolyo örnekleri söz konusu çalışmada kullanılmıştır. Kamu dokümanları bağlamında ise Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu kararları, Avrupa Konseyi politikaları ve Türkiye'nin Avrupa Birliği Sürecindeki İlerleme Raporu inceleme kapsamına alınmıştır. Bunun yanı sıra Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programları da çalışma kapsamında incelenen kaynaklar arasındadır.²

3.4. Verilerin Analizi

Programların karşılıklı değerlendirilmesi ve çözümlenmesinde genel olarak dört açı göz önüne alınmıştır: Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme. Kitapların incelenmesi sırasında ise etkinliklerin özellikleri, kazanımlarla denkleşiklikleri, metin türlerinin özellikleri, kültürel unsurların metinler kapsamında verilmesi ve görsel materyallerin özellikleri gibi işlevler göz önüne alınmıştır

² Çalışmada yararlanılan diğer kaynaklar, İlgili Araştırmalar başlığı altında ve Kaynakça bölümünde verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Niçin Karşılıklı Olarak Değerlendirilmektedir?

Programların karşılıklı olarak değerlendirilmesinde öncelikle değerlendirmenin amacının belirlenmesi gerekmektedir. Tyler, değerlendirmeyi öğrencilerin hedeflerle belirlenmiş istendik değişmelere ulaşp ulaşmadıklarının ortaya çıkarılması olarak anlamaktadır. Bu anlayışa göre değerlendirme, öğretim devresinin sonunda yapılan iş hakkında bir değer yargısına ulaşma anlamına gelmektedir (Bilen, 1975: 17'den Akt.: Kaya, 1994: 27). Bu çalışmada yer alan programların değerlendirilmesindeki amaç, aşağıda belirtilmiştir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, ikinci dil ediminde başvuru bir kaynaktır. Dolayısıyla, ana dili öğretim programı olan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ADÖÖÇM'ye birebir paralellik göstermesi beklenmemektedir; fakat dil öğrenmenin bir yöntem ve kültür aktarımı işi olduğu göz önüne alınırsa ana dil ediniminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin diğer dillerin kazanımında da uygulanabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, Avrupa ile bütünleşme süreci de dikkate

alındığında, bu iki programın birbiriyle tıpatıp aynı doğrultuda gitmesi gerekmesede, ortak yönlerinin olması beklenmektedir.

1940'lardaki görüşlerin tersine, ana dili bilgisinin yabancı dil öğretimini engelleyici değil, ona katkıda bulunan bir öge olarak ele alındığı görülmektedir. Dilbilimde dillerin derin yapılarında birtakım ortak özelliklerin bulunduğu görüşünün ağırlık kazanmasından sonra, öğrencinin ana dilinde edindiği kimi kavramlardan (olumsuzlama, genellerde, tanımlama vb.) yabancı dil öğretiminde yararlanılabileceği görüşü benimsenmeye başlanmıştır. Ayrımlardan çok benzerlikler ve öğrencinin kavramsal gelişiminden yararlanma önem taşımaktadır (Kocaman, 2009). Dolayısıyla ana dili öğretiminin amaçları ile ikinci dil öğretiminin amaçlarının bağdaşması, dil öğrencisinin işini kolaylaştıracaktır. Ek olarak, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa Konseyi Diller Birimi'nin konusuna hâkim 40 dil bilim uzmanıyla yürüttüğü ve uzun zaman alan bir çalışmanın ürünüdür. Bilimsel bir çalışmanın ürünü olan bir programla Türkçe eğitimi programını karşılıklı değerlendirmek, uzlaşılan ve çelişilen noktaları göstermesi açısından da önemlidir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil öğretimini ve edinimini sorgulayan iki ayrı kaynaktır. Bunlardan birincisi, öğretim programı hazırlamada yol gösterici nitelikteyken ikincisi, ana dili bilgisinin bireyde hangi aşamada ne düzeyde olduğunu gösteren bir ölçektir. Bu açıdan bakıldığında, dünya standartları açısından uzlaştıkları noktalar önem arz etmektedir. Dolayısıyla karşılaştırma incelenir ve değerlendirilirken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin bir çerçeve ve yol gösterici olduğu, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ise uygulanmaya ve değerlendirilmeye hazır bir program olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Buradaki karşılaştırma, Türkçe programının genel çerçeve ile hangi noktalarda paralel olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılmış ve Avrupa ülkelerinin genel kabulü olan çerçeve programına bir Avrupa Birliği ülkesi adayı olarak eğitsel açıdan, en azından ana dili ve ikinci

dil edinimi açısından ne kadar yakın veya uzak olduğumuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Dil öğretimi ve yabancı dil öğretimini birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü kendi ana dilini iyi bilmeyen birey, ikinci dili öğrenmekte de güçlük çekmektedir. Bu nedenle yabancı bir dil öğrenmek isteyen kişi, öncelikle kendi ana dilinin kurallarını baştan sona gözden geçirmelidir (Aslan, 2007: 118) Dolayısıyla, ikinci dilin mantığıyla ana dilin mantığının birbirine yakın olması, bireyin işini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle bir ana dili öğrenme programı olan ikinci kademe Türkçe öğretimi programı ile söz konusu çerçeve karşılıklı ele alınmıştır. Burada amaç, birebir benzerlik ya da denklik yakalamak, birini diğerinden üstün görmek ya da ortak noktada buluşmalarını sağlamak değildir.

4.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ve İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretimi Programı'nın Genel Yapısının Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınarak hazırlanan programlarda bulunması gereken özellikler, II. Bölüm'de verilmiştir. Bu özelliklerden hareketle Türkçe Öğretim Programı ele alındığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Çerçeve, programların tüm amaçları içerecek şekilde kullanışlı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu da disiplinler arası ilişkilere ve çok amaçlılığa karşılık gelmektedir. Türkçe Öğretim Programı'ndaki disiplinler arası ilişkiler, metinler arası unsurları ve temel beceriler göz önüne alındığında, Türkçe Öğretim Programı'nın sadece Türkçe dersiyle kendini sınırlamayarak çok amaçlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir.

Çeşitli durumlarda kullanım için uyarlanabilir olma, yani esnek olma bakımından Türkçe Öğretim Programı, öğretmene ve kitap hazırlayıcılarına örnek formlar önermesi, yöntem ve tekniklerde belirli durumlarda inisiyatif kullanma hakkını öğretmene -ve bazen öğrencilere- bırakması açısından esnek bir yapıya sahiptir; fakat bu esnek yapı Türkçe Öğretim Programı'nın tüm boyutlarında kendisini göstermez. Örneğin, metin türleri açısından bakıldığında her sınıfta öğrencinin karşılaşması *gerekli* olan metin türleri net olarak verilmiştir. Bu açıdan, Türkçe Öğretim Programı'nın metin türü seçimi konusunda esnek bir yapıya sahip olmadığı görülmektedir.

Dinamiklik ve güncellenebilirlik açısından program incelendiğinde, programdaki kazanımların, yöntem ve tekniklerin, ölçme değerlendirme unsurlarının durağan olduğu görülmektedir; fakat program, öğretmenlerin bu yöntemleri, teknikleri, değerlendirme unsurlarını genişletebileceğini belirtmiştir.

Anlaşılabilirlik ve kullanılabilirlik açısından Türkçe Öğretim Programı, belirttiği terim, kavram, yöntem ve teknikleri açıklamasıyla anlaşılabilir bir yapı sergilemektedir; fakat dil bilgisi dışındaki diğer öğrenme alanlarına ait kazanımların yıl içerisindeki dağılımını, sırasını ve verilme sıklığını ders kitabı hazırlayıcılarına bırakması, yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra henüz bir kuram niteliğinde olan Çoklu Zekâ'ya göre program temellendirmesi bu anlaşılabilirliği zayıflatmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel yapısı şu başlıklar altında toplanabilir:

- Genel amaçlar,
- Temel beceriler,
- Temel dil becerileri ile dil bilgisi,
- Becerilere yönelik kazanımlar,
- Etkinlik örnekleri ve kazanımlar.

Görüldüğü gibi program içerisinde dil bilgisi, temel dil becerilerinden ayrılarak ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bu bölümlere, son kısımda yer alan ölçme ve değerlendirme bölümü de eklenebilir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ise dokuz bölümden ve eklerden oluşmaktadır.

Politik ve eğitsel bağlamda ortak çerçeve metni

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin tanımı, amaçları, Avrupa Konseyinin dil politikası hakkında genel bilgi, genel ölçütler, çoğul dillilik kavramı ve içeriği, genel kavramların tanımı bu bölümde ele alınmıştır.

Benimsenmiş yaklaşım

Programın yaklaşımı ve felsefesi bu bölümde açıklanmıştır. Programdaki benimsenmiş yaklaşım, genel olarak söylendiği gibi, dil öğrencilerinin ve kullanıcılarının, yani özel bir durum yahut saha içerisinde görevleri olan kişilerin dile bakış açısının “sosyal bir aracı” olduğu eylem-yönelimli (işlevsel/kavramsal) yaklaşımdır (CEF, 2001). Eylem-yönelimli yaklaşımda pragmatik bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir, önemli olan, dilin günlük hayatta içselleştirilmesi, yanlış ve eksik bile olsa mümkün olan her şekilde kullanılarak içselleştirilmesidir. Bu bölümdeki bir diğer önemli kavram, iletişimsel dil yeterliliğidir.

İletişimsel dil yeterliliği, sadece dilsel bilginin yeterli olmadığını belirtmekte olan bir kavramdır. Dilsel, toplum-dilsel ve edimsel unsurların tümünü bünyesinde toplamaktadır. Dilsel yeti, dilin sistem olarak bilinmesidir. Toplum-dilsel yeti, dilin kullanım alanı ve kullanım şeklidir. Edimsel yeti ise dilin işlevsel olarak kullanımının bilinmesi olarak ADÖÖÇM’de açıklanmıştır.

Ortak referans seviyeleri

Dikey bir düzlemde ortak referans seviyelerinin verildiği bölümdür. Dil yeterliğinin seviyeleri ve bu seviyelendirmenin denetleyici ve kullanıcılar açısından yararları bu bölümde verilmiştir.

Yukarıda tanımlanan yapıya bir ek olarak bu bölüm, dikey bir boyut sağlar ve öğrenici yeterliğini tanımlamak için ortak referansların altını çizer. 4 ve

5. bölümlerde tanıtılan tanıtıcı kategoriler seti, yatay bir boyut oluşturur ve iletişimsel dil yeterliğiyle iletişimsel etkinliğin parametrelerini oluşturur. Bu parametreler içindeki seviyelerin sunumu tamamen ortaktır. ADÖÖÇM'nin dikey boyutuna bakmak yine de haritalandırmak ve karakterize etmek için öğrenme alanı sağlayacaktır. Bu, birkaç sebepten ötürü kullanışlıdır (CEF, 2001):

- Çerçeve'de kullanılan ve öğrenici yeterliğini belirleyen gelişmelerde ilişkili kategoriler, bu kategoriler açısından, farklı seviyelerde nelerin beklenmesinin uygun olacağının belirlenmesi bakımından yardımcı olabilir. Bu da, şeffaf ve gerçekçi öğrenme amaçlarının gelişmesine yardımcı olabilir.

- Zaman kapsayan öğrenmeler, süreci hesaba katan ve devamlılık sağlayabilecek bölümlere ayrılmaya ihtiyaç duyarlar. Programlar ve materyaller birbiriyle ilişkili olarak yapılandırılmalıdır. Seviyelerin bir çerçevesi, bu sürece yardım eder.

- Amaçlarla ve bölümlerle ilgili öğrenme gayreti, sürecin dikey boyutuyla da konumlandırılmalıdır. Yeterlik durumunun koşulları –özel program sahasının ötesine giden- bu konuda belki yardımcı olacaktır.

- Ortak yeterlik durumlarının koşulları amaçların, seviyelerin, materyallerin, testlerin ve çeşitli sistemlerle durumlardaki başarının karşılaştırılmasını kolaylaştıracaktır.

- Dikey ve yatay boyutları kapsayan bir çerçeve kısmi amaçların belirlenmesini ve kısmi yeterliklerin, pürüzlü profillerin tanımlanmasını kolaylaştırır.

- Bu kolaylaştırma, denetçilere ve bu çeşit bir çerçeve, öğrencilerin çeşitli alanlarda uygun seviyede çalışıp çalışmadığının değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Bu, öğrenme evresinde uygun bir performans sergilenip sergilenmediği, öncelikli gelecek amaçları ve geniş zamanlı amaçların (etkili dil yeterliği ve kişisel gelişimin) uygun olup olmadığı hakkında bilgi verebilir.

- Sonuç olarak öğrenme kariyerlerinde öğrenciler dil servisi sunan birçok eğitim sektöründen geçeceklerdir ve seviyelerin ortak koşulları, bu sektörler arasındaki iş birliğini kolaylaştırabilir. Bireysel hareketliliğin artmasıyla, eğitim sistemleri arasında hareket etmek, onlar bir kurun ortasında yahut sonunda olsalar bile, daha da ortak hâle gelecektir (CEF, 2001). Çerçevenin yatay boyutu düşünüldüğünde bir şey unutulmamalıdır: Dil öğretim süreci, devamlı ve bireyseldir. Doğal konuşucu veya yabancı dil öğrencisi olsun, iki bireyin tamamen aynı yeterliklere sahip olması ve kendilerini aynı yöntemle geliştirmeleri mümkün değildir.

Seviyelerin sadece dikey boyutu yansıttığı unutulmamalıdır. Şu gerçek göz önüne alınmalıdır: Dil öğrenimi dikey olduğu kadar yatay bir sorundur. Çünkü öğrenciler geniş bir alandaki iletişimsel etkinlikleri başarırlar. İlerleme, sadece dikey ölçütlerdeki hareketlenme değildir.

Dil kullanımı ve dil kullanıcısı/öğrencisi

Belirlenen parametrelere göre dil kullanıcısına tanıtılması ihtiyaç duyulan bazı kategorilerin tanımlandığı bölümdür. Dil kullanımı için sağlanan alan ve durumları; temaları, görevleri, iletişim stratejileri ve amaçları, iletişim etkinlikleri ve süreçlerini, metinleri tanımlayan bu bölümde, dikey olarak verilen ortak referans seviyelerinin yatay ve ayrıntılı bir açıklaması verilir.

Kullanıcı/öğrenci yeterlikleri

Kullanıcı/öğrencinin genel ve iletişimsel yeterliliklerini ele alan bölümdür.

Dil öğrenimi ve öğretimi

İletişim için kullanıcının sahip olması gereken yeterliklere nasıl ulaşılabileceği, öğretmen ve diğer eğitici personelin bu sürece nasıl yardımcı olabileceği, amacına hizmet edebilecek bir programın nasıl hazırlanabileceği ele alınmıştır. 3. ve 4. bölümlerle ilişkili olarak yapılandırılmış, öğrenme sürecinin yürütülmesi hakkında bilgi veren bir bölümdür.

Görevler ve dil öğretimindeki rolleri

Görevlerin günlük iletişim ihtiyacındaki rolü, dilin günlük hayata taşınmasının dilin içselleştirilmesi açısından önemi, strateji ve amaçlar, bunları etkileyecek diğer unsurlar 7. bölümde yer almaktadır.

Dilsel çeşitlilikler ve müfredat

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin amacı, tek dilli ve tek yöntemli bir topluluk yaratmak değil, aksine, kültürel ve dilsel çeşitliliği önemseyen ve toplumlar arasında uzlaşma sağlayabilecek dilsel ortaklıkların farkında olan bir topluluğun meydana gelmesi için eğitsel anlamda gerekli desteği sağlamak ve yol göstermektir. Çok dilli bir Avrupa'da hedeflenen programların özellikleri bu bölümde verilmiştir. Çok dillilik, çok kültürlülük, farklılaştırılmış öğrenme amaçları, program tasarlamanın ilkeleri, hayat boyu dil öğrenimi gibi kavramlar da bu bölümde tartışılmıştır.

Değerlendirme

Süreç hakkında bilgi veren çerçeve, aynı zamanda değerlendirme için de bir kaynak niteliğindedir. Değerlendirme ölçütleri, süreç ve sonuç değerlendirme form örnekleri bu bölümde yer almaktadır.

Her iki programın yapısal olarak birebir benzerlik göstermesi beklenmemektedir; çünkü daha önce belirtildiği gibi Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı bir çerçeve niteliğindeyken Türkçe Öğretimi Programı, çeşitli unsurlardan damıtılarak meydana getirilmiş bir uygulama programıdır. Yine de kabul edilen program hazırlama anlayışına uygun olarak her ikisi de birbirine içerik bakımından olmasa da yapı olarak benzerlik göstermektedir. Çerçeve programın yapısında modern dillerin öğretiminde iş birliğine dayalı bir sistem söz konusudur. Yenilenen Türkçe öğretimi programı da iş birlikli öğrenmeye ve disiplinler arası çalışmalara önem vermekte ve kazanımlarla bunu belirtmektedir. Kazanımlar boyutunda ise, Çerçeve'de dikey ve yatay düzlemde

açıklamalı olarak verilen kazanımlar, Türkçe Öğretimi Programı'nda sadece dikey boyutta verilmiştir; fakat anlaşılabilir olması bakımından kazanımlara yönelik etkinliklere program içerisinde yer verilerek kazanımların yatay boyuttaki görünüşü yansıtılmıştır.

Aynı zamanda Türkçe Öğretimi Programı'nda önemli görülen noktalar “[!]” uyarı ve “☞” gibi ölçme ve değerlendirme sembolleriyle gösterilmiştir. ADÖÖÇM temel alınarak hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası içerisinde de öğrenme alanları belirli sembollerle gösterilmektedir. Dolayısıyla her iki yapının da basit düzeyde işaret bilimden yararlandığı söylenebilir.

4.2.1. Hedeflerin Değerlendirilmesi

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4). Amaçların belirtilmesiyle hedeflenen yalnızca dil öğrenimi değil, aynı zamanda kültürel değerlerin aktarımı, zekânın etkin bir şekilde kullanımı ve davranışsal yeterliklerdir. Bireylerden dikey düzlemde gösterecekleri becerinin yanı sıra yatay düzlemde ve disiplinler arası beceriler de beklenmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni içerisindeki genel amaçlar ise,

1. Bütün üye ülkelerin halklarının veya aynı ülkedeki diğer toplumların birbirinin dili hakkında mümkün olduğu kadar aynı derecede dil hakkında bilgi kazanması için ve bu dilleri birbirleriyle iletişimde yeterince kullanabilmesi için özellikle:

Kendi ülkesindeki yabancılara onların dilinde yardımcı olabilmek ve bir diğer ülkede günlük yaşamda ve işte dille başa çıkabilmek, Farklı bir dil konuşan yetişkin ya da genç topluluklarla fikir alış veriş yapmak ve duygu ve düşüncelerini onlara iletebilmek, Hayatta derin ve geniş bir anlayış bağı oluşturmak ve diğer toplumların kültürel mirasları hakkında düşünebilmek,

2. Dil öğrenme yapısı sistemi içinde her seviyedeki öğretmen ve öğrencileri kendi durumlarındaki seviyeye başvurmaları için cesaretlendirmek ve onlara destek olmak

- 2.1. Öğrencilerin öğrenme ve öğretme esnasındaki kaynakları
karakteristik özellikleri, motivasyonları
- 2.2. Gerçekçi ve emeğe değer amaçları olabildiğince açık tanımlamak
- 2.3 Metot ve materyalleri geliştirmek
- 2.4 Öğrenme programlarının çerçevesi için uygulanabilir şekil ve amaçlar geliştirmek

3. Tüm eğitim seviyelerinde farklı sınıf ve çeşitteki öğrencilerin özel ihtiyaçları için en iyi iletişimsel yeterliği kazanmaları için programlar için araştırma ve geliştirmeleri ilerletmek (CEF, 2001) şeklinde üç ana amaç bağlamında oluşturulmuştur. Daha özele inildiğinde ise ADÖÖÇM’de şu amaçlar görülür:

Aşağıda verilen açılardan dil öğrenim programlarının planlanması,

- Ön bilgilerine yönelik tahminleri, ilk öğrenmelerdeki sesletimlerini özellikle dil eğitiminin seviyeleri arasındaki koordinasyonu,
- Amaçları,
- İçerikleri.

2. Sınav özelliklerinin içeriklerini

- Negatif yetersizlikten ziyade pozitif başarılar açısından kriterleri belirleme bakımından dil yeterliğini planlamak
 - Kendi kendine öğrenmeyi planlama açısından, kişinin şu anki bilgi durumunun farkında olma oranını yükseltme, geniş zamanlı ve değerli amaçlar için kendi-kendine planlama yapma, materyal seçme ve kişisel değerlendirme yapabilme (CEF, 2001).

Kültür kavramının aktarımı, her iki programda da ilk maddelerde yer almakta ve önemle vurgulanmaktadır; fakat ADÖÖÇM’de kültürler arası bir ilişkiden ve dil öğretimi esnasında farklı kültürlerden yararlanılabileceğinden söz edilirken Türkçe Öğretim Programı’nda dersin içeriği ve hedef kitlenin Türk öğrencileri olması gereği bu durum, Türk kültürü ile sınırlandırılmıştır. Günlük hayatla ilişkilendirme ve dili içselleştirmenin ADÖÖÇM’nin amaçlarında daha çok ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe Öğretimi Programı’nın amaçları, öğrencinin gerçekleştirmesine yönelik olarak damıtılmış doğrudan amaçlardır. Çerçevenin amaçlarının ise öğrenciyle birlikte öğretmene, program hazırlayıcısına, dil öğreticilerine ve kurs düzenleyicilerine yönelik dolaylı amaçlar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe Öğretim Programı’nın amaçları, Ortak Çerçeve Metni ile kıyaslandığında daha özel bir alana hitap eder.

Çerçevede belirtilen amaçlara ek olarak yine çerçeveden yola çıkılarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’nin amaçlarının, yabancı dil öğrenenlere neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği, hangi becerilere sahip olmalarının iletişim kurmalarını sağlayacağını belirtmek ve öğrencilere yol göstermek, bu yol gösterme sonucunda ulaşılan seviyenin de düzeyini belirlemek olduğu söylenebilir.

4.2.2. Yaklaşımların Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, benimsenmiş yaklaşım olarak eylem yönelimli yaklaşımı, diğer adıyla işlevsel/kavramsal yaklaşımı temel almaktadır. Bu yaklaşım, insanlar arası iletişimi bilgi aktarımından daha çok ön planda tutmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde geleneksel, "şimdiki zaman, adılar, bağlaçlar, dolaylı anlatım" vb. başlıklı konular yerine, "soru sormak, bir süreci betimlemek, hoşlanmak, hoşlanmamak, öğütte, öneride bulunmak" gibi işlevsel konu başlıkları bulunur. Bu konular belli zaman, yer ve konumlara ve daha sonra dil bilgisel yapılara bağlanır (Kocaman, 2009). Buna göre, eğitim, günlük hayatı

temel alır ve günlük hayatta karşılaşılan sözlü, yazılı, işitsel ve görsel materyaller, eğitimde kullanılabilir. Birçok ülkede dil öğretiminde olduğu kadar kitle iletişiminde ve topluluk yönetiminde de benimsenen bu yaklaşım, sabit bir öğretim etkinlikleri dizisi yerine öğrencinin etkinliklere bizzat katıldığı ve öğretmenin rehberlik ettiği yaratıcı ve iletişimsel bir sistemi önerir. Türkçe programlarında temel alınan yapılandırmacı yaklaşım da temelde öğrenciyi dikkate almakta ve öğretmeni rehber olarak kabul etmektedir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama fikrine dayanan bir ortam sunulur. Yapılandırmacı anlayışta içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2005: 68). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni de genel bir çerçeve çizerek sınırların içeriğinin doldurulmasını öğrenci ihtiyaçlarına, kurs düzenleyicilerine ve ortam özelliklerine bırakır.

Yapılandırmacı yaklaşım, bir tür deneysel öğrenmedir (Özden, 2005). Deneyimsel öğrenme öğrenciye şu fırsatları sunar:

- Aktif katılım
- İnisiyatif kullanma
- Dersi değerlendirme
- Birinci el deneyim kazanma

Önceki bilgileri harekete geçirerek yeni öğrenmeler sağlayan yapılandırmacı yaklaşımın sağladığı yukarıdaki kazanımlarla eylem-yönelimli yaklaşımın günlük hayata dönüklüğü ve uygulamaya verdiği önem, birbiriyle örtüşmektedir. Bu açıdan çerçeve ile söz konusu programın yaklaşımları, birbirinden çok büyük farklarla ayrılmamaktadır. Daha açıklayıcı olması bakımından, işlevsel/kavramsal yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım, aşağıdaki tabloda karşılıklı olarak ele alınmıştır.

Tablo 6: Yapılandırmacı Yaklaşım ve İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımın Karşılaştırmalı Özellikleri

İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öncelikli öğretim amacı, sözlü iletişim olduğundan dil edinimi ön plandadır.	Öğrenme ve dil, iç içe geçmiş kavramlardır.
Davranışçı değil, bilişsel ağırlıklı kuramları temel alır.	Davranışçı kuramlardaki uyarıcı-tepki olgusu bulunmamaktadır.
Belirli bir yöntem önermez, her dil becerisine ait yöntemin ve bireyin ihtiyaçlarına göre seçilecek yöntemin farklı olduğunu kabul eder.	Durumun, ödevin ve görevin içeriğine göre değişik yöntem ve teknikler kullanılabilir.
Öğrenci merkezli öğretim temel alınır.	Öğrenci merkezdedir, öğretmen ise eğitim ortamın düzenleyicisidir.
Dilin şekil özelliklerinden ziyade kullanımı önemlidir.	Deneysel öğrenme vasıtasıyla bilgiyi kullanarak günlük hayata geçirmek önemlidir.
Eylem odaklıdır.	Aktif katılım ve deneyim kazanma önemlidir.
İşlevsellik temel alınır.	Oluşturmacılık temele alınır.
Değerlendirme durağan değil, sürekli ve sürekli.	Değerlendirme, öğretim süreci ile iç içedir.
Öğrenen özerkliği söz konusudur.	Öğrenci, kendi öğrenmelerinden ve bilgilerinden sorumludur.
Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin öğrencide gelişmesini amaçlar.	Bilgiyi zihninde oluşturma sürecinden tek sorumlu, öğrencidir.
Dilin hangi işlevlerde kullanıldığı ön plandadır.	İçerikten çok kullanılan yöntem ön plandadır.
Yaklaşımına göre hazırlanan programlarda günlük hayatla ilişkili 14 konu belirlenmiş ve her konu alanında bireyden beklenen yeterlikler belirtilmiştir (Demircan, 2002:2 38).	Yaklaşımına göre hazırlanan programlar, içeriği temalara bölmektedir.
İşlevi ön plana çıkardığı için yapıların verilmesinde yetersiz kalabilir.	Yapıları ön plana çıkardığı için iletişimde yetersiz kalabilir.

Tablo incelenirken yapılandırmacı yaklaşım ve işlevsel/kavramsal yaklaşım birbirine zıt iki ayrı unsur gibi düşünülmemelidir. Yapılandırmacı yaklaşımın burada sadece Türkçe programlarına yansıyan etkisinin ele alındığının, işlevsel/kavramsal yaklaşımın ise dil öğretiminde temel alınan bir yaklaşım olarak kabul edildiğinin altını çizmek gerekir.

4.2.3. Temel Becerilerin Değerlendirilmesi

Türkçe öğretimi programında, 11 adet temel beceri yer almaktadır. Bunlar, sadece Türkçe dersine yönelik değil, hayat boyunca bireyin sahip olması gereken becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006a: 5)

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni de bireylerin öz yeterliğe sahip olmasını amaçlamaktadır. Öğrenme yeteneğinin genel bir beklenti olmasıyla birlikte bu, özellikle dil öğrenimiyle ilgilidir. Yukarıda sıralanan temel beceriler,

bireyden öğretim faaliyetleri içerisinde beklenen üst becerilerdir. Üst beceri, biliş ötesi bilgi olarak da adlandırılabilir. Biliş ötesi bilgi, bilginin iki boyutudur. Bizler, bir şeyler bildiğimizin ve bildiklerimizin farkında oluruz. Biliş ötesi bilgi, öğrencilere dâhili eylemlerini ve öğrenmelerini düzenlemeleri için yardımcı olur. Bunlar, aynı zamanda bir kişinin kendi kişiliği, duyguları, güdüleri, davranışları ve bilişsel tarzlarının farkında olmasını da içerir. Bir diğer deyişle, biliş ötesi yaklaşımlar öğrencilere biliş ötesi bilgiden yararlanmalarını, kendi öğrenmelerini planlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar (CEF, 2002: 41; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Williams & Burden 1997). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda dil öğrencisinden beklenen yeterlilikler şöyledir:

Varoluşsal Yeterlilikler: Girişimde bulunmaya ve yüz yüze iletişim kurma riskini almaya gönüllü olmak, birisine konuşma fırsatı vermek için çaba harcamak, konuşan birisine hızlıca yardım etmek, onlara söylediklerini daha basit ifadelerle tekrar anlatmasını istemek vb. Dinleme becerisinde de ne söylendiğine dikkat etmek, diğerleriyle iletişimde kültürel yanlış anlaşılmalara karşı yüksek farkındalık göstermek.

Gösterilen Bilgi: Örneğin özel bir dilde verilen isim çekimi modellerinin arasındaki ilişkilerin bilgisidir ya da belirli kültürlerde dinsel veya cinsiyetsel uygulamalarla ilgili özel ritüeller tabular olabilir yahut dinsel yan anlamlarla ilgili olabilir.

Beceriler ve DeneySEL Beceriler: Örneğin, sözlük kullanmada kolaylık veya bir belgeyi belge içinde bulma; öğrenme kaynağı olarak görsel ve sanal basından nasıl yararlanacağını bilmek. Benzer bireyler için, bu becerileri kullanmanın birçok çeşidi olabilir.

- Olaya Göre Çeşitler: Bireyin yeni insanlarla olmasını, bilmediği bir alanda olmasına, bilinmeyen bir kültür içinde olmasına ve yabancı bir dil içinde olmasına bağlı olarak değişir.
- Bağlama Göre Çeşitler: Aynı olayla karşı karşıya kalmak (örneğin, bir toplumda ebeveyn/çocuk ilişkileri), anlam arayışı ve keşfinin süreci,

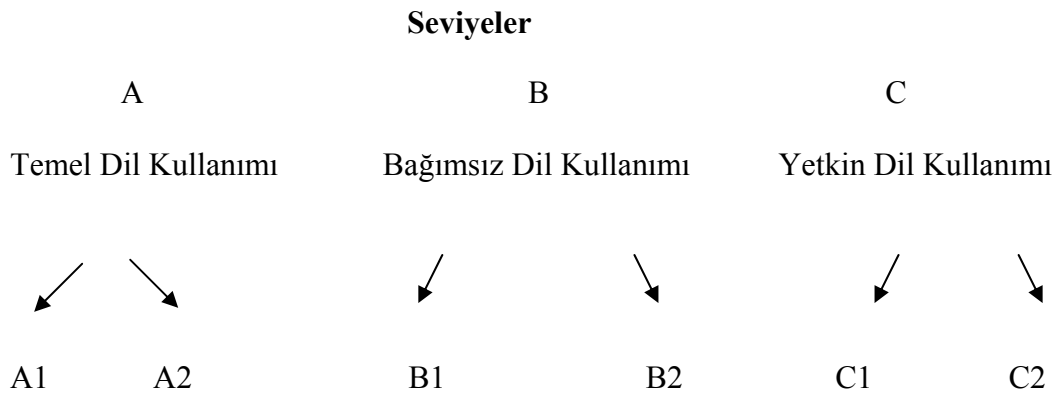
şüphesiz ki bir etnologist, turist, misyoner, gazeteci, eğitimci ya da doktor için her birisinin bakış açısı ya da disiplinine göre farklı farklı olacaktır.

- Duruma Hâkim Olmaya ve Geçmiş Deneyimlere Göre Çeşitler: Öğrenilen beşinci yabancı dilde öğrenim esnasında kullanılan becerilerin ilk öğrenilen dilden farklı olması mümkündür (CEF, 2001).

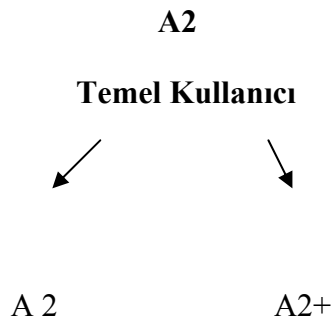
Çerçevenin bireyden beklentileri de dili öğrenmeyi, kültürden haberdar olmayı ve topluluk içerisinde iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Bu beceriler, eğitim öğretim faaliyetlerinde öncelikli olarak kazandırılması amaçlanan becerilerdir ve çerçevede belirtilen yapılabirlik ifadeleri (kazanımlar) de bu temel becerilere hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır.

4.2.4. Yeterlilik Seviyelerinin Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerine ayrılmıştır. Öğrenilen diller farklı olsa da seviyeye göre her dilde bireyden beklenen yeterlilikler aynıdır. Örneğin, İngilizce öğrenen bir bireyden A2 düzeyinde metindeki anahtar kelimeleri tespit edebilmesi bekleniyorsa, aynı şekilde Fransızca öğrenmekte olan A2 düzeyindeki bir bireyden de aynı kazanımın yeterliliği beklenir.



Seviyeler arasındaki kesme noktalarının kurulumu, biraz öznel bir prosedür olarak ele alınabilir. Şöyle ki, bazı kurumlar geniş seviyeleri tercih ederken bazıları daha dar seviyeleri tercih edebilirler (CEF, 2001: 32). Yani, yukarıdaki şablona ek olarak aşağıdaki gibi ara seviyelerin olduğu modelleri tercih eden ülke ve kuruluşlar da bulunmaktadır.



Bu çeşit ara sınıflandırmalar olsa da, Ortak Çerçeve Metni'nin tamamı göz önüne alındığında en alt seviyenin A1, en üst seviyesinin C1 olduğu tüm örneklerde ortaktır. Bu belirleyicilerin en büyük özelliği, esnek ve tutarlı olmalarıdır (CEF, 2001: 31). Esnektir; çünkü seviyeler ihtiyaca göre iki bölüme ayrılabilir. Tutarlıdır; çünkü Ortak Çerçeve Metni, DIALANG ve ALTE temellidir. Böylece kuruluşlar, kendi ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelere gidebilirler.

4.2.5. Dil Düzeylerine Yönelik Beklentilerin Değerlendirilmesi

Tablo 7: Dil Düzeylerine Yönelik Beklentiler (CEF, 2001; Bkz. Ek 3)

YETKİN KULLANICI	C2	Hemen hemen dinlediği veya okuduğu her şeyi kolayca anlar. Farklı sözlü ya da yazılı kaynaklardan özet bilgiyi çıkarabilir, tartışmayı yapılandırabilir ve mantıklı bir sunum yapabilir. Kendisini birden, akıcı ve tam bir şekilde ifade edebilir. Karışık durumlarda bile örtülü anlamları anlayabilir.
	C1	Birçok isteği, uzun metinleri anlayabilir ve tam anlamı tanıyabilir. Duygular için çok fazla görülen arama yapmadan kendisini akıcı ve ani bir şekilde anlatabilir. Sosyal, akademik ve profesyonel amaçlar için dili etkili ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış ve ayrıntılı bir metni, organizasyon şemalarını, bağlayıcıları ve mantıksal aygıtları kullanarak üretebilir.
BAĞIMSIZ KULLANICI	B2	Karmaşık metinlerde ana fikri anlayabilir. Hem somut hem soyut konularda, kendi alanına has teknik tartışmalara dâhil olabilir. Kendi milletinden olan herhangi birinin olmadığı bir ortamda yerel konuşucularla kendiliğinden ve kesintisiz, mantıklı iletişim kurabilir. Geniş bir konu alanında açık, ayrıntılı bir metin oluşturabilir, farklı durumlardaki avantaj ve dezavantajları verilen bir konu hakkındaki bakış açısını açıklayabilir.
	B1	Okul, iş ya da konferansta karşılaşılan problemlerdeki ana noktayı anlayabilir. Yolculuk yapılan bir yerde konuşulan dilin birçok durumunu anlayabilir. Bilindik ya da kişisel konularla ilgili basit metinler oluşturabilir. Olayları, hayallerini, umut ve isteklerini, deneyimlerini açıklayabilir, fikir ve planlarının nedenlerini, açıklamalarını kısaca verebilir.
TEMEL KULLANICI	A2	Çok temel aile bilgilerini, alış veriş, bölgesel coğrafya ve işle ilgili cümleleri ve sık kullanılan deyimleri anlamlandırabilir. Basit ve rutin görevler içinde iletişim kurabilir ve tanıdık, rutin sorunlarla ilgili direkt bilgi değişimi yapabilir. Kendi geri görünümüyle ilgili görüşünü basit terimlerle anlatabilir, çevresini ve ihtiyaçlarını tanımlayabilir.
	A1	Somut çeşitlerdeki ihtiyaçlarına yardımcı olan temel ibareleri ve her gün kullanılan deneyimleri anlayabilir. Kendisini ve diğerlerini tanıtabilir. Bir kişinin nerede yaşadığı, tanıdığı insan ve sahip olduğu şeyler gibi basit detayları sorup cevaplayabilir. Bir kişi yavaşça konuştuğunda onunla etkileşim kurabilir ve yardımcı olabilir.

Tabloda özellikleri verilen seviye gruplarında bulunan öğrencilerden beklenen temel yeterliklerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

A1 (Giriş)

Tanımlanan en düşük ve en temel dil seviyesidir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde A1 seviyesi için belirlenen yeterlikler şu şekildedir (CEF, 2001):

- İşaret edilen yahut el-kol hareketleriyle desteklenen basit alım satımlar yapabilir.
- Tarihi, zamanı ve bulunulan anı sorabilir ve söyleyebilir
- Bazı temel istek ve dilekleri kullanabilir.
- “Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, teşekkürler, pardon” ifadelerini kullanabilir.
- Kişisel bilgiler, isim, adres, milliyet, medeni durum gibi durumların sorulduğu, karmaşık olmayan formları doldurabilir.
- Kısa, basit bir posta kartı yazabilir.

A1 seviyesine yönelik yapılabiliirlik ifadeleri, günlük hayattaki yüzeysel ve işlevsel iletişimi sağlayacak şekilde planlanarak kazanımları belirlenmiştir.

A2 (Basamak)

Günlük konuşma kalıplarını kullanmak, insanlara dileklerini iletmek, çok kısa sosyal değişimleri kullanmak, ne iş yaptığını, boş zamanlarında neler yaptığını sormak ve cevaplayabilmek, davet etmek ve daveti cevaplamak, ne yapacağını, nerede görüşüleceğini planlamak, teklif yapmak ve kabul etmek gibi

beceriler bu seviyede yer alır (CEF, 2001). Bu seviyedeki dil öğrencisi, basit bilgi alış verişi gerçekleştirilebilir.

A2 seviyesi, Türk eğitim sisteminde ilköğretim II. kademe öğrencisinin yeterliklerine denk gelen bir seviyedir. Bu seviyede, sosyal hayatta yer alan birçok beceri yer alır. Bu beceriler;

- Günlük tebrik ve kutlama formları
- İnsanlarla selamlaşma, nasıl olduklarını sorma
- Kısa sosyal değişimleri ele alma
- Ne iş yaptıklarını ve boş vakitlerini nasıl değerlendirdiklerini insanlara sorma
- Davet etme ve davete cevap verme
- Ne yaptığını, nereye gittiğini tartışma
- Görüşme için bir düzen oluşturma
- Teklif yapma ve bir teklifi kabul etme gibi sosyal beceriler olarak sınıflandırılabilir (CEF, 2001).

A1 ve A2 seviyeleri, dilin öğreniminin temel anlamda gerçekleştiği seviye olarak kabul edilebilir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi dikkate alındığında, A2 seviyesine ilköğretim II. kademenin denk kabul edilmesinde etkili olan faktörler şunlardır:

- ADÖÖÇM'deki A2 seviyesi kazanımlarının çoğunun 6. sınıf seviyesine denk gelmesi
- İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ikinci dil öğrenim kitaplarının A2 seviyesine denkleşik olması
- Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu 80.2006 tescil numaralı Avrupa Dil Portfolyosu'nun 10-14 yaş grubu kısmının A1-A2 seviyesine yönelik olması.

Belirtilen nedenlerden ötürü, A2 seviyesinin kazanımları ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Aşağıda belirtilen yapılabirlik durumu ifade eden cümleler, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan kazanımların orijinal hâlidir. Çerçeve, A2 seviyesindeki bir öğrenciye belirtilen yeterliliklerin verilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu yeterlilikleri temel dil becerilerine, temel dil becerilerini de görüleceği üzere alt başlıklara ayırmıştır. Bu alt başlıklar, Türkçe Öğretimi Programı'ndaki amaçlara, yeterlilikler (yapılabirlik ifadeleri) ise kazanımlara denk gelmektedir. Program hazırlayıcıları, belirtilen kazanımlara (yapılabirlik ifadelerine) dayanarak ihtiyaca yönelik düzenlemeler yapıp kazanımları tekrar bir şekle sokabilirler. Çerçevenin esnek yapısı, anahtar noktaları kaçırmamak koşuluyla buna müsaade edebilecek niteliktedir.

Konuşma (Sözlü Üretim)

- İnsanların, yaşama veya çalışma ortamlarının, günlük rutinlerin, hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeylerin bir listeye bağlı olarak basit cümle ve eylemlerle basit bir tanımını ve sunumunu yapabilir.

Devamlı Konuşmalar: Deneyimleri Tanımlama

- Basit bir listedeki bir şeyi hikâye edebilir ve tanımlayabilir. Kendi çevresindeki insanlar, yerler, iş veya çalışma deneyimi gibi görüşleri tasvir edebilir.
- Olayların ve etkinliklerin kısa, temel tanımlayıcılarını verebilir.
- Planları, düzenlemeleri, alışkanlıkları ve rutinleri, geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri tanımlayabilir.
- Durumları özetlemek hakkında, nesneleri karşılaştırmada ve pozisyonları tanımlamada basit bir tanımlayıcı dil kullanabilir.
- Bir şeyde nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını açıklayabilir.
- Ailesini, yaşam ortamını, eğitim geçmişini, şimdiki ve daha önceki işini açıklayabilir.
- İnsanları, yerleri ve pozisyonları basit terimlerle açıklayabilir.

Devamlı Monologlar

A2 seviyesi için ulaşılabilir tanımlama yoktur, yani A2 seviyesindeki bir bireyden herhangi bir dilde uzun ve bireysel bir konuşma yapması beklenmemektedir.

Genel Duyurular

- Öngörülen, öğrenilmiş yoğunlaştırılmaya hazırlanmış dinleyiciler tarafından prova edilmiş duyuruları iletebilir.

Dinleyicilere Hitap

- Günlük hayatıyla ilgili kısa, prova edilmiş sunumlar yapabilir, özet hâlinde seçenekler, planlar ve olaylar hakkında kısa sebepler öne sürebilir ve açıklama yapabilir.
- Açık, anlaşılır, sınırlı sayıdaki soruların üstesinden gelebilir.
- Bilindik bir konu hakkında kısa, prova edilmiş, temel bir sunum yapabilir.
- Tekrar edilmesi sağlanırsa veya birisi cevaplaması için yardımcı olursa açık, devamlı soruları cevaplayabilir (CEF, 2001).

Konuşmayla ilgili verilen yapılabirlik ifadelerinin yanı sıra, bu yeterliliklerin bir de yatay görünüşü nitel düzeyde ve şema hâlinde verilmiştir (Bkz. Tablo 8). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde görüldüğü gibi tüm öğrenme alanlarına yönelik yapılabirlik ifadelerine yer verilmiştir; fakat temel alınan yaklaşımın iletişimi ve eylemi ön plana çıkarması sebebiyle konuşma alanına yönelik yapılabirlik ifadeleri, tablodan da anlaşılacağı üzere daha ayrıntılı ele alınmıştır.

Tablo 8: Ortak Referans Seviyelerinde Konuşma Dilinin Kullanımının Nitel Görünüşü -A2 Seviyesi- (CEF, 2001; Bkz. EK 1)

Sınıflama	Doğruluk-Dikkat	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
Hatırlanan ibarelerle bir grup sözcük ve formülle sırayla günlük basit durumlarda basit örnek cümleler kurabilir.	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; fakat sistematik temel hatalar yapmaya devam edebilir.	Kısa söylemlerde, duraklasa, hata yapsa bile kendisini ifade edebilir.	Soruları yanıtlayabilir ve temel durumlara karşılık verebilir. Takip edildiğinde işaretleme yapabilir ama konuşmaları her zaman tam olarak anlamayabilir.	Bir grup sözcüğü “ve, ama, fakat” gibi basit bağlayıcılarla bağlayabilir.

Yazma

Toplam Yazma Aktiviteleri

- “ve, ama, çünkü” gibi basit bağlayıcıları kullanarak bir grup basit ibare ve cümleler yazabilir.

Yaratıcı Yazma

- Kendi çevresindeki günlük görünüşle ilgili yazılar yazabilir (Örneğin, insanlar, yerler, iş ya da çalışma deneyimi)
- Olayların, geçmiş deneyimlerin ve kişisel deneyimlerin temel tanımıyla ilgili kısa yazılar yazabilir.
- Kendi aile durumları, yaşama ortamları, eğitimsel geçmiş, önceki ve şimdiki işleri hakkında temel ibare ve cümleler yazabilir.

- Temel, kısa, imgesel biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.

Raporlar ve Makaleler

A2 seviyesi için bir kazanım belirtilmemiştir. Makale ya da rapor hazırlamak, dilde akademik hâkimiyet gerektiren ve bireyi kaynak taramasına yönlendiren etkinliklerdir. Dolayısıyla, A2 düzeyindeki birey dille karşılaşması yeni olduğundan kaynak tarama ve hipotez oluşturma niteliğine sahip olabilecek düzeyde değildir.

Planlama

- Kendi bilgi dağarcığındaki bir grup ibareyi hatırlayabilir ve prova edebilir.

Karşılama

- Bilgi dağarcığından yetersiz sözcükleri ve ne söylemek istediğini açıklamak için jestleri kullanabilir.
- Bir şeyi işaret ederek ne anlatmak istediğini tanımlayabilir.

Dinleme

- Açık ve yavaş telaffuz edilen konuşmaları anlamada yeterli olur.
- Açık ve yavaş telaffuz edilen, çok öncelikli kıdemi olan alanlarla ilgili (çok temel kişisel ve aile bilgileri, alış veriş, bölgesel coğrafya, iş) duygu ve ibareleri anlayabilir.

Yerel Konuşmacılar Arasındaki Dili Anlamak

- Yavaş ve açık bir şekilde iletiildiğinde etrafındaki konuşmaların konusunu genellikle tanımlayabilir.

Canlı Dinletiler

Seviyeye uygun kazanım belirtilmemiştir.

Yönerge ve Duyuruları Dinleme

- Kısa, açık, basit ileti ve duyuruların ana noktasını yakalayabilir.
- A'dan B'ye yürüyerek veya ulaşım araçlarıyla nasıl gidebileceği gibi basit direktifleri anlayabilir.

İşitsel Medya ve Kayıtları Dinlemek

- Yavaş ve açık bir şekilde iletilen, öngörülebilir günlük problemlerle ilgili kısa, kaydedilmiş pasajlardan gerekli bilgiyi çıkarabilir ve anlayabilir.

Okuma (Görsel Kabul)

Çerçeve'de okuma etkinlikleri;

- Genel yönelimleri okuma
- Bilgileri okuma
- Devamlı direktifleri okuma
- Zevk için okumayı içerir (CEF, 2001: 68).

Örnek olarak verilmiş ölçütler (yapılabilirlik seviyeleri),

- Kapsamlı okuma anlayışı
- Okumayla haberleşme
- Yönelim için okuma
- Bilgi edinme ve tartışma için okuma
- Okuma direktiflerini sağlar

Kapsamlı Okuma Anlayışı

- İş ya da günlük hayatla ilgili aşına olduğu kelimelerin bulunduğu kısa, basit metinleri anlayabilir.
- Temel sıklık sözlüğündeki ve paylaşılan evrensel sözlük maddelerini içeren kısa, basit metinleri anlayabilir.

Haberleşmek İçin Okuma

- Bilindik konular hakkındaki klasik mektup ve faksları (onaylama mektupları, siparişler, anket) anlayabilir.
- Kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilir.

Yönelim İçin Okuma

- Reklamlardaki, menülerdeki, prospektüslerdeki ve diğer günlük materyallerdeki özel, öngörülen bilgiyi bulabilir.
- Listelere özel bir bilgiyi yerleştirebilir ve istenen bir bilgiyi ayırabilir. (Sarı Sayfalar'dan aradığı şeyi bulmak gibi)
- Caddeler, lokantalar, tren istasyonları gibi halka açık yerlerdeki yönerge, direktif ve uyarı işaretleri gibi notları anlayabilir.

Bilgi Edinme ve Tartışma İçin Okuma

- Mektup, broşür, kısa gazete makalesi ile karşılaştığında bunlardaki özel bilgiyi tanımlayabilir.

Yönergeleri Okuma

- Basit bir dille anlatıldığında herhangi bir aşamalı durumu, örneğin güvenlik hakkındaki talimatları anlayabilir.
- Halka açık telefonlardaki otomatik genel bir yönergeyle karşılaştığında basit olanları anlayabilir.

Görsel-İşitsel Kabul

Görsel ve işitsel kabul, dinleme/izleme ve okuma etkinliklerinin yatay düzlemde kaynaşmasıdır. Bu çeşit aktiviteleri;

- Yüksek sesle okunan bir metni takip etme,
- Alt yazılarıyla birlikte film izleme
- Yeni teknolojileri kullanma (CEF, 2001: 71) oluşturmaktadır.

Film ve radyo izleme/dinleme

- Görsel destekleyicilerin yorumlanacağı yerlerde, TV haberi, kazalar gibi olayların ana noktasını tanımlayabilir.
- Gerçeğe dayanan TV olaylarındaki konulardaki değişiklikleri izleyebilir ve bir ana duyguyu biçimlendirebilir.

Sırayı Tanımlama ve Sonuçlandırma (Konuşma-Yazma)

- Kısa bir metindeki tüm anlamı kavrayabilir ve metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan hareketle çıkarabilir.

Diğer Konuşma Etkinlikleri

- Bütünsel konuşma etkileşimleri
- Yerel bir konuşmacıyı anlama
- Konuşma
- Resmî olmayan tartışma
- Resmî tartışma ve görüşmeler
- Amaç yönelimli iş birlikleri
- Mal ve servis hizmeti alabilmek için yapılan işler
- Bilgi paylaşımı
- Görüşme ve görüşme başlangıcı olarak gruplanmıştır (CEF, 2001: 77).

Toplam Konuşma Etkileşimi

- Gerekli olduğunda diğer kişinin yardımının sağlanmasıyla kısa konuşmalarda ve basit yapılandırılmış durumlarda söz sahibi olabilir. Aşırı efor sarf etmeden basit, rutin, karşılıklı değişimler yapabilir, öngörülebilir günlük durumlarla ilgili bilindik konularda fikir alış veriş yapabilir, sorular sorup yanıtlayabilir.

- Basit ve doğrudan bir bilgi alış veriş (iş ya da boş zamanlarla ilgili bilindik bir konuda) hakkında iletişim kurabilir. Kısa sosyal değişimleri ele alabilir.

Bir Doğal Konuşucuyu Anlama

- Çok çaba sarf etmeden basit, rutin değişimleri yönetmede başarılı olur. Kendisine doğrudan konuşulduğunda bilindik konular hakkındaki konuşmaları tekrar edilmesini isteyebildiği takdirde anlayabilir.

- Konuşucu istendiğinde tekrar edecek olursa günlük basit bir konuşmada konuşmacının açık, yavaş ve doğrudan konuşurken ne demek istediğini anlayabilir.

Konuşma

- Sosyal ilişkiler kurabilir, karşılama, teşekkür etme, yolculama, tanıtma vb.
- Doğrudan kendisine açık, standart bir dille konuşulduğunda karşı tarafın gerektiğinde tekrar etmesi sağlanırsa konuşmaları genelde anlayabilir.
- İlgi alanıyla ilgili rutin bağlamda kısa konuşmalara katılabilir.
- Basit terimlerle duygularını açıklayabilir, teşekkürlerini ifade edebilir.
- Kısa sosyal değişimleri ele alabilir.
- Günlük basit adres sorma, tebrik etme kalıplarını bilir.
- Davet yapar ve yanıtlar, öneri yapabilir ve özür diler.
- Neyden hoşlanıp hoşlanmadığını açıklayabilir.

Arkadaşlarıyla Resmî Olmayan Konuşmalar

- Yavaş ve açık bir şekilde yapılandırıldığında etrafındaki konuşmanın konusunu anlayabilir.
- Akşam veya hafta sonu ne yaptığını tartışabilir.
- Öneri yapabilir ve önerileri kabul edebilir.
- Diğerlerine bir konuda katılıp katılmadığını belirtebilir.
- Gerekli olduğunda anahtar noktaların tekrarını istediği zaman yardımcı olunduğu takdirde ilgili bilgi alış verişini yapabilir ve kendisine doğrudan sorulduğunda pratik problemler hakkındaki fikrini söyleyebilir.

Resmî Tartışma ve Görüşmeler

- Kendi alanıyla ilgili yavaş ve açık bir şekilde yapılandırılmış resmî tartışmalarda konu değişmelerini genelde takip edebilir.
- Doğrudan sorulduğunda pratik bir problemle ilgili bildiklerini söyleyebilir ve biraz yardımla bilgi değişimi yapabilir.
- Resmî bir tartışmada anahtar noktaların tekrarı gerektiğinde yardım edilirse kendisine doğrudan sorulan olaylar hakkında ne düşündüğünü söyleyebilir.

Amaç Yönelimli İş Birliği (Arabayı tamir etmek, bir materyali tartışmak, bir olayı organize etmek vb.)

- Çok çaba sarf etmeden basit, rutin görevleri gerektiğinde tekrar edilmesi koşuluyla yönetecek kadar anlayabilir.
- Gelecekte ne yapacağını tartışabilir, önerilere cevap verip öneri alabilir, yönerge verip alabilir.
- Konuşucu bu zahmeti göze alabilirse neyin gerekli olduğunu işaret edebilir.
- Bir şeyleri istemek ve sağlamak için, basit düzeyde bilgi edinmek için ve gelecekte ne yapacağını tartışmak için basit ibareler kullanarak basit ve rutin görevlerle iletişim kurabilir.

Mal ve Hizmet Sağlamak için İş Görme

- Günlük mal ya da hizmetleri isteyebilir, sağlayabilir.
- Yolculuk, ulaşım araçları, otobüs, tren, taksi gibi unsurlar hakkında basit bilgileri öğrenebilir, yönerge sorup verebilir, bilet satın alabilir.
- Materyaller hakkında soru sorabilir ve alış verişte, postane ve bankalarda basit işlemler yapabilir.

- Miktarlar, sayılar, fiyatlar hakkında bilgi alabilir ve verebilir.
- İstedikini alacak şekilde basit alımlar yapabilir ve fiyat sorabilir.
- Bir yemek sipariş edebilir.

Bilgi Değişimi

- Aşırı çaba sarf etmeden basit, rutin değişimleri yönetecek kadar anlayabilir.
- Günlük isteklere değinebilir, doğrudan açık bilgileri anlayabilir ve iletebilir.
- Alışkanlıklar ve rutinler hakkında soru sorabilir ve cevap verebilir.
- Geçmiş zaman ve geçmiş etkinliklerle ilgili soru sorabilir/cevaplayabilir.
- Basit direktif ve yönergeler verebilir/izleyebilir (Bir yere nasıl gidileceğini açıklamak gibi)
- Basit ve doğrudan bir bilgi değişiminde istendiğinde günlük basit ve rutin görevler içerisinde iletişim kurabilir.
- Bilindik ve rutin süreçsel problemlerde limitli bilgi değişimi yapabilir.
- İşte ve boş zamanlarda neler yaptıklarıyla ilgili soru sorabilir ve cevaplayabilir.
- Kişisel bilgileri sorabilir ve paylaşabilir.

Görüşme ve Görüşmeyi Başlatma

- Bilindik bir konuda bilgi ve düşüncelerini belirtebilir, bazen aydınlatma için yardım istese bile bir konuşmada kendisini anlaşılır kılabilir.
- Basit soruları cevaplayabilir ve basit durumları bir görüşmede yanıtlayabilir.

Yazma Etkinlikleri

Örnekleyen ölçütler;

- Toplam yazma etkinlikleri
- Yazışma
- Notlar, mesajlar, formlar olarak belirlenmiştir.

Toplam Yazma Etkinlikleri

- İhtiyaç duyulan alandaki sorunla ilgili kısa, basit, kurallı notlar yazabilir.

Yazışma

- Teşekkürlerini ve özürlerini belirten çok kısa, kişisel mektuplar yazabilir.

Notlar, Mesajlar, Formlar

- Tekrar ve formülasyon sağlandığında kısa, basit notlar alabilir.
- İhtiyaç duyulan alandaki sorula ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar yazabilir.

Etkileşim Stratejileri

Örnekleyici ölçütler;

- Konuşmak için söz alma
- İş birliği
- Aydınlanma için soru sormayı kapsar (CEF, 2001).

Konuşmak İçin Söz Alma

- Bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek ya da bitirmek için basit teknikler kullanılabilir.
- Basit, yüz yüze bir konuşmayı başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir.
- Dikkat edilmesini isteyebilir.

İş Birliği

- Takip edildiği zaman iş birliği yapabilir.

Aydınlanma İçin Soru Sorma

- Anlamadığı zaman tekrar edilmesini basitçe isteyebilir.
- Anlamadığı anahtar kelime ve ibareleri aydınlanma amacıyla bildiği anahtar kelimeleri kullanarak sorabilir.
- Takip etmediğini söyleyebilir.

Aracı Aktivite ve Stratejiler

Konuşma ve yazma becerilerini birlikte içerir.

- Sözlü aracılık
- Birebir aracılık
- Ardıllı aracılık
- Resmî olmayan açıklama

Yazılı aracılık

- Tam çeviri

- Edebî çeviri
- Özetlenmiş ana fikir
- İşaretleme

Sözlü Olmayan İletişim

İletişimsel dil süreci

Konuşma için, öğrenici;

- Mesajı planlayabilmeli ve organize edebilmelidir.
- Dilsel bütünlüğü formüle edebilmelidir.
- Bütünlüğü seslendirebilmelidir (CEF, 2001: 90)

Yazmak için, dinleyici;

- Mesajı organize ve formüle edebilmeli
- Bir yazıyı el yazısıyla yazabilmeli veya yazıyı transfer edebilmelidir

Dinlemek için öğrenci;

- Bütünü seçebilmeli (sesbilimsel beceri)
- Dil bilimsel mesajı tanımlayabilmeli (dil bilimsel beceri)
- Mesajı anlamalı (anlamsal beceri)
- Mesajı yorumlayabilmeli (bilişsel beceri)

Okuma için öğrenci;

- Yazılı metinleri kavramalı (görsel beceri),
- El yazısını tanımlamalı (yazımsal beceri),
- Mesajı tanımlamalı (dil bilimsel mesaj),
- Mesajı anlamalı (anlamsal beceri),

- Mesajı yorumlamalıdır (bilişsel beceri).

Not Alma

Seviyeye uygun kazanım bulunmamaktadır.

Metin Süreci

- Anahtar kelimeleri ve ibareleri seçebilir ve tekrar üretebilir.
- Kısa metinleri veya el yazısıyla yazılmış metinleri kopya edebilir.

Genel Dil Bilimsel Sıralama

Dil bilimsel sıralamada, daha anlaşılır bir ifadeyle dilin insan beyinde oluşan formunu belirlemede kazanılması gereken becerilere bakıldığında, en geniş kazanım ağırlığının A2 seviyesinde olduğu görülecektir.

- Genelde mesajla uzlaşmak zorunda kalsa ve uygun kelimeler arasa bile öngörülebilir içerikle günlük durumlarla baş edebilmesini sağlayacak temel bir dil repertuvarına sahiptir.
- Somut çeşitlere göre günlük duyguları özetleyebilir; kişisel ayrıntı, günlük işler, istek ve ihtiyaçlar, bilgi almak için soru sorma vb.
- Temel cümle kalıpları kullanabilir ve hatırlanan ibarelerle, bir grup sözcükle, diğer insanlara ne istedikleri, ne yaptıkları hakkında iletişime geçebilir.
- Sık olmayan durumlarda meydana gelen sık karşılaşılan bozulma ve yanlış anlamalarda, öngörülebilir kurtarıcı durumlarda kısa hafızalanmış ibarelerin sınırlı bir repertuvarına sahiptir.

Sözlük Bilgisi Aralığı

- Tanıdık durum ve konuları içine alan günlük rutin işlerde davranımda bulunabilmek için yeterli sözcük bilgisine sahiptir.
- Temel iletişim ihtiyaçlarını açıklamak için yeterli sözcük bilgisine sahiptir.
- Basit yaşamsal ihtiyaçların üstesinden gelebilmek için yeterli sözcük bilgisine sahiptir.

Sözcük Kontrolü

- Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir repertuarı kontrol edebilir.

Dil Bilgisel Doğruluk

Basit yapıları doğru olarak kullanır, ama hâlâ sistematik temel hatalar yapmaya devam eder; örneğin zamanları karıştırmaya meyillidir, yine de ne söylemek istediği genellikle açıktır.

Sesbilimsel Hâkimiyet

- Sesletimi, yabancı bir aksanı anlamak için yeterli derecede temizdir; ancak zaman zaman karşılıklı konuşan partnerler birbirlerinden tekrar edilmesini isteyebilirler.

Yazı Kontrolü

- Günlük konular hakkındaki kısa cümleleri yazınsal olarak kopya edebilir.
- Kendi kişisel sözel söz dağarcığında bulunan kısa sözcükleri kabul edilebilir bir sesbilimsel doğrulukla yazabilir.

B1 (Eşik)

Bu seviyedeki kullanıcılar dilin açık ve net kullanıldığı yazıların ana fikrini anlayabilir. İlgi alanı ile ilgili zor metinleri de anlayabilir. Basit ama birbirleriyle bağlantılı tümceler kurabilir. Yolculuklarda ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Yaşadığı olaylar hakkında bilgiler verebilir (Köse, 2005: 28).

B2 (Üstünlük)

Karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Alanıyla ilgili terimlerini bilir ve bu terimlerden yararlanarak görüşmeler yapabilir. Kendini akıcı ve hızlı şekilde ifade edebilir. Öğrendiği dili ana dili kullananlarla fazla zorlanmadan kullanabilir. Bir konu hakkında açık ve ayrıntılı bilgi verebilir. Güncel bir soruyu cevaplayabilir, olumlu ve olumsuz yönleriyle bilgiler verebilir.

C1 (Yeterlilik)

Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve ayrıntılı özetler çıkarabilir. Fazla sözcük arayışına girmeden kendini akıcı ve hızlı bir şekilde ifade edebilir. Dili toplumsal ve mesleki hayatında ya da eğitimde etkili bir şekilde kullanabilir. Kendini açık, planlı ve ayrıntılı bir şekilde karmaşık konular hakkında ifade edebilir.

C2 (Mükemmellik)

Okuduğu, dinlediği hemen hemen her şeyi zorlanmadan anlayabilir. Farklı kaynaklardan edindiği yazılı ya da sözlü bilgileri özetleyebilir ve bu konular hakkında bir bütünlük içerisinde açıklamalar yapabilir. Düşüncelerini hızlı, çok akıcı ve çok açık bir şekilde ifade edebilir. Karmaşık konularda ayrıntıları ayırt edebilir ve bunları aktarabilir.

Türkçe öğretimi programında ise böyle bir sınıflandırma ve seviyelendirme yapılmamıştır. Dil bilgisi hariç diğer öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sınıf düzeylerine de ayrılmadığı ve bütün hâlinde verildiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım açısından doğru görülebilecek olan bu tutum, hangi sınıf seviyesinde hangi kazanımın verileceğini belirtmediği için kitap hazırlayıcıları ve öğretmenler için problem teşkil etmektedir. Örneğin, 6. sınıf öğrencisinin edinmesi gereken dil bilgisi kazanımları açık olarak programda belirtilmiştir; fakat okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanları için 6. sınıfa yönelik değil; 6, 7, 8. sınıflara yönelik toplu bir kazanım listesi verilmiştir. Sonuçta öğrenci ilköğretim ikinci kademedeki eğitimini tamamladığında söz konusu kazanımların hepsiyle karşılaşmış olacaktır; fakat hangi kazanımla kaçınıcı sınıfta karşılaşacağı kitap hazırlayıcılarının sorumluluğuna kalmıştır. Bu açıdan, seviyelere yönelik bir kazanım listesi oluşturulması, kazanımların ölçülerek değerlendirilebilmesi bakımından önemlidir.

4.2.6. Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Dilin kurallarını öğretmek bir dilin öğrenilemeyeceği gerçeği günümüzde neredeyse tüm dünyada kabul görmektedir (Demirel, 2006). Bu gerçekten hareketle Türkçe Öğretim Programı, dil bilgisi ile birlikte beş öğrenme alanı belirlerken Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni, dil bilgisini ayrı bir

yeterlilik alanı kabul etmek şartıyla ve konuşmayı iki aşamaya ayırarak beş öğrenme alanı belirlemektedir. Çerçeve de aynı Türkçe öğretim programında olduğu gibi dil yetilerini farklı beceri alanlarına bölerek dilin yapısını ele almaktadır.

Tablo 9: Temel Dil Becerilerinin Karşılıklı Değerlendirilmesi

TEMEL DİL BECERİLERİ		
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni		Türkçe Öğretimi Programı
Dinleme		Dinleme/İzleme
Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Konuşma
Okuma		Okuma
Yazma (Yazılı Anlatım)		Yazma

Dil Bilgisi (Destekleyici Öğrenme Alanı)

4.2.6.1. Dinleme

Dinleme, ana dili ediniminde ilk kazanılan beceri olmasına rağmen ikinci dil öğreniminde en zor kazanılan beceri olmaktadır. Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2005). Dinleme, okullardaki normal öğrenme yöntemlerinde önemli bir ortam özelliği taşımaktadır.

Birçok okulda yazılı kâğıtlara gösterilen ihtimam ve güvene rağmen, tüm eğitim seviyelerindeki okullarda yüksek bir orana sahip kesim, kulağın önemine

işaret etmektedir. Miriam Wilt'in 1949 yılında yaptığı çalışma, okuldaki öğrenmelerde dinlemenin büyük bir rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Wilt, bu bilgiyi 47 eyalette 1405 öğretmenden toplamıştır. Her okul gününün belirli bir süresinde, öğrencilere her dört dil becerisi de öğretilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırma sonunda, ortalama bir okul gününün 75 dakikasında, öğrenmenin dinlemeye bağlı olduğunu rapor etmişlerdir (Wilt, 1949).

Dinleme, okul yaşamı dışında da önemli bir role sahiptir. Masa sohbetlerinde ve aile içi sohbetlerde, formal ya da informal küçük grup tartışmalarında ve halk söylevlerinde iyi birer dinleyici olmak önemlidir. Bunlar, modern yaşamda dinleme becerisini kullandığımız alanlardan sadece birkaçıdır. Çocuklar ve gençler bu alanlarda dinleme alışkanlıklarını iyi yönde geliştirmedikçe onların eğitimsel gelişmeleri ve topluluk/aile yaşamlarının kalitesi kötüye doğru gidecektir (Anderson, 1960: 96).

Bilindiği gibi dinleme, bireyin kazandığı ilk dil becerisidir ve birey için henüz anne karnındayken başlayan bir süreçtir. İzledikleri direktiflerde, elde edilen bilgilerde, tehlikelerden kaçmada ve dünya hakkında bir şeyler öğrenmenin birkaç yolunda çocuklar, dinleme becerisini günlük hayatın bir parçası olarak kullanırlar. Aslında, dinleme becerisi dil gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Bebeklikten itibaren, çocuklar aile üyelerini dinlerler ve onların dillerini model olarak alırlar. Dinleme, okumayı öğrenmek için de önemlidir. Çocuklar, özel sesleri sözcük inşa etmek için harfleri kullanmadan önce ayırt etmelidirler.

Günümüzde ilköğretim okullarında dinleme eğitimi üzerinde, müfredat programında son yıllardaki gelişmelere rağmen, diğer dil becerileri kadar durulmadığı bilinen bir gerçektir. Bunun nedenlerinden en önemlisi, dinlemenin doğuştan itibaren kazanıldığı, dinleme becerisini geliştirmek için herhangi bir eğitime gerek olmadığı yönündeki yanlış kanaattir. Dinleme üzerinde hiç durulmaması veya az durulmasının arkasında yatan nedenlerden bir diğeri de bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesinin zor olmasıdır. Ülkemizde dinlediğini anlama ile ilgili olarak yapılan araştırmaların az olması çoğunlukla bu iki nedenden kaynaklanmaktadır denilebilir (Doğan, 2007: 53).

Eğitimciler, okul başarısında dinlemenin önemli bir rolü olduğunu uzun süredir kabul etmektedir (Mayesky, 1986). Dinleme becerisi erken yaşlarda gelişmeye başlar. Doğumdan sonra, bebekler başlarını teselli edici, rahatlatıcı sözler söyleyenlere doğru çevirirler. Klaus ve Klaus’a göre (1985) ultrason verileriyle yapılan çalışmalar, bebeklerin henüz rahimdeyken sesleri duyduğunu ve yanıt verdiğini göstermektedir.

Doğumdan sonraki dönemleri göz önüne aldığımızda okul öncesi dönemde de çocukların dinleme becerisinin okul öncesi eğitim kurumlarında ve sosyal ortamlarda geliştirilmesi gerekir. Grunkemeyer (1992), dinleme becerisini geliştirmek için, öğretmenlerin ve anne-babaların uygulayabileceği şu teknikleri önermiştir:

- Öğrencilere bir direktif yöneltmeden ya da soru sormadan önce onlara ismiyle hitap edin.
- Öğrencinin dikkatini öğretmene yöneltmesi için omzuna hafifçe dokunun. Bu öneri, ayrıca göz kontağı kurmak açısından da önemlidir.
- Sınıfta öğrencinin olduğu yere gidip öğrenciyle aynı seviyede olacak şekilde diz çökün ya da oturun. Odanın bir köşesindeki komutu duymak ya da yüksek seviyeden gelen bir sese cevap vermek, çocuklar için çok zordur.
- Kısa ve basit komutlar verin. Dört yaşındaki bir çocuk için şöyle bir komut zor olacaktır: “Büyük çekmecenin gözlerine doğru git ve sağda bulunan sondaki çekmecedeki kırmızı süveteri getir.” Bunu parçalara bölmek ve 4 yaş çocuğunun anlayabileceği cümleleri kullanmak gerekir. Örneğin, “Sondaki çekmeceye doğru git ve üzerinde beyaz çiçekler olan gözü açıp kırmızı süveteri getir.” denilebilir.
- Yönerge, sadece bir kez verilmelidir. Bu, uygulaması zor olan maddelerden bir tanesidir.

- Kendiniz için iyi bir dinleyici olmanız gerekir. Öğrencilerin gördüklerini ve duyduklarını model olarak aldıklarını unutmayın. Bir çocuk sizinle konuştuğu zaman, dikkatle dinleyin. Konuştuğunuz insanın kafasının başka bir şeyle meşgul olmasının sizi nasıl engellediğini bilirsiniz (Grunkemeyer, 1992).

Grunkemeyer'in bu önerileri, ana dili kazanımında öğrenciler için faydalı olacağı gibi ikinci dil öğreniminde de yararlı olacak nitelikte önerilerdir. Dinleme becerisinin gelişmesi, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer (Yalçın, 2002). Bu bilgi göz önüne alındığında, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların dinleme becerisini geliştirme düzeyinde oldukları sonucu çıkar. Dinleme becerisi, doğuştan gelse de doğuştan kazanılan bir beceri değildir ve ölçülmesi uzmanlık istemektedir.

Türkçe öğretimi programında dinleme becerisine ayrılan süre %15'tir. Dinleme için 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik olmak üzere 5 amaç, 42 kazanım yer almaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde ise "Dinleme" adıyla anılan öğrenme alanının aktiviteleri, söz konusu çerçevede şu şekilde belirtilmiştir:

- Genel duyuruları,
- Medyayı,
- Canlı dinleti ürünlerinin bir dinleyici üyesi olarak tiyatro, halk mitingleri, konferansları dinlemeyi,
- Genel konuşmaları anlamayı içerir (CEF, 2001: 65).

Türkçe programında dinleme/izleme şeklinde bulunan ifade, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde dinleme, ön dinleme, dinleme/izleme, dinleme/konuşma şeklinde yer alsa da görüldüğü gibi içeriği gayet geniş kapsamlıdır ve öğrenme alanları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamıştır.

4.2.6.2. Konuşma

Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006a).

4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir (Yalçın, 2002: 144). Uygulama ağırlıklı olan bu beceri, ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimindeki önemi göz önünde tutularak gerekli düzeyde önemsenmelidir. Konuşma becerisinin gelişmesi, öğrenci açısından önemli olduğu kadar öğretmen açısından da önemlidir. Çünkü dil etkinliklerinde ortam düzenleyicisi görevi, öğretmenindir. Eğitimde öğretmen, mesaj oluşturma ve aktarmada, konuşma ve buna eşlik eden beden dilini kullanır. Aynı zamanda geri bildirim alma ve karşılıklı konuşmalarda beden dilini ve dinleme becerisini, anlamada kullanır (Deniz, 2007: 27).

Türkçe Öğretimi Programı'nda konuşma öğrenme alanına, bir dönem ya da bir yıllık dersin % 20'si ayrılmıştır. Programda bu beceriye yönelik 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenciye verilmek üzere 5 amaç ve 42 kazanım yer almaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde ise konuşma etkinlikleri, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sözlü üretim aktiviteleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde şunları içerir:

- Genel adres tarifi

Dinleyicilere adresi tarif etme.

Örnekleyici ölçütler;

- Yazılı bir metni yüksek sesle okumak
- Notlardan yararlanarak ya da görsel yardımcılardan yararlanarak okumak
- Prova edilmiş bir rolü sergilemek
- Aynı tonda konuşmak
- Şarkı söylemek gibi becerileri içerir. (CEF, 2001: 58)

Örneklendirilmiş ölçekler, şu becerilerin gelişmesini sağlar:

- Toplam konuşma üretimi
- Devam eden monologlar: deneyimleri tarif etmek
- Devam eden monologlar: Örneğin bir tartışmayı devam ettirmek
- Genel anonslar
- Dinleyiciye adres tarif etmek

Görüldüğü gibi, kazanımlar ve örnekleyiciler günlük hayata dönüktür. Türkçe Öğretim Programı'nda ise konuşma kazanımlarının iletişimsel boyutundan çok fiziksel boyutunun –dinleyicileri selamlama, konuşmaya uygun ifadelerle başlama, uygun başlangıç ve bitiriş ifadelerini konuşma içinde doğru yerlerde kullanma vb.- ön planda olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisinin gelişiminin sözcük bilgisi edinimiyle bağlantılı olduğu bilinmektedir. Sözcük öğretimine yönelik etkinlikler, Türkçe öğretimi programında metin altı soruları ve hazırlık etkinlikleri vasıtasıyla verilmekle birlikte, öğrencinin bir derste kaç sözcük öğrenmesi gerektiğine yönelik bir ibare bulunmamaktadır; fakat Türkçe programında okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler kısmındaki “Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir (MEB, 2006a: 56).” şeklindeki ifade ile sözcük edinimi konusunda bilgi verilmiştir. Belirtilen oran 6, 7 ve 8. sınıflarda aynı şekildedir. Oysaki Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve

Metni’nde A1 seviyesinde 850 sözcük, B1 düzeyinde 1500 sözcük, B2 düzeyinde 4500 sözcük öğrenilmiş olması gerektiği bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın her kazanılan becerinin bir sonraki temel oluşturacağı düşüncesinden hareketle, bilinmeyen sözcüklerin yüzdesinin her yıl artması, öğrenme öğretme sürecinin durağan olmaması açısından önemlidir.

4.2.6.3. Okuma

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir (MEB, 2006a). Okuma öğrenme alanına yönelik olarak programda 5 amaç ve 52 kazanım yer almaktadır. Yıllık veya dönemlik ders işleniş planı düşünüldüğünde ise, en yüksek yüzdeye, % 30 gibi bir oranla okuma öğrenme alanı sahiptir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde “görsel algılama” (okuma) olarak ifadesini bulan okuma, diğer dil becerilerinden ayrılmamakla beraber önemli bir yer tutar. Okuma alanına yönelik örnek etkinliklerde şunlar yer alır:

- Genel yönelim için okuma
- Bilgi almak için okuma
- Okuma ve yönergeleri takip etme
- Zevk için okuma

Örnekleyici ölçütler burada;

- Toplam okuma yeterliklerini
- Okuma benzeşmelerini
- Yönelim için okumayı
- Bilgi almak ve tartışmak için okumayı

- Yönergeleri okumayı kapsar ve sağlar (CEF, 2001: 69). Bu şekilde belirtilen örnekleyici ölçütlerle yöntemler hakkında da bilgi verildiği söylenebilir. Aynı zamanda, ADÖÖÇM içerisinde okuma, görsel kabul ifadesiyle de anılmaktadır. Bu da İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'nda adı geçen “görsel sunu” ifadesine, yani resim ve fotoğraf okuyabilme/yorumlayabilme becerisine denk gelmektedir. II. kademe programında ise “görsel sunu” isminde bir bölüm bulunmamaktadır; fakat kazanımlar vasıtasıyla öğrencilerden resim, fotoğraf, grafik, tablo yorumlama ve okuma becerisi istenmektedir.

4.2.6.4. Yazma

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006a). Programda, yazma öğrenme alanına yönelik 6 amaç ve 40 kazanım belirtilmiştir. Yıllık veya dönemlik ders planı düşünüldüğünde ise yazma etkinliklerine ayrılacak süre % 20 olarak

belirtilmiştir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde ise yazmaya yönelik etkinlikler şu şekildedir:

- Formları ve anketleri doldurmak
- Magazin dergileri, gazeteler için makale yazmak
- Sergilemek için afiş hazırlamak
- Rapor, muhtıra yazmak
- Geleceğe yönelik not alma
- Dikte edilen mesajı yazılı hâle getirmek
- Yaratıcı ve imgesel yazma
- Kişisel mektup ya da iş mektubu yazma (CEF, 2001: 61)

Buradaki örnekleyici ölçütler şunları sağlar:

- Toplam yazma üretimi
- Yaratıcı yazma
- Raporlar ve makaleler

Örnekleyici ölçütlerden ve etkinliklerden görüldüğü üzere ADÖÖÇM, yazma becerisini iletişimsel düzlemde ele alarak pragmatik bir açıdan bu beceriye yaklaşmaktadır.

Aynı zamanda el yazısına yönelik kazanımlar da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde yer almaktadır. Türkçe Öğretimi Programı’nda yazma öğrenme alanında,

Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar (MEB, 2006a: 30) şeklinde ifade edilen kazanım, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde A2 seviyesinde,

Çıktısı alınmış yahut düzgün bir el yazısıyla meydana getirilmiş kısa metinleri yazar. (CEF, 2001: 96) şeklinde yer almaktadır.

4.2.6.5. Dil Bilgisi

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (MEB, 2006a). Türkçe öğretimi programında dil bilgisi kazanımları, diğer öğrenme alanlarından farklı olarak sınıflara ayrılmıştır. Her kazanılan beceri, yapılandırmacı yaklaşımın temeline uygun olarak bir sonrakine temel oluşturacak şekilde her yıl bu kazanımlar üstlerine yeni yeterlikler eklenerek geliştirilmektedir.

Dört temel dil becerisinin gelişimi, dil öğretimini sağlayan bir unsurdur. Dil bilgisi, bu dört becerinin içinde değildir; fakat dil bilgisi kuralları olmadan da bir dili iletişimsel boyutta kullanmak mümkün değildir. Dolayısıyla destekleyici öğrenme alanı olarak dil bilgisi öğretimi muhakkak yapılmalıdır.

Dil bilgisi, her dilin bulunduğu dil ailesine göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi de her dilin kendi dinamiğine ve yapısına göre değişiklik gösterebilir. Türkçe, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde adı geçen birçok dilden farklı olarak Hint-Avrupa dil ailesine değil, Ural-Altay dil ailesine aittir. Türkçenin bu farklılığı, kendisini en çok dil bilgisi yapılarında gösterir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, sadece Hint-Avrupa dillerini değil, tüm dilleri evrenselleştirmeyi amaçladığından Türkçenin dil bilgisi

yapısı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde belirtilen genel geçer safha ve bölümlere göre incelendiğinde, arada çok da büyük bir fark olmadığı ve bir standardın yakalanabileceği görülecektir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nde dil bilgisel yeterlik, “belirli ilkelere göre şekillendirilmiş cümle ve ibareleri üretmek ve tanımlamak vasıtasıyla anlamları anlamak ve açıklamak yeteneği” olarak ifade edilmiştir (CEF, 2001). Çerçevenin temelinde bulunan işlevsel/kavramsal yaklaşımın iletişime önem verdiği ve dil bilgisini ön plana çıkarmadığına yönelik ifadeler olsa da bunun doğruluk payı olmadığı, çerçevenin dil bilgisel yeterlilikle ilgili bölümleri incelendiğinde görülmektedir. Dil bilgisi, çerçeve içerisinde konu bağlamında değil, belirli bir sırada ele alınarak sunulmaktadır.

İşlevse/kavramsal yaklaşımda dil bilgisi öğretimi, temel amaç değildir; ama dil öğretimindeki vazgeçilmezliği her zaman kabul edilmektedir. Dil bilgisi salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanmaktadır. Amaç iletişim olduğuna göre, dil bilgisi çalışması da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlıdır. Üstelik en iyi genellemeler dilde olduğuna göre dil bilgisinden vazgeçilemez (Holden, 1977’den Akt.: Kocaman, 2009).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, genel anlamda dil öğrenimine bir standart getirmek amacıyla hazırlanmıştır. Dil bilgisi öğretimindeki amacı, yöntem, teknik ya da yaklaşımlardan birine değer biçmek ya da herhangi birinin kullanımını savunmak değildir; ama kullanıcıları izlemek amacıyla seçtikleri model konusunda cesaretlendirmeyi ve kendi uygulamaları için bu modellerin ne sonuçlar getireceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Dil bilgisi anlayışını evrenselleştirmek için yöntem ve model kısıtlaması getirilmese de genel bir şablon, ADÖÖÇM’de şu şekilde verilmiştir (CEF, 2001):

Elementler	Kelime kökleri
	Morfemler-ek ve kökler
	Sözcükler
Kategoriler	Sıra, hâl, cins
	Somut/soyut, sayılabilen/sayılamayan
	Geçişli/geçişsiz, aktif/pasif
	Geçmiş/şimdiki/gelecek zaman
	Artan/tamamlanan/tamamlanmamış görünümler
Sınıflar	Fiil çekimleri
	İsim çekimleri
	Açık sözcük sınıfları: isimler, fiiller, sıfatlar, zamirler
	Kapalı sözcük sınıfları
Yapılar	Birleşik ve girişik cümleler
	İbareler (isim ibareleri, fiil ibareleri vb.)
	Yan cümleler (ana, ara, bağlantı)
	Cümleler (basit, birleşik, girişik)
Süreçler	Adlaştırma
	Ek getirme
	Kelimelerin biçimsel karşılığı
	Derecelendirme
	Aktarma
	Dönüştürme

İlişkiler

İdare

Anlaşma

Değerlik

Çerçeve de belirtilen seviyelerde nasıl ki B1 düzeyindeki bir bireyden B1 düzeyi yeterlikleri bekleniyorsa, bütün olarak herhangi bir dili öğrenen bireyden de çerçeve, yukarıdaki unsurların anlaşılabilirliğinin ispatlanmasını beklemektedir. Belirtilen ana başlıklara ek olarak bireyden seviyesine göre beklenen dil bilgisi kurallarını kullanım yeterlilikleri, şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Tablo 10: Çerçeveye Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri (CEF, 2001: 114)

	DİL BİLGİSEL DOĞRULUK
C 2	Dikkati başka bir yere sevk edildiğinde bile, girişik dilde uyumlu dil bilgisel yeterliği devam ettirir.
C 1	Dil bilgisel doğruluğu yüksek bir derecede uyumlu olarak devam ettirir; hatalar azdır ve tespit edilmesi zordur.
B2	Dil bilgisi kontrolü iyidir; nadiren atlamalar, sistematik olmayan hatalar ve küçük hatalar cümle yapısı içinde hâlâ bulunabilir, ama bunların sayısı azdır. Dil bilgisel hâkimiyetin yüksek olduğunu gösterir. Yanlış anlaşılmadan kaynaklanan dil bilgisel hatalar yapmaz.
B1	Bilindik bağlamlarda iletişim kurabilir, fark edilebilir ana dili etkileri bulunsa bile genelde iyi bir hâkimiyeti vardır. Hatalar mevcuttur; fakat anlatmaya çalıştığı şey açıktır. Birçok öngörülebilir durumla ilgili sık kullanılan rutinler ve modelleri içeren bir repertuvara sahip olarak bunları kullanabilir.
A2	Basit yapıları doğru olarak kullanır, ama hâlâ sistematik temel hatalar yapmaya devam eder- örneğin zamanları karıştırmaya meyillidir, yine de ne söylemek istediği genellikle açıktır.
A1	Öğrenilmiş repertuvarda yer alan birkaç basit dil bilgisi yapılarının ve cümle modelleri üstüde sınırlı bir hâkimiyet gösterir.

Tabloda da görüldüğü gibi Çerçeve, bireyden A1 düzeyinde hemen dil bilgisel kusursuzluk beklememektedir; fakat iletişimsel boyutta kullanmak üzere sınırlı bir hâkimiyete bireyin sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Çerçeve'nin temel aldığı işlevsel/kavramsal yaklaşıma da uygun olarak tüm öğrenme alanlarıyla birlikte dil bilgisi de ilk aşamadan itibaren diğerleriyle birlikte gelişme göstermelidir. Türkçe Öğretimi Programı'nda ise dil bilgisi konuları sınıf seviyelerine göre dağıtılmış ve her kazanılan dil bilgisi yeterliliği, bir sonraki aşamada tekrar edilerek yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun bir yol izlenmesi sağlanmıştır. Aşağıda, Türkçe programında yer alan dil bilgisi kazanımları sınıf sırasına göre verilmiştir.

6. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

Eğitimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, parçadan bütüne doğru ilerleyen bir süreç olduğu düşünüldüğünde ikinci kademenin ilk aşaması olan 6. sınıfta dil bilgisinin iskeletini oluşturan konuların verildiği söylenebilmektedir. Yine bu anlayışa paralel olarak ADÖÖÇM’de belirtilen “Elementler, Kategoriler ve Sınıflar” başlıklarına yönelik kazanımların 6. sınıf düzeyinde verildiği görülmektedir. Yine de, ana dilin dil bilgisi ile ikinci dile ait dil bilgisinin kazanım sürecinin aynı olamayacağı göz önüne alınarak 6. sınıf düzeyindeki kazanımların kapsamının Çerçeve’ye kıyasla daha geniş olduğu kabul edilmelidir.

7. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.

7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.

8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.

Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.

2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.

3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.

Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.

2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.

3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.

4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.

Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.

2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.

3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

7. sınıf dil bilgisi kazanımları bir önceki yılın dil bilgisi kazanımlarını temel almakla birlikte ADÖÖÇM’de belirtilen “Yapılar” ve kısmen “Süreçler” genel başlıklarına denk gelmektedir.

8. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.

10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.

11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.

Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme

1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.

2. Anlatım bozuklarını düzeltir. (MEB, 2006: 50).

8.sınıf dil bilgisi kazanımları ise, ADÖÖÇM’de belirtilen “Yapılar, Süreçler, İlişkiler” başlıklarına denk gelmektedir. Bu seviyede, artık bireyin tüm temel becerilere tam manasıyla sahip olmasa da belirtilen tüm dil bilgisel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Genel anlamda, seviyelere göre beklenen yeterlikler, günlük hayattaki kullanıma yönelik yeterliklerdir. Elbette ana dili bilgisi düzeyi ile ikinci dile ait dil bilgisi düzeyinin aynı olması beklenemez; fakat Türkçe öğretimi programında dil bilgisi kazanımlarının işleyişten ziyade sisteme, kullanımdan ziyade kurama yönelik olduğu görülmektedir.

4.2.7. Kazanımların Değerlendirilmesi

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir.

Basın yayın organlarındaki haberlerin bütün fertler tarafından anlaşılacağı kadar bir dil becerisine ulaşmak, aynı zamanda toplum hayatına uyumda ve dayanışma sağlamada birinci derecede önemlidir (Yalçın, 2002: 46). Türk dilinin ikinci dil olarak öğretiminde de temel amaç, kabul edilebilir düzeyde

iletişim kurabilmek olmalıdır. “Kullanmazsan, yitirirsin.” mantığıyla hazırlanan Çerçeve ile her kazanılan becerinin bir sonrakine temel olacağını belirten bir felsefeye göre hazırlanan Türkçe öğretimi programı, söz konusu düzlemde seviye farkı göstermektedir. Türkçe programındaki anlama ve anlatım becerileri ADÖÖÇM’ye kıyasla çok daha yüksek bir yeterliği bireyden beklemektedir.

ADÖÖÇM’de seviyeler, yapılandırmacı yaklaşımdaki gibi ardışıktır ve her kazanılan, bir sonrakine temel oluşturur. Örneğin, B1 düzeyindeki öğrenci, muhakkak A1 ve A2 yeterliğine sahip olmalıdır. Bunu destekleyici kazanımlar da seviyeler içinde vardır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu ve Avrupa Konseyi’nden kullanılabilirlik onayını aldığı Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nda konuşma kazanımları ile, Türkçe öğretimi programında yer alan ikinci kademe dinleme kazanımları, aşağıdaki tabloda karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, deneysel olarak ele alınan, tek bir beceri alanında aynı yaş seviyesindeki bireyden ana dilinde ve ikinci dilinde beklenenlerin ne derece birbirine yakın olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma olarak hazırlanmıştır.

Tablo 11: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Farklı kişilere kendileri hakkında sorular sorabilirim.	Açık ve anlaşılır konuşmalara karşılık verebilirim.	Bilinen ya da ilgi alanıma giren konulardan oluşan bir konuşmayı başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Standart Türkçe ile konuşur.	Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Kim olduğumu, başka bir kişinin adını söyleyebilir ve onu diğer kişilere tanıtırabilirim	Günlük şeyler hakkında arkadaşlarımla ya da öğretmenlerimle konuşabilirim.	Bazen tam istediğimi söylemem ya da söyleneni takip etmem zor olsa bile bir konuşma ya da tartışmayı sürdürebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Öğretmenin söylediği ya da kasetten duyduğum sözcükleri kullanarak konuşabilirim.	Öğretmenin açıklamalarını anlamadığımda soru sorabilirim.	Yolculuk planlarında ya da yolculuk sırasında karşılaşılabileceğim durumlarda derdimi anlatabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.	Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.	Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	İnsanlara kendileri hakkında basit sorular sorabilirim.	Kimin aradığını sormak, kiminle konuşmak istediğimi söylemek, telefon numaramı verip kısa mesajlar almak gibi basit düzeyde telefon konuşmaları yapabilirim	Ayrıntılı yön tarifi isteyebilir ve anlatılanları takip edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----

Tablo 12: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası’ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Bir sözcük kullanarak basit sorulara cevap verebilirim.	Sınıf içinde soru sormak ve isteklerimi karşılayabilmek için öğrendiğim dili kullanabilirim.	Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgilenme ve kayıtsızlık gibi duyguları ifade edip bunlara karşılık verebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.	-----	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Aile ve okul gibi çok iyi bildiğim konularda konuştuğum kişinin de yardımıyla basit sorular sorup cevaplayabilirim.	Bildiğim konularda sorular sorabilirim.	Samimi bir ortamda yapılan tartışmalarda arkadaşlarıma görüşlerimi belirtebilir ya da onların görüşlerini alabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	“lütfen, “teşekkür ederim” gibi basit cümle kalıplarını söyleyebilir, kişilere nasıl olduklarını sorabilir ve onlara nasıl olduğumu söyleyebilirim.	Bir harita ya da plana bakarak yer sorup tarif edebilirim.	Bir görüşe katılıp katılmadığımı kibar bir dille ifade edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.	Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.	Konuşmasında nezaket kurallarını uyar. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Kendim ve ülkem hakkında konuşabilirim.	Çalıştığımız konu hakkında diğer öğrencilerle konuşabilirim.	Duygu ve düşüncelerimi katarak deneyimlerimi ayrıntılarıyla ifade edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

Tablo 13: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Günlük yaşamımı anlatabilirim.	Yeni bir sözcüğü anlamadığımda anlamını sorabilirim.	Hayallerimi, umutlarımı ve amaçlarımı ifade edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Adres, telefon numarası, milliyet, yaş, aile ve hobiler gibi konularda bilgi verebilirim.	Bildiğim konularla ilgili konuşmalara katılabilirim.	Planlarımı, hedef ve davranışlarımı nedenleriyle açıklayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Kendim, ailem ve evim hakkında konuşabilirim.	Davet ve öneride bulunup karşılık verebilir, özür dileyip izin isteyebilirim.	Bir kitap ya da filmin konusu hakkında bilgi verebilir ya da düşüncelerimi söyleyebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.	Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.	Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Saatin kaç olduğunu söyleyebilirim.	Arkadaşlarımla ne yapacağımızı nereye gideceğimizi tartışabilir, bir araya gelmek için planlar yapabilirim.	Kısa bir yazıyı metne sadık kalarak sözlü olarak basit bir dille anlatabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Sorunlarına konuşarak çözüm arar.	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Tablo 14: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Haftanın günlerini söyleyebilirim.	Evimi ve yaşadığım çevreyi anlatabilirim.	Öykü anlatabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	En çok sevdiğim spor konusunda konuşabilirim.	Hoşlandığım spor dallarını açıklayabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	-----	Bana ait olan nesneleri tanıtabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	-----	Sevdiğim ve sevmediğim şeyler hakkında konuşabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----

Tablo 15: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Geçmişte yaşadıklarım hakkında konuşabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Kişi, resim ve nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında konuşabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Kendi kültürüm hakkında konuşabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Sınıftaki nesneleri arkadaşlarıma betimleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır.	-----

Tablo 16: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Bir metni okuduktan sonra kendi sözcüklerimle anlatabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Bir metin hakkında görüşümü söyleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Şarkı ve tekerlemeleri ezbere söyleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Tandığım kişileri betimlemek için basit sözcük ve sözcük kalıplarını kullanabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----

Tablo 17: Türkçe Öğretimi Programı ve Dil Gelişim Dosyası'ndaki Konuşma Kazanımların Karşılıklı Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Ailemi, kendimi ve tanıdığım kişileri betimleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Nesneleri ve yerleri basit bir anlatımla betimleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	Evde, okulda ve boş zamanlarımda genellikle ne yaptığımı söyleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	-----	İlgi alanlarımı ve hobilerimi basit bir anlatımla betimleyebilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.	-----

Tablo 18: Çerçeve’de Denkliği Olmayan Türkçe Öğretim Programı Dinleme Kazanımlarının Çerçeve’deki ve II. Kademedeki Olası Denklikleri

Kazanımlar	Çerçeve’deki Denklik	II. Kademedeki Denklik
Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.	B2	8
Konuşurken nefesini ayarlar.	A2	6
İşitilebilir bir sesle konuşur.	A2	6
Kelimeleri doğru telaffuz eder.	B1	6
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.	B1	8
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.	B2	8
Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.	A1	6
Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.	B2	8
Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.	A2	6-7
Dinleyicilerle göz teması kurar.	A1	6
Konuşma metni hazırlar.	B2	8
Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	B1	7
Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.	B2	8
Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.	A2	6-7
Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.	B2	8
Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	B2	8
Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.	B2	8
Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.	B2	8

Tablo incelendiğinde görüleceği gibi, Türkçe öğretimi programı konuşma alanı kazanımları ile ADÖÖÇM temelli belirlenen konuşma alanı kazanımları bazen örtüşmekte bazen ise denkleşmemektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda öngörülen kazanımlar “Saati söyleyebilirim. Yer ve yön tarif edebilirim. Öykü anlatabilirim.” gibi kazanım örneklerinde görüldüğü gibi günlük hayata yönelik eylem-yönelimli kazanımlardır. Türkçe öğretim programındaki kazanımlarda da günlük hayata yönelik kazanımlar vardır; fakat ek olarak bireyden kendini değerlendirebilmesi, konuşmaya fiziksel ve zihinsel hazırlık yapması gibi unsurlar da istenmektedir. Bununla birlikte, ana dili olarak Türkçe öğrenen bir bireyden saati söyleyebilmesi gibi basit bir beceri ikinci kademe seviyesinde elbette beklenemez; fakat saati söyleyebilmek, bir yerden bir yere nasıl gidileceğini tarif edebilmek, bir yemek tarifi verebilmek gibi günlük; ama yatay düzlemde daha karmaşık beceriler beklenebilir.

Karşılığı olmayan kazanımlara ADÖÖÇM'de ve programda öngörülen denklikler ise tamamen bir deneysel çalışma niteliğindedir. Bu çalışma yapılırken sahip olunan öğretmenlik ve kitap hazırlayıcılığı tecrübesi, kazanımların hedefleri dikkate alınmıştır.

Fikir vermesi ve kazanım cümlesi örneklerinin görülebilmesi için yalnızca konuşma alanına yönelik kazanımlar ele alınmıştır, diğer öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar görüldüğünde de Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın kazanımlarının daha çok günlük hayata yönelik olduğu, Türkçe öğretimi programındaki kazanımlardan bazılarının ise genel ifadeler taşıdığı görülecektir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde “kazanım” ifadesinin karşılığı olarak “yapılabilirlik ifadeleri” (can do statements) yer almaktadır. Önceki bölümlerde açıklanan seviye gruplarına göre, belirli düzeylerdeki bireylerden belirli yapılabilirlik durumları beklenmektedir. Bu beklentiler, tüm diller ve öğrenim süreçleri için geçerlidir. Tabloda, seviyelere göre bireyden beklenen yeterlilikler görülmektedir.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2 142
A N L A M A	Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman 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 programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı 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.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
K O N U Ş M A	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	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 açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim	Her türlü tartışmaya katılabilir; konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek ıstalıkla yeniden

	Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
Y A Z M A	Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Tablo 19: Seviyelere Yönelik Yapılabilirlik İfadeleri (CEF, 2001'den Akt.: Avrupa Konseyi, 2009)

4.2.8. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi

Türkçe Öğretim Programı'nda ders işleniş süreci şu şekilde belirtilmiştir:

1. Hazırlık
2. Okuma, Dinleme/İzleme
3. Konuşma
4. Yazma
5. Dil Bilgisi (MEB, 2006)

Dolayısıyla programa göre hazırlanan kitaplarda yer alan metinler, bu sırayla işlenmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ise tüm becerilerin iç içe olduğu bir süreç önermektedir.

Daha önce belirtilen işlevsel/kavramsal yaklaşım, ADÖÖÇM'nin temelini oluşturduğu gibi çerçeveye göre hazırlanacak program ya da kitaplara da yön verebilecek niteliktedir. Finnocchiaro ve Brumfit (1983), işlevsel/kavramsal yaklaşıma uygun bir dil öğretim dersinin işleyiş şemasını şu şekilde ele almaktadır:

1. Kısa bir karşılıklı konuşmanın sunulması,
2. Konuşmadaki her bir sözün sözlü alıştırması.
3. Konuşmadaki konu ve duruma dayalı sorular ve yanıtlar.
4. Öğrencilerin kişisel tecrübesine ilişkilendirilmiş, konuşmanın temasına uygun olan sorular ve yanıtlar.
5. Konuşmada kullanılan iletişim ifadelerinin ya da işlevi örnekleyen yapılardan birinin incelenmesi.
6. Öğrenenler tarafından, yapının işlevsel ifadesini oluşturan genellemelerin ve kuralların keşfedilmesi.
7. Sözel tanıma, yoruma yönelik işlemler.
8. Rehberli iletişimden serbest iletişime doğru giden sözel üretim aktiviteleri.

Görüldüğü gibi işlevsel/kavramsal yaklaşıma uygun bir işleyişte, sözel unsurların ön planda tutulduğu, Türkçe programında ise tüm öğrenme alanlarına yönelik kesin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Dil öğretiminin bir bütün olduğu düşünüldüğünde sözel becerilerin yanında yazılı becerilerin de geliştirmesinin gerekliliği görülmektedir. Bunun yanı sıra, ADÖÖÇM, dil öğrenimi sürecinde yapılacak dil bilgisi hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası kabul etmektedir.

4.2.9. Etkinlik, Görev ve Ödevlerin Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde, dil öğrenimi için gerçekleştirilen etkinlikler için genel olarak “görev” kelimesi kullanılmaktadır. Görev, problemi çözüp başarıya ulaşip sonuç verebilmek için gerekli olan herhangi bir amaçlı eylem, yerine getirilmesi gereken bir zorunluluk ya da başarılması gereken bir amaçtır (CEF, 2001). Bu tanımlama, bir gardrobu taşımak, bir kitap yazmak, bir kontratın anlaşma maddelerini bulmak, kartlarla oyun oynamak, lokantada yemek siparişi vermek, bir başka dile çeviri yapmak, grup çalışmasıyla bir sınıf gazetesi hazırlamak gibi geniş ve farklı eylemler olabileceği gibi resim yapmak, hikâye yazmak, problem çözmek, günlük işleri yapmak, e-posta mesajlarını cevaplamak gibi unsurlar da olabilir. Bireyden dil öğrenimi esnasında beklenen yeterlilik ve görevlerin genellikle günlük hayata dönük iletişimsel beceriler olduğu görülmektedir. Türkçe programında ise, görevin karşılığı olabilecek “etkinlik” kavramı yer almaktadır. Aynı çerçevedeki gibi, yöntem ve teknik kısıtlaması olmaksızın öğrenme alanına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

4.1.11. Metinlerin Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken yararlanılabilecek aracı metin türleri belirlenmiştir. Metin, bilindiği gibi, bir duygu ya da düşüncüyü bir zihinden diğerlerine aktaran yazılı ya da sözlü anlamlı sözcük bütünüdür. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde de metin türleri hem yazılı hem sözlü olarak ele alınmıştır. Önerilen başlıca metin türleri şunlardır:

Sözlü Metin Türleri

- Konuşucu
- Halk anonsları ve yönergeler
- Halk konuşmaları, konferanslar, sunumlar
- Törenler (seremoni, resmî dinî törenler)
- Eğlence (drama, gösteriler, okumalar, şarkılar)
- Spor müsabakaları
- Haber yayınları
- Halk konuşma ve tartışmaları
- Kişiler arası konuşmalar
- Telefon konuşmaları
- İş görüşmeleri

Yazılı Metin Türleri

- Kitaplar
- Dergiler
- Gazeteler
- Yönerge kitapları
- Ders kitapları
- Mizah dergileri
- Broşür ve prospektüsler
- Kitapçıklar
- Reklam materyalleri

- Halka yönelik işaret ve uyarıcılar
- Süpermarket, alış veriş işaretleri
- Malların üzerindeki etiketler
- Biletler
- Form ve anketler
- Sözlükler, eş anlamlılar sözlüğü
- İş mektupları ve profesyonel mektuplar, faksalar
- Kişisel mektuplar
- Makale ve egzersizler
- Notlar, raporlar ve makaleler
- Not ve mesajlar
- Bilgi şablonları (CEF, 2001: 95)

Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri belirtilmiş ve kitaplarda kullanılacak edebî metinlerde bulunması gereken özellikler maddeler hâlinde gösterilmiştir. Buna göre, Türkçe kitaplarında yer alabilecek metinlerin türleri şu şekilde belirtilmiştir:

6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan (MEB, 2006: 57). Görüldüğü gibi Türkçe Öğretim Programı, metinleri tamamen yazılı metin bağlamında almış, sözlü metinlere yer vermemiştir. Yine de programda yer alan “Bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması sağlanmalıdır (MEB, 2006: 57).” ifadesi ile kitap yazarlarının istedikleri takdirde sözlü metinlerden de

yararlanabileceğini belirtmiş, ayrıca her tema içinde bir adet dinleme metnine yer vermiştir.

4.2.11. Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi

Yöntem, bir amaca ulaşmak için izlenen en kısa yol; teknik, eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntemin kişiler, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç ve gereçlere bağlı olarak uygulanışı olarak adlandırılmaktadır (Özbay, 2008: 23). Yenilenen Türkçe öğretimi programı, yöntem ve teknikler bakımından zengindir, her öğrenme alanına yönelik ayrı yöntem ve teknikler önerilmiş, gerekli durumlarda bunlardan ihtiyacı olanını kullanma hakkı ders kitabı yazarlarınca öğretmenin inisiyatifine verilmiştir. Dil öğreniminde ve öğretiminde, tek bir yöntem ve tekniğin sürekli kullanılması düşünülemeyeceği gibi bu yöntemleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak da mümkün olamaz. Yazma öğrenme alanına yönelik bir etkinlikte, örneğin hikâye yazmada izlenecek yöntemin bir metnin anahtar kelimelerini yazmadaki yöntemle aynı olması beklenmemektedir (CEF, 2001: 157). Bu nedenle, tümleşik olarak yöntem ve teknikler dil öğretiminde kullanılabilir.

Strateji, kişinin görevi uygulamak için bireysel olarak hazırladığı ve karşı karşıya geldiği organize edilmiş, amaçlı ve düzenli eylemlerdir. Önem verilen konuların farklı boyutlarının dilin tüm kullanım ve öğrenimiyle ilgili olduğu kabul edilirse tüm bu boyutlar, stratejiler, görevler, metinler, iletişimsel dil yeterlikleri, dil aktiviteleri, dil süreçleri, içerikler ve egemenlikler birbiriyle ilgilidir.

Kuşkusuz yabancı dil öğretimiyle ana dili öğretiminin tümüyle özdeş yöntem ve tekniklerle yürütülmesi düşünülemez. Ana dili öğrencisinden beklenen daha eksiksiz, daha ince bir dil edimidir; bu bakımdan daha ayrıntılı ve geliştirilmiş yöntemler kullanmak, metin seçiminde daha özenli davranmak gerekir. Yine de yabancı dil öğretiminin de temelde dil öğretimi olduğunu düşünüldüğünde, buradan elde edilen sezinlemelerin ve duyarlıkların ana dili öğretiminde kullanılmasının, yabancı dilde düşünme kalıplarını ana diline aktarma ve yabancı dilin dil değerlerini ana dilinden beklemek gibi bir yanılgıya

düşülmediği sürece, bir zararı olmayacağı kabul edilebilir (Kocaman, 2009). Dolayısıyla bireyin ana dilde ve ikinci dilde karşılaşacağı yöntemlerin geliştirilmiş ve ayrıntılı olması, bilgilerin olmasa da yeterliliklerin transfer edilebilmesi bakımından işe yarar niteliktedir.

Dinleme/izleme becerisine yönelik olarak Türkçe öğretimi programında 8 yöntem ve teknik verilmiştir. Bunlar; katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/ izleme olarak programda yer almaktadır (MEB, 2006).

Konuşma becerisine yönelik yöntem ve teknikler ise ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği şeklinde programda ifade edilmiştir.

Okuma; sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma yöntemi, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma (MEB, 2006) şeklindeki yöntem ve tekniklerle programda yer almaktadır.

Yazma becerisine yönelik yöntem ve teknikler, 15 başlık altında toplanmıştır. Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma (MEB, 2006) şeklinde isimlendirilen başlıklar, yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan yöntem ve teknikleri içermektedir.

ADÖÖÇM’de ve Türkçe Öğretim Programı’nda belirtilenlere ek olarak dil öğreniminde ve öğretiminde kullanılan birçok yöntem vardır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, bu yöntem ve tekniklerden iletişime dayalı

olanları desteklemekte; fakat beceri alanlarına göre yöntem ve teknik önermemektedir. Genel anlamda, bireyin ikinci dil öğrenmesinde (D2) bir ya da birden çok yol olabileceğine işaret etmektedir (CEF, 2001: 142) Verilen maddeler, yöntem ve teknikten ziyade, izlenebilecek yol niteliğindedir.

- a. İkinci dil öğreniminde söz konusu dille birkaç yol vasıtasıyla doğrudan maruz kalma;
 - Doğal konuşucularla yüz yüze konuşma
 - Konuşmaya kulak misafiri olmak
 - Radyo ya da sesli kayıtları dinlemek
 - TV izlemek ve dinlemek
 - Söz konusu dile ait değiştirilmemiş, derecelendirilmemiş yazılı metinleri okumak
 - Bilgisayar programlarını kullanmak
 - Çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak bilgisayar konferanslarına katılmak
 - Amaç dili açıklama için aracı olarak yerleştiren eğitim programı derslerine katılmak
- b. Amaç dilde (D2) özel olarak seçilmiş sözlü ifadeler ve yazılı metinlere maruz kalma
- c. Amaç dildeki bir konuşmaya doğrudan katılım
- d. Amaç dilde (D2) özel olarak tasarlanmış ve yapılandırılmış görevlere katılmak
- e. Kendi kendini yetiştirerek kendisine rehberlik ederek kendi amaçlarını izlemek ve ulaşılabilir eğitsel medyayı kullanmak.
- f. Sunumların, açıklamaların, egzersiz ve etkinliklerin kombinasyonunu yapmak; fakat bu esnada sınıf yönetimi, açıklamalar vb. için ana dili (D1) kullanmak
- g. f maddesinde belirtilen unsurları tamamen amaç dil (D2) kullanarak yapmak

- h. Yukarıda verilen etkinliklerden bazılarının birleşimini yapmak; fakat derece derece azalan bir şekilde ana dili (D1) kullanmak
- i. Yukarıda verilen etkinliklerin bireye ya da gruba, öğrenci ihtiyaçlarına göre birleşimini yapmak (CEF, 2001: 143)

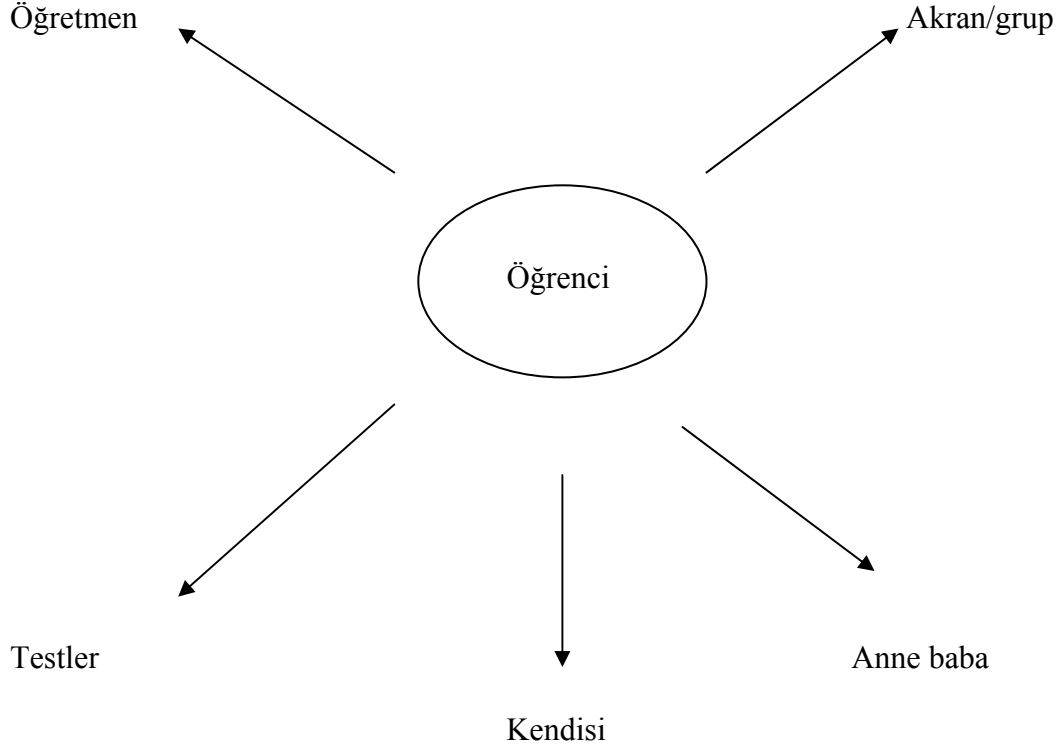
Öğrencinin bireysel olarak çalışma ya da grup olarak çalışma istemesine, ilgi ve ihtiyaçlarına, dil bilme seviye ve yeterliliklerine, öğretmenin niteliklerine, öğrenme alanının sağladığı imkânlarla göre yöntem ve teknikler çeşitlenebilmektedir.

4.2.12. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirmeye eğitim sisteminin bir bakıma sağlaması yapılmakta ve işlerliği kontrol edilmektedir. Dil öğreniminde ise farklı beceriler farklı araçlarla ölçülebilir. Türkçe dersinde ise ölçme değerlendirme, uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada yapılır.

Dil öğrenimi, durulduğu veya ara verildiği anda gerileyen, olduğu yerde kalmayan bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle sürekli değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılması, süreci canlı tutacaktır. Süreç değerlendirmesi ve sonuç değerlendirmesi, dil öğreniminde aynı kapsam içerisinde yapılır. Yapılandırmacı yaklaşımın doğası gereği kişisel görüşmeler, grup ödevleri, bireysel ödev, proje ve raporlar, kişisel gelişim dosyaları değerlendirme aracı olarak kullanılır. Türkçe programında ise öğrenci, beş birim tarafından değerlendirilmektedir.

Şekil 2: Türkçe Öğretim Programı'na Göre Bireyin Değerlendirilmesi



Bu çeşit bir çoklu değerlendirme ortamı, bireyin kendini sıkça kontrol etmesini sağlayacağı gibi sıkça geri dönüt almasını ve olası hatalarını düzeltmesini de sağlar. Değerlendirme sırasında kullanılabilecek araç ve yöntemler ise Türkçe öğretim programında şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2006):

1. Kısa Cevaplı Maddeler
2. Çoktan Seçmeli Maddeler
3. Eşleştirme Maddeleri
4. Doğru / Yanlış Maddeleri
5. Açık Uçlu Sorular
6. Görüşme

7. Tutum Ölçekleri
8. Öz değerlendirme
9. Akran değerlendirme
10. Gözlem
11. Öğrenci Ürün Dosyaları
12. Performans Görevleri
13. Proje Ödevi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde değerlendirme çok yönlü ve çok taraflı yapılmakta, görevin özelliğine göre değerlendirme çeşidi belirlenmektedir. Bu açıdan Çerçeve ve Türkçe öğretim programı, paralellik göstermektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda 5 ayrı açıdan değerlendirilen birey, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde tanılayıcı (diagnostic), biçimlendirici değerlendirme (formative), düzey belirleyici (summative) değerlendirmeye tabi tutulur. Bunların yanı sıra, kendini değerlendirme ve tümel değerlendirme de söz konusudur.

Tablo 20: Çerçeve Metin Kapsamında Değerlendirme Çeşitleri (CEF, 2001:183)

1	Başarı değerlendirme Belirli amaçların başarısının değerlendirilmesi. İçsel görüş açısı.	Yeterlik değerlendirmesi Kişinin bildikleri ve yapabildikleri. Dışsal görüş açısı.
2	Standart referans	Ölçütlü referans
3	Usta öğrenme	Süreç öğrenme
	Devamlı değerlendirme	Karıştırılmış değerlendirme noktaları
4	Biçimlendirici değerlendirme	Özetleyici değerlendirme
5	Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
6	Performans değerlendirme	Bilgi değerlendirme
7	Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
8	Kontrol listesi sınıflandırma	Performans sınıflandırma
9	İzlenim	Rehberlendirilmiş yargı
10	Holistik değerlendirme	Analitik değerlendirme
11	Grup değerlendirme	Kategori değerlendirme
12	Başkaları tarafından değerlendirilme	Kendini değerlendirme

Tabloda yan yana verilen unsurlar, birbirinden büyük farklarla ayrılan değerlendirme yöntemleri değildir; aksine görevin özelliğine göre aynı eksendeki değerlendirmelerin her ikisi de kullanılabilir. ADÖÖÇM, bu esnekliği sağlamaktadır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan yukarıdaki değerlendirme türlerinden ayrı olarak yine çerçeve temelli hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, değerlendirme açısından öğrencinin kendisini ölçebileceği bir kaynak olma özelliğini taşır. Öğrenci, bu dosyaya,

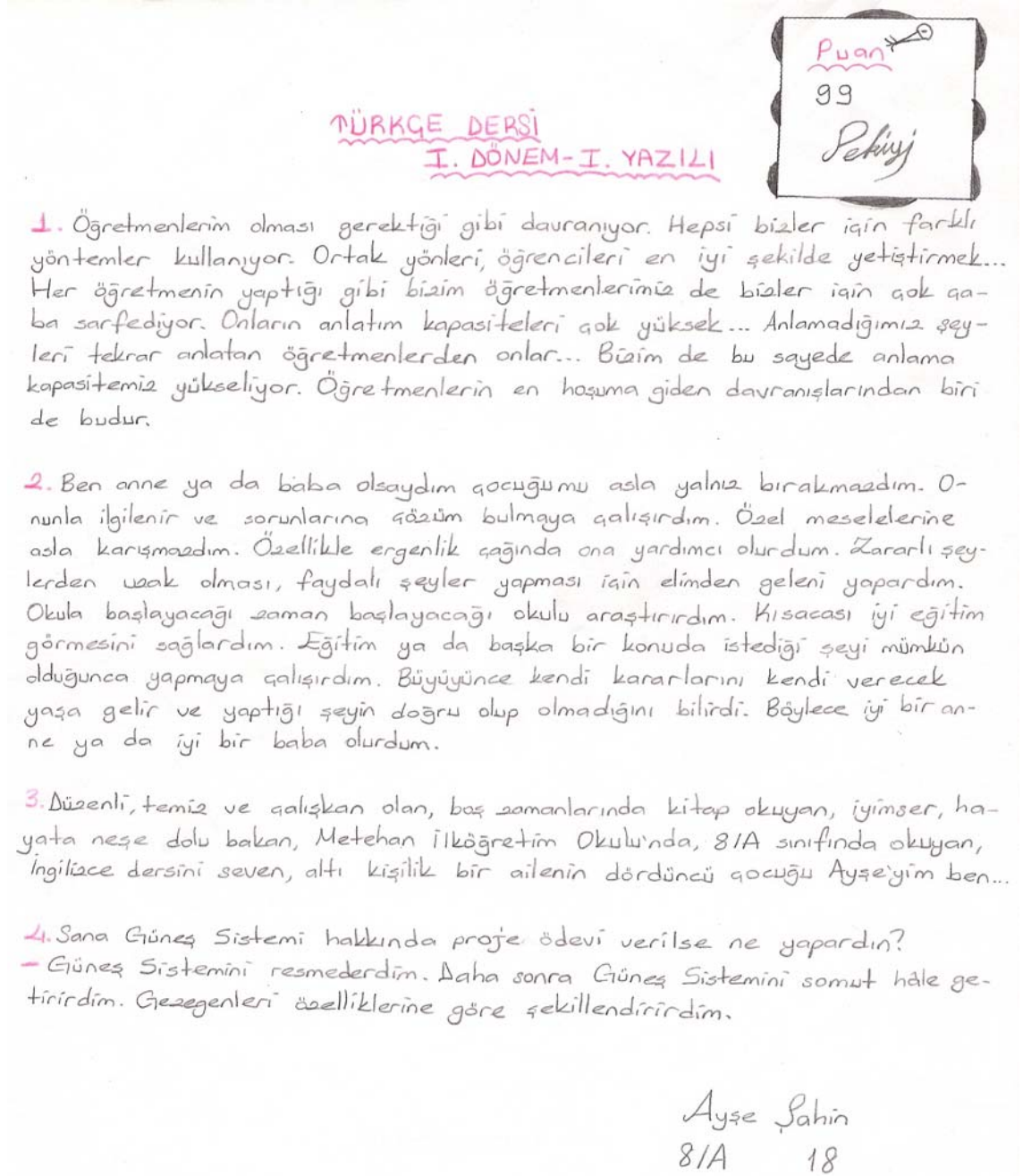
- Sertifikalar
- Makaleler
- Amaç dilde yazılmış yazılar
- Projeler
- Diplomalar
- Mektuplar
- Fotoğraflar
- Hatıralar
- Raporlar
- Hikâyeler
- Günlüğünden sayfalar
- Şiirler
- Sınavlar
- En beğenilen ödevler ekleyebilir.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın kullanımı hakkında öğretmenlere yönelik bir eser hazırlayan David Little, söz konusu dosyaların amacına hizmet edebilmesi ve kaliteli olabilmesi için “iyi dosya”nın neye benzemesi gerektiği konusunda öğrencilerle konuşularak kavramın içeriğinin ne olduğuna karar verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin materyal seçiminde öğrencileri cesaretlendirmesi gerektiğini belirtmektedir (Little, 2005: 23)

- Araştırmaları,
- Fotoğraf ve resimleri,
- Ses kayıtlarını,
- Grup ödevleri ve projeleri,
- Kelime geliştirme çalışmalarını,
- Mektuplarını,
- Öğretmen kontrol listelerini,
- Etkinlik örneklerini
- Değerlendirme kâğıtlarını,
- Kitap okuma listeleri,
- Okuma gelişim dosyalarını,
- Kitap özetlerini ekleyebilirler.

Öğrencilerin söz konusu dosyayı nasıl dolduracakları ve öğretmenin bu konudaki sorumlulukları, Türkçe Öğretimi Programı'nda ayrıntılı olarak verilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası içeriği ile Türkçe Öğretim Programı'ndaki Ürün Dosyası'nın içeriğinin birbirine yakın olması ve amaç olarak her ikisinin de dil gelişimini takip etmeyi alması Ürün Dosyası içeriği örnekleri ile daha açık bir şekilde görülecektir.

Şekil 4: Ürün Dosyası İçeriği Örneği



Şekilde, 8. sınıf öğrencisinin ana dilinde hazırladığı bir kendini değerlendirme örneği görülmektedir. Birey, kendisine uyguladığı sınavdaki hatalarını yine kendisi tespit ederek yazılı anlatım bağlamında materyalini derecelendirmiştir.

Şekil 5: Ürün Dosyası İçeriği Örneği

En çok kullanılan Gordes (ya da Türk) ve Sini (ya da İran) düğümleri, iki uç dizarı bakacak şekilde her düğüm için bir ya da iki göğüs ipliği alınarak dokunur. Desenler hava ipliği ile oluşturulur. Dokumanın sıklığı halıdan halıya önemli ölçüde değişir. Halının değeri, atılan düğümlerin sıklığıyla orantılıdır. Düğümler ne kadar sıkça, halı o kadar değerlidir. Ayrıca, halıya değer kazandıran özelliklerin başlıcaları arasında boyasının atmaması, düğümlerin hep aynı sıklıkta olması, dokumanın hep yanında santimetre kareye hep aynı sayıda düğüm düzmesi sayılabilir.



Ayrıca Bakınız

- Acem Halısı
- Demirci Halıları
- Milas Halıları
- Taşpınar Halıları
- Gordes Halıları
- Yağcıbedir Halıları
- Ardahan (Kafkas Halısı)
- İran Halıları
- Çin Halıları



Ayşe Şahin
8/A



Şekildeki örnekte de öğrenci, kendini iyi ifade ettiğini düşündüğü ve dil öğrenim sürecine katkıda bulunan bir ödev örneğini dosyasına eklemiştir.

Şekil 6: Ürün Dosyası İçeriği Örneği

KİTAP OKUMA PLANI			
Günler	Okuyacağım Sayfa Sayısı	Okudum	Okuyamadım; çünkü
Pazartesi	20	15	Misafir geldi.
Salı	15	15	-
Çarşamba	20	20	-
Perşembe	20	15	Ödevler yazıldı.
Cuma	30	30	-
Cumartesi	20	20	-
Pazar	10	12	-
Bu hafta okuduğum sayfa sayısı:			
Bu hafta okuduğum kitabın adı - Yazarı: Gümüş Patenler			
Bu hafta okuduğum kitabı sizin de okumanızı isterim-istemem; çünkü: İstemem. Eğlenceli bir kitap değil. Heyecanlı değil.			
Denebilir ki, hiçbir şeye muhtaç değiliz, yalnız bir tek şeye ihtiyacımız var: Çalışkan olmak! (M.K. Atatürk)			Başak UYSAL Türkçe Öğretmeni

Ürün Dosyası, sadece ödevlerin değil, aynı zamanda kitap okuma özet ve planlarının da eklenebildiği bir dosyadır. Öğrenci, okuduğu kitapla ilgili görüş ve düşüncelerini içeren belgeleri, beğendiği kitapların özetlerini ve künyelerini de dosyasına ekleyebilir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın dosya

bölümünde ise, okunan kitapların özetlerinin ya da künyelerinin dosyaya ekleneceği gibi bir ibare bulunmamaktadır.

4.3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Niçin Karşılıklı Değerlendirilmektedir?

Avrupa Konseyi, konseye üye ülkeler arasında politik, toplumsal, kültürel ve uluslararası sorunlar karşısında ortak bir bakış açısı oluşturmayı hedeflemektedir. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, ana dili Türkçe olan; fakat yurt dışında yaşamaları dolayısıyla iki dillilik aşamasına gelen çocuklara Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ise ikinci ve daha sonraki dillerin edinimine yönelik hazırlanmış bir programdır. Yine de, ana dilini konuşmayan Türk asıllı çocukların ana dillerini tekrardan ancak yabancı dil öğretim yöntemleriyle edinebilecekleri unutulmamalıdır. Bu nedenle, ana dili artık ortak kullanım dili değilse, tekrardan ancak ikinci dil mantığıyla öğretilebileceği düşünülerek Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ile karşılıklı değerlendirmesi yapılmıştır.

4.4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Genel Yapısı

Programın bölümleri, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar olarak belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin yapısı ise Türkçe Öğretim Programı bölümünde belirtildiği gibi 9 bölümde incelenmektedir. Çerçeve'de benimsenmiş yaklaşım kabul edilen eylem-yönelimli yaklaşım ile söz konusu programdaki yapılandırmacı yaklaşım, birbirinden çok kesin çizgilerle ayrılmamakta ve her ikisi de öğrenen özerkliğine önem vermektedir.

Daha önceki bölümlerde belirtildiği üzere ADÖÖÇM, tek başına bir program niteliği taşımamakta, daha çok programlara kaynak oluşturacak bir başvuru metni olarak kabul edilmektedir. Çerçeveye dayalı bir yabancı dil öğretimi programı eleştirilir ve oluşturulurken üç temel ilkeyi göz önüne almak gerekir.

Program üzerindeki ilk tartışma, çok dilliliği ve dilsel farklılığı iletme amacı üzerinde ilerlemelidir. Bu, şu anlama gelir: Herhangi bir dilin öğrenimi ve öğretimi, eğitim sistemindeki diğer dillerin özelliklerine göre ve dil becerilerinin geliştirilmesi için uzun zamanda izledikleri çabaya göre ilerlemelidir (CEF, 2001: 169). Bu açıdan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'na yaklaşıldığında, programda yer alan “Ana dilinin imkânlarını kavrayan öğrenci, yaşadığı ülkenin dilini de kolay öğrenecektir (MEB, 2006: 2).” ifadesi, bireyi çok dilliliğe yöneltmese de kendi dilinin kuralları içinde kalmayıp yaşamış olduğu çevrenin dilini daha kolay ve verimli öğrenmeye yöneltmesi bakımından birinci ilkeyle temel düzeyde paraleldir.

İkinci ilke, özellikle okullarda değer etkinliği sistemi düşünülmesi, gereksiz tekrarlardan kaçınılması, ekonomik ilerleme sağlanması ve dil bilimsel farklılık özelliğindeki beceriler transfer edilebilmesi üzerine kuruludur (CEF, 2001: 169). Örneğin, eğitim sistemi kendi çalışmalarıyla öğrencilerine iki yabancı dil öğrenme imkânı verirse ve tercihi olarak üçüncü dilin öğrenilmesini sağlarsa, amaçlar ve seçilen dilin öğretimindeki izlenim yönteminin aynı olmasına gerek yoktur. Bu madde, daha önceki bölümde de işaret edilen noktayı hatırlatmaktadır. Çerçeveye dayalı programlar, yöntemler ve teknikler bakımından yatay düzlemde birbirini takip etmek zorunluluğunda değildir; çünkü aynı dil ailesine mensup dillerin bile parametresi birbirinden farklıdır. Dolayısıyla eğitim durumlarında, imkân ve olasılıklarda bir standart sağlandığı takdirde programların aynı çerçeveye dayalı olması yeterli olacaktır. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nın kazanım, öğrenme öğretme süreci, içerik ve değerlendirme bakımından çerçeveye aynı düzlemde gitmesi

değil, bireye amaca ulaşmak için farklı yollar önerse de temel bir standart sağlayarak söz konusu amaca yönlendirmesi beklenmektedir.

Üçüncü ilke, programla ilgili bedel ve ölçütlerin her dil için hazırlanan programla ya da farklı dillerin programlarının entegre edilmiş hâliyle kısıtlanmaması gerektiğine işaret eder (CEF, 2001: 169). Dolayısıyla bir dil için oluşturulan program başka bir dil için kullanılamayabilir. Bunda dilin özelliklerinin de payı vardır. Türkçeye yönelik hazırlanan bir programda Türkçenin temel özelliklerini göz önüne almak gerekir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Türk dili, isim, sıfat, zarf, fiil, zamir, edat, bağlaç, ünlem olmak üzere 8 sözcük türüne sahiptir.
- Türkçede Hint-Avrupa dillerinde görülen artikeller (das/the) bulunmaz.
- Sözcüklerin dişi/erkek şeklinde ayrımı bulunmamaktadır.
- Türkçe, sondan eklemeli bir dildir.
- Ögeler, özne nesne yüklem şeklinde sıralanır.
- Ses uyumları vardır.
- Türkçe kelimelerde uzun vokal (sesli harf) bulunmaz. Uzun vokal bulunan her kelime yabancıdır.
- Türkçede o ve ö vokalleri yalnız ilk hecede bulunur. İlk heceden sonraki hecelerde o, ö vokali taşıyan her kelime yabancıdır.
- Türkçede kullanılan ve ince a taşıyan her kelime yabancıdır.
- Türkçede kapalı e bulunmamakla birlikte İstanbul Türkçesi ile dilimizde yaygınlaşmaya başlamıştır.
- Türkçede orta hece vokali ya düşer ya da değişir.
- Türkçe kelimelerde j sesi yoktur; Türkçeye sonradan girmiş birkaç yabancı kelime bulunur.
- Ses taklidi veya sonradan türemiş olan birkaç istisna dışında Türkçede kullanılan f'li her kelime yabancıdır.

- Türkçe kelimelerde h sesi yoktur. Var olanlar ise ses taklitlerinden ibarettir.
- Türkçede kelime başında “ c, ğ, l, m, n, r, y, v, z ve nazal n” bulunmaz.
- “c “ sesi Türkçede ancak tabiat taklidi birkaç kelimedede kullanılır.
- “ğ” sesi Türkçede kelime başında hiç bulunmaz.
- “l” sesi Türkçede kelime başında hiç bulunmaz.
- “m” sesi genellikle kelime başında bulunmaz. Sadece tabiat taklidi seslerde bulunur ve m’li tekrarlarında görülür.
- “n” sesi Türkçede kelime başında eskiden beri “ne” ve ne ile yapılmış birleşik kelimelerde görülür. Bunun dışında başında n sesi taşıyan her kelime yabancıdır.
- “Nazal n” Türkçede kelime başında hiç bulunmaz.
- “r” sesi Türkçede kelime başında hiç bulunmaz. Ses taklidi sözlerin başında bulunması da çok nadirdir.
- “v” sesi Türkçede kelime başında olmamakla birlikte kelime başındaki bazı b’lerin v olması ile sonradan ortaya çıkmıştır. Tabiat taklidi kelimelerin başında v sesi görülür.
- “z” sesi Türkçede sadece tabiat taklidi kelimelerin başında bulunur.
- Türkçede kelime sonlarında “b, c, d, g,” sesleri bulunmaz. Eski Türkçede bazı kelimelerde bu sesler bulunmakla birlikte Batı Türkçesine geçişle bu seslerin kelime sonlarında olmadığı bilinmektedir.
- Türkçede kelime sonunda bulunan ç, k, p, t, konsonantları iki vokal arasında sedalılışır ve yumuşar.
- Türkçede diftong (bir hecede ya da kelimedede iki vokalin yan yana gelmesi) yoktur.
- Türkçede kelime köklerinde aynı cinsten iki konsonant yan yana bulunmaz; ancak kökle ekin birleşme noktalarında kökün sonundaki vokalle ekin başındaki vokal aynı ise kelime içinde iki konsonant yan yana gelmiş olur.
- Türkçede kelime ve hece başında çift konsonant bulunmaz.

- Türkçede kelime sonlarında sadece şu çift konsonantlar bulunabilir.
 - lç, lk, lp, lt
 - nç, nk, nt
 - rç, rk, rp, rs
 - rç, rk, rp, rs, rt
 - st
 - şt
- Türkçede kelime ve hece sonunda üç konsonant bir arada bulunmaz.
- Türkçede üç konsonant ancak kelime içinde ve iki heceye ait olmak şartı ile bulunabilir. Bu üç konsonantın ilk ikisi önceki heceye, üçüncüsü sonraki heceye bağlı olur.
- Türkçede ç, ş, y konsonantları içinde bulundukları kalın kelimeleri zamanla inceltebilir.
- Türkçede kesmeli hece ve kelime yoktur; ancak Türkçeye geçmiş bazı yabancı kelimelerde bulunur.
- Türkçe kelimelerde ana ses uyumu büyük ünlü uyumudur. Bu da vokallerin kalınlık- incelik uyumudur. Diğer bir vokal uyumu ise küçük ünlü uyumudur. Bu da vokallerin düz- yuvarlak uyumudur (Ergin, 2000).

Verilen özellikler, Türk dilinin dil bilgisi bağlamında temel özellikleridir ve Türkçenin genel şablonunu oluşturan unsurlardır. Türkçe öğretimine yönelik bir program hazırlanırken dilin yukarıda verilen unsurlarını da göz önünde tutmak gerekir. Ayrıca, herhangi bir program denemesinde, 3 ilişkili soruya cevap verecek şekilde düşünülmelidir: “Ne öğretilcek?”, “Öğrenme nasıl garanti edilebilir ve başarılabılır?”, “Ne boyutta önce uygun, sonralıkla etkili olabilir?” (Rutherford, 1987: 147) Bu açıdan bakıldığında, programın üç açıdan da etkili olması gerekmektedir.

4.4.1. Hedeflerin Değerlendirilmesi

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
2. Dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,
3. Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözlü veya yazılıyla anlatabilmeleri,
4. Kelime dağarcığını zenginleştirebilmeleri,
5. Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri,
6. Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri,
7. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanıyabilmeleri,
8. Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
9. Bulunduğu ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006b: 11).

Söz konusu programın amaçları öncelikle, gündelik hayata dili sokabilmeleri ve eylemi temele almaları bakımından iki program benzerlik

gösterir. İkinci olarak, ADÖÖÇM’de yer alan “Hayatta derin ve geniş bir anlayış bağı oluşturmak ve diğer toplumların kültürel mirasları hakkında düşünebilmek (CEF, 2001)” şeklindeki amaçtan hareketle, her iki programın da dilin kültürel tabakasını göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Amaçlar açısından incelendiğinde ise programın amaçlarının sadece Türkçe ile sınırlı olmadığı görülecektir; çünkü söz konusu program birkaç dersin içeriğini bünyesinde tutmaktadır. Bu durum da programda, “Bu derste; Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006).” ifadesiyle açıklanmıştır.

Ana dilinin imkânlarını kavrayan öğrenci, yaşadığı ülkenin dilini de kolay öğrenecektir (MEB, 2006). Bu bir temenni değil, bir gerçektir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni de dilin iletişim boyutunu söz konusu programdaki gibi göz önüne almaktadır.

4.4.2. Temel Becerilerin Değerlendirilmesi

Temel beceriler, Türkçe Öğretim Programı’nda belirtilenlerle aynı olmakla beraber, ek olarak “Sosyal Katılım” becerisi de eklenmiştir. Dilin sosyal hayattaki önemi, toplumsal hayata duyarlı olma, çevresindeki insanların sorunlarına olumlu yaklaşabilme yetisine sahip olabilmek için bu becerinin gelişmesi şarttır; çünkü dil sadece okulda kullanılan bir unsur değildir, aynı zamanda insanın sosyal hayatla bağ kurmasını sağlayan bir köprüdür. Dilin sosyal yönüyle ilgili olarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde de dil etkinlikleri, temel beceriler olarak gruplandırılmakla birlikte, kullanım alanına göre de alanlar bağlamında gruplandırılmıştır: Halk alanı, kişisel alan, eğitsel alan ve meslekî alan (CEF, 2001).

Halk alanı, sıradan sosyal etkileşimlerle (medya ilişkileri, iş ve yönetim, halk servisleri, kültürel ve boş zaman etkinlikleri vb.) ile ilgili olan her şeyi kapsar. Tamamlayıcı olarak kişisel alan, aile ilişkilerini ve bireysel sosyal uygulamaları kapsar. Meslekî alan, her şeyin bireyin etkinlikleriyle ve kendi

mesleğindeki uygulamalardaki ilişkileriyle ilgili olduğunu benimser. Eğitimsel alan, amacın özel bir bilgi ya da beceriyi başarmak olduğu öğrenme/öğretme bağlamıyla ilişkilidir (CEF, 2001). Dilin sosyal katılımdaki önemi, hem çerçevede hem programda bu şekilde belirtilmiştir.

4.4.3. Yeterlilik Seviyelerinin Değerlendirilmesi

Daha önceki bölümlerde görüldüğü üzere, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dil bilme seviyelerini A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak gruplara ayırmış, her seviyedeki öğrenciden farklı düzeyde yeterlilikler beklemiştir. Bu seviyelendirme yapılırken yaş grupları değil, öğrencinin dile hâkim olma düzeyi dikkate alınmıştır. Fakat Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, öğrencileri dil bilme seviyelerine göre değil, yaş gruplarına, yani örgün eğitimin öngördüğü sınıf seviyelerine ayırarak öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Oysaki her ikisi de 6. sınıfta olan iki çocuğun Türkçeye hâkimiyet düzeyleri, ailelerinde Türkçenin konuşulurluk önceliğine, ana dilleriyle karşılaşma sıklıklarına, ait oldukları sosyal topluluğun sosyo-kültürel özelliklerine ve diğer etkenlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Aynı sınıftaki iki öğrencinin Türkçeyi anlama ve anlatma düzeyleri bu anlamda farklılık gösterebilir. Sınıf seviyelerine göre belirlenen kazanımlar 4 seviyeye (1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-8. sınıflar ve 9-10. sınıflar) bölünerek verilmiştir. Kazanımlar, Türkçe Öğretimi Programı'ndan farklı olarak 1 ve 10. sınıflar arasında aşamalı düzeyde verilmiştir. Bu açıdan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin kazanımları (yapılabilirlik ifadelerini) seviye bağlamında net olarak göstermesi ile söz konusu programın kazanımları sınıf bağlamında net olarak göstermesi, paralellik arz eder.

4.4.4. Kazanımların Değerlendirilmesi

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, kazanımların öğrencilere verilmesi konusunda ihtiyaç analizini göz önünde tutarak öğrenciye görelilik ilkesinden hareket eder. Programda bulunan “Yıl içerisinde hangi konu ve kazanımlara yer verileceği öğretim yılının başında zümre öğretmenleri tarafından bulunulan bölge ve okulun şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenir (MEB, 2006).” ifadesinden de anlaşılacağı üzere kazanımlarda öğrencinin ve çevrenin temel alındığı seçmeli bir yöntem uygulanmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni de, kazanımların (yapılabilirlik ifadelerinin) öğrenciye verilmesi konusunda esnek davranmakta, anahtar nokta gözden kaçırılmamak şartıyla verilen genel çerçeve ekseninde kazanımların genişletilebileceğini veya daraltılabileceğini belirtmektedir.

Söz konusu programdaki kazanımlarda bireyden bazen birden çok öğrenme alanına ait beceriyi aynı anda göstermesi beklenmektedir. Dilin ilk öğrenilme aşamalarında bu öğrenciler için biraz korkutucu olsa da ilerleyen aşamalarda tüm öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi bakımından bu girişiklik önemlidir. Örneğin, programda,

Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir (MEB, 2006).

şeklinde belirtilen 6. sınıf dinleme kazanımında bireyden beklenen yeterlilikler, bir metni/kişiyi dinleme/izleme, fiziksel ve ruhsal özelliklerini anlama, bunları yazılı ya da sözlü olarak belirtme şeklinde tanımlanabilir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde de örnekteki gibi iç içe geçmiş becerilerin olduğu görülmektedir. Örneğin, çerçevede yer alan,

Görsel destekleyicilerin yorumlanacağı yerlerde, TV haberi, kazalar gibi olayların ana noktasını tanımlayabilir (CEF, 2001).

şeklinde ifade edilen kazanım dikkate alındığında, öğrenciden bir televizyon haberini izlemesi/dinlemesi, olayların ana noktasını sözlü ya da yazılı olarak belirtmesi beklenmektedir. Becerilerin girişikliği ve birbiriyle ilişkili olması bakımından programa ve çerçeveye yaklaşıldığında, her ikisinin de gerektiğinde girişik kazanımlara yer verdiği görülmektedir.

Türkçe öğretimi programının değerlendirilme kısmında da belirtildiği gibi, çerçevede ve programda yer alan kazanımların birbirilerine aynı paralelde olması beklenemez; fakat bireyden beklentileri ve pragmatik yeterliliği bakımından kesişen noktalarının olması, bireyin karşılaştığı sosyal durumlarda ve öğrendiği ikinci bir dilde ona yardımcı olacaktır. Bu açıdan, örnek teşkil etmesi bakımından, Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme kazanımları ile, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda yer alan 10-14 yaş arası çocuklarına yönelik dinleme kazanımları, karşılıklı olarak ele alınmıştır.

Tablo 21: Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ndaki Dinleme Kazanımları İle Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı’ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Film, reklam ve çizgi filmlerde geçen bildiğim sözcük ve kalıplarını anlayabilirim.	Kısa, açık ve basit mesaj ve duyurulardaki temel noktaları yakalayabilirim.	Zaman zaman bazı sözcük ve deyimlerin tekrarını istemek zorunda kalsam da günlük bir konuşmayı takip edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Dinlediği metinle ilgili bir görseli, metinle ilişkilendirerek anlatır.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Şarkılardaki bildiğim basit sözcükleri anlayabilirim.	Yaya ya da bir ulaşım aracıyla bir yerden bir yere nasıl gidilebileceğini anlatan basit açıklamaları anlayabilirim.	Genelde konuşma standart dilde açıkça ifade edildiği sürece ana hatlarını takip edebilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Radyo ve televizyonda duyduğum şarkılardaki bazı sözcük ve sözcük kalıplarını anlayabilirim.	Araç ve gereçleri nasıl kullanabileceğini anlatan basit ve somut yönergeleri anlayabilirim.	Kısa bir öyküyü anlayabilir ve sonra ne olacağına ilişkin varsayımlar oluşturabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	Dinlediklerinin/izlediklerinin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur. Dinledikleri/izledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurar. Dinledikleri/izlediklerinde geçen olayın yerini, şahıs ve varlık kadrosunu resimler.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	“Ayağa kalk”, “Buraya gel”, “Kitabını aç” gibi basit sınıf komutlarını anlayabilirim.	Yapacağım işle ilgili çalışmaların basit tarifleri uygulamalı gösterilerle anlatılırsa anlayabilirim.	Yavaş ve net olduğunda ilgi alanıma giren konulardaki radyo haberlerini ve bant kayıtlarını ana hatlarıyla anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.

Tablo 22: Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki Dinleme Kazanımları ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi

	A1	A2	B1
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Öğretmenin kısa komutlarını ve teypte söylenenleri anlayabilirim.	Açık ve yavaş bir şekilde anlatılan kısa ve basit hikayeleri anlayabilirim.	Yavaş ve net olduğunda hakkında bilgi sahibi olduğum konulardaki televizyon programlarının ana hatlarını anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Dinlediklerinde/izlediklerin de geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Bazı şarkı ve tekerlemeleri anlayabilirim.	Bazen tekrar edilmesi gerekse bile sınıf içerisindeki uzun soru ve komutları anlayabilirim.	Ev ve ofis aletlerinin kullanım kılavuzlarındaki basit teknik bilgiyi anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorar.	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Bana söylenenleri anlayamadığımı ifade edebilirim.	Mesaj ve kısa konuşmaları anlayabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.	-----
Dil Gelişim Dosyası'ndaki Kazanım	Öğretmenin göstererek yaptığı komutları anlayabilirim.	Birden fazla dinlemem gerekse bile kişilerin geçmiş, geniş ya da gelecekle ilgili konuşmalarını anlayabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	-----	-----

Tablo 23: Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ndaki Dinleme Kazanımları ile Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı’ndaki Dinleme Kazanımlarının Karşılıklı Olarak Değerlendirilmesi

	A1	A2
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Dinlediğim metindeki anahtar sözcükleri ayırt edebilirim.	Öğretmenin söylediği bütün komutları anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Bildiğim sözcük ve sözcük kalıplarını tanıyabilirim.	Oyunların genel kurallarını anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Numara, şekil ve sınıflamaları anlayabilirim.	Festival ve benzeri değişik kültürel etkinlikleri dinlediğimde anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	-----
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Haftanın günlerini ve yılın aylarını anlayabilirim.	Kısa ve basit öykülerin büyük bir kısmını anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	Sayıları ve fiyatları anlayabilirim.	Alışveriş, dışarıda yemek yeme, doktora gitme gibi başlıca kişisel ihtiyaçlara ilişkin basit sözcük grupları, soru ve bilgileri anlayabilirim.
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	-----	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorar.
Dil Gelişim Dosyası’ndaki Kazanım	“Lütfen” ve “Teşekkür ederim” gibi belli sözcük kalıplarıyla, tanışmayla ilgili temel konuşmaları anlayabilirim.	-----
Türkçe Programındaki Olası Karşılığı	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.	-----

Karşılığı olmayan program kazanımları ise şu şekildedir:

1. Dinlediklerini kendi cümleleri ile özetler.
2. Dinledikleri/izledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurar.
3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir.
4. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
5. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
6. Dinlediği şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde millî ve evrensel değerleri fark eder.
8. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
9. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nda, kazanımların birden çok beceriyi iç içe aldığı ve girişik bir yapısının olduğu fark edilir. Bununla birlikte ADÖÖÇM'deki dinleme kazanımları daha çok “anlama” ve “sezme” üzerine kuruluyken Program'daki kazanımların “ifade etme”, “soru sorma” ve “cevap verebilme” üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

4.4.5. Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

“Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında girişik bir ilişki vardır. Birbirleriyle ilişkili bu becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında, dilimizin kuralları da uygulamalı olarak verilir (MEB, 2006).” ifadesi, öğrenme alanlarının birbirlerinden çok net çizgilerle ayrılmadığını ve dil bilgisinin de bu temel dil

becerileri vasıtasıyla bireye verilebileceği programda belirtilmiş, dil bilgisi için ayrı bir değerlendirme ya da temel dil becerisi bölümü açılmamıştır. Dilin işlevleri ve düşünceye hükmettiği anlayışından hareketle dilin kurallarına uygun olarak öğretilmesi sağlanır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde konuşmanın üretimsel konuşma ve karşılıklı konuşma olarak iki ayrı başlık altında ele alındığı görülürken söz konusu programda bu ayrım görülmemekte ve konuşmaya ait kazanımlar tek bir başlık altında ele alınmaktadır.

4.4.6. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi

40 dakikalık bir dersin işlenişi Yalçın (2002) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

Şekil 7: Bir Türkçe Dersinin İşleniş Süreci (Yalçın, 2002)



Şekilde verilen süreç temel alınmakla beraber Türkçe dersi bir hafta boyunca bir bütün olarak ele alınıp altı bölüme de ayrılabilir.

- Hazırlık
- Okuyalım Anlayalım
- Konuşalım
- Yazalım
- Dil Bilgisi
- Değerlendirme (MEB, 2006)

Söz konusu program, yukarıdaki altı aşamalı ders işleme sürecini örnek şablon içerisinde vermiştir. Programda ayrıca, Türkçe öğretimi günlük hayatın bir parçası durumuna getirmek amacıyla;

- a. Öğrenciler, Türkiye'deki yakınlarıyla iletişim kurmaya özendirilerek Türkçenin kullanılabilirliği sağlanır.
- b. Günlük hayatta başvuru olan iletişim yolları seçkin örneklerle (Türk dilinin doğru ve etkili kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerle) işlenir.
- c. Millî bayramlar, dinî bayramlar, belirli kutlama ve anma günlerinde öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına imkân sağlanır.
- ç. Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklendiren görsel / işitsel eğitim araçlarından yararlanılır (MEB, 2006) şeklinde yer eden ifadeler, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde sıkça sözü edilen iletişimsel dil yeterliliği kavramını akla getirmektedir. İletişimsel dil yeterliliği, sadece dilsel bilginin yeterli olmadığını belirtmekte olan bir kavramdır. Dilsel, toplum-dilsel ve edimsel unsurların tümünü bünyesinde toplamaktadır. Dilsel yeti, dilin sistem olarak bilinmesidir. Toplum-dilsel yeti, dilin kullanım alanı ve kullanım

şeklidir. Edimsel yeti ise dilin işlevsel olarak kullanımının bilinmesidir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, görünüş olarak müstakil bir program izlenimi uyandırmamakta, Türkçe, Türk Tarihi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin tümünü bünyesinde toplamaktadır. Oysaki dil aktarımı, aynı zamanda kültür aktarımıdır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni de dili ön planda tuttuğu kadar kültürü de ön planda tutması bakımından programın kültür/dil ilişkisini aynı bağlamda incelemesi açısından programla paralellik gösterir.

4.4.7. Etkinlik, Görev ve Ödevlerin Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde, kazanımın ve amacın içeriğine göre görevler ve ödevler değişiklik gösterebilmektedir. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nda da etkinliklerin planlanmasında önemli olan faktörler, kazanım içerikleriyle öğrenci ilgi ve ihtiyaçları olarak belirtilmiştir.

4.4.8. Metinlerin Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dördüncü bölümün girişinde belirtildiği üzere bağdaşıklığı ve bağlaşıklığı tespit edilen her türlü yazılı/sözlü materyali metin olarak kabul edebilmekte ve metin türü açısından zengin seçenekler sunmaktadır. Programda ise sözlü/yazılı metin ayrımı yapılmamakla beraber metinlerde bulunması gereken özelliklere yer verilmiştir. Okuma ve dinleme metinlerinde bulunması gereken özellikler belirtilmekte birlikte ayrıca metinlerin Türk kültür öğelerini yansıtır nitelikte olması gerektiği de program içerisinde belirtilmiştir.

4.4.9. Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nda yöntem ve tekniklere yönelik ayrı bir alan açılmamış ve bu konuda bilgi verilmemiştir; fakat ders işleniş örneğinde değerlendirme kısmında sadece verilen örnek ders işlenişinin değerlendirilmesi ve uygulanmasına yönelik yöntem önerileri bulunmaktadır. Bu nedenle bu kısım, karşılıklı değerlendirmeden muaf tutulmuştur.

4.4.10. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim süreci, girdiler, süreç ve çıktılardan oluşan bir bütündür. Bu üç oluşum, birlikte değerlendirmeyi oluşturur. Dolayısıyla değerlendirme, eğitim sisteminin önemli bir parçası, yapılan bir matematik işleminin sağlaması gibi bir öneme sahip bir unsurdur. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, bir önceki bölümde de belirtildiği gibi öğrenciyi de değerlendirme sürecine katan, çok yönlü değerlendirme yapan ve konunun niteliğine göre çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına imkân sağlayan bir yapıya sahiptir. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'na bakıldığında ise, değerlendirme kısmının olmadığı ve değerlendirmeye dönük ifadelerin diğer bölümler içerisinde verildiği görülmektedir. Program, dönem ya da yıl sonunda yapılacak bir sınav önermediği gibi, süreç boyunca öğrencilerin doldurabileceği bir ürün dosyası, portfolyo ya da değerlendirme formları da önermemektedir. Gerek Çerçeve ile karşılıklı değerlendirildiğinde gerek Türkçe Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında gerekse tek başına ele alındığında Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı'nın en büyük eksiğinin değerlendirme kısmı olduğu, inceleme sonucunda tespit edilmiştir. Programın giriş kısmına bakıldığında program hazırlama ekibinde ölçme değerlendirme uzmanının olmadığı da görülmektedir.

Değerlendirme, eğitim sisteminin işlerliğini ölçebilmek için şart olan bir unsurdur. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan programlarda, ölçme-değerlendirme kısmı, girdilerin öğrenciye verilmesiyle başlayan ve son aşamaya kadar öğrenciyle birlikte ilerleyen bir süreçtir. Dolayısıyla değerlendirmeyi içermeyen ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan bir program, bir yönüyle eksik kalmış kabul edilebilir. Programda değerlendirme bölümü bulunmamakla beraber ders işleme süreci içerisinde değerlendirmeye yer verilmiştir. “Öğretmen, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım, gözlem yapma, araştırma, inceleme, sahip oldukları ve sergiledikleri düşünce zenginlikleri, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlık, edindikleri bilgileri paylaşabilme, dört temel dil becerisini kullanabilme konularında eksiklikleri varsa bunların giderilmesine yönelik etkinlikler yapmalıdır (MEB, 2006).” şeklinde ifade edilen durum ile ders sonunda değerlendirmelerin etkinlikler yoluyla yapılabileceği belirtilmiştir.

4.5. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni ve Dil Öğretim Kitapları

Bu başlık altında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ekseninde yabancılara Türkçe öğretimi (Yeni Hitit Seti) ve Türklere yabancı dil öğretimi (Oxford Heroes Serisi) kitapları ele alınacaktır.

4.5.1. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti/A1 A2 Seviyesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin hazırlanma nedenlerinden birisi de dil öğretimini amaçlayan kitapların yazarlarına yöntem, teknik ve içerik konusunda kaynak olabilmektir. Kitap yazarlarından ve kurs düzenleyicilerinden amaçlarını çerçeveye göre düzenlemeleri istenmektedir. Yayınevleri, kitapları temel, orta, yüksek olarak üç gruba ayırmıştır.

Tablo 24: Çerçeveedeki Seviyelerin Klasik Seviyelendirme ile Karşılaştırması

Seviyeler	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki Karşılığı
Temel	A1 A2
Orta	B1 B2
Yüksek	C1 C2

Yeni Hitit A1 A2 seviyesi, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtlarından oluşmaktadır. Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda yabancılara Türkçe öğretiminde temel seviye olarak kullanılan Yeni Hitit Seti A1 A2 seviyesine yönelik kitap, bu çalışmada temel dil becerileri, etkinlikler ve kazanımlar bağlamında incelenecektir.

4.3.1.2. Temel Dil Becerileri, Etkinlikler ve Kazanımların Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dinleme, okuma, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak 5 dil becerisi belirtmektedir. Hitit seti de söz konusu temel dil becerilerini çerçevede önerilen kapsam içerisinde ele almakta ve konuşmayı iki bölüme ayırmaktadır. Bununla beraber Yeni Hitit setinin A1-A2 düzeyine yönelik hazırlanan set içerisinde dil becerileri kazanımlarının iç içe olması engellenmiştir; çünkü ilk seviyede öğrenciler için yeni karşılaşılan dilde aynı anda birden fazla beceri sergilemek zor olacaktır.

ADÖÖÇM'nin dil aktarımıyla kültür aktarımı arasında kurduğu yakın ilişki düşünülerek etkinlikler içerisinde kültürel boyut da düşünülmüş ve Türk

kültürüne has unsurlar kitap içerisinde yer almıştır. Kitapta Türk kültürüne ait şu unsurlara yer verilmiştir:

- Türk bayrağı
- Aile yapısı
- Tarihî ve coğrafi eserler
- Ünlü sanatçılar
- Yemek kültürü
- Kahve falı
- Film ve tiyatrolar

Kitap içerisindeki etkinlikler, öğrenme alanının ve konunun niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Etkinliklerin çoğu görsellerle desteklenmiştir. Kitapta kullanılan başlıca etkinlik şekilleri şu şekildedir:

- Tamamlama
- Eşleştirme
- Yerleştirme
- İşaretleme
- Doğru-yanlış soruları
- Metin oluşturma
- Farklı sözcük bulma
- Yarışma

Etkinliklerin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmekle beraber çoğu etkinliğin pragmatik açıdan da verimli olmasına dikkat edilerek günlük hayata dönük etkinlikler hazırlanmıştır. Bunlar arasında, kredi kartı ekstresi, elektrik faturası, kimlik gibi materyalleri tanıma, alış veriş yapabilme, yön tarif edebilme gibi güncel beceriler yer alır.

Şekil 8: Yabancılar İçin Türkçe Seti'nden Etkinlik Örneği (Hitit, 2009: 7)

5 Telefonları yazalım

Acil Telefonlar

Polis	
İtfaiye	
İlk Yardım/Ambulans	
Elektrik Arıza	
Su Arıza	
Doğalgaz Arıza	
Jandarma	

Örnek etkinlikte görüldüğü gibi kitapta verilen bilgilerin ontolojik boyutu da söz konusudur. Öğrenci, söz konusu etkinlik vasıtasıyla yalnızca dinleme becerisini geliştirmez, aynı zamanda günlük hayatta kullanabileceği bir bilgiyi edinmiş olur.

Şekil 9: Yabancılar İçin Türkçe Seti'nden Etkinlik Örneği (Hitit, 2009: 379)

Büfe	Kuaför	Pastane	Park	1 5 a k S o k e Ç	Taksi Durağı	Alışveriş Merkezi
Cumhuriyet					Bulvarı	
Sinema	Lise	Otopark			Metro İstasyonu	Spor Salonu
Gün Oteli	Süpermarket				Polis Karakolu	Yüzme Havuzu
Ayna					Caddesi	
Hastane	Gar				Banka	Cami

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan kazanımların çoğu, eylem yönelimli ve iletişim temelli kazanımlardır. Yukarıdaki etkinlik örneği de aynı mantıkla uygulamaya ve günlük hayatta kullanıma yönelik hazırlanmıştır.

Temel dil becerileri için ortak anahtar, kelime bilgisidir. Kelime bilgisi olmaksızın dil becerilerini verimli bir şekilde kullanmak mümkün değildir. Yeni Hitit setinden alınan aşağıdaki örnekte de kelime öğretimine yönelik yeni ve alternatif tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Şekil 10: Kelime Öğretimi Etkinliği Örneği (Yeni Hitit, 2009)



Yeni Hitit seti içerisinde öğrencilere verilen kazanımlar, tablo hâlinde kitap sonunda yer almaktadır. A1 ve A2 seviyelerinin aynı kitap içinde yer alması sonucu ilk 6 ünite A1, sonraki 6 ünite ise A2 seviyesi kazanımlarını

karşılamaktadır. Kitapta yer alan kazanımların Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınarak belirlendiği belirtilmekle birlikte, çerçevenin A2 seviyesi için öngördüğü yapılabirlik ifadelerinin bazılarının kazanım şemasında yer almadığı görülmektedir. Kitapta yer almayan; fakat çerçevede yer alan yapılabirlik ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Konuşma alanına yönelik olarak,

- Bilindik bir konu hakkında kısa, prova edilmiş, temel bir sunum yapabilir.

Yazma alanına yönelik olarak

- Yaratıcı yazma etkinlikleri (imgesel biyografiler ve kısa şiirler) gibi kazanımlar yer almamaktadır, fakat bu bir eksiklik olarak görülmekten ziyade dilin yapısı ve öğrenci seviyesi göz önüne alınarak yapılması gereken bir değerlendirmedir. Çerçevede yer alan yapılabirlik ifadelerini her dilin kendi mantığı içinde ele almak gerekmektedir. Örneğin Yeni Hitit setinde konuşma alanına yönelik söz konusu sunum yapmayla ilgili kazanım bulunmamaktadır; fakat kendini ve diğer insanları tanıtmak, dolayısıyla sözlü sunum yapmaya dayalı kazanım bulunmaktadır. Aynı şekilde, yaratıcı yazma (şiir ve imgesel biyografi) kazanımı bulunmamakta; fakat günlük hayata ilişkin metinler yazma ibaresi bulunmaktadır. Dolayısıyla yapılabirlik ifadelerini dilin kendi mantığı ve bağlamı içerisinde ele almak gerekmektedir.

Tablo 25: Yeni Hitit Seti A2 Seviyesi Kazanımları

Dinleme	Temel kişisel ihtiyaçlarımla ilgili basit ifade, soru ve bilgileri anlayabilirim.	Günlük hayatta ilgi alanıma giren konularla ilgili basit sözcük ve ifadeleri anlayabilirim.	Kaydedilmiş basit mesajlardaki temel bilgileri anlayabilirim.	Basit yer ve yön tariflerini anlayabilirim.	Yavaş ve anlaşılır konuşulduğunda bir tartışmanın ana konusunu anlayabilirim.	Görsel olarak da desteklendiğinde televizyondaki haberlerin ve filmlerin temel konusunu anlayabilirim.	
Okuma	Günlük dilde yazılmış kısa ve basit metinleri veya yönergeleri anlayabilirim.	Kişisel bilgiler içeren kısa ve basit dilde yazılmış mektup ve davetiyeleri anlayabilirim.	İlgi alanıma giren konulara ilişkin kısa metinleri, basit dilde yazılmışsa anlayabilirim.	Belli başlı kalıp ifadeleri içeren yazışmaları anlayabilirim.	İlan, broşür, mönü vb. çeşitli yazılardan gerekli bilgileri çıkarıp anlayabilirim.	Gazete ve dergilerdeki haberlerin belli başlı iletilerini anlayabilirim.	
Karşılıklı Konuşma	Bir sohbette basit sorular sorabilir ve cevaplayabilirim.	Günlük hayatta gerekli olan durumlarda basit soru kalıplarını kullanabilir ve bunlara cevap verebilirim.	Kişilere iş yerinde ve boş zamanlarında neler yaptıklarına ilişkin basit sorular yöneltebilir ve bana yöneltilen sorulara cevap verebilirim.	Toplu taşıma araçlarını kullanarak yapacağım her türlü seyahatle ilgili bilgileri isteyebilir ve bilet satın alabilirim.	Birine yol sorabilir, bir harita ya da şehir planı yardımıyla yol tarifi yapabilirim.	Biriyle ne yapacağımıza ve nereye gitmek istediğimize ilişkin görüşebilir, buluşma yerimizi ve saatini karşılaştırabilirim.	Yiyecek ya da içecek bir şeyler sipariş edebilirim.
Sözlü Anlatım	Kendimden ve ailemden bahsedebilir, diğer insanları tanıtabilirim.	Basit bir şekilde hobilerimden ve ilgi alanlarımdan bahsedebilirim.	Eğitim geçmişimi, önceki ve şu anki işimi anlatabilirim.	Hafta sonu ve tatil etkinlikleri gibi geçmiş olayları anlatabilirim.			
Yazılı Anlatım	Basit kalıp ve tümcelerle günlük hayatıma ilişkin metinler yazabilirim.	Basit tümcelerle bir olayın nerede ve nasıl olduğunu yazılı olarak ifade edebilirim.	Kişisel bilgilerim, eğitim durumum, mesleğim ve ilgi alanlarım hakkında bir form doldurabilirim.	Birine teşekkür etmek, herhangi bir konuda ricada bulunmak veya birini davet etmek için basit bir mektup yazabilirim.	Basit düzeydeki tümcelerimi ve,ama, çünkü gibi sözcüklerle bağlayabilirim.	Bir olayın zamana bağlı akışını verebilmek için tümcelerimde önce, sonra, daha sonra sözcüklerini kullanabilirim.	

4.5.1.2.1. Dinleme

Dinleme etkinlikleri, yazılı ve sözlü metinlere yönelik hazırlanmıştır. Bazı metinler ses CD'sinden öğrencilere aktarılırken bu metinlerden bir kısmı da öğretmen tarafından sınıfta okunmaktadır. Ek olarak Türkçe kitaplarında sıkça görülen serbest okuma metinlerine paralel olarak serbest dinleme metinleri de kitapta yer almaktadır. Etkinlikler ise, metin tamamlama ya da soru cevaplama şeklinde olabilmektedir.

4.5.1.2.2. Karşılıklı Konuşma

Dilin kullanım bağlamları, bulunulan çevreye, dil bilme düzeyine, sosyal etkenlere ve ihtiyaçlara göre farklılık gösterebilmektedir. Avrupa Konseyi Kültürel İş Birliği Komitesi, dilin farklı kullanım alanları olduğunu ve bireyin dilin birkaç boyutuyla karşılaşacağını belirtmiştir (Bkz. Tablo 26). Dolayısıyla birey, sürekli günlük hayatta kullanılan konuşma diline ait metinlerle karşılaşmayacağı gibi her daim yazı diline ait resmî metinlerle de karşılaşmayacaktır. Bu bağlamdan hareketle Yeni Hitit Seti içerisinde yer alan metinler, tür ve biçim bakımından zenginliğe sahip bir nitelikte hazırlanmıştır.

Türkçe, bilindiği üzere yazıldığı gibi okunan bir dildir; fakat bazı günlük konuşma kalıpları ve ifadeler konuşma dilinde yazıda olduğu gibi yer almamaktadır. Her dilde, konuşma dili ve yazılı dil birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Bu nedenle, yeni bir dil öğreniminde bireyin konuşma dilinden de haberdar olması gerekmektedir. Bu gerçek göz önünde tutularak Yeni Hitit setinde bulunan karşılıklı konuşma etkinliklerinde diyalogların günlük dile uygun olması sağlanmıştır ve kitap içerisinde sıkça “Merhaba, hoş geldin, iyi günler, iyi akşamlar” gibi günlük kalıplara yer verilmiştir.

Alan	Mekan	Kurum	Kişiler	Nesneler	Olaylar	İş/Çalışma	Metinler
Kişisel	Ev : Kendisinin ya da ailesinin evi, arkadaşlarının odaları Bahçe, 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, Görümcüler 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, Ev Malzemeleri, El çantaları, Boş vakit/ Spor Malzemeleri	Aile Toplantıları, Karşılaşmalar, Olaylar, Kazalar, Doğal Olaylar, Partiler, Ziyaretler, Yürüyüş, Bisiklet Sürme, Motosiklete Binme, Tatiller, Geziler, Spor Karşılaşmaları	Yaşam Rutinleri Giyinme, Soyunma, Yemek pişirme, Yemek yeme, Bulaşık Yıkama, Bahçecilik, Okuma, Radyo ve Televizyon, Eğlenme Hobiler, Oyunlar ve Sporlar	Garanti Belgeleri, Yemek tarifleri, Eğitici ve Öğretici malzemeler, Romanlar, Dergiler, Gazeteler, postalar, Broşürler, Kişisel Mektuplar, Neşriyat ve Kaydedilmiş konuşma Metinleri
Kamu	Kamuya ait Alanlar: sokaklar, meydanlar, parklar vb. Toplu Taşıma Dükkanlar, marketler, hastaneler, muayenehaneler, klinik, Spor Stadyumları, Alanlar, Salonlar, Tiyatro, Sinema, Eğlence Restoran, Bar, Otel, DiniMekânlar	Kamu Yöneticileri Politikacılar Kanunlar Kamu Sağlığı Hizmet Kulüpleri Topluluklar Politik Partiler Mezhepler	Resmî Kurumların Üyeleri Mağaza çalışanları Polis, ordu, güvenlik Sürücüler, Yolcular Oyuncular, taraftarlar, Seyirciler Aktörler, izleyiciler Garsonlar, Bar çalışanları Resepsiyoncular Din adamları	Para, Cüzdan Formlar Eşyalar Silahlar, Çantalar, el çantaları Toplar Programlar Yemekler, İçecekler, çabuk yiyecekler Pasaportlar, Ehliyetler	Olaylar Kazalar, Hastalıklar Halk Buluşmaları Hukuk alanları, Mahkemeler, Şaka günleri Cezalar, Tutuklamalar Maçlar, Yarışmalar Gösteriler Düğünler, Cenazeler	Hizmet alma ve satın alma Sağlık Hizmetlerinden Yararlanma Yerden/ Trenle/ Hava ile Yolculuk Kamu Eğlenceleri ve Boş zaman Aktiviteleri Dini Hizmetler	Kamu duyuruları ve bildirileri Etiketler ve paketlenme Broşür ve Grafiti Biletler ve tarifeler Bildiriler ve yönetmelikler Programlar Anlaşmalar Menü Kutsal metinler Ayinler ve İlahiler
Mesleki	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 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 Taşıma 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 paketlenme, 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 Kulüpler/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

Tablo 26: Kültürel İş Birliği Konseyi Eğitim Komitesi'ne Göre Dil Kullanımı Bağlamları (CEF, 2001: 48; Bkz. EK 2)

4.5.1.2.3. Sözlü Anlatım

Sözlü anlatım çalışmaları, konuşma etkinliklerinden farklı olarak öğrencinin anlık durumlar karşısındaki dil yeterliklerini değil, daha çok hazırlık ve plan yaparak bir durum/olay hakkında konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yeni Hitit, 2009). Bu açıdan sözlü anlatım, bireyin yeterliliklerini planlı bir şekilde sunabileceği bir saha özelliği taşımakta, bu özelliğiyle de karşılıklı konuşmadan ayrılmaktadır. Sözlü anlatım etkinliklerinde önemli olan, her dil becerisinde olduğu gibi kelime bilgisidir. Yeterli kelime bilgisi olmaksızın sözlü anlatımın başarılı olması düşünülemez. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, A1 seviyesinde hedef dilde 850 sözcük bilinmesi gerektiğini belirtmektedir (Liguria, 2003). Yeni Hitit setinde ise seviyeye yönelik yeni kelime sayısı ile ilgili bir bilgi verilmemekle beraber, ünite içlerinde “Dersten” isimli bir köşe verilerek konu içerisinde sıkça geçen ve öğrencilerin -muhtemelen- yeni karşılaştığı farz edilen sözcükler belirtilmiştir.

4.5.1.2.4. Okuma

Kitapta yer alan okuma metinleri, görsel materyallerle sıkça ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde becerilerin birbirine zaman zaman paralel gitmesini işaret eden noktalarla, görsel kabul ile işitsel kabulün yan yana ilerlediği durumlarla paralel görünmektedir. Ek olarak kitapta yer alan metinlerde hedeflenen dil bilgisi konularına yönelik kalıplarına da dikkat edilmiş; fakat bağlamı bozmamak amacıyla hedeflenen kazanımların dışında kalan düzey üstü kalıplara da müdahale edilmemiştir (Yeni Hitit, 2009: 15)

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, sözlü ve yazılı olmak üzere birçok metin türü önermektedir. Yeni Hitit seti de bu mantıktan hareket ederek kitap içerisinde birçok metin türüne yer vermiştir. Bu metin türleri ve yapıları, gazete haberleri, röportajlar, karşılıklı konuşmalar, köşe yazıları, eleştiri yazıları, broşürler, gezi yazıları, yemek tarifleri, deneme yazıları, alış veriş listeleri, otobiyografi yazıları olarak sıralanabilir. Öykü ve şiir türünün neredeyse hiç tercih edilmediği kitapta dikkat çekmektedir. Metinlerin çoğu, görsellerle desteklenerek verilmiştir.

4.5.1.2.5. Yazma (Yazılı Anlatım)

Yazma etkinlikleri, temelde öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını pekiştirmeyi, çoğu zaman da yapı ve sözcük bilgisini ölçmeyi hedefleyen çalışmalardır (Hitit, 2009: 16). Yazma çalışmaları içerisinde bireyin anlatım becerisinin yanı sıra dilin mantığını kavrama seviyesi de ele alınmış olur. Oluşturmacı anlayıştan hareketle kitap içerisinde yer alan yazma çalışmaları öğrencilerden yeni bir metin meydana getirmesini beklemektedir.

4.5.1.2.6. Dil Bilgisi

Dil bilgisi konularının sıralanışı, sıralı ve yapılandırmacı modellerle ele alınmış, her kazanılan becerinin bir sonrakine temel olması sağlanmıştır (Bkz Tablo ..). Set içerisinde bu durum, Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Öğretmen Kitabı'nda "Kitap, belirli bir dil bilgisel paradigma izlenerek hazırlanmıştır (Hitit, 2009: 17)." ifadesiyle belirtilmiştir. İlk aşamada, bireyin temel cümleler kurabileceği düzeyde dil bilgisi kalıpları verilmiştir. Buna paralel olarak A1 seviyesinde bireyden beklenen dil bilgisi yeterliliği, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde şu şekilde belirtilmiştir:

A1	Öğrenilmiş repertuvarda yer alan birkaç basit dil bilgisi yapılarının ve cümle modellerinin üstünde sınırlı bir hâkimiyet gösterir (CEF, 2001: 114).
----	--

A1 seviyesinde basit cümle kalıplarını öğrenen ve çerçevede belirtildiği gibi sınırlı da olsa konu üzerinde hâkimiyet kurabilecek bir öğrenci seviyesi hedeflenmiştir. A2 seviyesinde ise öğrenci, Türkçedeki diğer cümle kalıplarıyla karşılaşmaya başlamıştır.

A2	Basit yapıları doğru olarak kullanır, ama hâlâ sistematik temel hatalar yapmaya devam eder- örneğin zamanları karıştırmaya meyillidir, yine de ne söylemek istediği genellikle açıktır (CEF, 2001: 114)
----	---

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dil bilgisi öğretimi için konular değil, şema önermektedir. Dördüncü bölümün girişinde verilen bu şemada öğrencilerden genel anlamda beklenen dil bilgisi yeterlilikleri bulunmaktadır. Hitit setinde verilen dil bilgisi konularının A1 A2 düzeyleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde verilen elementler (kelime kökleri, ekler vb.), kategoriler (sıra/hâl, zamanlar, somut/soyut vb.), sınıflar (sözcük türleri, isim çekimleri, fiil çekimleri), yapılar (cümleler), süreçler (adlaştırma, ek getirme, dönüştürme vb.), ilişkiler (idare, anlaşma, değerlik) üst başlıklarına denk gelecek şekilde tasnif edilmiştir. Yine dil bilgisi konularının dağılımı, günlük kullanımdaki sıra da dikkate alınarak yapılmıştır. Örneğin, ek fiil, ana dili olarak Türkçe öğretiminde 7. sınıf düzeyinde verilirken günlük kullanımdaki sıklığı sebebiyle A1 A2 seviyesinde verilmiştir.

Tablo 27: Yeni Hitit Seti A1 A2 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Konuları (Yeni Hitit, 2009)

Ünite	Ünitenin Adı	Dil Bilgisi Konusu
1	Merhaba	Koşaç cümlesi/Sıralama/Var oluş cümlesi
2	Günlük Hayat	Şimdiki zaman/Durum ekleri/Ulaç ve ilgeçler
3	Yakın Çevremiz	İyelik ekleri/Ad tamlamaları
4	Zaman Geçiyor	Geçmiş zaman/Koşaç tümcesi/Şimdiki zaman Ulaçlar/Bağlaçlar/ilgeçler
5	Afiyet Olsun	Emir kipi/İstek kipi/Sıfatlaştırma/Karşılaştırma/Üstünlük
6	Bürokrasi Her Yerde	Belirtme hâli eki/İlgi eki/Bağlaçlar
7	Gelecek de Bir Gün Gelecek	Gelecek zaman eki/Koşaç tümcesi/İlgeçler/Hikâye kipli gelecek zaman/Eşitlik eki/Görelilik
8	Rivayet Odur ki	Geçmiş zaman/Koşaç tümcesi/Şimdiki zaman Gelecek zaman/Pekiştirme
9	Farklı Dünyalar	Geniş zaman/Yeterlik/Hikâye kipli geniş zaman
10	Medya	Adlaştırma/Dolaylı anlatım (emir kipi)
11	Sağlıklı Bir Yaşam	Ulaçlar
12	Yolculuk	Ulaçlar/Bağlaçlar

Dil bilgisi konularının öğrenciye verilmesinde işlevsel/kavramsal yaklaşıma uygun olarak ihtiyaca yönelik konulardan başlayan Yeni Hitit Seti, aynı zamanda her dilin parametresinin ve dil bilgisi yapısının birbirinden farklı olduğu, dolayısıyla dil bilgisi gibi soyut bir kavramın anlamlandırılabilmesi için ek çalışmalara ihtiyaç olduğunu göz önüne

olarak kitabın son kısmına genel bir dil bilgisi şeması ve etkinlikleri koyarak zorunlu olmamakla beraber ilgilenen öğrencilerin bu alandan faydalanmasını sağlamıştır.

4.5.1.3. Yeni Hitit Yabancılar Türkçe Öğretimi Seti/A1 A2

Seviyesi'nin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne

Göre Sınırlılıkları

- Yeni Hitit setinde A1 ve A2 seviyeleri aynı kitap içerisinde yer almaktadır, dolayısıyla seviye belirleme sınavına giren ve mevcut seviyesi A2 olan bir birey, kitabın ilk 6 ünitesini atlamak zorunda kalacaktır.
- Kitapta dil bilgisi kazanımları öğretmen kılavuz kitabında ve öğrenci kitabında yer almaktadır. Oysaki öğretmen dersin başında öğrenciye ulaşacağı hedefi belirtmemeli, bunun yerine öğrencilerle birlikte görüş birliği içinde olduğu yerden hareket ederek istendik davranışlara adım adım gitmelidir (Özbay, 2008: 132) Aynı zamanda bilmediği dil bilgisi kurallarıyla karşılaşmak, öğrencide konuya karşı olumsuz tutum oluşmasına da neden olabilecektir.
- Türkçenin dil bilgisine yönelik terimlerde genel geçer kullanımlardan farklı bir terminoloji kullanılması, kavramların ikilileşmesine neden olduğu için bu amaca hizmet eden diğer kitaplarla birlik sağlayamaması hâlinde bir sınırlılık sayılabilir.
- Kitapta bazıları birbirini sürekli tekrar eden bazıları ise müstakil olan yazım hataları mevcuttur. Bunların arasında bekar (s. 22), alışveriş (s. 23), mikap (s. 23), affedersiniz (s. 28), imkan (s. 52), her şey (s. 64), vemikropları (s. 64), Türküm, Rusum gibi kullanımlar sayılabilir.

4.5.2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Oxford Heroes Yabancılar İngilizce Öğretimi Seti/A 2 Seviyesi

Oxford Heroes Serisi, ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretmek amacıyla hazırlanmış ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı vakıf okullarında ders kitabı olarak kullanılan bir kitap setidir. Set; öğrenci kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve dinleme metinlerinin yer aldığı CD'den oluşmaktadır. Bu çalışmada ele alınan set, A2 seviyesine denk gelmekte ve ilköğretim 6. sınıf öğrencileri tarafından ders kitabı olarak okunmaktadır.

4.5.2.1. Temel Dil Becerileri, Etkinlikler ve Kazanımların Değerlendirilmesi

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, daha önceki bölümde belirtildiği gibi 5 temel dil becerisi önermekte, konuşmayı sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak ikiye ayırmaktadır. Oxford Heroes seti içerisinde diğer 3 alan (dinleme, okuma, yazılı anlatım) ortak olmakla beraber konuşma öğrenme alanı çerçevede belirtildiği gibi başlık bağlamında ikiye ayrılmamış, tüm konuşma etkinlikleri “Konuşma” başlığı altında ele alınmıştır. Temalar, öğrencilerin ilgi alanına hitap edecek şekilde düzenlenmiştir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde her bireyin aynı yöntem ve teknikle öğrenemeyeceği, bu nedenle kitapta yer alacak etkinlik türlerinin ve yöntemlerin çeşitliliğinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilmektedir (CEF, 2001). Oxford Heroes Serisi içerisinde yer alan etkinlikler, şöyle sıralanabilir:

- Cümle tamamlama
- Eşleştirme
- Sözcük tamamlama
- Doğru sözcüğü seçme
- Doğru/yanlış testleri

- Bulmaca doldurma
- Cümle Oluşturma
- Çoktan Seçmeli Sorular

Çerçevenin kültürel boyuta verdiği önem göz önüne alınırsa Oxford Heroes Serisi içerisinde de öğrenilen dilin kültürüne yönelik unsurlar yer almakla birlikte diğer kültürlerin sözlü ve yazılı ürünlerinden de yararlanılarak bir çoklu kültür ortamı yaratmak hedeflenmiştir. Bunlar arasında yemek kültürü, ünlü sanatçılar, şarkılar, tarihî kişilikler, çizgi film ve öykü kahramanları sayılabilir.

Kitapta, kitabın A2 seviyesine ait olduğu belirtilmekle beraber seviyeye yönelik yapılabirlik ifadeleri, öğrenci kitabında liste hâlinde yer almamakta, bu kazanımlar öğrencilere etkinlikler vasıtasıyla verilmektedir.

4.5.2.2.1. Dinleme

Kitap içerisindeki dinleme etkinlikleri, CD formatında kaydedilmiştir. Karşılıklı konuşmalar, öyküler ve şarkılar dinleme metni olarak kitapta yer almaktadır. Bu bakımdan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin önerdiği metin çeşitliliğine Oxford Heroes Serisi uyum sağlamaktadır.

4.5.2.2.2. Karşılıklı Konuşma

Kitapta yer alan karşılıklı konuşmalarda sadece konuşma diline has olan günlük kalıplara da yer verilmiştir. Ayrıca, her ünite başında yer alan metin, kahramanların da süreklilik gösterdiği bir karşılıklı konuşma olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte kitap içerisinde öğrencilerin karşılıklı konuşma üretmesini sağlayacak etkinlikler de bulunmaktadır. Karşılıklı konuşmaların her ünitenin başında yer alması ve olay örgüsünün her temada aynı kahramanlar etrafında dönmesi, tekrar açısından bir sınırlılık olabileceği gibi öğrencilerin

metinler arası becerilerini geliştirmeleri ve metin yapısını zihinlerinde oluşturmaları bakımından bir devamlılık olarak da görülebilir.

4.5.2.2.3. Sözlü Anlatım

Sözlü anlatım becerisi, bireysel ve üretimsel bir etkinliktir. Oxford Heroes seti, öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirebilmesi için her ünitede temayla bağlantılı olarak birkaç konuşma konusu önermektedir. Bu konuların çoğu, karşılıklı konuşma etkinliğine dayalıdır. Kitap içerisinde yer alan üretimsel konuşma konuları, gelecekle ilgili öngörüde bulunma, sevdiği hayvanların özellikleri hakkında konuşma, okuduğu metin hakkındaki soruları sözlü olarak cevaplama olarak belirtilebilir.

4.5.2.2.4. Okuma

Karşılıklı konuşma başlığı altında da belirtildiği gibi, her ünitenin başında yer alan metinler, birbirini takip eder nitelikte aynı kahramanlar etrafında dönmektedir. Hikâyenin devamlılığının sağlanması için bölüm başlarında hatırlatma soruları yer almaktadır. Karşılıklı diyaloglar, şarkılar, gazete yazıları, e-posta yazışmaları, deneme yazıları, biyografiler kitapta yer almaktadır. Metinler, görsellerle desteklenmiştir ve metinlerde genel olarak karşılıklı konuşmanın hâkim olduğu görülmektedir.  er evenin temel aldığı işlevsel/kavramsal yaklaşımın da dilin günlük hayattaki kullanımına yönelik etkinliklere yer verilmesini öngördüğü düşünülürse karşılıklı konuşmalara yer verilmesi çerçevenin genel yapısına uygundur.

4.5.2.2.5. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, ayrı bir bölüm başlığı altında ele alınmıştır. A2 seviyesine ait dil bilgisi konuları 12 üniteye dağıtılarak verilmiş ve daha çok zamanlar üzerinde durulmuştur. Bilindiği gibi, her dilin parametresi birbirinden farklıdır. İngilizce  ğretiminde öncelik geniş zaman öğretimine verilirken Türkçe  ğretiminde öncelik var-yok cümlelerine ve şimdiki zamana verilmiştir. Bu nedenle, Avrupa Dilleri  ğretimi Ortak  er eve Metni diğer dil becerileri için  er eve kazanımlar önerirken dil bilgisinde bu çerçeveyi daha da genişletmiştir. Yabancı dil

öğretimi kitaplarında da dil bilgisi konuları ana dilde verilen sıraya göre değil kullanılabilirlik ve işlevsellik sırasına göre verilmektedir.

Tablo 28: Oxford Heroes Seti A2 Seviyesi Dil Bilgisi Konuları

Ünite	Ünitenin Adı	Dil Bilgisi Konusu
1	İnsanlar	Geniş Zaman/Sıklık Zarfları/Şimdiki Zaman/Durum Filleri
2	Tarih	Geçmiş Zaman
3	Hayaletler	Devam Eden Geçmiş Zaman/Durum Fiilleri/Geçmiş Zaman
4	Teknoloji	Gelecek Zaman
5	İlginç Deneyimler	Belirsiz Geçmiş Zaman
6	Çevre	Belirsiz Geçmiş Zaman ve geçmiş zaman
7	Filmler	Fiilimsinin olumsuz yapısı/Zamirler/Nicelik sözcükleri/Belgisiz Zamirler
8	Hayvanlar	Karşılaştırma ve kıyaslamalar
9	Ulaşım	Yeterlik kipi
10	Sağlık	Şart cümleleri
11	Spor	Zarflar
12	Büyük Başarılar	Edilgen yapılar

Tablodan da anlaşılacağı üzere A2 seviyesi Türkçe öğretiminde 6 üniteye dağıtılırken Oxford Heroes Serisi'nde 12 üniteye dağıtılmıştır. İngiliz dili içerisinde iletişimsel faaliyetlerde bulunmaya yönelik ihtiyaç analizinde zaman bilgisi öğrenimi dikkate alınarak haber kipleri yapısıyla dil bilgisi öğretimi başlatılmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Türkçe öğretimi programlarının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin ve örnek kitapların değerlendirilmesi sonucu ulaşılan verileri şu şekilde belirtmek mümkündür:

Avrupa Konseyi projeleri kapsamında birçok öğrenci ülkemize gelmekte ve aynı şekilde öğrenciler Türkiye'den yurt dışına gitmekte ve bu öğrenciler gittikleri ülkenin eğitim politikası temel alınarak düzenlenen eğitim sistemine tabi tutulmaktadırlar. Öğrencilerin yurt dışında karşılaştıkları eğitim sistemi elbette kendi ülkelerindeki eğitim sisteminden büyük ya da küçük farklılıklarla ayrılabilir; fakat yurt dışında öğrencilere uygulanan yabancı dil öğretim programları, ortak bir standarttan hareket etmektedirler. Bu ortak standardı da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni belirlemektedir. Yapılan çalışma sonucunda yabancılara Türkçe öğretimine yönelik Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli standart bir programın Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, üniversitelerdeki öğrenci değişim programları içerisinde yabancı dil öğretiminde Çerçeve temelli uygulamalar bazı üniversitelerde mevcuttur.

İkinci dil öğrenimi, ana dili bilincinin eğitimin ilk aşamalarında bireyin zihninde yer etmesiyle kabul edilebilir ve işlevsel bir nitelik kazanabilir. İkinci dil öğreniminde Türk öğrencilerinin karşılaştıkları kitaplar, genellikle Çerçeve temelli olarak hazırlanmıştır; fakat ana dili bilinci edindirmeyi amaçlayan Türkçe Öğretim Programları ile Çerçeve'nin bilinçli ve tasarlanmış olarak ortak bir temele oturmadığı görülmektedir. Bu da ana dilini edinme

mantığıyla ikinci dile yaklaşan bir öğrenci için kazanımlar, öğrenme öğretme süreci, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sorun teşkil edebilecektir.

Programlar ve çerçeve temel alınarak yapılan inceleme sonucunda, 6, 7, 8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlar boyutunda Çerçeve'ye kıyasla, daha çok teoriye dönük olduğu görülmüştür. ADÖÖÇM, “Yön tarif edebilir. Saatin kaç olduğunu söyleyebilir.” gibi temel kazanımlar önerirken 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, öğrencinin zaten bunları bildiğini farz ederek daha üst beceriler önermektedir. Oysaki birçok öğrencinin ana dilinde yön tarif edebilme, adres sorabilme gibi kazanımları ifade etmekte sorun yaşadığı bilinmektedir. Bununla birlikte ana dili ediminin bireyden daha karmaşık beceriler bekleyebileceği ve uygun tabirle dilin matematiğine yönelmesini gerektirebileceği unutulmamalıdır; fakat dilin sosyal alanda kullanımına yönelik uygulama problemlerini henüz halledemeyen öğrenciler için, yazınsal beceriler bir sorun olmaktadır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde dile hâkim olma düzeyine göre bir seviyelendirme söz konusudur. Bu seviyelendirme, A1'den başlayarak C2 düzeyine kadar çıkmaktadır. Her bir seviyedeki kazanım, bir sonrakinde kendisine eklemeler yaparak bireyden yeni yeterlilikler beklemektedir; yani A1 seviyesinde tanıştığı bir kişiye “Merhaba, nasılsınız, iyi akşamlar” gibi kalıpları ifade eden bir birey, A2 seviyesinde tanıştığı kişilerle basit düzeyde de olsa sohbet edebilecek konuma gelmiş olmalıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda ise dile hâkim olma düzeyine yönelik bir seviyelendirme yapılmadığı gibi, kazanımlar da 6, 7 ve 8. sınıflar için ortak olarak verilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin hangi kazanımla yılın hangi döneminde karşılaşacağı ve kazanımların veriliş sırası tamamıyla kitap hazırlayıcılarının inisiyatifine kalmıştır. Programda böyle bir seviyelendirmenin olmaması, öğrencilerin kazanımları yapılandırması açısından zorluk çıkarabilecek niteliktedir.

Önceki bilgileri harekete geçirerek yeni öğrenmeler sağlayan yapılandırmacı yaklaşımın sağladığı yukarıdaki kazanımlarla işlevsel/kavramsal yaklaşımın günlük hayata dönüklüğü ve uygulamaya verdiği önem, birbiriyle örtüşmektedir. Bu açıdan çerçeve ile söz konusu programın yaklaşımları, birbirinden çok büyük farklarla ayrılmamaktadır; fakat ADÖÖÇM'de temel alınan yaklaşımın dilin iletişim ve kullanım boyutunu daha çok ön plana çıkardığı görülmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, dilin kültürel ve eğitsel boyutta da resmîleşmesini, yaygınlaşmasını sağlayabilecek bir metindir. Çerçeve, dil öğretimi için sabit

bir yöntem önermemekte, her görev ve becerinin kendi yapısına göre farklı yöntemler gerektirebileceğini belirtmektedir. Ghobhainn, “Bir dil, birkaç şarkı söylemekle ya da posta pulu üstüne bir söz bastırmakla kurtarılamaz. Resmî statü kazandırılarak okullarda öğretilmesi sağlanarak bile kurtarılamaz. Kullanılmasıyla (ne kadar kusurlu kullanılırsa kullanılsın), artık zorlama ya da yapma olmayan doğal bir varlığa dönüşünceye dek hayatın her alanına sokulup kullanılmasıyla, düşünülebilecek her fırsatta kullanılmasıyla kurtarılır (Akt. Nettle, 2002).” şeklindeki ifadesiyle, dil öğreniminin ancak kullanımla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Çerçeve de bu anlayıştan hareketle temelde işlevsel/kavramsal yaklaşımı alarak uygulamaya ve ne kadar kusurlu, eksik ya da düzeltmeye muhtaç olursa olsun dilin kullanılmasıyla öğrenilebileceğini belirtmektedir. Dil Gelişim Dosyası uygulamaları ve incelenen programların ortak özelliğinin de, dili günlük kullanıma yaklaştırmak olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ele alınan tüm programlarda her beceriye yönelik yöntem ve tekniğin farklı olabileceği belirtilmiştir.

Her dil kendi içerisinde bütünlük gösterse de yazılı dil ve konuşma dili birbirinden küçük farklarla da olsa ayrılabilir. Çerçeve, bunu göz önüne alarak dil öğretiminde konuşma alanlarını birbirinden ayırmış ve her birine yönelik yeterlik seviyeleri belirtmiştir. Ele alınan Türkçe programlarında ise dilin sadece yazılı boyutu ele alınmakla beraber günlük konuşmalara da yer verilmiştir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde, dil öğretimi gruplarının yaşa göre değil de dil bilme hâkimiyetlerine göre sınıflandırılması seviyelerin tespit edilmesi için kolaylık sağlamıştır. Çerçevede eylem-yönelimli kazanımlar çoğunluktadır ve tüm olaylar, metinler, durumlar eğitim materyali olarak kullanılabilir şekilde verilmiştir. Aynı zamanda çerçevede, “metin” sözcüğünün kapsamı genişletilerek birçok metin türüne yer verilebileceği belirtilmiştir. Türkçe öğretim programı ise sınıf seviyesine göre metin seçimi konusunda hassas davranmakta ve her sınıf seviyesi için ayrı metin türleri önererek bunlar arasında kesin çizgiler çizmektedir.

Türkçe programında yer alan ürün dosyası ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınarak hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası arasında amaç ve işlev bakımından benzerlik olduğu görülmüştür. Her ikisi de öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlama işlevi görmektedir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nın kazanımlarının iç içe ve girişik bir yapı sergilediği yapılan değerlendirme sonucunda görülmüştür. Ana dili ile tekrardan karşılaşan ve bu dile artık yabancılaşmış bir birey için bu iç içelik zor gelebilir. Daha sonraki aşamalarda ise kazanımların yatay düzlemde kaynaşması öğrencilerin becerileri içselleştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca, söz konusu program, 1-10. sınıfların hepsinin kazanımlarını ve etkinlik örneklerini kapsadığı için fazla doldurulmuş bir programdır. Bununla birlikte, değerlendirme bölümü program içerisinde yer almamaktadır.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nda, genel yapıda olduğu gibi kazanımların da birden çok beceriyi iç içe aldığı ve girişik bir yapısının olduğu fark edilir. Bununla birlikte Çerçeve'deki kazanımlar daha çok “anlama”, “sezme”, “yapma” ve “katılma” üzerine kuruluyken programlardaki kazanımların “ifade etme”, “soru sorma” ve “cevap verebilme” üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ele alınan Türkçe öğretim programlarında temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ele alınmış, dil bilgisi ise ayrı bir öğrenme alanı olarak incelenmiştir. Çerçeve de dil bilgisini ayrı bir bölüm olarak ele almakla beraber konuşmayı sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak iki ayrı boyutta ele almıştır.

Dil ile kültür, iç içe alınması gereken kavramlardır. Çerçeve metni temel alan dil öğretim kitaplarında da bu mantıktan hareket edilerek kültürel kavramlar kitapların bünyesine alınmış, dilin ontolojik boyutunu düşünerek tüm tabakalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, kitaplarda kelime bilgisine ve yeni kelime edinimine yönelik etkinlikler vardır; fakat bir öğrencinin ikinci dilde ne boyutta bir temel söz varlığına sahip olması gerektiğine dair bir ibare yoktur. Oysaki çerçeve metin, A1 seviyesinde 850 sözcük, B1 düzeyinde 1500 sözcük, B2 düzeyinde 4500 sözcük bilinmesi gerektiğine işaret edilmiştir (Liguria, 2003). Dolayısıyla bireylerin ana dili öğrenimi esnasında sahip olması gereken temel söz varlığına yönelik bir ifade programda bulunmamaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğretmek amaçlı hazırlanan Yeni Hitit Serisi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında ele alındığında kazanımlar, öğrenme öğretme süreci ve içerik bakımından Çerçeve temelli hazırlanmış olarak görülmektedir. Dil öğretim esnasında kullanılacak Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın yanı sıra Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın da süreç boyunca öğrenci tarafından doldurulacağı göz önüne

alındığında değerlendirme bakımından da Çerçeve ile söz konusu kitabın paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Türklere yabancı dil öğretmeyi amacıyla hazırlanan Oxford Heroes Serisi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında değerlendirildiğinde genel olarak şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Oxford Heroes Serisi içerisinde konuşma öğrenme alanı Çerçeve’de belirtildiği gibi başlık bağlamında ikiye ayrılmamış, tüm konuşma etkinlikleri “Konuşma” başlığı altında ele alınmıştır. Yöntem ve teknikler, konunun ve temanın özelliğine göre değişiklik gösterebilmektedir. Kitapta, kitabın A2 seviyesine ait olduğu belirtilmekle beraber seviyeye yönelik yapılabirlik ifadeleri, öğrenci kitabında liste hâlinde yer almamakta, bu kazanımlar öğrencilere etkinlikler vasıtasıyla verilmektedir. Çerçeve’nin temele aldığı işlevsel/kavramsal yaklaşımın ilkeleri gereğince iletişime verilen önem, Oxford Heroes Serisi’nde de kendisini göstermekte ve dilin kullanımsal katmanına etkinlikler vasıtasıyla sıkça yer verilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Kitap Hazırlayıcıları ve Dil Öğreticileri İçin Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretimine ya da ikinci dil ortamındaki Türk soylulara Türkçe öğretimi etkinlikleri ve programları kapsamında, diğer becerilerde olduğu gibi dil bilgisi de işlevsel bir anlayış göz önüne alınarak sıralanmalıdır. Dil bilgisinin verilmesinde, günlük hayata yönelik olan yüzey yapı ve kullanımdaki akademik yeterlilikleri ifade eden derin yapı, ilk aşamadan başlanarak öğrencilere diğer becerilerle birlikte verilmelidir.

Yine temel dil becerilerinden hareketle dilin bir bütün olarak öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Yani, Türkçeyi seyahat, turistik gezi, ziyaret vb. amaçlarla öğrenmesi gerekenler için sözel ağırlıklı, Türkçeyi eğitim, bilimsel araştırma vb. amaçlarla öğrenmesi gerekenler için yazılı anlatım ağırlıklı yöntem belirlenmesi, diğer becerilerin eksik kalmasına yol açacağından dil öğretiminde seçilecek yöntemin tüm öğrenme alanlarını kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir; çünkü dil öğrenimi bütünsel bir süreçtir. Öğrenilen dilde kanıtlanabilecek düzeyde bir yeterlilik seviyesi kazanıldıktan sonra kişinin özel amaçlarına

uygun olarak anlama ya da anlatım becerilerine ağırlık verilebilir; ancak özel amaçların ilk aşamada belirlenerek sadece belirlenen amaca yönelik çalışma yapılması, dil öğrenim sürecinin aksaklıklara uğramasına neden olacaktır. Dolayısıyla dil öğretimi sürecinde tüm beceriler ve öğrenme alanları arasında yatay ilişkiler kurulmalıdır.

Dil öğretiminin önemli araçlarından birisi de sözlü ve yazılı metindir. Metin, yazılı ya da sözlü olarak verilmek istenen mesajın stratejik bütünlüğüdür. Örneğin, telefon konuşmasına başlamak, sürdürmek, sonlandırmak bir metindir. Duygu ve düşüncelerini anlattığı süre de bir metin oluşturma süresidir (Yalçın, 2002). Türkçe programlarında metin türlerine yönelik kısıtlama getirilmemeli, tür bakımından çok sayıda metinle dil öğrencisinin karşılaşması sağlanmalıdır. Bununla birlikte, metin seçiminde de bazı unsurlara dikkat etmek gerekir. Bu unsurlar şöyle sıralanabilir:

- Metinlerin yapısı, aşağıda verilen felsefelerle incelenmeye ve tutarlı sonuçlar vermeye müsait olmalıdır. Örnek metin incelemesinde görüldüğü gibi, bu unsurlar metnin iskeletini ortaya çıkarmakta ve bağlaşım, bağdaşım, tutarlılık unsurlarını süzgeçten geçirmektedir. Metin vasıtasıyla dil öğrencisine verilecek kazanımların sağlıklı olabilmesi için de belirtilen disiplinlerin elemesinden geçmesi şarttır.

- Epistemoloji
- Ontoloji
- Hermeneutik
- Metinbilim

- Küçük Yapı

- Büyük Yapı

- Üst yapı

- Dil öğrencisinin alımlama ve yorumlama seviyesine uygun türde metinler seçilmelidir.

- Söz konusu tema ya da ünite için metin oluşturmak, bir bakıma ısmarlama metin yazmak dil öğrencisinde estetik zevkin oluşmasını engelleyebilir. Kitap için yazılan metinlerin de muhakkak edebî/estetik zevk oluşturacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

- Yabancılar Türkçe öğretiminde, özellikle A1 ve A2 seviyelerinde çocuk edebiyatı ürünlerine yer verilmelidir. Bu seviyelerde çocuk edebiyatına has olan masal, tekerleme, hikâye gibi edebî türlere yönelik eserler, dil öğrencilerine amaç dili tanıtmak için kullanışlı birer aracı konumunda olmalarının yanı sıra, Türk dilinin derin yapısını ve yüzey yapısını dil öğrencisine temel düzeyde tanıtması bakımından da önemlidir. Burada, Anton Çehov'un şu sözünü unutmamak gerekir: *Yetişkin için de çocuk için de aynı ilaç kullanılır; fakat dozları farklıdır.* Dolayısıyla yetişkinler için yazılmış bir edebî eser, temaya uyduğu için, belirli kazanımları vermeye uygun olduğu için veya verilmesi gereken tür bilgisine uygun olduğu için kitapta yer almamalıdır.

- Belirli bir standart uygulanarak cümlelerde yer alacak olan sözcük sayısının sınırları belirli olmalıdır. Kısa cümlelerin anlaşılması, uzun cümlelere kıyasla daha kolaydır. Seviye yükseldikçe cümle içindeki kelime sayısı da orantılı olarak artırılmalıdır. 1997 yılında Ateşman tarafından, kelime ve cümle uzunluğunu esas alan Flesch'in okuma formülü uyarlanmış ve Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde uygulaması yapılmıştır. Bu tür bir çalışmanın standart oluşturmak amacıyla da kapsamlı olarak yapılması şarttır. Ateşman (1997), okunabilirlik sayısına yönelik bir ölçek hazırlayarak metinleri bu ölçeğe göre değerlendirmiştir. Bu çeşit bir ölçeğin hazırlanarak yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan metinlere uygulanması, seviye belirleme açısından da faydalı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yabancı dil öğreniminde en önemli anahtarın sözcük bilgisi olduğu göz önünde tutularak Türkçenin yabancılar öğretilmesine yönelik bir temel söz varlığı içeren sözlük çalışması hazırlanmalıdır.

Türkçe öğretime yönelik terminoloji hazırlanmalı ve ana dildeki kavramlar aynılaştırılmalıdır.

Kelime öğrenimi, dil becerilerine yönelik kapıyı açan anahtar niteliğindedir. Bu nedenle ihtiyaç analizi vasıtasıyla Türkçenin temel söz varlığı belirlenmeli ve Türkçeyi yeni öğrenen bir bireyin öğrenmesi gereken sözcük sayısı tespit edilmelidir. Bu çalışmada daha önce de adı geçen Vandewalle, "Sıklık listelerinden yararlanarak sözcük öğretime dilde en çok kullanılan sözcüklerden başlarız. Araştırmalar en çok kullanılan 2000 sözcüğü bilen bir

öğrencinin normal bir metindeki sözcüklerin yüzde 85'ini anladığını ispat etmiştir" (Akt. Barın, 1999: 9)." demektedir. Bu nedenle sıklık listeleri, dil öğrenimini kolaylaştıracaktır.

Bilimde her yapılan çalışmanın bir sonrakine temel oluşturması, daha sonraki çalışmaların daha geniş ve aydınlık sahada yapılabilmesi açısından önemlidir. Bu açıdan Türkçe eğitimi ana bilim dalında, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik lisans üstü çalışmalar yapılmalı ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli araştırmalar kaleme alınmalıdır. Bu alanda yapılabilecek çalışmalar şöyle sıralanabilir:

- Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik program denemesi hazırlanabilir.
- Seviye grupları belirlenerek öğrenme alanlarına yönelik etkinlik örnekleri hazırlanabilir.
- Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nden yola çıkılarak Türkçeye yönelik Avrupa Dil Gelişim Dosyası tasarlanabilir.
- Temel dil becerilerine yönelik kazanımlar belirlenebilir.
- Avrupa Birliği eğitim programları kapsamında gerçekleşen öğrenci değişimlerine yönelik dil öğretim programları hazırlanabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenen kurumlarda Dil Gelişim Dosyası örneklerinin uygulaması yapılabilir.

5.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına ve Eğitim Öğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Dil öğretimine standart getiren çerçeve metinden yola çıkarak hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, genelde İngilizce öğretmenlerine hizmet içi eğitim seminerleri vasıtasıyla tanıtılmakta, Türkçe öğretmenleri ise bu konuda çok fazla bilgi sahibi olamamaktadırlar. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın yaklaşımı, tüm dil öğretmenlerine tanıtılmalıdır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin çalışmada belirtilen işlevlerini yerine getirebilmesi için, Çerçeve'ye yönelik programların yine Çerçeve'de belirtildiği gibi geniş kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olması gerekmektedir. Geniş kapsamlı olmasıyla birçok disiplinle ilişki kurabilen, şeffaf olmasıyla ulaşılabilir ve anlaşılabilir yapıya sahip olan, tutarlı olmasıyla da ihtiyaçlar, amaçlar ve değerlendirme arasında denge kurabilen bir program, dil öğreniminin hedefine ulaşmasını sağlayacaktır.

Türkçe programlarında yer alan temel dil becerileri kısmında, konuşma dili ve yazılı dilin küçük farklılıklarla birbirinden ayrıldığı kabul edilerek konuşma öğrenme alanı, hazırlanacak tüm Türkçe öğretim programlarında iki ayrı başlıkla ele alınmalıdır. Böylece öğrenci bireysel bir anlatım ile iletişimsel anlatım kabiliyetini hem ana dilde hem de ikinci dilde geliştirme fırsatı yakalayacaktır.

Dil öğretiminin bir yöntem ve kültür aktarımı süreci olduğu, daha önceki bölümlerde belirtilmiştir. Diğer disiplinlerden farklı olarak dil öğretiminin dört temel dil becerisini geliştirmek gibi nihai tek bir amacı vardır. Çerçeve'nin temel aldığı işlevsel/kavramsal yaklaşımın da bu becerileri *kullandırarak* geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Buradan hareketle, Türkçe Öğretim Programlarının da dogmatik bir yapıdan uzaklaştırılarak işlevsel/kavramsal bir yapıya göre yeniden yapılandırılması, hem ana dili öğretiminde hem de ikinci dil öğretiminde dil öğrencileri ve öğreticilerinin işini kolaylaştıracaktır. Böyle bir yeniden yapılanma, öncelikle programların anahtar kelimeleri niteliğinde olan kazanımlar boyutunda ele alınmalıdır.

Yurt dışındaki üniversitelerden ülkemiz üniversitelerine ikili anlaşmalar yoluyla gelen öğrencilerin sayıları artırılmalı ve Türkiye Türkçesinin söz konusu hedef kitleye öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nden yararlanılmalıdır.

Türkiye dışında yaşayan çocukların, bulundukları ülke okullarında Türk dili, kültür ve inançlarına yönelik eğitimleri etkin bir şekilde sürdürülmelidir.

Türkçenin öğretimine yönelik olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ismiyle bir lisans programı eğitim fakülteleri bünyesinde açılmalıdır.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı'nda Türkçe dersi, yaş seviyelerine göre değil, öğrencilerin Türkçeye hâkim olma dereceleri göz önüne alınarak verilmelidir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, iç içe birden fazla disiplini içermekte, aynı program içerisinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Coğrafya, Tarih ve Türkçe bilgisi bir arada yer almaktadır. Türkçe ve dolayısıyla Türk kültürü öğretimi, tek başına ele alınarak özerk bir yapı kazanmalıdır.

Yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak program içerisinde yer alacak kazanımların, uygulamaya yönelik olması ve iletişimi temel alması gerekmektedir.

Avrupa Konseyi ve Avrupa'nın dil politikaları hakkında eğitimcilerin de sistemli bir şekilde bilgi sahibi olabilmesi için Türkçe öğretmenliği bölümlerinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası'na yönelik lisans dersleri açılmalıdır.

Türkçenin yabancılara öğretime yönelik Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temelli bir program, Millî Eğitim Bakanlığı eliyle henüz hazırlanmamıştır. Bu şekilde bir program hazırlanarak dil seviyelerinin sınırları ve bölümlere yönelik kazanımlar belirlenmelidir.

Avrupa Birliği bünyesinde Türkiye'nin katılma hakkı olan programlar dâhilinde Türkçenin yabancılara öğretime yönelik çalışmalar sistemli olarak artırılmalı ve yapılan çalışmaların birbirinden haberdar olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Anadolu Ajansı, 14.4.1987 Tarihli Bülten, 28 Aralık 1999.

Anderson, H. "Teaching the Art of Listening," **School Review**, S. 57, s. 63-67, 1949.

Arhan, Serdar. "Yapılandırmacı Yaklaşım," **Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Semineri**, Erzurum, Mayıs 2008.

Avrupa Konseyi, http://www.tbmm.gov.tr/ul_kom/akpm/orta/Main_Genel.html, 2009.

-----, www.avrupakonsevi.org.tr/Kitap/Avrupa.pdf, Erişim Tarihi, 2009.

Aydın, A. "Röportaj," **Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000.

Babüroğlu, Oğuz. **Eğitimin Geleceği**. İstanbul: Sabancı Yayınları, 2003.

Bakla, Arif. "A2 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyası'na Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2006.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2007.

Barın, Erol. "Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi," **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S. 13, S.311-317, Niğde, 2003.

-----, "Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler" **Türkiyat Araştırmaları**, S. 1, s.19-30, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2004.

Barışkan, Veli. "Ortak Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesinde Tanımlanan A2-Basamak Düzeyindeki Öğrenciler İçin Önerilen Yazma İzlenesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2006.

Benhür, Mehmet Hâdi, "Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı**, Ankara, 2002.

Broder, P. “Avrupa’da Dil Öğrenimi, Avrupa Dil Portföyü’nün Biçimi,” **Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001.

Brooks, J.-Brooks, M. G. **In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, va: Association For Supervision And Curriculum Development, Merrill Prentice Hall, Colombus, 2001.

Cambridge Language Levels, <http://www.cambridgeesol.org>, 2009.

Can, Tuncer, “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü**, 2004.

Chomsky, Noam. **On Language**. New York: The New Free Press, 1998.

Counsil For Cultural Comission. **Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Council of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies**, Strasbourg: Council of Europe, 2002.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. **Yurt Dışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Veriler: 2005-2006 Raporu**. Ankara: Şen Matbaa, 2007

Dağ, Ayşe, “Avrupa Konseyi Dil Politikaları Çerçevesinde Yabancı Dil Ders Kitabı İncelemesi,” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2007.

Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları, 2002.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları, 1990.

----- . **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayınları, 1999.

----- . **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.

----- . **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi**. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2007.

Demirel, Özcan; Güneyli, Ahmet, “A New Concept ,n Language Learning: Application Of European Language Development,” <http://world-education-center.org>, 2006.

Deniz, Kemalettin. “İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2007.

Devlet, Yelda. **Republic of Turkey Migration Profile**, International Organization of Migration, 2007.

Doğan, Yusuf. “İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2008.

Duman, Tayyip. “Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı,” **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı: 149, (Ocak, Şubat, Mart 2001), s. 36-45.

Erdenir, Burak. **Avrupa Kimliği: Pan Milliyetçilikten Post Milliyetçiliğe**. İstanbul: Ümit Yayıncılık, 2006.

Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yayınları, 2002.

Ertem, Tuna. “Türkiye Bağlamında Avrupa Dillerinin Öğretimi,” **Dil Dergisi**, S. 112, Şubat 2002, S. 17-22.

Finocchiaro, M. C. Brumfit. **The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice**. New York: Oxford University Press, 1982.

Fukuyama, Francis, “The End Of The History?,” **The National Interest**, S. 16, 1989.

Grunkemeyer, F.B. "All About Listening," **Business Education Forum**, S. 46 , S. 28-31, 1992.

Gür, Ömer. “Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, 2004

Gür, Turgut, “Araştırma Ve Eğitimde Disiplinler Arasılık,” **Eğitimin Geleceği** (Edit.: Oğuz Babüroğlu), İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları, 2003.

Hengirmen, Mehmet. **Turkish Grammar for Foreign Students**. Ankara: Engin Yayınları, 2006.

-----, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Ankara: Engin Yayınevi.

Hızlan, Doğan, “Sıfır Numaralı Tramvayla Cadde-İ Kebir Turu”, **Hürriyet**, 21 Nisan 1999.

İleri, Esin. “Avrupa Topluluğu’nun Dil Politikası Ve Almanya’da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Öğretim Sorunları,” **Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı**, Ankara: TDK Yayınları, 2000.

Karababa, Canan. “Avrupa Dil Gelişimi Dosyası,” **Dil Dergisi**, Kasım 2002, s.87-90.

Kâşgarlı Mahmûd. **Divânü Lugâti’t-Türk**, (Çev.: Seçkin Erdili), İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2005.

Kaya, Zeki, “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 1994.

Kocaman, Ahmet. “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler,” http://turkoloji.cu.edu.tr/Dilbilim/Kocaman_03.Pdf, 2009.

Köse, Dursun, “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2005.

Language of the World, www.ethnologue.com, 2008.

Liguria. **European Language Portfolio: A Tool For Standarts And Quality İn Language Teaching And Learning Assessment**, Eaquals For Dg Mur, 2003.

Little, David; Perclova Padka, **The European Language Portfolio: A Guide For Teachers And Teacher Trainers**, Strazburg, 2001.

MEB. **İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı**, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi, Ankara, 2006a.

---. **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi, 2006b.

--, 17. Millî Eğitim Şurası, <http://ttkb.meb.gov.tr/Duyurular/17sura/17surakararlari.Pdf>, 2006c

-----, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, www.adp.meb.gov.tr, 2009.

Mirici, İsmail Hakkı, **Dil Yeterlilik Düzeyleri** (Çevrimiçi), İsmailm@Tr.Net, 2009.

Mirici, İsmail Hakkı ve Özcan Demirel. **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na Dayalı Avrupa Dilleri Portfolyosu Türkiye Modeli'nin Hazırlanması**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, 2003.

Nettle, Daniel. **Kaybolan Sesler, Dünya Dillerinin Yok Oluş Süreci**. İstanbul: Oğlak Bilimsel Kitaplar, 2002.

North, Brian. "The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency". **Thames Valley Üniversitesi Doktora Tezi**, New York: Peter Lang, (1996/2000 Tekrar Basım)

Özbay, Murat. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap, 2008.

Özçelik, Sadettin. "Türkçe ve Bilim Dili Sorunu," **Türkçenin Çağdaş Sorunları** (Edit.: Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz), Ankara: Gazi Kitabevi, 2006.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2008.

Pooley, Robert C. (Editor), **Perspective On English, Essays To Honor W. Wilbur Hatfield**. New York: NCTE Publication, 1960.

Quintana, Jenny ve Rebecca Robb Benne, **Oxford Heroes Student's Book**. Oxford University Press, 2007.

Rutherford, William E. **Second Language Grammar: Learning And Teaching**. Longman, 1987.

Sabancı, Sakıp. **Başarı Şimdi Aslanın Ağzında**. İstanbul: Mart Yayınları, 1999.

Sevil Necmettin. "Fransızca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar," **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ocak 2004, s.151-159.

Topsakal, Cem. "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu". Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

Tunalı, İsmail. **Sanat Ontolojisi**. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2002.

Turkey 2006 Progress Report Brussels, 08.11.2006 Sec (2006) 1390 Commission Staff Working Document En {Com (2006) 649 Final}

Türkkan, R. **Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1997.

Türkoğlu, Adil. “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler,” **Millî Eğitim Dergisi**, 2005.

Ulusal Ajans, “Leonardo da Vinci”, www.ua.gov.tr, 2009.

-----, “Socrates”, www.ua.gov.tr, 2009.

-----, “Youth”, www.ua.gov.tr, 2009.

Ünalın, Şükrü, **Dil ve Kültür**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2002.

Yalçın, Alemdar, **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Yayan, Melih, “AB Eğitim Programları ve Türkiye’nin Yararlanma Kabiliyeti,” **Millî Eğitim Dergisi**, S. 158, Bahar 2003.

Yaylı, Derya; Yaylı, Demet. “Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri,” **Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Dersi Kitabı, (Edit.: Engin Uzun), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2009.

Yeşildal, Hülya, “Dünya Türk Nüfusu Analizi,” **Barem Dergisi**, Ekim 2006.

Yusuf Has Hacip, **Kutadgu Bilig**, Ankara: TTK, 1991.

Yüce, Sefa, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği,” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.3 S.4

Zorbaz, Kemal Zeki. “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme,” **Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, S. 3, 2007.

Widdowson, H. G. , **Aspects Of Language Teaching**. Oxford University Press: Oxford, 1990.

Wilt, Miriam. "A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education," **Journal of Educational Research**, 1950 vol. 44, pp.626-636.

EK 1: Konuşma Dilinin Nitel Görünüşü (CEF, 2001)

Table 3. *Common Reference Levels: qualitative aspects of spoken language use*

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making, etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions. There are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution.

B1+						
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.	
A2+						
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.	
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'.	

EK 2: Kültürel İş Birliği Konseyi Dil Kullanım Bağlamları (CEF, 2001)

Domain	Locations	Institutions	Persons
Personal	Home: house, rooms, garden own of family of friends of strangers Own space in hostel, hotel The countryside, seaside	The family Social networks	(Grand)Parents, offspring, siblings, aunts, uncles, cousins, in-laws, spouses, intimates, friends, acquaintances
Public	Public spaces: street, square, park Public transport Shops (super)markets Hospitals, surgeries, clinics Sports stadia, fields, halls Theatre, cinema, entertainment Restaurant, pub, hotel Places of worship	Public authorities Political bodies The law Public health Services clubs Societies Political parties Denominations	Members of the public Officials Shop personnel Police, army, security Drivers, conductors Passengers Players, fans, spectators Actors, audiences Waiters, barpersons Receptionists Priests, congregation
Occupational	Offices Factories Workshops Ports, railways Farms Airports Stores, shops Service industries Hotels Civil Service	Firms Multinational corporations Nationalised industries Trade unions	Employers/ees Managers Colleagues Subordinates Workmates Clients Customers Receptionists, secretaries Cleaners
Educational	Schools: hall classrooms, playground, Sports fields, corridors Colleges Universities Lecture theatres Seminar rooms Student Union Halls of residence Laboratories Canteen	School College University Learned societies Professional Institutions Adult education bodies	Class teachers Teaching staff Caretakers Assistant staff Parents Classmates Professors, lecturers (Fellow) students Library and laboratory staff Refectory staff, cleaners Porters, secretaries

Objects	Events	Operations	Texts
Furnishing and furniture Clothing Household equipment Toys, tools, personal hygiene Objets d'art, books, Wild/domestic animals, pets Trees, plants, lawn, ponds Household goods Handbags Leisure/sports equipment	Family occasions Encounters Incidents, accidents Natural phenomena Parties, visits Walking, cycling motoring Holidays, excursions Sports events	Living routines: dressing, undressing cooking, eating, washing DIY, gardening Reading, radio and TV Entertaining Hobbies Games and sports	Teletext Guarantees Recipes Instructional material Novels, magazines Newspapers Junk mail Brochures Personal letters Broadcast and recorded spoken texts
Money, purse, wallet Forms Goods Weapons Rucksacks Cases, grips Balls Programmes Meals, drinks, snacks Passports, licences	Incidents Accidents, illnesses Public meetings Law-suits, court trials Rag-days, fines, arrests Matches, contests Performances Weddings, funerals	Buying and obtaining public services Using medical services Journeys by road/ rails/ship/air Public entertainment and leisure activities Religious services	Public announcements and notices Labels and packaging Leaflets, graffiti Tickets, timetables Notices, regulations Programmes Contracts Menus Sacred texts, sermons, hymns
Business machinery Industrial machinery Industrial and craft tools	Meetings Interviews Receptions Conferences Trade fairs Consultations Seasonal sales Industrial accidents Industrial disputes	Business admin. Industrial management Production operations Office procedures Trucking Sales operations Selling, marketing Computer operation Office maintenance	Business letter Report memorandum Life and safety notices Instructional manuals Regulations Advertising material Labelling and packaging Job description Sign posting Visiting cards
Writing material School uniforms Games equipment and clothing Food Audio-visual equipment Blackboard & chalk Computers Briefcases and school bags	Return to school / entry Breaking up Visits and exchanges Parents' days / evenings Sports days, matches Disciplinary problems	Assembly Lessons Games Playtime Clubs and societies Lectures, essay writing Laboratory work Library work Seminars and tutorials Homework Debates and discussions	Authentic texts (as above) Textbooks, readers Reference books Blackboard text OP text Computer screen text Videotext Exercise materials Journal articles Abstracts Dictionaries

EK 3: Öğrenme Alanları İçin Küresel Ölçek (CEF, 2001)

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Başak UYSAL

Sürekli Adresi: Betontaş Blokları Limon Çiçeği Sokak Zeyrek Apartmanı 37/4
Eryaman/ANKARA

Doğum Yeri ve Yılı: Tokat / 23 Kasım 1983

İlköğretim: Şeker İlköğretim Okulu, 1996

Ortaöğretim: Eryaman Lisesi, 1999

Lisans: İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, 1999-2002 (Tamamlanmadı)

Lisans: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği, 2006

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Ana Bilim Dalı, 2009

Çalışma Hayatı

2002-2006 Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi,
Düzeltilmenlik

2004-2005 Bilgitek Yayınevi, Düzeltilmenlik

2006-2007 Semih Ofset, Dil Uzmanlığı

2006-2009 Millî Eğitim Bakanlığı Metehan İlköğretim Okulu, Türkçe Öğretmenliği

2007-2008 Somut Yayınevi, Yazar

2008-2009 Gazi Kitabevi “Sazın ve Sözün Sultanları” projesi, editör

2009- Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi (Devam ediyor)

Yayınlar

Makaleler

YALÇIN, Alemdar; Uysal, Başak, “Çepniler,” **Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi**, S. 35, 2005

UYSAL, Başak, “Orhan Seyfi Şirin ve Şiiri,” **Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi**, S. 33, 2005.

UYSAL, Başak, “Dimetoka’dan Erzincan’a Bir Alevi Aşiret: Balabanlılar,” **Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi**, S. 35, 2005.

UYSAL, Başak, Ziya Gökalp ve “Lisan” Şiiri Üzerine Düşünceler,
http://www.mustafakandemir.com/koseyazari_03.html, Erişim Tarihi 5 Temmuz 2008

Kitaplar

UYSAL, Başak. **6. Sınıflar İçin Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı**. Ankara: Somut Yayınevi, 2007.

TURAN, Ahsen; Uysal, Başak (Edit.), **Sazın ve Sözü’n Sultanları: Yaşayan Halk Şairleri**, Ankara: Gazi Kitabevi, 2008.