

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE
AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMININ
PROGRAM HAZIRLAMA SÜRECİ AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
ABDULLAH ARSLAN

Bolu - 2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE
AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMININ
PROGRAM HAZIRLAMA SÜRECİ AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
ABDULLAH ARSLAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. RAŞİT ÖZEN

Bolu-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Abdullah ARSLAN'a ait “**Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Program Hazırlama Süreci Açısından Uygulanabilirliği**” adlı çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan,	Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Raşit ÖZEN	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE APPLICATION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF
REFERENCE FOR LANGUAGES IN THE TURKISH HIGHER EDUCATION
IN TERMS OF CURRICULUM DEVELOPMENT PROCESS****ARSLAN, Abdullah****Ph.D.****Department of Educational Sciences****Curriculum Development and Instruction****Dissertation Supervisor: Associate Professor Dr. Raşit ÖZEN****August-2011, xiv+140 pages**

This study was carried out in order to specify the views of academicians and experts on the application of the Common European Framework of Reference for Languages in the Turkish Higher Education using qualitative research method. The sample of the current study selected by means of purposeful sampling was comprised of 22 experts and academicians, 11 of whom were in Turkey and 11 abroad. This qualitative study was implemented in the 2010-2011 academic year. Semi-structured interviews with the experts and academicians were conducted. The qualitative data collected through interviews were subjected to content analysis through Nvivo 8, an analysis software.

Pertaining to the process of curriculum development, the results of the current study revealing experts' and academicians' views about the needs of language learners indicated that foreign language learners need communication skills in the target language, reading and writing skills. Moreover, concerning the process of curriculum development experts' and academicians' views about the preparation of the content and the activities showed that the content and the activities should be in line with the daily and real life and ought to be addressing to both the basic four skills which will enable

learners to communicate in the target language and distance language learning. Also, in the process of curriculum development their views about the teaching-learning process emphasized that the uses of cooperative learning approach, project-based learning, problem-based learning, drama, discussion, games and case studies were highly significant. Considering the participants' opinions about the assessment and evaluation dimensions, in the process of curriculum development, it would be fair to suggest that such alternative assessment and evaluation methods as self-evaluation, portfolio evaluation, distance language learning evaluation, project and peer assessments were crucial.

Depending on the results of the current study, the reviewed literature and the Common European Framework of Reference for Languages; within the framework of curriculum development process foreign language learners' needs, their language proficiency levels, content and activities, teaching-learning process and assessment and evaluation dimensions were presented.

Key Words: Action-Oriented Approach, Task-Oriented Approach, Communicative Approach, Curriculum Development, University, Higher Education, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

ÖZET

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMININ PROGRAM HAZIRLAMA SÜRECİ AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

ARSLAN, Abdullah

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Ağustos-2011, xiv+140 sayfa

Bu araştırma, Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliğine yönelik uzman ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çalışma grubunu, konu alanında çalışmalar yapmış uzman ve akademisyenler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 11'i yurtiçinde ve 11'de yurtdışında olmak üzere 22 uzman ve akademisyen oluşturmuştur. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Bu araştırma ile ilgili nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile konu alanı uzmanları ve akademisyenlerle görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir ve elde edilen nitel verilerin analizi için Nvivo 8 analiz programı kullanılmıştır.

Araştırmada program hazırlama sürecine ilişkin olarak yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına ilişkin

görüşlerinden elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil iletişim becerilerini, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca program hazırlama sürecinde yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının içeriğin ve etkinliklerin hazırlanmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, içeriğin ve etkinliklerin günlük yaşama uygun, dört dil becerisine ve uzaktan öğretime yönelik olmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, örnek olay gibi strateji, yöntem ve metotların kullanılmasının önemli olduğu sonucunu vurgulamaktadır. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, program hazırlama sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme içerisinde yer alan öz değerlendirme, portfolyo (ürün dosyası), uzaktan eğitimle değerlendirme, proje çalışmaları ve akran değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ve ilgili literatür kapsamında Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda program hazırlama sürecinde dil öğrenenlerin ihtiyaçları, dil yeterlik düzeyleri, içerik ve etkinlikler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eylem Odaklı Yaklaşım, Göreve Dayalı Yaklaşım, İletişimsel Yaklaşımı, Program Hazırlama Süreci, Üniversite, Yükseköğretim, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

**Aileme ve
Fulyam'a**

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora çalışmalarımın her aşamasında rehberliği, anlayışı, yardımı ve manevi desteği olan ve bugünlere gelmemde büyük emekleri olan kıymetli hocam Prof. Dr. Sayın Ali GÜLER'e teşekkürlerimi saygıyla arz ederim.

Doktora çalışmamın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan, çalışmaya yön veren yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni destekleyen, farklı hissettiren, maddi-manevi hiçbir yardımı esirgemeyen ve bugünlere gelmemde en önemli paya sahip olan, dünyadaki en değerli iki varlığa, canım annem İlhan ARSLAN'a ve canım babam Ahmet ARSLAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca gösterdiği anlayış ve iyi niyetinden dolayı Fulya KURTULUŞ'a ve yüksek lisans vesilesiyle tanıştığım, hem bir dost hem de bir akademisyen kimliği ile çalışmalarım boyunca desteği ve yardımları olan Alaettin İŞERİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Program Hazırlama Süreci Açısından Uygulanabilirliği” başlıklı çalışmanın yazılmasında , bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. / / 2011

Abdullah ARSLAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	viii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	2
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sayıtlılar	4
1.7. Sınırlılıklar	4
1.8. Tanımlar	5

BÖLÜM II

2. Kavramsa Çerçeve.....	7
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi	7
2.2. Yükseköğretim Düzeyinde Avrupa Ülkelerinde Yabancı Dil Öğretimi....	13
2.3. Avrupa Konseyi	23
2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Tanımı ve Amacı.....	24
2.4.1. Avrupa dilleri ortak çerçeve programının yapısı	29
2.4.2. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında yeterlik düzeyleri	31
2.4.3. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında öğrenen	38

2.4.4. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında öğrenim süreci	40
2.4.5. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Ölçme ve Değerlendirme	43
2.4.5.1. Başarı değerlendirme / Yeterlilik değerlendirme	44
2.7.5.2. Norma dayalı değerlendirme / Ölçüte dayalı değerlendirme	45
2.7.5.3. Ölçüte dayalı tam öğrenme / ölçüte dayalı sürekli öğrenme	45
2.7.5.4. Sürekli değerlendirme / Sabit noktalı değerlendirme	46
2.7.5.5. Biçimlendirici değerlendirme / Düzey belirleyici değerlendirme	46
2.7.5.6. Doğrudan değerlendirme / Dolaylı değerlendirme	47
2.7.5.7. Performans değerlendirmesi / Bilgi değerlendirmesi ...	47
2.7.5.8. Öznel değerlendirme / Nesnel değerlendirme	48
2.7.5.9. Ölçek ile değerlendirme / Kontrol listesi ile değerlendirme	49
2.7.5.10. İzlenim / Yönlendirilmiş yargı	49
2.7.5.11. Bütüncül değerlendirme/Analitik değerlendirme	50
2.7.5.12. Seri değerlendirme/Kategorik değerlendirme	50
2.7.5.13. Başkalarının değerlendirme/Öz değerlendirme	50
2.5. İlgili Araştırmalar	51
2.5.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar	51
2.5.2. Dünyada yapılan çalışmalar	57

BÖLÜM III

3. Yöntem.....	62
3.1. Araştırma Modeli.	62
3.2. Çalışma Grubu.....	63
3.3. Araştırmacının Rolü	64
3.4. Veri Toplama Aracı	65
3.4.1. Görüşme formunun geliştirilmesi	65
3.5. Verilerin Toplanması	67

	xii
3.6. Etik İlkeler	68
3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik	68
3.8. Verilerin Analizi	70
BÖLÜM IV	
4. Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
4.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
BÖLÜM V	
5. Sonuç ve Öneriler.....	121
6.1. Sonuçlar	121
6.2. Öneriler	123
KAYNAKÇA	125
EKLER	136

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo. 1: Dil Yeterlik Düzeyleri Evrensel Çizelgesi	34
Tablo. 2: Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.	44
Tablo. 3: Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öğrenen İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	75
Tablo. 4: Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	86
Tablo. 5: Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinlik Sunulmasında Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	97
Tablo. 6: Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinlik Sunulmasında Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşım ve Türlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Öğretim Sürecinde Dil Öğrenen Bireylerin İhtiyaçlarına İlişkin Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Alt Temalar ve Kavramsal Kodlar	74
Şekil 2: Dil Öğrenen Bireylerin İhtiyaçları	82
Şekil 3: Dil Yeterlik Düzeyleri.....	84
Şekil 4: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Öğretim Sürecinde Dil Öğrenen Bireyler İçin Hazırlanacak İçerik ve Etkinliklere İlişkin Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Alt Temalar ve Kavramsal Kodlar.....	85
Şekil 5: İçerik ve Etkinlikler	95
Şekil 6: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Öğretim Sürecinde Dil Öğrenen Bireyler İçin İçerik ve Etkinliklerin Sunulmasına Uygun Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Alt Temalar ve Kavramsal Kodlar	96
Şekil 7: Öğrenme Öğretme Süreci	102
Şekil 8: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Eğitim Öğretim Sürecinde Dil Öğrenen Bireyleri Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına ve Türlerine İlişkin Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Alt Temalar ve Kavramsal Kodlar.....	103
Şekil 9: Ölçme ve Değerlendirme	117
Şekil 10: Program Hazırlama Sürecine Yönelik Öğretim Yaklaşımları	119

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile çalışmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yabancı bir dilin öğretimi ve dil öğretim programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesine yönelik tarihi süreç içerisinde farklı yabancı dil öğretim metotları, yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin takip edildiği görülmektedir. Ne var ki, Türkiye’de ortaöğretimden başlayarak yükseköğretime kadar devam eden uzunca bir yabancı dil öğretimi sürecinden geçen öğrenenin, bugün bile ne yazık ki, hedeflenen düzeyde dili etkin olarak kullanamadığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi birçok öğeli ve sürekli değişimlere açık olması gereken bir süreç olduğundan, bu sürecin açık yapısı siyasi, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile birlikte değişimlerin gerekli olduğunu göstermektedir.

Türkiye’nin Avrupa ile her anlamda bütünleşebilmesi için yerine getirmesi gereken en önemli görevlerden birinin de yabancı dil öğretimi alanında ilerleme kaydetmesi olduğu söylenebilir. Türkiye’nin gelecekte dünyanın gelişmiş ülkeleri içerisinde yer alabilmesi için, bu yüzyılda uluslararası alanda gelişmeleri takip edebilecek seviyede yabancı dil bilen bireylere sahip, bilgi üreten ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanan bir ülke olması gerekmektedir. Ortaya çıkan koşulların yabancı dil politikalarına ve yabancı dil öğrenme ve öğretme etkinliklerine yeni boyutlar

kazandırdığı bilinmektedir. Bu değişmeler ve gelişmeler Avrupa Birliği dil politikalarını etkilemiş ve çok dilli ve çok kültürlü bireylerin yetiştirilmesi sürecinde eğitim ve öğretim programlarında değişikliklere gidilmesini zorunlu kıldığı görülmektedir. Bu çalışma, Avrupa Konseyi tarafından sunulan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde yabancı dil eğitiminde ulusal ve uluslararası platformda eğitim öğretim standardının yakalanması ve daha etkili eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesine amacıyla program hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına, dil yeterlik düzeylerine, içerik ve etkinliklere, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer vermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmacının amacı, bugün hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinde yabancı dillerin eğitim-öğretimde uygulanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) program hazırlama süreci açısından Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde yabancı dil öğretim sürecinde uygulanabilirliğine yönelik yabancı dil uzman ve akademisyenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem ifadesi ve araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Avrupa ülkelerinde yabancı dillerin öğretiminde uygulanmakta olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) program hazırlama süreci açısından Türk Yükseköğretim Kurumlarında yabancı dil öğretiminde uygulanabilirliğine ilişkin yabancı dil uzman ve akademisyenlerinin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliği aşamasında;

- a) öğretim sürecinde dil öğrenen bireylere yönelik ne tür ihtiyaçlara yer verilmelidir?
- b) öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için ne tür içerik ve etkinliklere yer verilmelidir?
- c) öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasında hangi strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmelidir?
- d) öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve türlerine yer verilmelidir?

şeklinde belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim programları, ders kitapları, yabancı dil dersleri, kısaca tüm dil öğretiminin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak hazırlanması ve değerlendirmelerin belirtilen becerilerin kazanılıp kazanılmadığına bakılarak yapılmasının, yabancı dil öğretimi için neredeyse bir devrim niteliği taşıyabileceği ifade edilmektedir (Neuner, 2008). Avrupa Birliği ülkeleri için Avrupa Konseyi'nin uzun yıllar süren çalışmaları sonucunda ortaya çıkardığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (the Common European Framework of Reference for Languages) yabancı dillerin öğretimine yönelik yeni bir çerçeve eğitim programı sunması anlamında gelinen son nokta olarak görülmektedir.

Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitiminde olumlu sonuçları kabul edilen böyle bir çerçeve programının, yabancı dil öğretiminde ne ortaöğretim düzeyinde ne de yükseköğretim düzeyinde etkin sonuçlar elde edememiş olan Türkiye'de uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle yükseköğretim kurumları için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil düzeyi

yeterlikleri doğrultusunda ortak içerik, aktiviteler ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik standartların belirlenmesi ve oluşturulan standartlar doğrultusunda yürütülecek yabancı dil eğitim-öğretiminin daha etkili olacağı dolayısıyla yabancı dil öğretim sürecinin tüm aşamalarına yönelik Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının üzerinde durduğu eğitim yaklaşımı yabancı dil öğretim programlarına yeni bir bakış açısı getireceği için araştırmacı tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını temele alarak yurt dışındaki ve yurt içindeki konu alanı ile ilgili uzman ve akademisyenlerin konu ile ilgili görüşleri ışığında program hazırlama sürecine yönelik dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları, dil yeterlik düzeyleri, içerik ve etkinlikler, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili görüşmeye katılan yurt içindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları ve akademisyenlere yönelik aşağıdaki sayıtlar esas alınmıştır. Bu kapsamda:

1. Yurtdışındaki konu alanı uzmanları ve akademisyenlerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili Avrupa ülkelerinde var olan uygulamalara ilişkin;
 - a) samimi görüş, düşünce ve deneyimlerini paylaştıkları,
2. Yurtiçindeki konu alanı uzmanları ve akademisyenlerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Türk Yükseköğretim Kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin;
 - a) samimi görüş ve düşüncelerini paylaştıkları öngörülmüştür.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında, araştırma verileri ve sürecine ilişkin kontrol edilemeyen değişkenlerin getirdiği sınırlılıklar şöyle sıralanabilir. Bu araştırma;

1. Yurt içinde ve yurt dışında sadece araştırma konusu ile ilgili görüşleri alınan 22 konu alanı uzmanı ve akademisyen,
2. Araştırma deseni bakımından betimsel özelliğe sahip olması,
4. Veri toplama tekniği açısından görüşme yönteminin kullanılması,
5. Görüşmeye katılan yurt dışı ve yurt içindeki konu alanı uzmanlarının ve akademisyenlerin kimliklerinin gizliliği,
6. Elde edilen veriler kapsamında yurtiçinde ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları ve akademisyelerin görüş, düşünce, gözlem ve deneyimleri
7. Program hazırlama sürecine ilişkin olarak dil öğrenenlerin ihtiyaçları, dil yeterlik düzeyi, içerik ve etkinlikler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Avrupa Konseyi (Council of Europe): 5 Mayıs 1949 yılında Avrupa çapında insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü savunmak amacıyla kurulmuş hükümetler arası bir kuruluştur (Council of Europe, 2002:3).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (the Common European Framework of Reference for Languages): Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmeye yönelik ortak bir çerçevedir (Council of Europe, 2002: 8).

Dil Yeterlik Düzeyi (Language Proficiency Level): Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına ait dil yeterlik ifadeleri, dil kullanıcılarının ya da öğrenenlerin seviyelerini net, anlaşılır standartlarla belirleyen ve dili kullanan/öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayan, Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş A1 (Giriş), A2 (Basamak), B1 (Eşik) , B2 (Üstünlük), C1 (Yeterlik), ve C2 (Ustalık) şeklinde var olan düzeyi açıklamaktadır (Council of Europe, 2001: 22-23).

Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-oriented Approach): Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının çatısını oluşturan bu yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri sosyal

aktörler olarak tanımlayarak çeşitli durumlarda sadece dille sınırlı olmayan görevlerin bu aktörler tarafından eyleme dönüştürülmesine odaklanmaktadır (Council of Europe, 2002: 13).

Dil Kullanıcısı/Öğrenen (Language User/Learner): Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeylerine göre kişisel, toplumsal, mesleki ve eğitim alanlarında iletişim kurmak amacıyla dili kullanan kişidir (Council of Europe, 2002, 110).

Göreve Dayalı Öğrenme Yaklaşımı (Task Based Learning Approach): Dil öğrenen bireylerin kendilerine verilen ödevleri etkileşim içinde yaparak dili öğrenmelerini sağlayan yöntemdir (Willis, 1996).

İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching): Dil öğrenen bireylerin iletişim becerisi kazanmaları için iletişimsel bağlamda anlamlı sınıf içi etkinliklerin kullanımı ile gerçekleşen öğretimdir (Sezer, 1995).

BÖLÜM II

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramlar, ilgili kuram ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşmenin çok hızlı yaşandığı dünyada ulusal ve uluslararası platformda insanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil aynı zamanda kendi kuralları içerisinde yaşayan ve gelişen bir dizi seslerden oluşan, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış kendine özgü sistemi ile iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, dil kavramının birçok farklı disiplin alanlarındaki bilim adamlarını ve özellikle de son yıllarda dil bilimcilerini çok fazla üzerinde düşünmeye yönelttiği görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde dilin farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir. Örneğin, dil kavramı Köksal’a (2000:5) göre “bireyin kimliğini ve kişiliğini belirleyen, toplumsallaşmasını sağlayan bir olgudur”. Diğer taraftan daha geniş bir tanımla Aksan’a (1977: 55) göre ise ‘Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir’.

Kocaman (1980: 33) insanın ve insanlığın belirleyici ögesi olarak dilin insanın kişisel düşünce, duygu ve isteklerini anlatan bir unsur olmasının yanısıra toplumsal uyumu da sağlamadığı görüşünü vurgulamaktadır. Başka bir ifade ile, dilin bir toplumda yaşayan insanların ortak yaşama yönelik toplumsal olgu ve olayları paylaşımlarına yardımcı olan bir araç olduğu söylenebilir.

İnsanın doğumundan ölümüne kadar yaşamının her alanında bulunan; büyümesinde, eğitiminde ve yaşadığı toplumda önemli bir yere sahip olmasını sağlayan dil üzerinde önemle durulması gereken bir olgu olarak görülebilir. Bu düşünceyi Kongar'ın (1983:42) tanımıyla “Dil, uygarlık ile bire bir ilişki içinde bulunan bir ögedir ve bir toplumun eriştiği uygarlık düzeyinin tam bir aynasıdır” şeklinde daha da genişletmek mümkün olabilir. Dil, bir toplumun hem maddi hem de manevi alanda sahip olduğu inanç ve değerleri ilettiği, taşıdığı, mal ve hizmetleri yansıttığı için toplumun uygarlık aynası olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Kongar (1983: 42) uygarlık ile dil arasında doğrusal ilişkiye işaret ederek “uygarlık ne kadar eski ve güçlü ise dil de o kadar zengin ve dolayısıyla güçlüdür” şeklinde bir söylemde bulunmakla aslında toplumun tarihi anlamda geçmişinin uzun ve sağlam olmasının o toplumun dilinin de zenginliğe, çeşitliliğe ve bozulmaya karşı direnç gösterebilecek bir güce sahip olduğu şeklinde yorumlamak mümkün olabilir.

Dünya üzerinde konuşulan dil sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte var olduğu iddia edilen birçok dilin önemi ve yeri konusunda ulusal ve uluslararası bağlamda teknolojik, ekonomik ve bilimsel alanlarda son yıllarda yaşanan önemli değişmelerin ve gelişmelerin belirleyici olduğunu söylemek mümkün olabilir. Bugün bilgi ve teknolojinin hızlı değişimini ve gelişimini yakalayabilmek için evrensel standartlara, bilgiye ve değerlere sahip olmanın gerekli olduğu görülmektedir. Bu evrensel standartlara, bilgiye ve değerlere ulaşmanın yolu yabancı bir dili bilmek ve etkin bir şekilde kullanabilmek olduğu söylenebilir.

Yabancı dil, ulusların birbirleriyle toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlarda iletişim kurma aracı olmasının yanı sıra hedef toplumun dili ile birlikte barındırdığı kültürel ve sosyal olguların eğitim yoluyla kazanılmasına yardımcı bir dil olarak da görülebilir. Hemen hemen her alanda yaşanan teknolojik gelişmeler, değişmeler ve kültürel değişim yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemini tartışılmaz bir boyuta taşımaktadır. Artık dünya vatandaşlığı kavramının yaygınlaşmasıyla yabancı dil olarak özellikle İngilizcenin son zamanlarda Türkiye için daha da önem kazanmaya başladığı düşünülebilir. Bugün dünyanın birçok yerinde en yaygın kullanılan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi olgusunun 15. yüzyıla kadar dayandığı ve İngilizce

öğretimine ilişkin en eski kitapların 1553 yılına ait olduğu vurgulanmaktadır (Braine, 2005: 13).

Yabancı bir dilin eğitim ve öğretimi sürecinde, kültürlerin birbirleri ile buluşması ve etkileşime geçmesi, aslında yabancı dil öğretiminin temel işlevlerinden birisi olan kültürlerarası karşılıklı ilişkinin önemli olduğu gerçeğini vurgulayabilir. Bu durumu Genç “Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanısıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesidir” şeklinde ifade etmektedir (2000: 101).

Sürekli değişen yabancı dil öğretimi, geleneksel düşünme yöntemiyle her zaman rekabet içerisinde olmuştur. Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, dil öğretimine ilişkin yaklaşımlardaki değişikliklerin ana noktasının öğretim yöntemlerindeki değişikliklerden oluştuğu görülebilmektedir. Bir bakıma, eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin başarısının yabancı dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde uygulanan ilke, yöntem ve tekniklere önemli ölçüde bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü söz konusu ilke, yöntem ve teknikler belli bir bağlam içerisinde işlenmiş olan dil bilgisi yapılarının ve kurallarının aktarımını sağlayacak şekilde bir araya getirilmiş araçlar bütünü olarak görülmektedir (Richards, 2001: 2).

Yabancı dil öğretim yaklaşımlarının yıllar içerisinde birçok önemli değişiklikler yaşadığı bilinmektedir. 20. yüzyıldan önce yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, dilbilgisi kurallarının öğretimine odaklanmış iken, 20. yüzyıldan sonra, modern yabancı dil öğretim anlayışı dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okumanın etkin bir şekilde kullanılabilmesine dair farklı yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklere odaklandığı görülmektedir (Celce-Murcia, 1991: 5).

Bugün modern yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması, birinin diğerine tercih edilmemesi anlayışı ağırlık kazanmaktadır. Özellikle baş döndürücü bir hızla gelişen kitle iletişim ve ulaşım

araçları, insanlar arasındaki ilişkileri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkileyerek yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin öğretiminin bütünleştirilmesi yönünde bir anlayışın ortaya çıkmasını sağladığı görülmektedir (Aktaş, 2005: 6).

Yukarıda bahsedilen durum tüm dünyadaki ülkelerin eğitim sistemlerini etkilediği gibi genelde Türk eğitim sistemini ve özelde ise, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarını etkilemektedir. Bugün eğitim sistemi içerisinde ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi adına farklı yabancı dil öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerinin kullanıldığı, 1968'den başlayarak, 2000'li yıllara kadar tarihi süreç içerisinde birçok yabancı dil öğretim programı geliştirme uygulama çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir. Bu anlamda Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretimine dair uygulama ilkelerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kurumlarında ise Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlendiğini vurgulamak gerekmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun 2923 sayılı 14-10-1983 kabul tarihli Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu incelendiğinde; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarının yabancı dil eğitimi ve öğretimine yönelik amaç, program, yöntem ve uygulama ilkeleri ve bağlı olacakları esasları kapsayan ilgili yönetmelik ve bu kurumlarda yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ve bu derslerin eğitim ve öğretim programlarına dair esasları ile bu programların uygulanacağı okullar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenip denetlenirken, yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik ve uygulamaya yönelik esaslar Yükseköğretim Kurulunca belirlendiği ve denetlendiği görülmektedir (YÖK, 1983).

Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin tarihi süreci içerisinde ilk çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretim programlarının geliştirilmesi için 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır. O yıllarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için bir komisyon kurulmuş ve Avrupa Konseyi'nin katkıları ile 1972'ye kadar devam eden bir zaman dilimi içinde eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlandığı ifade edilmektedir (Demirel, 2007: 14).

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

1980'li yılların başında yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara tekrar hız verilmiş ve bu kez Anadolu liselerinin programı hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Hazırlanan program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. 1988-90 yıllarında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemi uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmetiçi çalışmalar ile yetiştirilmesi ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi (YADEM) kurulmuş ve 1988 yılında ülke genelinde çalışmalarına başlamıştır. Basamaklı kur sisteminin sistem bütünlüğü içinde başarılı olması hedeflenmiş ancak, uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümlenememesi nedeniyle bu uygulamaya 1989-90 öğretim yılı başında son verildiği ifade edilmektedir (Demirel, 2007: 17).

1990'lı yılların başında ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın temel amacı lisenin önüne yoğun bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfının konulması ve liselerde öğretimin Türkçe devam etmesidir. 1992-93 öğretim yılında 28 okulda başlayan bu uygulama, 1997-98'de 662 okula ulaşmıştır. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiş, Anadolu liselerinde devam eden altıncı sınıf öncesi yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmış ve yabancı dil açısından oluşan bu boşluğu doldurmak amacıyla tüm ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine 4. sınıftan başlanmasına karar verilmiştir (Demirel, 2005) . Hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinde ilköğretim düzeyinde en az bir yabancı

dil öğretimine verilen önem düşünüldüğünde Türkiye’de de ilköğretim düzeyinden itibaren yabancı dil eğitim-öğretimine yer verilmesinin çok doğru bir karar olduğu söylenebilir.

Polonya’nın Cracow kentinde 15-17 Ekim 2000 tarihlerinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi üye tüm ülkelerde uygulanması yönünde karar altında alınmış ve uygulama 2001-2002 öğretim yılında başlamıştır. Türkiye’de bu proje, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında 01.10.2001 tarihinde alınan bir Makam Onayı ile başlamıştır. Bu bağlamda, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır. Türkiye’de öncelikle Ankara ve Antalya pilot olarak belirlenmiş ve her ilden 10 okul seçilerek toplam 20 pilot okul belirlenmiştir. Pilot okullarda uygulamaya geçmeden önce bu okullarda görevli İngilizce öğretmenleri hizmetiçi eğitime alınmıştır. Yapılan dört farklı seminer sonucunda liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenenler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir. 2003 Mayıs ayında dil gelişim dosya modeli, Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Avrupa Konseyine sunulmuştur. Daha sonra Geçerlilik Komisyonunun incelemesi sonucunda Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulunmuş ve 47.203 geçerlilik numarası verilmiştir (Demirel, 2005).

Genel olarak incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile ilgili çalışmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde hâlâ devam ettiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe literatür incelendiğinde, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan “The Common European Framework of Reference for Languages” adlı temel kaynağın Türkçe’de Diller için Avrupa Ortak Metni (Demirel ve İşisağ, 2010) ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Mirici, 2004) şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, The Common European Framework

of Reference for Languages (CEFR) araştırmacı tarafından bu araştırmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı şeklinde kullanılmıştır.

2.2. Yükseköğretim Düzeyinde Avrupa Ülkelerinde Yabancı Dil Öğretimi

Avrupa ülkelerinin yükseköğretim eğitim sistemleri incelendiğinde bu ülkelerin eğitim sistemlerinde eğitim sürecinin planlanması ve uygulanmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının önemli olduğu görölmektedir. Avrupa Konseyi tarafından farklı tarihlerde yayınlanan Lüksemburg, Litvanya, Estonya, Avusturya, Ermenistan Polonya, Slovenya ve Ukrayna'ya ait dil öğretim politikaları ilgili ülke raporlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı diller eğitim-öğretimini ne ölçüde şekillendirdiği ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Türkiye'deki yükseköğretim dil öğretim politikalarına olan yansımaları üzerinde durulabilir.

Konu ile ilgili olarak, Lüksemburg Büyük Dukalığı 2005 yılının ilk yarısında yabancı dillerin öğretim sistemini ve dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik sistemi değiştirmek ve yeni dil öğretim politikası oluşturmak amacıyla Avrupa Konseyi faaliyetlerini inceleme kararı almıştır. Bu çerçevede, Avrupa Konseyi'ne ait uzmanlarından oluşan bir grup ile yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesine dair yapılan çalışmalar neticesinde öğrenenlerin dil yeterliklerinin tanımlanması aşamasında dikkate alınması gereken hususlar şu şekilde özetlenmektedir (Grand Duchy of Luxembourg Language Education Policy Profile, 2005-2006: 5-6) :

1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temele alınmalıdır. Yabancı dillerin eğitim-öğretime yönelik sınıf içinde kullanılan, strateji, yöntem ve teknik konusunda ise öğrenenlerin iletişime geçebilmelerine yönelik olanlar tercih edilmelidir.
2. Öğrenenlerin bütün dil yeterlik becerilerine dair olumlu değerlendirme ölçütlerinin gerekliliği vurgulanarak yabancı dil bilgilerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarının nitelikleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre yeniden düzenlenmelidir.

Genel olarak yabancı dil programlarının hedef boyutunu sistematik olarak öğrenenlerin ilgili dil ile yapabileceklerini gösteren 6 yeterlik düzeyi ile oluşturma gerekliliği vurgulanmaktadır. Belirtilen 6 dil düzeyi altında yer alan sözlü dil becerilerinin, kavramaya yönelik becerilerinin ve üretime yönelik dil becerilerinin birbirinden bağımsız dil yeterlik ifadelerine sahip olduğunun (hedeflere) kabul edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Dil programların içerik ve hedef boyutlarının öğrenenlerin toplumsal ve akademik ihtiyaçları çerçevesinde iletişime dayalı görevlere/işlere göre hazırlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yabancı dil eğitim programlarının değerlendirme boyutunda öğrenenlerin sürece dayalı öz değerlendirmeleri aşamasında Avrupa Konseyi tarafından benimsenen ve öğrenenlerin kendi gelişimlerini takip edebilmeleri ve kendilerine yönelik olumlu değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlayan Avrupa Dil Portfolyosunun kullanımının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Grand Duchy of Luxembourg Language Education Policy Profile, 2005-2006: 32-34).

Avrupa Konseyi'ne bağlı Litvanya'da uygulanan yabancı diller programının temel amacının bireylerde evrensel kabul edilen genel becerilerin geliştirilmesi olduğu üzerinde önemle durulmaktadır. Geliştirilmesi gereken beceriler arasında bireysel, sosyal, iletişimsel, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin bulunmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Fakat yabancı dil öğretiminde iletişim becerisinin daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Programların içerik boyutunda bireyler için oldukça anlamlı hazırlanan etkinliklerin bireyin iletişim becerisinin gelişmesinin yanında dil bilimsel ve kültürel yeteneğinin de gelişmesine de yardımcı olacağı üzerinde durulmaktadır. Litvanya yabancı dil eğitim programları bireylerin yaşam boyu yabancı dilleri öğrenmesine olanak tanımaktadır (Lithuania Country Report, 2003-2004: 36-62)

Program geliştirme çalışmaları ve belirlenen standartların uygulanması sayesinde yabancı dil programlarının tasarlanması sürecinde dile yönelik bilgi yerine, dil becerilerinin gelişimi, becerilerin uygulamaları ve eğitime yönelik motivasyonun güçlendirilmesinin vurgulandığı değişim söz konusu olmaktadır (Lithuania Country Report, 2003-2004: 64). Bu bağlamda eğitim programlarında oluşturulan standartlar

arasında yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi sürecinde A1 dil yeterlik düzeyinden C2 dil yeterlik düzeyine kadar dil yeterlik seviyeleri kabul görmektedir. Bireyin değerlendirilmesinde dört dil becerisinin ölçülmesinde belirtilen dil düzeyleri altında yer alan hedef ifadelerinden yararlanılmaktadır (Lithuania Country Report, 2003-2004: 65-68).

Avrupa Birliği üyesi olan Estonya’da yabancı dillerin öğretimine yönelik eğitim programlarının İngilizce’nin yanı sıra Fransızca, Almanca ve Rusça’nın yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmakta olduğu görülmektedir. Yabancı dil programlarının hedefleri öğrenenlerin doğal dil ortamında bağımsız olarak karşılaşacağı sorunları çözebilmesi, farklı kültürden insanlarla iletişime geçebilmesi ve ana dil ile hedef dil arasında kıyaslama yaparak farklılıkları anlayarak kabul edebilmesine yönelik yapılandırıldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yabancı dil eğitim programlarında hem akademik hem de bireylerin günlük yaşamda iletişime geçebilmesine yönelik içeriğin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, bireyin yaşına göre Avrupa Konseyi dil yeterlik düzeylerine uygun olarak yabancı dilde yazılmış orjinal metinleri anlayabilmesi ve günlük yaşamda meydana gelen durumlara yönelik çözümler bulabilmesi beklenmektedir.

Eğitim kurumunun özelliğine göre, Estonya’da yabancı dillerin öğretimi ile ilgili diğer disiplinlere yönelik konuların öğretimi bütünleştirilebilmektedir. Başka bir ifade ile, yabancı dil günlük bir dersin sadece bir parçası ya da bir dönemlik bir dersin tümünü kapsayabilmektedir. Eğitimciler yabancı dil öğretimine yönelik izlenceler hazırlarken, dil derslerinin yardımıyla hedef ülkenin kültürü ya da farklı disiplinlere yönelik konuları öğretmeye dikkat etmektedir (Estonia Country Report, 2008: 37-38). 2010 yılında yayınlanan bir raporda ise, Estonya’da yükseköğretim düzeyinde bireylerin program sonunda B2 dil yeterlik düzeylerine gelmelerinin hedeflendiği ve bireylerin değerlendirme ölçütlerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre yapıldığı ifade edilmektedir (Estonia Language Education Policy Profile, 2010: 34-35).

Avrupa Birliği üyesi olan Avusturya 1980 yılında Avrupa Dil Projelerine ve eğitim öğretim ile ilgili gelişmelerin ardından kurulan Dil Komitesi’nin (ÖSKO)

ülkenin dil politikaları ile ilgili Avrupa'daki gelişmelerin ulusal platformda uygulanmasını sağladığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ulusun ihtiyaçlarının kararlaştırılmasında, eğitim içeriğinin belirlenmesinde, uygulama yollarının tanımlanmasında ayrıca da uygulamaya yönelik yönergelerin oluşturulmasında önemli ölçüde bu komitenin söz sahibi olduğu görülmektedir. 2000'li yıllarda uluslararası eğitim gelişmelerinin uygulanması, Avusturya'daki okullarda dil öğretiminde daha somut yeniliklerin desteklenmesi, etkinlik ve projelerle ilgili gelişmelerin takip edilmesi adına Avusturya Dil Yeterlik Merkezi (ÖSZ) kurularak yabancı dillerin öğretimi anlamında ülkedeki dil eğitim politikalarında genel bir çerçeve ortaya koymak için eğitim öğretim sürecinde Avrupa Dil Portfolyo'sunun gerekliliğini vurgulamaktadır (Austria Language Education Policy Profile, 2008: 11-12; 29-30).

Aynı zamanda modern yabancı dillerin öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında yer alan A1 dil yeterlik düzeyinden C2 dil yeterlik düzeyine kadar dil yeterlik düzeylerinin takip edilerek özellikle de eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında bu dil düzeylerini temel alan değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Avusturya yabancı dil eğitim programlarının Avrupa Konseyi tarafından tanımlanan dil düzeylerine paralel olarak hazırlanmasının yanında, dil öğrenen bireylerin sosyal yaşamda, iş yaşamında ve kişisel yaşamında öğrendikleri yabancı dil ile hem dil bilimsel hem de kültürel anlamda iletişim kurabilmelerine ayrıca da bireyin yaşam boyu öğrenme becerisini destekleyen bir çerçevede yapılandırıldığı ifade edilmektedir (Language and Language Education Policy in Austria, 2008: 25-29).

Ermenistan Cumhuriyeti, 1991 yılında eğitim alanında yapılan reform çalışmaları ile dil öğretim sistemini tamamen yeniden düzenlemiştir. Yapılan reform çalışmaları bağlamında öğretim programları, eğitim faaliyetleri ve materyalleri konusunda yabancı dillerin öğretimine dair Ermenistan yabancı dil eğitim programlarını, bireylerin yabancı dili diğer ülke insanları ile iletişim kurabilmeleri, bireylerin sahip olduğu yabancı dil bilgisinin kendilerinin iletişim becerilerini geliştirebilmesi, bireylerin kültürlerarası karşılıklı anlayış geliştirebilmesi ve diğer kültürlerle ait değerleri algılayabilmesi ve değerlendirebilmesi doğrultusunda

değişikliklerle tekrar yapılandığı görülmektedir. Ülkede farklı yabancı dil programları geliştirilirken bahsedilen genel hatlar takip edilmektedir. Eğitim programlarının temel aldığı yaklaşım daha çok öğrenen merkezli olmakla birlikte, dil öğretim ve öğrenim süreci iletişime dayalı eylem odaklı bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte yeni yapılandırılan eğitim programlarının Avrupa Konseyi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temel aldığı görülmektedir (Armenia Language Education Policy Profile, 2009: 7, 10-12).

Polanya’da ise, yabancı dillerin öğretim hedeflerini, yabancı dillerin öğretimi ile ilgili uygulama ilkelerini, dil öğrenenlerin bireysel ve akademik gelişimlerine yönelik ihtiyaçları ve genel olarak ülkenin dil öğretim politikasını yansıtan ulusal temel bir öğretim programının olduğu vurgulanmaktadır. Bu ulusal temel çerçeve program doğrultusunda yabancı dil öğretim programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ilkeleri ile şekillendirildiği bununla birlikte eğitim kurumlarına yönelik program geliştirme çalışmalarında bu ulusal temel programın takip edilmesi gereken genel bir çerçeve sağladığı üzerinde durulmaktadır (Poland Country Report, 2005: 28). Genel olarak Polanya’daki yabancı dil öğretim hedeflerinin, içeriğinin ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının Avrupa Konseyi’nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ilkeleri ile tutarlı olduğu, üniversiteler düzeyinde yabancı dil öğretim sürecinde öğrenenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim sürecinin başında öğrenenlerin dil yeterliklerine ilişkin hazır bulunuşluklarını tespit etmek için DIALANG’ın kullanıldığı ve öğretim süreci sonunda ise, öğrenenlerin B2 dil yeterlik düzeyine ulaşmalarının hedeflendiği ifade edilmektedir (Poland Language Education Policy Profile, 2005: 30-31).

Slovenya’da Polonya’da olduğu gibi yabancı dillerin öğretim hedeflerini, yabancı dillerin öğretimi ile ilgili uygulama ilkelerini, başka bir ifade ile ülkenin dil öğretim politikasını yansıtan ulusal temel bir öğretim programının önemi vurgulanmaktadır. Yabancı dillerin öğretimine yönelik program geliştirme çalışmalarında “üründen” çok “sürece” odaklanıldığı ve “içerikten” çok “dil becerilerinin” vurgulandığı görülmektedir (Slovenia Country Report, 2003: 58). Yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde gereken ders kitaplarının öğrenen

ihtiyaçlarına ve yaratıcı becerilerine odaklı olarak, öğrenenin dil öğreniminde etkinliğini teşvik edecek şekilde tasarlandığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrenenlere verilen ek materyallerin genellikle onların motivasyonlarını arttırmak, öğrenmeyi öğrenme kapasitelerini hızlandırmak ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları için kullanıldığı ifade edilmektedir (Slovenia Country Report, 2003: 59).

Ukrayna Paramentosu onayı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde 2010 yılında yabancı dillerin ğretiminde eğitim kurumlarında verilecek yabancı dil eğitimi ile ilgili yeniden yapılanma çalışmalarının başladığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda eğitim ğretim programlarında dil becerilerinin geliştirilmesi, pratik olarak uygulanması eğitime yönelik motivasyonun güçlendirilmesi; yöntembilim açısından dil dil ğretim programlarında iletişimsel dil ğretim yaklaşımı ile öğrenenlerin iletişimsel dil yeterliklerinin geliştirilmesi, dört dil becerisine yönelik yabancı dil ğretim etkinliklerinin birbirine birleştirilerek geliştirilmesi önemle vurgulanmaktadır (Slovenia Language Education Policy Profile, 2010: 22).

Genel olarak özetlendiğinde, yabancı dillerin ğretimi dorultusunda ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin ve ders programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve dil yeterlik düzeyleri temel alınarak hazırlanmasının bir eğitim düzeyinden diğerine ya da bir yabancı dilden diğer yabancı dile karşılıklı olarak kıyaslayabilme olanağı tanıldığı vurgulanmaktadır (Slovenia Language Education Policy Profile, 2003-2005: 27). Bunun yanında, öğrenenlerin dinleme ve konuşulan dili anlama becerilerinin geliştirilmesinde ğretim programı içerisinde dinlemenin üzerinde durulması gerektiği ve farklı metinler ve durumların sınıf içersine getirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Yazma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenenlere eğitim sürecinde çeşitli okuma metotları ve yazma stratejileri ile ilgili öğretimin gerekli olduğunun altı çizilmektedir. Ukrayna'da yabancı dil ğretim programlarında yer alan unsurlardan birinde ğretim materyalleri (ders kitapları/ek kaynaklar/ses CD'leri ve kasetler) olduğundan söz edilmektedir. Öğretim materyallerin seçilmesinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda hazırlanmış olanların tercih edildiği vurgulanmaktadır. Son olarak yabancı dil eğitim ğretim sürecinin sonunda öğrenenlerin iletişimsel etkinlik bağlamında dört dil becerisini ne ölçüde

gerçekleştirebildiklerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirmeye önem verildiği ifade edilmektedir (Slovenia Language Education Policy Profile, 2010: 23).

Avrupa ülkelerinde yükseköğretim düzeyinde yabancı dillerin öğretimi konusundaki uygulamaların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda olduğu ve bu doğrultuda yapılandırılan yabancı diller öğretim politikalarının oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum ile ilgili olarak Türkiye’deki yükseköğretim kurumları incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde Türkiye’nin yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olmadığı ve dil öğretim politikaları konusunda güçlü bir iddianın ortaya konulmasının gerekliliği ifade edilmektedir (YÖK, 2007: 188).

Konu ile ilgili olarak Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara dair Demirel (2008:5) sayıları 130’u bulan devlet ve vakıf üniversitelerinde yapılan yabancı dil eğitiminin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile tutarlı olmadığını, hazırlık okullarında yabancı dil eğitiminin Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak yapılamadığını vurgulamaktadır. Demirel (2008) yabancı dil öğretiminin öğretim programlarının, ders kitaplarının ve sınav uygulamalarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre düzenlenmesi sayesinde hem Türkiye’deki üniversiteler arasında hem de Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında ortak bir uygulama imkanının üzerinde durmaktadır. Son olarak ise, Demirel (2008) üniversite hazırlık sınıflarındaki yabancı dil programlarının yeniden gözden geçirilmesinin ve çerçeve programa uygun bir yapılanmaya gidilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi ile ilgili yaşanan sorunlara ek olarak Aydın ve Kınıs (2008:12) yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların, araçların ve kaynakların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ölçütlerine uygun olmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu ölçütler doğrultusunda seçilecek ve kullanılacak kitapların ve kaynakların yabancı dil öğrenim ve öğretimini daha etkin ve verimli kılabilceğini belirtmektedirler.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının Türkiye’deki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarına ait web sitelerini tarayarak yaptığı inceleme sonucunda sadece 6 devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulu programlarının yabancı dil öğretim politikalarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ölçütleri doğrultusunda oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında araştırmacı tarafından konu alanı ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda da Türkiye’de Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil öğretim politikalarında uygulanması ve uygulama sonuçları ile ilgili araştırma ve çalışmalara ulaşılamadığı görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye’de özellikle de yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretim politikalarının oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının takip edilmediği söylenebilir.

Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde verilen yabancı dil eğitiminde tarihi süreç içerisinde incelendiğinde; verilen eğitiminde daha çok teorik bilgi öğretiminin ön plana çıktığı fakat iletişim ve etkileşime yönelik günlük dilin öğretimini de içeren zengin öğrenme ortamlarının sunulmadığı bilinmektedir. Üniversitelerde yabancı dil öğretiminde zengin öğrenme ortamlarının sunulmaması ile ilgili olarak üniversitelerin hazırlık bölümlerine kayıtlı rastgele seçilmiş 460 öğrenen ile yapılan bir araştırma İngilizce derslerine devam eden öğrenenlerin İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teorik bilgiye yer verildiğini, pratik dil öğretiminin ikinci plana atıldığını ya da hiç yer verilmediğini, öğrenen katılımına yer verilmediğini, derslerin sürekli olarak öğretmen merkezli işlendiğini ve kendilerine derslerin işlenişiyile ilgili görevlerin verilmediğini ifade etmektedir (Gökdemir, 2005: 254).

Gökdemir (2005:255) araştırmasında ayrıca İngilizce hazırlık veren üniversitelerin bu dersler için uygun ortamı ve sınıf şartlarını sağlayamadığı, İngilizce hazırlık eğitimi veren üniversitelerin bu dili öğretmek için gerekli araç-gereçleri yeterince sunamadığı ders içeriklerini yetiştirmek için uyguladıkları programı hızlı sürdürdükleri ve dersleri öğreneni aktif hale getirebilecek yöntemleri kullanmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca üniversitelerde verilen yabancı dil eğitim-öğretiminde yaşanan sıkıntıların temelinde eğitim-öğretimin planlanmasında öğrenenlere sunulacak içerik ve etkinliklerin öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarını göre düzenlenmemesinden ve öğrenenleri aktif

kılacak yöntemlerin kullanılmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Başka bir çalışmada (Maden, Ere ve Yiğit, 2009) üniversitelerin hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim sürecinde değerlendirme ölçütleri ve başarı kriterlerinde farklılıkların olduğu ve bu değerlendirme ve başarı ölçütlerinin neye göre ve nasıl belirlendiği konusunda ortak bir yaklaşımın takip edilmediği ifade edilmektedir. Bu durum Türkiye’de bulunan 134 üniversitenin web sayfası taranarak, öğrenenlerin hazırlık sınıfı başarı durumunu ölçmek amacıyla hazırlanmış olan 31 yabancı dil seviye tespit (yeterlik) sınav örneklerinin karşılaştırmaya dayalı bir yöntem ile yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde net olarak ortaya koyulduğu görülmektedir.

Maden, Ere ve Yiğit’in (2009) araştırma sonuçları eğitim-öğretim sürecinde her üniversitede farklı hazırlık sınıfı uygulamalarının yürürlükte olduğunu, ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı ölçütlerin esas alındığını, birbirinden oldukça farklı hazırlık eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünü; diğer taraftan da ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından da eğitim-öğretim başında ya da sonunda yapılan sınavların isimlerinin kurumdan kuruma değiştiğini, bazı üniversitelerde hazırlık sınıfı öngören programlara kayıtlı tüm öğrenenlere tek tip yeterlik sınavı uygulandığı halde, bazı üniversitelerde eğitim dili Türkçe olan ve kısmen veya tamamen yabancı dille eğitim verilen lisans öğrenenlerine yönelik birbirinden oldukça farklı sınavların uygulandığını, tüm öğrenenlere aynı yeterlik sınavının uygulandığı kurumlarda dahi başarı notunun 60 ila 80 arasında değiştiğini, hatta öğrenenin kayıtlı olduğu lisans programının özelliğine göre başarı puanının değiştiği, yeterlik sınavlarında okuduğunu-anlama, duyduğunu-anlama, konuşma ve yazma becerilerine farklı oranlarda ağırlık verildiğini ve becerilere ilişkin yetkinliklerin birbirinden oldukça farklı soru tipleri ile ölçülmeye çalışıldığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmada sınavları incelenen tüm yüksek öğretim kurumlarında okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmesine rağmen, bazı üniversitelerde duyduğunu anlama becerisinin ölçülmediği, bazı üniversitelerin sınav örneklerinde yazma becerisini ölçmeye yönelik bir paragraflık

yazılar yeterli görülürken, bazı kurumların yeterlik sınavlarında öğrenenden bir konu hakkında makale yazması dahi istendiği ve duyduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik 29 üniversiteden 9'unda yapılan yeterlik sınavlarında hiç bir sorunun bulunmadığı ortaya konmaktadır (Maden, Ere ve Yiğit, 2009).

Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde; yabancı dil öğretiminin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında hem konu alanı hem de program geliştirme ilkeleri çerçevesinde üniversitelerin yabancı dil öğretim hedeflerinin net olmadığı, üniversitelerin yabancı dil öğretim sürecinde içerik ve etkinliklerin öğrenenlerin hem gerçek hayatta karşılaşılabileceği durumları yansıtmadığı hem iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca da, üniversitelerin yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenen merkezli eğitim anlayışına yer vermediği, son olarak ise, üniversitelerin yabancı dil öğretimi süreci sonunda dil becerilerini ölçmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının soru tipleri ve sayılarının birbirinden oldukça farklı olduğu ve herhangi bir standart ölçüt takımının takip edilmediği görülmektedir.

Bu bağlamda, yabancı diller öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde büyük bir yenilik olarak kabul edilen ve bir çok Avrupa ülkesinde yabancı diller eğitim programlarının hedefleri, öğrenme durumları, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerinin planlanması ve uygulamasına yönelik yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımlarını da içeren genel çerçeve sunan Avrupa Konseyinin uzun yıllar çalışmaları sonucunda ortaya konulan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı bugüne kadar Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde var olan farklı ve etkisiz eğitim-öğretim uygulamalarına son vermede alternatifsiz olarak gelen son nokta olarak görülebilir.

2.3. Avrupa Konseyi (Council of Europe)

Bugün, eğitim, siyaset ve ekonominin yanısıra yaşamın her alanına giren Avrupa Birliği'nin I. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da bir "birliğin" oluşturulmasına dair fikirlerin ortaya atılmasına karşın ancak II. Dünya Savaşı sonrasında kurulabildiği bilinmektedir. 1946 yılında Zürih'de "Avrupa Birleşik Devletleri" konulu bir konuşmasında Winston Churchill tarafından ilk kez 'Avrupa Konseyi' kavramı ifade edildikten tam üç yıl sonra 5 Mayıs 1949 yılında Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç'in kurucu üye olarak bulunduğu 10 Avrupa ülkesi ile merkezi Fransa'nın Strasbourg kenti olarak Avrupa Konseyi'nin kurulduğu görülmektedir.

Kuruluşunu izleyen yıl içerisinde Türkiye ve Yunanistan, sonraki yıllarda sırasıyla İzlanda, Federal Almanya, Avusturya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, İsviçre, Malta, Portekiz, İspanya, Lichtenştayn, San Marino, Finlandiya, Macaristan, Polonya, Bulgaristan, Estonya, Litvanya, Slovenya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Romanya, Andora, Letonya, Arnavutluk, Moldova, Ukrayna, Makedonya, Rusya, Hırvatistan, Gürcistan, Azerbaycan, Ermenistan, Bosna-Hersek, Sırbistan- Karadağ ve Monako'nun katılımı ile Avrupa Konseyi'nin bugünkü 46 üyeli halini aldığı ifade edilmektedir.

Avrupa Birliği Eğitim Programı, tüm gerçek demokrasilerin temelini oluşturan ve tüm Avrupalıların hayatlarını türlü şekillerde etkileyen prensip olarak bireysel özgürlüğün, siyasal serbestliğin ve hukuk düzeninin korunmasında birlik sağlamayı amaçladığı bilinmektedir. Avrupa Konseyinin eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı olanı dil politikası olmakla birlikte, tarih eğitimi, insan hakları vatandaşlık eğitimi ve bilgi iletişim teknolojileri eğitiminin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Konsey'in, "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum yaratma amacıyla 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan ettiği ifade edilmektedir (Demirel, 2003: 17).

Avrupa Konseyi'nin eğitim politikası belirleme sürecinde üye ülkelerle birlikte işbirliğine dayalı çalışmalar ve uygulamalar geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca Avrupa Konseyi dil eğitim politikası alanındaki çalışmaları, üye ülkelerin değişen

gereksinimleri ve öncelikleri doğrultusunda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı adı altında üye ülkelerin kullanımına sunduğu görülmektedir.

2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Tanımı ve Amacı

Avrupa Konseyi'nin üye ülkelerin ihtiyaçları ve önceliklerini göz önüne alarak modern yabancı dillerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında başvurabilecekleri genel bir çerçeveye sahip Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını ortaya koyduğu görülmektedir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Bu program aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (Council of Europe, 2001: 1).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına, vb. birimlere çalışmalarını düzenleyip eşgüdümlü hale getirerek ve sorumlusu oldukları öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamaya hedeflediği düşünülebilir. Başka bir ifade ile, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, yabancı dil öğretim hedef, içerik ve yöntemlerinin kesin tanımlarına yönelik ortak bir temel ortaya koymayı, dersler, derslerin içeriği ve özelliklerinin şeffaflığını sağlayamayı ve bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü arttırmayı hedeflediği görülmektedir. Aynı zamanda bireylerin dil yeterlik düzeylerini tanımlamada kullanılacak nesnel ölçütler,

farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracağı ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacağı düşünülmektedir (Council of Europe, 2002: 9-10).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeylerinin aşamalı yapısı, insan dilinin karmaşık yapısı ile baş edebilmek için dil yeterliğini ayrı bileşenlere ayırmanın gerekliliği üzerinde durmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı altında ayrı ayrı sınıflandırılan yetenekler, her bireyin kişilik gelişiminde farklı şekillerde etkileşim göstermektedir. Toplumun sosyal bir üyesi olarak bireyin, sosyal gruplarla sürekli genişleyen boyutlarda ilişkiler kurduğu ifade edilmektedir. Kùltürlerarası yaklaşımda, dil eğitiminin temel amacının, dil ve kùltür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmak olduğu ifade edilmektedir (Council of Europe, 2001: 2).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, modern yabancı diller ile ilgili daha sınırlı bir dil bilgisi/becerisinin öğretilmesi/öğrenilmesi gerektiği durumlarda "kısmi" niteliklerin betimlenmesi konusunda avantaj sağlamaktadır (Council of Europe, 2001: 2). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının genel amacı, Bakanlar Komitesi tarafından yazılan Tavsiye Kararları ile üye ÷lkeler arasında daha büyük birlik sağlamak ve bunun için kùltürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek olarak açıklanmaktadır. Modern diller alanında gelişmeler sağlamak yolunda Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 1982 yılında yazılan 18. Tavsiye Kararının önsözünde üç temel ilke incelendiğinde (Council of Europe, 2001: 3) :

1. Avrupa'daki dil ve kùltür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesinin gerekliliğine ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmaktadır.
2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılmasını gerekliliği

üzerinde durulmaktadır.

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

Bu ilkeler ışığında, Bakanlar Komitesi, modern dil öğrenimi alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile materyal üretimi ve kullanımı süreçlerinde görev alan çoklu ortam malzemelerinin üretim ve kullanımında katkısı olan kurumları da içeren kamusal ya da sivil toplum örgütlerinin ulusal ve uluslararası işbirliğinin artırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Council of Europe, 2001:4) Ayrıca etkili bir Avrupa sistemi oluşturarak dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tamamını kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bilgi alış verişini sağlamak için gereken adımların atılmasının gerekliliğinin üzerinde durmaktadır.

Kültürel İşbirliği Konseyi, Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, dil öğreniminin geliştirilmesi için üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin, Avrupa Konseyi tarafından aşağıda belirtilen genel ölçütleri uygulamasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu genel ölçütler:

1. Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;
 - 1.1. Başka bir ülkede yaşayanların günlük yaşantılarındaki işlerde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,
 - 1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak,
 - 1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının, yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak,
2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde eğitimciler ve öğrenenlerin kendi durumlarına yönelik uygulamaları

konusundaki çabalarını teşvik etmek, arttırmak ve desteklemek şeklindeki ifadeler yer verilmektedir.

Söz konusu eğitim sistemlerinin, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi öngörülmektedir:

- 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek,
- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak,
- 2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek,
- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmektir (Council of Europe, 2001: 4).

Avrupa Birliğine bağlı üye ülkeler adına Avrupa Konseyi'nin modern diller alanındaki etkinlikler bağlamındaki temel politik hedefler incelendiğinde (Council of Europe, 2001: 5) :

1. Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin ve yakın işbirliğinin doğurabileceği sorunlara karşı tüm Avrupa'yı sadece eğitim, kültür ve bilim bağlamında değil, ticaret ve sanayi bağlamında da hazırlamak,
2. Ortak anlayış ve hoşgörüyü, kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası iletişimle arttırmak,
3. Avrupa kültürel yaşantısını daha fazla ulusal ve yöresel dilin bilinmesini sağlayarak (en az yaygınlıkta öğrenilenler dahil olmak üzere) geliştirmek ve zenginleştirmek,
4. Teşvik edilmesi, sağlam temellere dayandırılması ve eğitimin her aşamasında ilgili birimlerce finanse edilmesi gereken güçlü ve uzun vadeli bir çaba gerektirecek, Avrupalıların birbirleriyle dilsel ve kültürel sınırlar arasında iletişim kurabilmeleri amacını gerçekleştirerek, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa ihtiyacını karşılamak,
5. Etkileşim içindeki Avrupa'da iletişim sağlayabilmek için gerekli

yeteneklerden yoksun olanların marjinalliğinden kaynaklanabilecek tehlikelerin üstesinden gelebilmek şeklindeki hususların üzerinde önemle durulduğu görülmektedir.

Genel olarak özetlemek gerekirse, Avrupa Konseyi'nin en son ve önemli çalışmalarından birisi olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmek ve de kıta Avrupa'sında çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün devamlılığını sağlamak için gereken ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenen birey açısından ise, çok dillilik olgusunun çok kültürlülük olgusuyla eş değerde olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünleşmiş çok dillilik yeteneğini oluşmasına yardımcı olduğuna işaret edildiği anlaşılmaktadır.

Bu çerçeve içerisinde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının dil öğrenme programlarının planlanması, dil öğreniminin belgelendirilmesi, kendi kendine öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi şeklindeki esasları ile ilgili çeşitli kullanım alanlarının bulunduğu ifade edilmektedir. Bu kullanım alanları incelendiğinde; dil öğrenme programlarının planlanmasında bireyin ön bilgi ve öğrenme yaşantıları, hedefler ve içeriğin dikkate alınmasının gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte bireyin dil öğreniminin belgelendirilmesinde ölçüt olarak sınav program içerikleri ve değerlendirme kriterlerinin dikkate alınmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme yaklaşımı ile amacın, öğrenenin var olan bilgisine dair farkındalığını arttırmayı, kendisine uygun ve değerli hedefler oluşturmayı, materyallerin seçimini ve öz değerlendirmeyi dikkate alacak şekilde yapılmasının önemli olduğuna işaret edildiği söylenebilir. Son olarak ise öğrenme programları ve sertifika esaslarının evrensel, modüler, ağırlıklı ve kısmi bir yapıya sahip olmasının gerekliliği üzerinde durulduğu ifade edilebilir.

2.4.1. Avrupa dilleri ortak çerveçe programının yapısı

Uluslararası alanda özellikle dil yeterlik düzeyleri ve değerdendirmelere yönelik genel ölçütlerin geçerlilik ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda oluşturulması için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu çerçeve programın temel özellikleri, geniş kapsamlı, çok yönlü, şeffaf, tutarlı, dinamik ve esnek bir yapıya sahip olması şeklinde özetlenebilir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının benimsediğı yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle "sosyal aktörler" olarak başka bir ifade ile, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (dille sınırlı da olmayan) işleri/görevleri bulunan toplumsal üyeler olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı olarak ifade edilmektedir. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçası olarak da değerdendirilebilmektedir. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda "işler/görevler"den bahsedilmesi söz konusu olmaktadır. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşımın, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurduğu bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Council of Europe, 2002: 13) . Dolayısıyla her türlü dil kullanım ve öğrenimi aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

“Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yeteneklerini hem de özel olarak iletişimsel dil yeteneklerini geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olan insanlar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, (belirgin) spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında yeteneklerine başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değışikliğe uğrar” (Council of Europe, 2001: 10).

Yukarıda dil kullanım ve öğrenimi ile ilgili yapılan tanımlamada değinilen “yetenekler”, “iletişimsel dil yetenekleri”, “bağlam”, “dil etkinlikleri”, “dil süreçleri”, “metin”, “alan”, “strateji”, “görev” gibi kavramlara ilişkin açıklamaların Avrupa Konseyi tarafından (2001) aşağıdaki gibi yapıldığı görülmektedir.

“Yetenekler”, bir kimsenin eylemler gerçekleştirebilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve özelliklerin toplamıdır. Diğer taraftan ise, “iletişimsel dil yetenekleri” bir kimsenin özellikle dilsel araçları kullanarak bir şey yapabilmesini sağlayan yeteneklerdir. “Bağlam” kavramı ise, iletişimsel eylemler içinde yer alan bir bireyin içinde ve dışında bulunan olayların ve durumsal etmenlerin tümü şeklinde tanımlanabilir. “Dil etkinlikleri”, bir görevi gerçekleştirmek için bir veya daha çok metni işlerken bir kimsenin özel bir alanda iletişimsel dil yeteneğini kullanmasını içerir.

“Dil süreçleri”, konuşma ve yazının algılanması ve üretimi sürecinde bireyin yaşadığı nörolojik ve fizyolojik olaylar zinciri olarak tanımlanabilir. “Metin” kavramı ise, belli bir alanla ilgili olup bir görevin gerçekleştirilmesi sırasında gerek destek, gerek amaç, gerek ürün, gerekse süreç olarak bir dil etkinliğine vesile olan (sözlü ve/veya yazılı) herhangi bir sözcük dizesi ya da söylemi şeklinde ifade edilebilir.

“Alan” sözcüğü ile de, sosyal aktörlerin yani bireylerin faaliyet gösterdiği geniş sosyal yaşam kesitleri kastedilmektedir. “strateji” kavramının tanımı ise, bir bireyin kendisi için belirlediği ya da karşı karşıya kaldığı bir görevi gerçekleştirmek için seçtiği organize, amaçlı ve düzenli eylem çizgisi şeklinde yapılmaktadır. “Görev” kavramı ile de, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2001: 10).

Tanımları yapılan kavramlar çerçevesinde örneğin, bir gardrobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi durumlarda kavramların birbiriyle ilişkili olduğu söylenmektedir.

Yukarda belirtilenler çerçevesinde farklı boyutlara sahip olan bütün dil kullanım ve öğrenim biçimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve her yabancı dil öğrenim ve öğretim işinde bir bakıma bu boyutların birbirleriyle bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil öğrenen bireylere , dil eğitimcilerine, ders içeriği ve sınav soruları hazırlayanlara ve öğretim materyali yazarlarına yabancı dil öğrenme süreci ve aşamaları hakkında rehberlik etmesi söz konusu olabilir. Ayrıca dil öğrenen bireylerden dil öğrenim süreci içerisinde sosyal yaşamlarının farklı alanlarına dair farklı bağlamları içeren dil etkinliklerindeki görevlerini uygun stratejileri kullanarak başarmalarının beklendiği söylenebilir.

2.4.2. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında yeterlik düzeyleri

Avrupa Konseyi 1970’li yıllardan günümüze kadar yürüttüğü çalışmalar ile Avrupa Konseyi üye ülkelerindeki bütün okul tiplerinde, tüm dil basamaklarında ve her yaş grubu için dil öğrenme ve öğretme biçimlerini tamamen kapsayan bir çerçeve oluşturmak ve yabancı dili öğrenen bireyin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayabilmesi için net, anlaşılır ve standart bir yapıya sahip dil yeterlik düzeylerini 6 kategoride A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde sınıflandırmakla birlikte her dil yeterlik düzeyi altında dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım dil becerilerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında kullanılan kategorilerle ilgili öğrenen yeterliğinin tanımlanması, bu kategoriler bakımından farklı başarı düzeylerinde hangi beklentilerin uygun olacağını somut bir şekilde göstermeye yardımcı olabilmektedir (Council of Europe, 2001: 18) .

Ayrıca ortak yeterlik tanımlarının bulunması, farklı sistem ve durumlardaki hedefler, düzeyler, materyaller, sınavlar ve başarıların karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Hem yatay hem de dikey boyutları olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, kısmi hedeflerin tanımını ve eşit olmayan profillerin ve kısmi yeterliklerin görülmesini sağlamaktadır. Belirli amaçlarla hedeflerin belirlenmesini kolaylaştıran bir düzey ve kategori çerçevesi, eğitimi denetleyecilerinin de işini kolaylaştırır. Böyle bir çerçeve, öğrenenlerin farklı alanlarda uygun bir düzeyde çalışmakta olup olmadıklarını değerlendirmeye de yardımcı olduğu savunulmaktadır.

Bu alanlardaki performansın, öğrenme aşamasına ve etkili dil yeterliği ile kişisel gelişimin yakın hedeflerine ve daha geniş uzun vadeli hedeflerine uygun bir standardı temsil edip etmediği konusundaki kararlara ışık tuttuğu bilinmektedir. Ayrıca dil öğrenenler öğrenme kariyerleri boyunca dil hizmeti veren birçok eğitim sektöründen ve kurumundan geçeceklerdir ve ortak düzeylerin belirlenmesi bu sektörler arasında işbirliğini kolaylaştıracaktır. Artan kişisel hareketlilikle öğrenenlerin belirli bir eğitim sektöründeki sürelerinin sonunda hatta ortasında bir eğitim sisteminden diğerine geçmeleri sık görülen bir olaydır ve bu durum öğrenenlerin başarılarının ölçülmesini sağlayacak ortak bir gösterge çizelgesi öngörülmesini daha da gerekli kılmaktadır (Council of Europe, 2002: 39).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının hem dikey hem de yatay boyuta sahip olması özelliği ile dersler arası bütünlük ve paralellik sağlanabilmektedir. Dikey boyutu düşünüldüğünde, dil öğrenme sürecinin sürekli ve bireysel olduğu, ister ana dili konuşanlar olsun isterse yabancı dil öğrenenler olsun hiçbir zaman aynı yetilere sahip olamadıkları ve yetilerini aynı şekilde geliştiremedikleri bilinmektedir. Yeterlik düzeyleri belirlemeye yönelik her çabanın, bu bakımdan, her bilgi ve beceri alanında olduğu gibi bir ölçüde isteğe bağlı olduğu unutulmamalıdır. Ancak, dil düzeyler dil öğrenmenin dikey bir ilerleme olduğu kadar yatay bir ilerleme olduğunu pek fazla hesaba katmayabilir. Ancak öğrenenlerin daha geniş bir iletişimsel etkinlikler yelpazesinde görev yapacak yeterlik kazandıkları görülebilmektedir. İlerlemenin sadece dikey bir gösterge çizelgesi üzerinde yukarı doğru hareket etmek olmadığı aynı zamanda kategoride yeterliklerini artırmaktan çok performans yeteneklerini artırarak yana doğru yatay boyutta ilerleme kaydetmek anlamına gelebildiği vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2001: 19-20). Sonuç olarak Avrupa Konseyi tarafından ortaya konulan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeyleri ve göstergelerini yorumlarken bunların bir cetvel gibi doğrusal ölçüm çizelgesi olmadığına altının çizilmesi gerekmektedir.

Bu durumu örneklemek gerekirse, dil öğrenen birey A2 yeterlik düzeyinde iken B1 dil yeterlik düzeyinin yarısında ve B1 dil yeterlik düzeyinde iken B2 dil yeterlik düzeyinin yarısında bulunabilmesine rağmen, mevcut düzey çizelgesi ile deneyim

göstermektedir ki birçok öğrenen A2 dil yeterlik düzeyinden B1 dil yeterlik düzeyine ulaşmada A2 dil yeterlik düzeyine ulaşmaya göre iki kat daha fazla zaman harcayabilmektedir. Düzeyler gösterge çizelgesinde eşit mesafede gözükmelerine rağmen öğrenenler, A2 dil yeterlik düzeyinden B1 dil yeterlik düzeyine ulaşmak için ihtiyaç duydukları zamana göre B1 dil yeterlik düzeyinden B2 dil yeterlik düzeyine ulaşmak için muhtemelen iki kat daha fazla zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Bunun sebebi, etkinlik, beceri ve dil yelpazesinin gerekli şekilde genişlemesinden kaynaklanabilmektedir. Bu durumda belirli hedeflere ulaşmak, gerekli ortalama zamanı hesaplamak için herhangi bir düzey çizelgesi kullanılırken son derece dikkatli davranılmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Council of Europe, 2002: 41).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı içerisinde yer alan dil yeterlik düzeyleri farklı nitelendirme sistemleri arasında karşılaştırma yapılmasını kolaylaştırmaya ve var olan kurallar, testler ve sınavların gerektirdiği koşulları bu dil yetenek düzeylerinin yardımıyla betimleyebilmede yardımcı olmaktadır (Council of Europe, 2001: 21). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı içerisinde yer alan A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil yeterlik düzeylerinin tümünün bütüncül bir yapı içerisinde aşağıda verilen tablo-1’de genel olarak özetlenmesi özellikle kullanıcılara, eğitimcilere ve program tasarımcılarına yol göstereceği düşünülmektedir (Council of Europe, 2001: 24).

Tablo 1- Dil Yeterlik Düzeyleri Evrensel Çizelgesi

Usta Kullanıcı	C2 Mükemmellik Düzeyi
Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.	
Usta Kullanıcı	C1 Yeterlik Düzeyi
Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorrunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.	
Bağımsız Kullanıcı	B2 Üstünlük Düzeyi
Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşmacı ile ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.	
Bağımsız Kullanıcı	B1 Eşik Düzeyi
Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Hedef dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.	
Temel Düzey Kullanıcı	A2 Basamak Düzeyi
Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.	
Temel Düzey Kullanıcı	A1 Giriş Düzeyi
Sıradan ve gündelik ifadelerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular -örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.	

Yukarıda genel bir yaklaşımla sunulan dil düzeylerinin öğrenenlere, öğretmenlere, eğitim öğretim ile ilgili olanlara, ve diğer kullanıcılara pratik olarak daha iyi rehberlik etmesi amacıyla dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 ve kapsamaları hakkında ilgili detaylı bilgi aşağıda sunulmaktadır.

A1 Düzeyi

“Giriş” ya da “Keşif” düzeyi olarak isimlendirilmektedir. Dilin kişisel amaçla kullanımında en temel düzey olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile, öğrenenin basit ve karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey olarak da söylenebilir. Bu dil yeterlik düzeyinde örnek olarak yaşadığı yeri, tanıdığı kişileri ve sahip olduğu eşyalarla ilgili basit soruları yanıtlayabilir ve bunlarla ilgili sorular sorabilir. Bu düzeyde kendisiyle ilgili ya da kendisine yabancı olmayan alanlarda kalıplaşmış anlatımlar ve basit sözcüklerle konuşmaya katılabilir ve aynı biçimde yanıt verebilir (Council of Europe, 2001:33).

A2 Düzeyi

“Ara düzey” ya da “Basamak” olarak adlandırılan bu yeterlik düzeyinde toplumsal ilişkileri sergileyen betimleyicilerin birçoğu yer almaktadır. Bu toplumsal ilişkileri örneklemek gerekirse, günlük yaşama yönelik nezaket ve hitap biçimlerinin kullanılması, birisinin karşılanması, bireye kendisiyle ilgili haberlerin sorulması ve yanıtlanması ve tepki verilmesi, çok kısa bir alışverişi başarıyla sonuçlandırılması, mesleği ve boş zaman etkinlikleri üzerine sorular sorulması - yanıtlaması ve aynı türden sorular sorulması, bir yere davet edilmesi ve bir davete yanıt verilmesi, yapmak istediği şeyler ile yapmak istediği yerin tartışılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması, öneride bulunulması ve bir önerinin kabul edilmesi gibi durumlar olduğu söylenebilir (Van Ek ve Trim, 1998: 10,11). Ayrıca da bir mağazada, postanede ya da bankada yapılan basit bir alışverişi başarıyla sonuçlandırmak; bir yolculuk hakkında bilgi edinmek; toplu taşıma araçlarından yararlanmak, temel bilgilere ilişkin sorular sormak, yol sormak ve göstermek, bilet almak, gündelik yaşam için gerekli ürün ve hizmeti sağlamak ve istemek gibi basit toplumsal olayların bir dille ifade edilmesi de A2 düzeyinde yer alan temel ve sosyal faaliyetler arasında yer almaktadır.

B1 Düzeyi

“Eşik Düzey” olarak tanımlanan dil yeterlik düzeyinin iki önemli özelliğinden birincisi, dil öğrenen bireyin bir karşılıklı etkileşimi sürdürme ve farklı durumlar içinde istediğini elde etme yeteneği üzerinde durmaktadır. Örnek olarak ise, genel kural olarak, dil öğrenen birey kendisiyle ilgili uzun bir tartışmanın ana noktalarını, tartışmanın açık ve standart dilde yapılması koşuluyla onu izleyebilmesi, yine benzer bir durumda, arkadaşlar arasında resmî olmayan bir tartışmada düşünce ve görüş bildirebilmesi veya isteyebilmesi, aktarmak istediği ana görüşü anlaşılır bir biçimde aktarabilmesi; söylemek isteği şeyin özünü söylemek için geniş yalın biçimler yelpazesini esneklikle kullanabilmesi; bazen söylemek istediğini tam olarak anlatmaya çalışırken anlaşılması güç olsa da bir konuşmayı ya da tartışmayı sürdürebilmesi gibi durumlar söz konusudur. İkincisi ise, bireyin gündelik yaşama ilişkin sorunlarla ustaca başedebilme yeteneği üzerinde durmaktadır. Bu durum ile ilgili olarak örnekler arasına toplu taşıma araçlarında öngörülemeyen bir durumdan başarıyla çıkmasını bilmek, bir seyahat şirketinde veya yolculuk sırasında yapılan bir organizasyon sırasında karşılaşılabileceği temel durumların üstesinden gelebilmek, bildik konularda hazırlık yapmaksızın söze girebilmek; bir istekte bulunabilmek, karşılıklı etkileşim içinde konuşulan kişiye yakından bağımlı kalmakla birlikte bir söyleşi ya da bir danışma sırasında inisiyatif ele alabilmek, birisinden, söylediği şeyi açıklamasını ya da anlamını sorabilmek gibi beceriler girmektedir (Van Ek ve Trim, 1998: 12–20).

B2 Düzeyi

“Üstünlük Düzeyi” olarak tanımlanan bir ara düzey olarak bilinmek ile birlikte bu yeterlik düzeyinde dil öğrenen bireyin uzun bir süre ama güvenli olarak ilerleme gösterdikten sonra bireyin bir yerlere ulaştığını keşfetme, olguları farklı görme ve yeni bir bakış açısı elde etme ile ilgili becerileri üzerinde durulmaktadır. Bu düzeyin altında yer alan dil yeterlik betimleyicilerinin B1 düzeyinde yer alan dil betimleyicilerinden önemli bir ayrım gösterdiği vurgulanmaktadır.

Dil öğrenen bireyin bu dil yeterlik düzeyinde, bir konuyla ilgili görüşlerini açıklayabilmesi ve bunları bir tartışma sırasında uygun açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar ile savunabilmesi, farklı görüşlerin üstünlük ve olumsuzluklarını ifade ederek

bir konu üzerinde bakış açısı geliştirebilmesi, mantıksal bir kanıt oluşturabilmesi, belli bir bakış açısını savunarak ya da eleştirerek bir akıl yürütme oluşturabilmesi, bir tartışma sürecinde bir sorunu ortaya koyabilmesi, nedenlerini ifade edebilmesi, sonuçlarını söylebilmesi ve varsayımlarda bulunabilmesi gibi becerileri göstermesi beklenmektedir. Ayrıca bu düzeyde bildik bir bağlamda resmî olmayan bir tartışmaya etkin bir biçimde katılabilmesi, yorumlar getirebilmesi, bakış açısını açıkça dile getirebilmesi, olası seçimleri değerlendirebilmesi, varsayımlarda bulunabilmesi, ve bunlara yanıt verebilmesi beklenmektedir (Van Ek ve Trim, 2001: 9-17).

C1 Düzeyi

“Yeterlik Düzeyi” olarak adlandırılan bu dil yeterlik düzeyinde dil öğrenen bireyden rahat ve doğal bir iletişime olanak tanıyan geniş bir söylem sürecine yeterince egemen olabilmesi beklenmektedir. Başka bir ifade ile, bu düzeyde dil öğrenen birey rahat ve doğallıkla, neredeyse güçlük çekmeden kendini ifade edebilmektedir. Bu düzeye ulaşan birey geniş bir sözcük dağarcığına yeterince egemen olduğu ve boşlukları kolayca doldurabildiği düşünülmektedir. Kavramsal bakımdan güç bir konu söz konusu olduğunda söylemin doğallık içinde gerçekleşemediği vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2001: 36).

C2 Düzeyi

“Mükemmellik” ya da Ustalık” (Mastery) düzeyi olarak adlandırılmakla birlikte, ana dili konuşan konuşmacının düzeyine gelmek ya da neredeyse bu düzeye ulaşmak gibi bir istek söz konusu değildir. Hedef, ileri düzey öğrenenlerinin söylemlerinde karşılaşılan kesinlik, uygunluk ve dilde rahatlık derecesi sahip olabilmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu dil yeterlik düzeyinin altında yer verilen dil yeterlik “betimleyicileri” arasına; anlaşılır bir kesinlik içinde bir konuyla ilgili anlam inceliklerini kesinlik içinde aktarabilme, yan anlamlara ilişkin farkındalıkla birlikte deyimsel anlatımları oldukça ustalıkla kullanabilme, dinleyici fark etmeden geri dönüş yapabilme, güçlükleri takılmadan başka bir şekilde dile aktarabilmektedir (Council of Europe, 2001:36).

Yukarda belirtilenleri dikkate alarak, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının dil yeterlik düzeyleri değişik biçimlerde çok genel ya da çok ayrıntılı bir biçimde gösterilebilmekte ve kullanılabilir. Ayrıca dil düzeylerinde yer verilen hedef ifadelerinin saydam ve tutarlı olmasının gerekliliği yabancı dil eğitimi ile ilgili planlamalar ve uygulamalarının sağlıklı yapılabilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.4.3. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında öğrenen

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, yabancı dili kullanan/öğrenen bireylerin dili öğrenme sürecine aktif ve bağımsız olarak katılımlarına, öğrenenlerin kendilerine ait bireysel çalışma planını ve programını yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulayabilmelerine ve dil öğrenen bireylerin yabancı dili hangi yollarla öğrenebilecekleri konusunda kendilerinin belirleyici olabilmesine ve çeşitli öğrenme durumlarında kendi bireysel stillerini geliştirebilmelerine olanak sağladığının vurgulandığı görülmektedir.

Bireyin ikinci bir dili veya yabancı dil ve kültürü öğrenmesi, kişinin kendi ana dilinde ve bu dile bağlı olan kültürde yetkin olmasını engelleyici bir hususu içermemektedir. Dil öğrenen birey çok dilli bir birey olur ve kültürlerarası farkındalığını geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilmesi için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir (Council of Europe, 2001: 44-45).

Dil öğrenen bireyin dili kullanırken içinde bulunduğu bağlamın gerekliliğine göre dilin kullanım bağlamında çok çeşitliliğin bulunduğu bilinmektedir. İletişimde bulunma gereği ve arzusu belirli bir durumda ortaya çıkar, dolayısıyla iletişimin hem biçimi hem de bağlamı o duruma yönelik olan bir tür karşılıktır. Dil kullanımına yönelik her eylem belirli bir durumun bağlamı içersinde sosyal yaşamın örgütlendiği alanların bir tanesi

içinde yer alır.

Dil öğrenen bireyin yabancı dil eğitim-öğretim sürecinde karşısına dil ile ilgili kullanım alanları, durumlar, bireyin yapması gereken işler/görevler, öğretim için kullanılan tema ve metinler, sınama materyalleri ve aktivitelerden oluşan geniş bir yelpazenin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bireyin yabancı dili kullanırken karşılaşabileceği olası alanlar arasında kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan ve eğitsel alan bulunmaktadır. Yabancı dilin öğrenimi sürecinde çoğu durumlar içerisinde birden fazla alanın birbiriyle bağlantılı olduğu söylenmektedir. Ayrıca hem eğitsel hem de mesleki alanlarda yer alan çoğu etkileşim ve dil aktivitelerinin öğrenme ve mesleki etkinlikleri yansıtmaktan çok bir grubun alışılmış sosyal etkileşimini yansıttığı üzerinde durulmaktadır. Buna paralel olarak da kişisel alanın da hiçbir zaman ayrı bir saha olarak düşünülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2002: 109).

Dil öğrenen bireyin “Kişisel”, “Kamusal”, “Mesleki” ve “Eğitsel” alanların herhangi birinde, karşılaşabileceği dış durumlar: meydana geldikleri yer ve zaman olarak, kurumlar ve örgütler, ilgili kişiler, özellikle de dil kullanıcısına ilişkin olan uygun toplumsal roller, çevredeki canlı ve cansız nesneler, meydana gelen olaylar, ilgili kişiler tarafından gerçekleşen işlemler, bir durumun içindeyken karşılaşılan “metinler” şeklinde betimlenebilmektedir. (Council of Europe, 2002: 110).

Dış şartlar altında oluşan iletişim, dil kullanıcısına ve onun iletişimde rol alacağı kişilere çeşitli kısıtlamalar yüklemektedir. Bu kısıtlamalar fiziki koşullar, sosyal koşullar ve zaman baskısı olarak ifade edilmektedir. Dış bağlam, çoğunlukla bireyden bağımsız olarak ve son derece de zengin bir şekilde düzenlenmektedir. Dış bağlam, dil kullanıcısının algısal aygıt, dikkat düzeneği, hafızayı, bağlantıları ve yan anlamları etkileyen uzun süreli deneyimler, nesnelerin /olayların vs. pratik sınıflandırılması, ve dilsel sınıflandırma filtrelerinden geçirilerek yorumlanmaktadır (Council of Europe, 2002: 110).

İletişimde rol alanlar, dil kullanıcısından kaynaklanan kısmen veya tümüyle farklı şartlara ve kısıtlamalara maruz kalabilirler ve bu durumda farklı şekillerde

karşılık verebilirler. Belirli iletişimsel eylemlerin içerisinde yer alan söylem, sohbet, düşüce veya kompozisyonun konuları tema olarak tanımlanmaktadır. Tematik kategoriler çeşitli yollarla örneğin “alt-temalar” ve “belirli kavramlar” şeklinde sınıflandırılabilir. Tematik alanlara yönelik örnekler şu şekilde verilebilmektedir; şahsi kimlik, evin çevresi ve evdeki çevre, günlük yaşam, boş zaman, eğlence, gezi, diğer kişilerle olan ilişkiler, sağlık ve vücut bakımı, eğitim alışverişi, yiyecek ve içecek, hizmetler, mekanlar, dil ve hava durumu gibidir. Bu tematik alanların her birinde, alt kategoriler oluşturulabilmektedir. Örneğin, “boş zaman ve eğlence” tematik alanı aşağıdaki sunulduğu gibi alt kategorilere ayrılmaktadır: boş vakit, hobiler ve ilgi alanları, radyo ve televizyon, sinema, tiyatro, konser vs., sergiler, müzeler vs., zihinsel ve sanatsal uğraşlar, spor ve basın şeklindedir (Van Ek ve Trim, 1998: 12-20).

Özetlemek gerekirse, bireyin öğrendiği yabancı dil ile kişisel, mesleki, eğitsel ve kamusal alanlar gibi toplumsal hayatın farklı safhalarında kendisi için önemli olan gerekisimleri karşılayabildiği söylenebilir.

2.4.4. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında öğrenim süreci

Yabancı dil öğretimine başlamadan önce yabancı dil eğitim-öğretimine yönelik aşamaların ve her aşamada yer alacak unsurların üzerinde önemle durulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Dil öğreniminin ve öğretiminin amaç ve hedefleri ile öğrenenin ve toplumun gereksinimleri paralellik göstermektedir. Bu öğrenme hedefleri arasında iletişimsel dil yeterliliğinin çeşitlendirilmesi ve genişletilmesi yanında dilbilimsel, edimbilimsel ya da toplumdilbilimsel yeterlilikler de bulunmaktadır (Council of Europe, 2002: 122).

Öğretme ve öğrenme hedefleri, çeşitli alanlardaki en üst düzey işlevsellik bakımından; kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı ile yakından ilgilidir. Yabancı bir dili öğrenmenin ana amacı, bir işi daha iyi yapmak ya da yabancı bir ülkede öğrenmeyi veya yaşamayı kolaylaştırmak olabilir. Öğretim ve öğrenme hedefleri, stratejilerin çeşitliliği ve zenginliği açısından ya da iş ve görevleri yapma ve yerine

getirme açısından ve bunun sonucu, olarak da bir veya birden fazla dilin öğrenimi ve kullanımı ile diğer kültürleri keşfetme ve yaşama gibi açılardan da ele alınabilir. Bu durumda hedef, öğrenenin geleneksel olarak kullandığı stratejileri daha kapsamlı, daha karmaşık ve daha bilinçli hale getirerek ve daha önce kullanmadığı tarzda iş ve görevlerde kullanmak üzere uyarlayarak geliştirmektir. İster iletişim stratejileri ister öğrenme stratejileri olsun, bu stratejilerin onları uygulamak ve mümkünse geliştirmek üzere, bireyin yeterliliklerini harekete geçirmeyi sağlayıcı olup olmadığı düşünülürse, söz konusu stratejilerin her ne kadar kendi içinde bir son olmasa da gerçekten hedef olarak alınmasının sağlanması kayda değer bir durumdur (Council of Europe, 2001: 136).

“Dil edinimi” ve “dil öğrenimi” terimleri, günümüzde çok farklı şekillerde kullanılmaktadır. Çoğu kişi her iki terimi birbiri yerine kullanmakta, bazıları birini genel bir terim olarak, diğerini ise daha sınırlı bir anlamda kullanmaktadır. “Dil edinimi” ya iletişimsel olaylara doğrudan katılım ya da bir metni doğrudan kullanma sonucu hedef dili öğrenme yeteneği ve bilgisi olarak sınırlandırılabilir. “Dil öğrenme” ise, genel bir terim olarak kullanılabilir ya da dil becerisinin planlı ve özellikle bir kurumda resmî öğretim sonucu kazanılan bir süreç şeklinde açıklanabilir (Council of Europe, 2002: 123).

Dil edinimi ve öğrenimi sürecinde öğrenenlerin, görevlere/işlere, etkinliklere doğrudan katılım yoluyla gereken dil becerilerini ve stratejilerini geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Dil edinim sürecinde vazgeçilmez bir unsurda bireyin özerk olarak bu süreçte sürekli olarak bulunmasının gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda “öğrenmeyi öğrenme” dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul görmekle, birlikte bireyin özerkliği ile geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2002: 130).

Dil öğrenim sürecinde dil kullanıcıları için iletişime dayalı görevler/işler, gündelik yaşamın özel, kamusal ve mesleki alanlarında olduğu kadar eğitim alanında da belirleyici olma özelliği taşıdığı ifade edilmektedir. İletişime dayalı görevler her ne kadar çok basit ya da son derece karmaşık da olsa bu görevi/işi yapmak, açık olarak

tanımlanmış bir amacı olan ve özel bir takım sonuçlar almaya yönelik bir dizi davranışı belirli bir yaşam alanı içerisinde gerçekleştirmek için belirli özel yetilerin bir strateji çerçevesinde etkin duruma getirilmesini içermektedir (Council of Europe, 2002: 131).

Unutulmaması gereken nokta ise, iletişime dayalı belirli bir ödevin farklı sayıda basamaklardan ya da ödev içine yerleştirilmiş çeşitli bölümlerinden oluşması, iletişime dayalı bu ödevin sınırlarını bütünüyle tanımlamayı güçleştiren bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2002: 132).

Öğretimde kullanılan iletişime dayalı görevlerin diğer türleri “öğretim amaçlı olma” özelliği taşımalıdır; toplumsal ve etkileşime dayalı olmayı ve öğrenenin kendisine daha kolay ve doğal gelen anadili yerine amaç dilin kullanıldığı, içeriğe ağırlık veren alıştırmaların yapıldığı kurmaca bir durum içine girdiğini kabullenmeye hazır olduğu bir öğrenim ortamını temel almalıdır. Öğretim amaçlı bu görevler, gerçeğe dayalı görevler ve öğrenenin gerçek gereksinimi ile dolaylı bir ilişki içinde bulunmaktadır ve genel olarak öğrenme sürecini, özel olarak da dil edinimine ilişkin öngörü ve bilgileri temel alarak iletişimsel yetinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretimde iletişime dayalı görevler gerçek dil kullanımını yansıtmaları ya da önemli oranda öğretimsel amaçlı türde olmaları değil daha çok öğrenenden, iletişim amacına erişebilmek için, içeriği anlamalarını, tartışmalarını ve anlatmalarını talep ettiği oranda iletişime yönelik olduğu kabul görmektedir (Council of Europe, 2001: 159-160).

İletişime dayalı bir görevin uygulanması karmaşık bir olgudur ve öğrenen yetileri ile göreve ilişkin bir dizi etkenin bir arada bulunmasına bağlıdır. Dil kullanıcısı/öğreneni bir görevde istenilenlere söz konusu görevi en iyi biçimde çözümleyebileceği genel ve iletişimsel stratejileri etkinleştirerek tepkide bulunmaktadır. Bu çerçevede dil kullanıcısı ya da öğreneni, görevin girdilerine, amaçlarına, koşullarına ve sınırlılıklarına uyum sağlar, bunları düzenler ve bir süzgeçten geçirmektedir. İletişime dayalı bir görevin uygulanmasında ödevin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve (gerekli olduğu sürece) düzeltilmesi için gerekli yetilerin uygun bileşenleri, amaçlanan iletişimsel hedefe etkili bir biçimde erişmek için, dil kullanıcısı/öğrenenin kendisi tarafından seçilmektedir. Bir görevin

kullanıcı/öğrenen için güçlüğü ve görevi başarılı bir biçimde yapmak için kullanıcının/öğrenenin uyguladığı stratejiler birbiriyle ilişkili birçok faktöre bağlı olmaktadır. Bu faktörler arasına bir yandan öğrenenin (genel ve iletişimsel) yetileri ve bireysel kişilik özellikleri, diğer yandan görevin yapıldığı özel koşullar ve sınırlılıklar girmektedir. Bu nedenle bir görevin güçlüğü tam olarak, en azından belirli bir öğrenen için güçlüğü önceden belirlenmemektedir (Council of Europe, 2001: 165-166). Fakat esneklik ve farklılık unsurlarının bir görevin geliştirilmesi ve uygulanması ile nasıl bütünleştirileceği yabancı dil öğretim ortamında sınanmalıdır.

Yukarda belirtilenleri özetlemek gerekirse, dil edinim ve öğrenim sürecinin, bireylerin dil yeterlik düzeylerinde iletişimsel dil becerilerini geliştirebilmek için kişisel, kamusal, eğitsel ve mesleki alanlarda uygun stratejileri kullanarak yerine getirmesi gereken görevleri/işleri içermekte olduğu söylenebilir.

2.4.5. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında ölçme ve değerlendirme

Bir dil programında öğrenen yeterliliğinden başka, kullanılan yöntem veya materyalin etkililiği, programda üretilen dilin/söylemin çeşidi ve kalitesi, öğrenen ve öğretmen tatmini, öğretimin etkililiği gibi boyutlar da değerlendirme sürecinin içerisinde yer almaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının değerlendirme boyutunda geleneksel olarak da kullanılan iki kavramın tanımına yer verilmektedir. Bunlar “geçerlilik” ve “güvenirlilik” kavramlarıdır. “Geçerlilik” kavramı bir sınav veya değerlendirme yönteminin ne kadar geçerli olduğuna, gerçekte değerlendirilen (yapı) ile değerlendirilmesi istenenin ne derecede örtüştüğü ve değerlendirme ile elde edilen bilginin adayların dil yeterliğini ne kadar yansıttığına bakarak verilen bir karar şeklinde tanımlanırken; “güvenirlilik” ise teknik bir terim olarak temelde, adaylara, gerçek veya canlandırılmış ortamlarda, aynı değerlendirme ölçeğinin birden fazla kez uygulandığında aynı başarı sıralamasını elde etme durumu şeklinde ifade edilmektedir (Council of Europe, 2002: 134).

Güvenirlikten daha önemli olan ise, bir standartla bağlantılı olarak verilen kararın doğruluğudur. Ayrıca, kararların doğruluğu aynı zamanda kararı vermek için

kullanılan ölçütün ve ölçütleri geliştirmede kullanılan yöntemlerin geçerliliğine dayanmaktadır (Council of Europe, 2002: 135).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında yer verilen değerlendirme boyutu altında birçok ölçme ve değerlendirme türlerine yönelik yaklaşımların çeşitliliği tablo 6'da sunulmaktadır (Council of Europe, 2001: 183).

Tablo 2- Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Başarı Değerlendirmesi	Yeterlilik Değerlendirme
Norma Dayalı Değerlendirme	Ölçüte Dayalı Değerlendirme
Ölçüte Dayalı Tam Öğrenme Değerlendirmesi	Ölçüte Dayalı Kesintisiz Öğrenme Değerlendirmesi
Sürekli Değerlendirme	Sabit Değerlendirme Noktaları
Biçimlendirici Değerlendirme	Düzy Belirleyici Değerlendirme
Doğrudan Değerlendirme	Dolaylı Değerlendirme
Performans Değerlendirme	Bilgi Değerlendirmesi
Öznel Değerlendirme	Nesnel Değerlendirme
Kontrol Listesi Değerlendirmesi	Performans Değerlendirmesi
İzlenim	Yönlendirilmiş Yargı/Hüküm
Bütüncül değerlendirme	Analitik Değerlendirme
Seri Değerlendirme	Kategorik Değerlendirme
Başkalarının Değerlendirmesi	Oz değerlendirme

2.4.5.1. Başarı değerlendirmesi / Yeterlilik değerlendirmesi

Başarı değerlendirmesi belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ya da başka bir ifade ile öğretimin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme türü dönem/hafta içinde yapılanlarla kitaplarda ve ders programında yer verilen bilgilerin ölçülmesine odaklanmaktadır. Yeterlilik değerlendirmesi ise kişinin gerçek yaşam durumlarında öğrendiklerini ne kadar uygulayabildiğinin ölçülmesi üzerine odaklanmaktadır. Yeterlik değerlendirmesi daha çok dışsal bir yaklaşımı sergilerken başarı değerlendirmesi ise içsel bir yaklaşıma odaklanmaktadır. Ayrıca ideal şartlar altında ve iletişimsel değerlendirme kullanılan amaç odaklı öğrenme-öğretme ortamlarında, başarı değerlendirmesi ile yeterlilik değerlendirmesi arasındaki farkın az olmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Council of Europe, 2001: 183).

Genel olarak özetlemek gerekirse, başarı değerlendirme süreci, uygun

durumlarda belirli dil yeteneğinin kullanımını dengeli ölçme yapma şartı ile yeterlilik değerlendirme sürecinin yerine geçebileceği iddia edilmektedir.

2.4.5.2. *Norma dayalı değerlendirme / Ölçüte dayalı değerlendirme*

Norma dayalı değerlendirmede, öğrenenler değerlendirme sonuçlarına göre sıralandığı ve akranlarına göre değerlendirildiği ifade edilmektedir. Ölçüte dayalı değerlendirmede ise, öğrenenin akranlarının başarısına bakılmaksızın sadece kendi becerilerine göre değerlendirildiği görülmektedir. Norma dayalı bir değerlendirme sürecinde örneğin sınıfın, grubun veya sınavı alanların içerisinde öğrenenin yerini görebilmenin mümkün olacağı vurgulanmaktadır. Ölçüte dayalı değerlendirme ise, dil yeterliliğinin bir düzlemde dikey, değerlendirme boyutlarının ise bir diğer düzlemde yatay gösterilmesini içermektedir. Böyle bir değerlendirme yapabilmek için sınavın veya programın kapsamının, yeterlilik standardına erişimi belirleyen "kesim" noktalarının belirlenmesi gerekmektedir (Council of Europe, 2001: 184).

2.4.5.3. *Ölçüte Dayalı Tam Öğrenme / Ölçüte Dayalı Sürekli Öğrenme*

Ölçüte dayalı tam öğrenme, tek bir "minimum yeterlilik standardının" değerlendirilerek, öğrenenleri "uzmanlar" ve "uzman olmayanlar" diye ikiye ayıran bir yaklaşımı temele aldığı vurgulanmaktadır. Ölçüte dayalı sürekli öğrenme yaklaşımı ise, öğrenenin yeteneğinin tanımlanan bir çizgi üzerinde bu yeteneğin derecelendirilmesine odaklandığı ifade edilmektedir. Ölçüte dayalı değerlendirmeye yönelik en önemli yaklaşımlar arasında "tam öğrenme" veya "sürekli öğrenme" yaklaşımlarının bulunduğu görülmektedir. Tam öğrenme bir kursun veya dersin içeriğinin başarılmaması ile ilgili bir yaklaşımı ortaya koyarken, tam öğrenme yaklaşımının alternatifi ise, her bir değerlendirme sonucunu genellikle bir seri not olarak bir çizgi üzerindeki yeterlilik düzeyine yerleştirmeyi vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda, o çizgi üzerinde belirtilen dış gerçeklik olarak tanımlanan "ölçüt", sınav sonuçlarının anlamlı olmasını sağlamaktadır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının değerlendirme boyutunda tam öğrenme ve sürekli öğrenme yaklaşımları kullanılabilir. Sürekli öğrenme yaklaşımında

kullanılan ölçek düzeyleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Program dil yeterlilik düzeyleri ile eşleştirilebilmektedir. Tam öğrenme yaklaşımında ise, erişilmesi beklenen hedef, çerçeve programda sunulan kategoriler ve düzeyler çizelgesine dayandırılabilir (Council of Europe, 2001: 185).

2.4.5.4. Sürekli değerlendirme / Sabit noktalı değerlendirme

Sürekli değerlendirme genellikle öğrenenin sınıf içi performansı, ürettikleri ve projeleri dikkate alarak öğretmen tarafından yapılabilmektedir. Ayrıca öğrenenlere verilen not tüm kursu/seneyi/dönemi yansıtmakta iken, sabit noktalı değerlendirmede ise, notlar veya kararlar belirli bir zamanda, genellikle dönem başında veya sonunda, yapılan sınava veya başka bir değerlendirme sonuçlarına dayandırılmaktadır. Sabit noktalı değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme genelde sınıf dışında yapılmaktadır ve değerlendirme yapanları belirli noktalarda karar vermeye yönlendirmektedir. Sürekli değerlendirmede ise, değerlendirme programla bütünleşerek dönem sonunda bütüncül değerlendirmeye katkıda bulunmaktadır. Örneğin, ev ödevleri ve düzenli veya aralıklarla verilen kısa başarı sınavlarına ek olarak, sürekli değerlendirme, öğretmen veya öğrenenler tarafından doldurulan kontrol listeleri/tablolara, ders içi değerlendirme ve/veya dersin değişik süreçlerinde oluşturulan ve öğrenenin örnek çalışmalarını içeren dosyanın değerlendirilmesi şeklinde de olmaktadır. Sabit noktalı değerlendirme öğrenenin ders programında olanların ne kadarını yapabildiğini belirlerken, sürekli değerlendirme ise, öğrenenin yaratıcılık ve diğer güçlü yönlerinin ön plana çıkmasına olanak tanımaktadır (Council of Europe, 2001: 185).

2.4.5.5. Biçimlendirici değerlendirme / Düzey belirleyici değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme öğrenmenin ne derecede gerçekleştiğini, öğretmenin ders planlamasında dikkate alarak çözüm bulabileceği güçlü ve zayıf boyutları ve öğrenenlere verebileceği dönüt ile ilgili bilgi toplamayı amaçlayan ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu değerlendirme, çoğunlukla, sayısal olarak ifade edilemeyen anket ve görüşme bilgileri elde etmek için kullanılmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirmenin ders sonundaki edinimleri bir not ile ifade etmeye

yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Birçok düzey belirleyici değerlendirme, norma dayalı ve sabit noktalı olarak yapılmaktadır. Ayrıca da başarı değerlendirilmesinin yapılmasına olanak tanımaktadır. Birçok biçimlendirici veya tanımlayıcı değerlendirme, yakın geçmişte öğretilen veya yakında öğretilecek olan dil kalıplarını veya becerilerini kapsamaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Program dil düzeyleri en çok düzey belirleyici değerlendirme ile bağlantılı görünmektedir (Council of Europe, 2001: 186).

2.4.5.6. Doğrudan değerlendirme / Dolaylı değerlendirme

Doğrudan değerlendirme dil öğrenen bireyin gerçekten ne yapabildiğinin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Örnek vermek gerekirse, küçük bir grubun bir konuyu tartışması, değerlendirme yapan kişinin onları gözlemlesi, ölçüt tablosuyla karşılaştırması, yeterliliklerini tabloda en uygun kategorilerle eşleştirmesi ve bir değerlendirme yapması söz konusu olmaktadır. Dolaylı değerlendirmede ise, genellikle kâğıt üstünde olan ve becerileri ölçen bir sınav kullanılmaktadır. Doğrudan ölçme, özellikle dil becerilerinden konuşma, yazma ve dinleme etkinliklerinin ölçülmesinde kullanılabilir. Örneğin, okuma becerisi için sadece dolaylı olarak, öğrenenlere anladıklarını gösterebilecekleri tabloları doldurarak, cümleleri tamamlatarak, soruları cevaplatarak ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Geleneksel bir doğrudan ölçme yöntemi mülakat; dolaylı ölçme yöntemi ise, metin içindeki boşlukları doldurmak olarak görülmektedir (Council of Europe, 2001: 187).

2.4.5.7. Performans değerlendirmesi / Bilgi değerlendirmesi

Performans değerlendirmesi, öğrenenin sözlü veya yazılı dil becerilerinin doğrudan değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bilgi değerlendirmesi ise, öğrenenin dilsel bilgi ve kontrolünü yansıtacak sorulara yanıt verilmesini içermektedir. Öğrenenin yeteneklerini doğrudan ölçmek mümkün olmadığı için tek kullanılacak yöntemin birçok performans örneğine bakılarak genel yeterlilik ile ilgili bir genelleme yapmak olduğu vurgulanmaktadır. Bu anlamda, tüm sınavlar öğrenenlerin performansı değerlendirmektedir; fakat bazı ölçme araçları bu verilerden dil becerileri ile ilgili

çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır (Council of Europe, 2001: 187). Örneğin bir mülakat, cümledeki boşlukları doldurmaktan fazla performans gerektirirken, boşluk doldurma çoktan seçmeli bir soruyu yanıtlamaktan daha fazla performans gerektirmektedir. Burada performans kavramı dili üretme anlamında kullanılmaktadır. “Performans değerlendirmesi” teriminin genel kullanımı ise, sözlü değerlendirmelerde, öğrenenin ihtiyaçlarına ve öğrenme durumuna uygun olan söylem tarzlarında yeterliliği yansıtan performans olarak yorumlanabilmektedir (Council of Europe, 2001: 187).

2.4.5.8. *Öznel değerlendirme / Nesnel değerlendirme*

Öznel değerlendirme, değerlendirme yapan kişinin performansının kalitesiyle ilgili yargıya varmak anlamında kullanılmaktadır. Nesnel değerlendirme ise, değerlendirmenin öznellikten arındırılması olarak ifade edilmektedir. Genel anlamda, bu tür değerlendirmede tek doğru cevabı olan maddeler kullanılmaktadır. Bir örnekle açıklamak gerekirse, dolaylı değerlendirme yapılan bir sınavda, değerlendirme yapan kişi sınavı bir cevap anahtarına göre okuyup yanıtlara puan verip vermemeye karar vermesi bu değerlendirmenin nesnel olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir örnekte ise, bir kişinin belirtke tablosunu oluşturduğu, başka bir kişinin belirtke tablosundaki maddeleri sınav maddelerine dönüştürdüğü, yine başka bir kişinin bu maddeyi sınava dahil edilecek maddeler arasına eklediği bir ortamda nesnellikten bahsetmenin güçleşmekte olduğu vurgulanmaktadır. Bu yüzden, bu bireylerin her biri kendi kararlarını vererek sınavı oluşturdukları için bu tür sınavları nesnel yöntemle puanlandırılan sınavlar olarak tanımlamanın daha uygun olduğundan söz edilmektedir.

Doğrudan performans değerlendirmesinde notlar belli bir yargı sonucunda verildiği için, öğrenenin nasıl bir performans gösterdiğinin kararı, mevcut ölçüt ve deneyimler göz önüne alınarak verilen öznel bir karar haline gelmektedir. Dil ve iletişimin ne kadar karmaşık olduğu, bütünün, parçaların toplamından daha büyük ve parçalara bölmenin güçlüğü dikkate alındığında öznel yaklaşımın güçlü yönlerinin ortaya çıktığından söz edilmektedir. Belli yetenek ve yeterlikleri ölçmeyi hedefleyen sınav maddelerini yazmak görüldüğünden daha karmaşık olduğu için, tüm değerlendirmelerin olabildiğince nesnel olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Özellikle dönem sonu değerlendirmelerinde, içeriğin seçiminde ve performansın kalitesinin belirlenmesinde kullanılan kişisel değer yargıları içeren öznel değerlendirmelerin mümkün olduğunca azaltılmasının gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (Council of Europe, 2001: 188).

2.4.5.9. Ölçek ile değerlendirme / Kontrol listesi ile değerlendirme

Ölçek ile değerlendirme bir kişinin düzey veya bantlardan oluşan bir ölçekte belli bir düzeyde ya da bantta uygun olduğu yerle yapılan yargıyı içermektedir. Kontrol listesi ile değerlendirme ise, belli bir düzey veya program için belirlenen konular listesinde öğrenen hakkında varılan yargılara odaklanmaktadır. Ölçek ile değerlendirmede vurgulanan konu öğrenenin bir seri bantta uygun yere yerleştirilmesidir. Bu değerlendirmenin alternatifi ise, kat edilen yolu gösteren kontrol listesi ile yapılan değerlendirme türü olmaktadır (Council of Europe, 2001: 189).

2.4.5.10. İzlenim / Yönlendirilmiş yargı

İzlenim, hiç bir değerlendirme ölçütüne başvurmada, öğrenenin sınıf içi performansına dayanarak varılan tamamen öznel yargı olarak tanımlanırken, yönlendirilmiş yargı ise, her bir değerlendirme yapan kişinin öznelliğini azaltmak amacıyla ölçüt kullanarak izlenimin bilinçli değerlendirmeyeyle birleştirildiği yargı türü şeklinde ifade edilmektedir. Burada "izlenim" kavramından öğretmen veya öğrenenin sadece sınıf içi performans, ödev, vb gibi deneyimleri göz önüne alınarak yaptığı değerlendirmeden söz edilmektedir. Birçok öznel derecelendirme ve özellikle sürekli değerlendirmede kullanıldığında, bireyin belli bir dönem gözlenmesinin sonucunda varılan anılar ve düşünceleri içerdiği vurgulanmaktadır. Birçok okul sistemi böyle bir değerlendirme yaklaşımını kullanmaktadır. Yönlendirilmiş yargının avantajı ise, bir grup değerlendirme yapan kişiler için ortak bir bakış geliştirildiğinde yargılardaki tutarlılığın büyük bir oranda artmasıdır (Council of Europe, 2001: 190).

2.4.5.11. Bütüncül değerlendirme/Analitik değerlendirme

Bütüncül değerlendirme, evrensel ve sentez yoluyla yapılan yargıda bulunmayı içermektedir. Analitik değerlendirme ise, değişik boyutların birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bütüncül ve analitik değerlendirme arasındaki ayrım, neye bakılacağı ile ilgili ve bir çizgi, nota veya puana yönelik karara nasıl varılacağı ile ilgili olmak üzere iki boyutta yapılmaktadır. Sistemler bazen bir düzeyde analitik, diğer bir düzeyde bütüncül değerlendirmeyi kullanarak ikisini birleştirebilmektedir (Council of Europe, 2001: 190).

2.4.5.12. Seri değerlendirme/Kategorik değerlendirme

Kategorik değerlendirme, tek bir değerlendirme görevi/etkinliğinden oluşur ve performans, değerlendirme tablosunda belirtilen kategorilere göre yargıya varılmaktadır. Seri değerlendirme ise, bir seri birbirinden bağımsız değerlendirme görevinden oluşmaktadır ve bunlar işaretlenmiş bir ölçekte basit bütüncül bir notla değerlendirilmektedir. Seri değerlendirme, kategorik değerlendirmenin zayıf yönü olan bir kategorinin bir diğerini etkilemesi sorunu ile baş etmektedir. Düşük düzeylerde, önem görevin yapılıp yapılmamasına verilmektedir; çünkü amaç öğrenenin yapabildiklerini belirten kontrol listesini doldurmaktır. Fakat daha yüksek düzeylerde, görevler yeterliliğin belli boyutlarını performanslarda yansıtmak şeklinde planlanmaktadır (Council of Europe, 2001: 191).

2.4.5.13. Başkalarının değerlendirmesi/Öz değerlendirme

Başkaları tarafından değerlendirme öğretmeninin veya değerlendirme yapan kişinin vardığı yargılardan oluşmaktadır. Öz değerlendirme ise kişinin kendi yeterliliği ile vardığı yargıları kapsamaktadır. Öz değerlendirmenin doğruluğu, değerlendirmenin yeterlilik standartları açıkça belirtilen tanımlara göre yapıldığında ve/veya değerlendirmenin belli bir deneyimle bağlantılı olduğu durumunda artmaktadır. Bu deneyimin kendisi sınav etkinliği bile olabilir ve öğrenenler bu konuda eğitim aldıklarında sınavın doğruluğu artabilmektedir. Böyle yapılandırılmış öz değerlendirme

sonuçlarının;

1. Öğretmen değerlendirmesi ve sınavları ile korelasyonunun,
2. Öğretmen değerlendirmelerinin birbirleriyle korelasyonunun,
3. Sınavların birbirleriyle korelasyonunun,
4. Öğretmen değerlendirmelerinin sınavlarla korelasyonu kadar yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Öz değerlendirmenin temel potansiyeli ise güdüleyici ve farkındalık yaratıcı bir araç olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile, öğrenenlerin güçlü yanlarını takdir edebilmelerine yardımcı olmak, zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak ve öğrenmelerini daha etkin yönlendirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Council of Europe, 2001: 191-192).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Mut (2007) tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile tamamen uyumlu B2 seviyesinde öğrenen merkezli okuma izlencesi geliştirmek amacıyla 2007 yılında tarama modeli kullanılarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil düzeyleri hakkında literatür taraması ve okuma müfredat program çeşitleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlık okullarındaki öğrenenlerin dil öğrenimleri sürecinde iletişimsel dil becerilerini geliştirmek için araştırma sonucunda öğrenenleri motive edici aktivitelere ve çeşitli alıştırmalardan oluşan 12 üniteyi içeren okuma becerisi ile birlikte dinleme, konuşma, yazma gibi diğer dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya yönelik Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının öngördüğü öğrenme alanlarına uygun olarak okuma metinleri, resimler ve bulmacalara yer veren bir izlence önerilmektedir.

Benzer bir çalışmada, Okçu (2007) tarafından Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen kriterler doğrultusunda B2 düzeyinde bir konuşma izlencesinin

geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2007 yılında ilgili literatürün taranması ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeyinin incelenmesi ile araştırma sonucunda B2 düzeyi için tanımlanan konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik betimleyicilerle uyumlu birleştirilmiş etkinlikleri içeren 12 üniteden oluşan bir izleni önerilmektedir.

Ekşi (2008) çalışmasında Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi hazırlık sınıfı öğrenenlerine yönelik Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen B2 esaslarına uygun bir müfredat geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel veriler 2007-2008 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Hazırlık Okuluna devam öğrenciler, örneklemini ise, 2007-2008 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulunda öğrenim gören 96 öğrenen oluşturmaktadır. Çalışma ile ilgili nicel veriler ile araştırmacı tarafından geliştirilen Çalışma Becerileri Ölçeği ve yabancı dil geçmişlerini ortaya çıkarmak için geliştirilen anket ve B2 dil yeterlik düzeyine ait ‘yapabilirim’ ifadeleri ölçek olarak kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda öğrenenlerin %75,32’sinin Anadolu Öğretmen Liselerinden geldiğini, %16,88’nin Anadolu Liselerinden geldiğini, %7,79’nun ise Süper Liselerden geldiğini, öğrenenlerin tamamının hazırlık eğitim aldıklarını, öğrenenlerin %46,75’nin bazen dinleme çalışmaları yaptıklarını, %29,8’nin nadiren dinleme çalışmaları yaptığını, öğrenenlerin %59,7’sinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim almadıklarını, öğrenenlerin %61’nin lise hazırlık sınıfında okuma becerisine yönelik çalışmalar yaptıklarını, öğrenenlerin %49,35’nin bazen yazma becerisine yönelik çalışmalar yaptıklarını, öğrenenlerin %97,4’nün sık sık hedef dilin dil bilgisinin öğrenim çalışmaları yaptıklarını, %67,53’ünün ise sık sık kelime öğrenim çalışmaları yaptıklarını ve öğrenenlerin %74’ünün hiç ya da nadiren telafuz çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Ekşi (2008) aynı çalışma sonuçlarında B2 düzeyi “yapabilirim” ifadeleri ölçeği doğrultusunda hazırlık sınıfı öğrenenlerinin genel olarak dinleme becerisine yönelik dinleme aktivitelerini anlamada zorlandıklarını, fakat okuma becerisine yönelik metinleri anlamada kendilerini daha yeterli gördüklerini, konuşma becerisine yönelik kendiliğinden ve doğal diyaloglar kuramadıklarını ve öğrenenlerin yazma becerisine yönelik düşüncelerini düz yazı, rapor gibi yazma türlerine sistematik

olarak aktaramadıklarını vurgulamıştır. Ekşi (2008) tarafından çalışmanın bütün sonuçları çerçevesinde daha çok öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen, öğrenenin öğrenim sürecine etkin katılımı ve özerkliğini sağlayacak ve kendi öğrenimi ile ilgili daha çok sorumluluk alacağı ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek bir müfredat geliştirilmiştir.

Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liselerinde yabancı dil olarak İngilizce dersi öğretiminde uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Tosun (2007) Avrupa Konseyi uyum çerçeve programı ortak dil çerçevesi yabancı dil kullanımına yönelik belirtkeleri basit önermeler haline getirerek ayrıştırılmış her bir ölçütü Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Lisesi Yabancı Dil öğretim programı sınıflara göre yapılan ayrıştırma ile karşılaştırarak birbirleri ile örtüşme sayı ve yüzdelerine ulaşmıştır. Çalışmanın sonunda Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında A2 düzeyine ait 350 belirtkeden 126 belirtkenin (%34) hazırlık sınıfı belirtkelerinde karşılığa sahip olduğu, geriye kalan 244 belirtkenin (%66) Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri hazırlık sınıfı tarafından karşılanamadığı, A2 düzeyine ait 350 belirtkeden 36 belirtkenin Anadolu Liseleri 9. sınıf belirtkelerinde karşılığa sahip olduğu, geriye kalan 314 belirtkenin (%90) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanamadığı ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, B1 düzeyine ait 419 belirtkeden 97 belirtkenin Anadolu Liseleri 10. sınıf belirtkelerinde karşılığa sahip olmadığı, geriye kalan 322 belirtkenin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanamadığı, B1 düzeyine ait 419 belirtkeden 49 belirtkenin (%12) Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri 11. sınıf belirtkelerinde karşılığa sahip olduğu, geriye kalan 370 belirtkenin (%88) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanamadığı, B2 düzeyine ait 415 belirtkeden 35 belirtkenin (%8) Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri 10. sınıf belirtkelerinde karşılığa sahip olduğu, geriye kalan 380 belirtkenin (%92) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanamadığı, B2 düzeyine ait 415 belirtkeden 23 belirtkenin (%6) Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri 11. sınıf belirtkelerinde karşılığa sahip olduğu, geriye kalan 392 belirtkenin (%94) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanamadığı ifade edilmiştir.

Benzer bir çalışmada Doğan (2007), Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında dil öğretimiyle ilgili Talim Terbiye Kurul Kararları ile Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nde yer alan dil öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili ölçütler dikkate alarak birbirleriyle uyumlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları yabancı dil öğretimine dair yayınlanmış tebliğler dergileri, dil öğretiminde yöntem ve teknik önerileri içeren yayınlarla birlikte Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programında dil öğretimine yönelik yöntem ve teknik ile ilgili bilgileri karşılaştırırken araştırmacı tamamen kendi yorumlama ve çıkarımlarına yer vermiştir.

Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonunda ilk olarak 24.10.1991 tarih 265 karar sayısı ile yayınlanmış Ortaokul 1. 2. ve 3. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili Çizelgelendirilmiş Yönetmelik ölçütlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Çizelgesi ile uyuşup uyuşmadığı incelendiğinde; 22 ölçütten 16 ölçütün karşılık bulduğu; ikinci olarak ise, 17.09.1997 tarih ve 144 karar sayısı ile yayınlanmış İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı ile ilgili Çizelgelendirilmiş Yönetmelik ölçütlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Çizelgesiyle uyuşup uyuşmadığı incelendiğinde; 31 ölçütten 23 ölçütün karşılık bulduğu; üçüncü olarak Eylül 1998 tarihli ve 2492 karar sayılı İlköğretim Okulları Seçmeli İngilizce Dersi 1. 2. 3. sınıf Öğretim Programı ile ilgili Çizelgelendirilmiş Yönetmelik ölçütlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Çizelgesiyle uyuşup uyuşmadığına bakıldığında; 19 ölçütten 18 ölçütün karşılık bulduğu; dördüncü olarak 30.03.2000 karar tarihli 2511 sayılı Okul öncesi kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1. 2. 3. sınıf yabancı dil öğretim etkinlikleri ile ilköğretim okulları 6. 7. 8. sınıf Fen Bilgisi dersleri laboratuvar çalışmalarının yabancı dil destekli yapılabilmesi hususlarının kabulü ile ilgili Çizelgelendirilmiş Yönetmelik ölçütlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Çizelgesiyle uyuşup uyuşmadığına bakıldığında; 97 ölçütten 78 ölçütün karşılık bulduğu; beşinci olarak 10.02.2006 karar tarihli 2582 sayılı İlköğretim okullarının 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programlarıyla ilgili Çizelgelendirilmiş Yönetmelik ölçütlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Çizelgesiyle uyuşup uyuşmadığına bakıldığında; 93 ölçütten 74 tanesinin karşılık bulduğu; son

olarak Avrupa Ortak Dil Çerçevesi programının genel yaklaşımlar yöntem ve tekniklere dair bilgi veren 80 ölçütünün Tebliğler Dergisi yayınlarıyla uyuşup uyuşmadığı incelendiğinde; 80 ölçütten 71 ölçütün karşılığının olduğu fakat 9 yöntem ve teknik ölçütünün Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan altı farklı yönetmeliğinde olmadığı bulunmuştur.

İşisağ, (2008) çalışmasında sözlü iletişim becerileri dersinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası'na göre düzenlenen öğretimin geleneksel öğretime göre başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği, öğrenci gözlem formu ile 2006-2007 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrenenleri, örneklemi ise, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde sözlü iletişim becerileri dersine devam eden 53 öğrenen oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizi için Mann Whitney U testi, t-testi ve ortalamalar kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda Avrupa Dil Gelişim Dosyası doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin deney grubu öğrenenlerinin sözlü iletişim becerileri dersine büyük katkı sağladığı, daha etkili bir şekilde öğrendikleri, daha başarılı oldukları, yabancı dilde sözlü iletişim becerilerine yönelik olumlu duygu ve düşünceler içinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca da öğrenenler, Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının, uygulama içeriğinin, dil betimleyicilerine göre geliştirilmiş ölçekler doğrultusunda hazırlanan etkinlerin ve bu etkinlikler gerçekleştirilirken kullanılan araçların ve grup çalışmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak ise, sözlü iletişim becerileri dersinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası yaklaşımı ile uygulanan etkinliklerin öğrenenlerin gerçek hayatta her an karşılaşılabilecekleri türden olduğu için ve etkinliklerdeki araç kullanımının çeşitli ve bol olması nedeniyle daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağ (2008) tarafından yapılan başka bir çalışma, lise 1. sınıf öğrenenlerinin yabancı dil olarak İngilizcedeki başarılarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda incelenmesini, yabancı dil öğretimi sürecinde bu okullarda kullanılan yabancı dil ders kitaplarının A.D.O.Ç.P. kapsamında değerlendirilmesini ve aynı

zamanda bu okullarda ki yabancı dil ders saatleri, ders içeriği, müfredat ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin A.D.O.Ç.P. konusunda ki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını da araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel veriler Cambridge KET sınavı, araştırmacı tarafından geliştirilen A1 dil yeterlik düzeyi öz değerlendirme anketi ve ders kitabı değerlendirme anketi ile 2006-2007 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Çanakkale İli Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm lise ve dengi okullarda lise 1. sınıf öğrenenleri ve bu sınıflardaki yabancı dil dersi öğretmenleri, örneklemini ise, 2006-2007 öğretim yılında Çanakkale İli Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm lise ve dengi okullara devam eden 430 öğrenen ve bu sınıflarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizi için Paired Samples T-test ve frekans kullanılmıştır.

Dağ (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonunda orta öğretim seviyesindeki öğrenenlerin yabancı dil olarak İngilizce'deki başarılarının eğitim öğretim programı sürecinde arttığı buna rağmen programda öğretilmesi öngörülen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A2 temel dil yeterlik düzeyine yaklaşmadığı, öz değerlendirmeye ilişkin ise, öğrenenlerin performanslarının artmasına rağmen öğretim programı başında kendilerini daha iyi, program sonunda ise daha kötü ya da aynı seviyede gördükleri, ders kitabı ile ilgili olarak, öğretmenlerin yabancı dil ders kitaplarının niteliklerini Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda çok düşük gördükleri bulunmuştur.

Ataç (2008) çalışmasında yabancı dil alanında oldukça yeni ve ilgi çekici olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamaları ile özgün değerlendirme tekniklerinin birbirleri ile ilişkilerini irdelereyerek Dil Gelişim Dosyası uygulamaları bağlamında özgün değerlendirme tekniklerinin öğrenenlerin okuma becerilerine katkısı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel veriler 2006-2007 öğretim yılında Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Yeterlik Sınavı, Avrupa Konseyi Odaklı Soruları, Yüksek Öğrenim için Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri ve gözlemler ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu A kuruna devam eden öğrenenler ve Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulunda görev yapan 37 öğretim elemanı

oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizi için yüzde, frekans, iki yönlü varyans analizi ANOVA ve Levene Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının öğrenenlerin İngilizce okuma beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu, öğrenenlerin bu uygulamaya karşı olumlu bir yaklaşım içinde oldukları ve bu olumlu yaklaşımın uygulamanın başından sonuna kadar artış gösterdiği, öğrenenlerin öz değerlendirme konusuna karşı olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Çalışmanın öğretim elemanlarına dair sonuçları, öğretim elemanlarının özgün değerlendirme ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası hakkında bulundukları noktanın çok daha ötesinde olmak istediklerini ortaya koymaktadır.

2.5.2. Dünyada yapılan araştırmalar

Avrupa Konseyi'nin (2005) raporunda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının kurumsal düzeyde Avrupa çapında ne ölçüde bilindiğini ve kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma ile ilgili nicel veriler Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı genel özelliklerini yansıtan bir anket ile 2005 yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Avrupa Birliğine bağlı üye ülkeler, örneklemini ise, Avrupa Birliğine bağlı 37 Avrupa ülkesinde bulunan 39 yükseköğretim kurumu, 29 merkezi yönetim kurumu, 18 öğretmen yetiştirme merkezi, 18 öğretmen koleji, 16 sınav merkezi, 14 dil merkezi, 12 yetişkin eğitim kurumu ve 28 ilköğretim, ortaöğretim ve kültür merkezi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının öğretmen yetiştirme ve ölçme/değerlendirme alanlarında önemli bir etkiye sahip olduğu, 0-4 dereceli bir ölçekte Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının araştırmaya katılan kurumlar tarafından bilinme düzeyinin 3,16 olduğu, kurumların çerçeve programı kullanım düzeyinin 2,24 olduğu, kurumlara göre programın kullanılışlılığının 2,44 olduğu, program geliştirme çalışmalarında/yıllık plan hazırlanmasında kullanımının 2,66 olduğu, ölçme/değerlendirme/sertifika alanlarında tercih edilmesinin 2,70 olduğu ve sınav hazırlayanlara sağladığı kolaylığın 2,88 olduğu bulunmuştur.

Martyniuk ve Noijons (2007) çalışmalarında Avrupa Konseyine bağlı 46 üye ülkede ulusal düzeyde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının kullanım düzeyini

belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma ile ilgili nicel veriler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı özelliklerini yansıtan bir anket ile 2006 yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Avrupa Konseyine bağlı 46 üye ülke, örneklemini ise, Türkiye'nin de içinde bulunduğu 30 Avrupa ülkesi oluşturmaktadır. Anketteki nicel verilerin analizi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan ülkelerin %90'ı için program geliştirme çalışmalarında/yıllık plan hazırlamada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının “çok faydalı” olduğu, araştırmaya katılan ülkelerin %87'i için ölçme/değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde ve bu sürecin planlanmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının “çok faydalı” ya da “oldukça faydalı” olduğu ve öğretmen yetiştirmenin planlanmasında araştırmaya katılan ülkelerin %78'i için bu çerçeve programın “çok faydalı” ya da “oldukça faydalı” olduğu bulunmuştur.

Garrido ve Beaven (2002) çalışmalarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda Open University'de verilen İspanyolca dersi için öğretim programı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Program ilkelerine paralel olarak İspanyolca öğretim programının hazırlanması için bir grup konu alanı uzmanı ve program geliştirme uzmanı görev almıştır. Çalışma sonunda hedefleri açık, net ve anlaşılır olan, öğrenenler tarafından ulaşılabilir hedeflere sahip olan, dil kullanıcılarının iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için iş/görev merkezli yaklaşıma sahip, içerik ve etkinliklerin iletişime dayalı temaları içerdiği ve performansa dayalı etkinliklerin yer aldığı, işitsel-görsel materyalleri ile uzaktan öğrenme desteği olan, öğrenenlerin öz değerlendirme yapmalarını ve akademik becerilerini destekleyen kavramsal-işlevsel bir İspanyolca öğretim programı hazırlanmıştır.

Jaakkola (2000) çalışmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Finlandiya'daki okullarda uygulanabilirliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel veriler görüşme ve gözlem yoluyla 1998-1999 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Finlandiya'daki okullarda görevli öğretmenler, örneklemini ise, ilköğretim okullarından 4 öğretmen, ortaöğretim okullarından 4 öğretmen ve liselerden 3 öğretmen oluşturmaktadır. Eylem araştırması olarak yapılan çalışma sonunda bütün öğretmenlerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil öğretiminde gerekli anahtar noktaların tanımlanmasında öğrenme sürecine

katkıda bulunduğu, öğretmenlerin bu çerçeve program sayesinde öğrenenlerin bilişsel becerileri ve çalışma becerileri ile ilgili olarak kendilerine somut hedefler koyabildikleri, çalışacakları materyalleri kendilerinin seçebildikleri ve kendi çalışmalarını ve öğrenmelerini hem izleyebildikleri hem de yönltebildikleri ortaya çıkmıştır.

Chao, Kuo, Wang ve Tsai (2010) çalışmalarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı B1 dil yeterlik düzeyi için okuma ve dinleme becerilerine yönelik Çince Yeterlik Testi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma ile ilgili nicel veriler bilgisayar destekli yapılan okuma ve dinleme sınavlarından 2009 yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Filipinler Grace Christian College, örneklemini ise, 7. ve 10. sınıfa devam eden 760 öğrenen oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizi için Madde Yanıt Kuram yöntemi (IRT) ve sınav sorularının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı altında yer alan kategorilere uygunluğunu belirlemek için BILOG-MG yazılımı kullanılmıştır. Çalışma sonunda okuma becerilerine yönelik olan soruların ortalama güçlük düzeylerinin 0.438 ile 0.249 arasında olduğu, dinleme becerilerine yönelik soruların ortalama güçlük düzeylerinin ise, 0.351 ile 0.245 arasında olduğu ve hazırlanan testlerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı B1 dil yeterlik düzeyinde belirtilen dil yeterliklerini etkili bir şekilde ayırt edebileceği bulunmuştur.

Alderson ve Huhta (2005) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme ve bağımsız öğrenme ve öz değerledirmeyi destekleyen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda 14 Avrupa dilinde dil yeterlik düzeylerine göre okuma, dinleme, yazma, kelime, ve yapı bilgilerini ölçmek üzere bilgisayar destekli tanısai testlerin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili ilk nicel veriler 1996-1999 yılları arasında Jyvaskyla Üniversitesi koordinasyonluğu, ikinci nicel veriler 1999 yılında Berlin Free Üniversite koordinasyonluğu tarafından toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Avrupa ülkelerinde bulunan üniversiteler ve görev yapan akademisyenler, örneklemini ise, Avrupa'nın 25 üniversitesinden 14 çalışma grubu oluşturmaktadır. Çalışma ile ilgili nicel verileri Jyvaskyla Üniversitesi ve Berlin Free Üniversite'sinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı konusunda uzman takım liderlerinin koordinasyonu ile Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda hazırlanan 30.000'in üzerinde soru

maddesi oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizi için hazırlanan soru maddelerinin Avrupa Diller Ortak Çerçeve Programı standartlarına uygunluğunu belirlemek için Madde Yanıt Kuram (IRT) yöntemi ile MS-DOS altında çalışan OPLM kullanılmıştır. Ardından yapılan deneysel uygulamalarla çalışma sonunda öğrenenlerin A1 dil yeterlik düzeyinden C2 dil yeterlik düzeyine kadar 14 Avrupa dilinde okuma, yazma, dinleme kelime ve yapı bilgilerini ölçebilmelerine olanak sağlayan web tabanlı öz değerlendirmeyi destekleyen DIALANG sistemi oluşturulmuştur.

Pizorn (2009) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğrenenleri için İngilizce yeterlik düzeylerine yönelik eğitim standartlarını Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ile ilgili nicel Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili evrensel ve analitik ölçütleri gösteren ölçekler ve ALTE, DIALANG, EUROCENTERS/MIGROS ve DUTCH CEF GRID standartlarını gösteren ölçekler ile 2007 yılında toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Slovenya’da bulunan ilköğretim okulları ve ortaöğretim okullarında görevli eğitimciler ve öğretmenler, örneklemini ise, Slovenya’da bulunan öğretmenlerin yarısı oluşturmaktadır. Yapılan inceleme, toplantı ve hizmet içi eğitimler ile çalışmanın sonunda eğitim standartlarının oluşturulması amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim öğrenenlerine yönelik dört temel dil becerisinde yeterlik düzeyleri ortaya çıkarılmıştır.

Maris, Noijons ve Reichard (2009) çalışmalarında videoya alınmış sözlü performansların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeyleri ile karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma ile ilgili nicel veriler 2009 yılında 12-18 yaş grubundaki Flemenk öğrenenlerin A2’den B2’ye kadar dil düzeylerine yönelik videolardan oluşan 60 sözlü performans örneklerinden oluşmaktadır. Çalışma ile ilgili nicel veriler ALTE ve EALTE’ye üye ikinci dil öğretimi ve değerlendirmesinde uzman kişilerden oluşan bir grubun aktivitelerin hangi dil yeterlik düzeyinde olduğu ve performansların hangi dil yeterlik düzeyinde olduğu hususlarında hükümleri/yargıları yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonunda ikinci dil öğretimi ve değerlendirmesinde uzman kişiler arasında hem performans hem de aktivitelerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeylerine göre eşleştirilmesinde uzlaşmanın düşük olduğu, başka bir ifade ile uzmanların öğrenenlerin bireysel performanslarını Avrupa Dilleri

Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeylerine göre sınıflandırmada zorlandıkları, uzmanların değerlendirmelerinin sözlü performanstan çok performansı gerçekleştiren öğrenene odaklı olduğu ve ileriye yönelik olarak aktiviteler geliştirildikten sonra sınavlarda kullanılmadan önce ön denemesinin yapılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının kullanımına ilişkin araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde, bu çerçeve programın modern yabancı dillerin eğitim-öğretim sürecinin neredeyse bütün aşamalarında ayrı olarak işe koşulduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile, yabancı dil öğretim programlarının planlanmasında, dil öğrenen bireylerin bu çerçeve programda belirtilen dil yeterlik düzeyleri kapsamında değerlendirilmelerine olanak sağlayan ölçeklerin geliştirilmesinde, bireysel öğrenmeye ve öz değerlendirmeye olanak sağlayan uzaktan eğitim uygulamalarının tasarlanmasında bu çerçeve programın etkili olarak ön plana çıktığı görülmektedir.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde genel olarak etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilemediği, yabancı dil öğretim programlarında hedeflere yönelik ortak bir standardın olmadığı, içerik ve etkinliklerin sadece kullanılan kitaplarla sınırlı kaldığı, içeriğin sunulmasında gereken stratejilere ve yaklaşımlara istenilen düzeyde yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca da ölçme ve değerlendirme konusunda ise standardı olmayan farklı ölçme araçlarıyla sürece yönelik değerlendirme yerine ürüne dayalı değerlendirme uygulamalarının yaygın olarak bulunması sebebiyle hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinin bütün eğitim kademelerinde dil politikalarının belirlenmesinde önemli bir yere sahip olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının program hazırlama süreci kapsamında (dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları, dil yeterlik düzeyleri/hedefler, içerik ve etkinlikler, strateji, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme) Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliğinin önemli olduğu araştırmacı tarafından düşünülmüştür .

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmacının rolü, çalışma grubu, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, etik ilkeler, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma probleminin içeriksel kapsamı, Avrupa Birliği giriş sürecinde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ortaya çıkan değişimlerin ve gelişmelerin Türk Yükseköğretim Kurumları'na olan yansımaları ve bu yansımaların yabancı dil öğretiminde program hazırlama sürecine yönelik yurtiçi ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının ve akademisyenlerin görüş, düşünce, gözlem ve algılarının bütünsel olarak doğal bir ortamda ortaya konmasıdır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomoloji/phenomenology) deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunan olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşanan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşılaşılabılır. Tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam olarak kavranılamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini sağlar. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Sadece bir olguyu daha iyi tanımlamaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya katkılar sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi niteliksel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modeli olarak betimlenir. Denzin ve Lincoln'a (2000) (aktaran: Kuş, 2003) göre nitel araştırma; eğitim, sosyal çalışma ve iletişimi de içeren bir biçimde, sosyal bilim disiplinlerinde kullanılan araştırma modeli olarak ifade edilir. Kuş'a (2003) göre ise; nitel araştırmaların çoğunun, araştırdıkları sosyal çevrenin ayrıntılı bir betimlemesini yapmayı amaçladıklarını ifade eder. Bu kavramsal çerçeveden hareketle, araştırmanın, nitel bir araştırma yöntemi ile yapılmasında etkili olan unsurlar;

1. Araştırma probleminin özelliği,
2. Araştırmanın sahip olduğu kaynaklar,
3. Alana araştırma amacıyla girmenin mümkün olması,
4. Alandaki bireylerle, güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilmesi,
5. Edinilen verilere nitelik ve geçerlilik olarak güven duyulması, olarak gerekçelendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu tür çalışmalarda uzun görüşmeler, hatta birden fazla oturum gerektiren görüşmeler söz konusu olacağı için örneklemin sınırlı kalması doğaldır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu araştırmada çalışma grubunu, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı konusunda yüksek lisans/doktora çalışması, araştırma/proje ve çalışma yapmış yabancı dil öğretimi konusunda uzman ve akademisyenler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 11'i yurtiçinde ve 11'de yurtdışında (İngiltere) olmak üzere 22 uzman ve akademisyen oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile elde edilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Dolayısıyla bu araştırmada çalışma grubuna dahil edilen yurtiçi ve

yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının ve akademisyenlerinin belirlenmesi sürecinde temel alınan ölçütler:

- Yabancı dil eğitim-öğretimi alanında yurtiçi ve yurtdışındaki yükseköğretim düzeyindeki kurumlarda görev yapıyor olmak,
- Yabancı dil eğitim-öğretimi alanında yurtiçi ve yurtdışındaki yükseköğretim düzeyinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı uygulamaları konusunda en az 5 yıl deneyim sahibi olmak,
- Yabancı dil eğitim-öğretimi alanında yurtiçi ve yurtdışında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili yüksek lisans/doktora çalışması yapmış olmak ve
- Yabancı dil eğitim-öğretimi alanında yurtiçi ve yurtdışında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili bilimsel proje, araştırma ve çalışma yapmış olmaktadır.

Çalışma grubuna yurtiçinden seçilen 5-10 yıl arası yükseköğretim düzeyinde konu alanında deneyim sahibi olan ve doktora eğitimini tamamlamış 7 katılımcı ile birlikte 11-16 yıl arası yükseköğretim düzeyinde konu alanında deneyim sahibi olan 4 öğretim üyesi oluştururken yurtdışından seçilen 10-15 yıl arası yükseköğretim düzeyinde konu alanında deneyim sahibi ve doktor ünvanına sahip 6 katılımcı ile birlikte 16-19 yıl arası yükseköğretim düzeyinde konu alanında deneyim sahibi 5 profesör katılımcı oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimlerini, toplanan verilerin analizinde kullanan kişi olarak önemi vurgulanmaktadır. Nitel araştırmalarda veri kaynaklarına yakın olmanın, ilgili bireylerle konuşmanın, gözlemler yapmanın, ilgili dokümanları incelemenin, araştırılan konuyu yakından tanımanın ve bilmenin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu bağlamda, yapılan çalışmada

araştırmacı nitel bir araştırmanın gereği olarak araştırmanın her aşamasında etkin rol üstlenmiştir. Bu çalışma sürecinde araştırmacı, yurtiçinde ve yurtdışında konu alanı ile ilgili literatürü taramasını ve konu alanı ile ilgili kaynakların incelemesini yapmıştır. Ayrıca bu süreçte araştırmanın amacı kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile konu alanı uzmanları ve akademisyenlerle görüşmeleri bizzat kendisi yapmıştır.

Araştırmacının İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans mezunu olması ve 13 yıllık yabancı dil öğretim deneyiminin bulunması, yüksek lisans çalışmasını Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yabancı dil öğretimi ile ilgili bir konuda yapmış olması, doktora eğitimini de aynı anabilim dalında yabancı dil öğretimi ile ilgili bir konuda yapıyor olması yükseköğretim kurumlarına yönelik bir yabancı dil öğretim model önerisinin geliştirilmesi aşamalarını bizzat gerçekleştirebilmesine imkan tanımıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

3.4.1. Görüşme formunun geliştirilmesi

Olgubilim araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşme formlarıdır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuyla toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilgili alan yazın taranmış ve araştırma sorusunun yanıtının belirlenmesini sağlayacak görüşme soruları yazılmıştır. Görüşme soruları yazılırken soruların anlaşılır, amaca uygun, tek boyutlu olmasına ve görüşmeciyi yönlendirici anlatımlar içermemesine dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra görüşme içerisinde açık uçlu, dolaylı sorulan ve varsayıma dayalı soru türleri kullanılmıştır. Farklı türde sorulan görüşme soruları görüşülen bireyin farklı düşünme

biçimlerine seslenecek, görüşme sürecinde iletişim kurmayı özendirecek ve böylece daha geçerli ve doğru bilgiler elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Aynı türden sorular görüşmeciyi sıkabilir ve gereken derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını engelleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Görüşme soruları hazırlanırken temel sorular için ayrı ayrı alternatif soru ve sondalar da hazırlanmıştır. Sonda ve alternatif soruların amacı görüşülen bireyin soruyu doğru anlamasını ve görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlamaktır. Sondalar ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik olabilir. Sondalar görüşme sorularına göre daha esnek bir yapıya sahiptir. Sondaların bazıları görüşme sürecinde kullanılmayabilir ya da yeni sondalar ortaya çıkabilir (Berg, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu bağlamda görüşmeden önce hazırlanan bazı sondalar kullanılmazken görüşmenin niteliğine bağlı olarak yeni sondalar eklenmiştir.

Hazırlanan görüşme formunun ön uygulaması yapılmış ve ön uygulaması süresince, amaca uygun olarak verileri toplamaya, toplanan verilerin ise planlandığı biçimde işleme ve çözümlemeye, hizmet edip etmediğini belirleyebilmek için, öncelikle nitel araştırmalar konusunda uzman ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında görev yapan akademisyenler ile görüşülerek onların önerileri çerçevesinde görüşme formunda yer alan bazı sorular daha anlaşılır ve daha odaklı hale getirilirken genel olarak da formda bulunan

- dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları neler olabilir?
- dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinlikler neler olabilir?
- içerik ve etkinliklerin sunulması için strateji, yöntem ve teknikler neler olabilir?
- ölçme ve değerlendirme yaklaşımları neler olabilir?

şeklindeki her bir soru araştırmayı sınırlandırmak amacıyla tek bir boyut altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda program hazırlama süreci açısından yükseköğretim düzeyinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının uygulanabilirliğine yönelik araştırmanın problem ifadesi kapsamında hazırlanan ve

görüşme formu uzman görüşlerine dayalı olarak, soruların ifade biçimi ve kapsam geçerliliği boyutları kritik edilerek, ortaya çıkan görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formu Türkçe ve İngilizce olarak yeniden düzenlenmiştir. İngilizce ve Türkçe Görüşme Formları Ek 1 ve Ek 2’de verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmaya dair verilerin toplanması öncesinde uzmanlar ve akademisyenlerle ön görüşmeler sırasında, araştırmacının mesleği ve kurumu açıklamış ve araştırmanın amacı, konusu ve boyutları hakkında bilgi vermiştir. Bununla birlikte, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil öğretimine yönelik program hazırlama sürecinde uygulanabilirliği ile ilgili kendilerinin görüş, düşünce, gözlem ve deneyimlerine başvurulduğu, yapılan görüşmede kaydedilen tüm görüşme içeriği, isimleri ve görev yaptıkları kurum adlarının araştırmacı dışında hiç kimse tarafından bilinmeyeceği ifade edilmiştir. Araştırmada kavramsal kodlar kapsamında organize edilen görüşme verilerinin, kodlanmasında sunulan görüşün hangi görüşmeciye ait olduğunu belirlemek için, araştırmacı tarafından dipnot kullanılmıştır. Görüşme verileri turnak içerisine alınmış, daha sonra parantez içinde görüşülen konu alanı uzmanın Türk olarak uzman kodu, konu alanı uzmanın yabancı olarak uzman kodu, görüşme yapılan konu alanı uzmanı kodu ve görüşlerin yer aldığı dokümanda sayfa numarası verilmiştir. Araştırmacı tarafından literatürden uyarlanarak her görüşmeci için oluşturulan bir örnek kodlama sistemi aşağıda sunulmuştur.

Konu Alanı Uzmanlarının Görüşlerinin Kodlanması

Örnek: (G:TU/U5/7)

G : Görüşme

TU : Türk konu alanı uzman kodu

YU : Yabancı konu alanı uzman kodu

U1 : Görüşme yapılan eğitim programı uzmanı kodu

1 : Görüşme verilerinin yer aldığı sayfa numarası

Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme yapılacak uzmanlara ve akademisyenlere görüşme formunda yer verilen sorular aynı sıra ile yöneltilmiş ve yanıtlamaları beklenmiştir. Görüşmeler sonrasında uzman ve akademisyenlerden elde edilen araştırma verileri ilk olarak düz metin şeklinde çözümlenerek veri analizine hazır hale getirilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda yapılan görüşmeler sürecinde yurtiçinde ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili görüşleri, düşünceleri ve deneyimleri program hazırlama sürecinde ihtiyaç analizi, içerik ve etkinlikler, strateji, yöntem ve teknik ve ölçme ve değerlendirme kapsamında ele alınmıştır. Diğer taraftan araştırmacı tarafından öğretmen özellikleri ve nitelikleri, öğrenenlerin özellikleri ve hazırbulunuşlukları, eğitim-öğretim ortam özellikleri ve eğitim-öğretim materyal ve kaynakları (CD, kitap vs.) araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

3.6. Etik İlkeler

Bu araştırma sırasında aşağıdaki etik ilkelere bağlı kalınmıştır:

1. Görüşme kayıtları katılımcıların izinlerine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.
2. Katılımcıların isimleri aktarılmamıştır.
3. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmekten uzak bir tavır sergilemiştir.
4. Görüşmeler sırasında katılımcıların istek ve beklentileri göz önünde bulundurulmuştur.
5. Veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda ele alınan geçerlik ve güvenilirlik kavramı nicel araştırmalara göre daha farklı ele alınır. Nitel araştırmalardaki geçerlik “olgu”nun, olduğu biçimde ve olabildiğince yansız gözlenmesi anlamına gelmektedir. Gözlemlenen olay hakkında bütüncül bir resme ulaşmak için elde edilen bulguların doğrulanmasında katılımcı ve

meslektaş onayını alma gibi yollara başvurulur. Alana yakın olma, görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirme, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, elde edilen bilgileri doğrulattırma, farklı yollardan bilgi toplama geçerliğin sağlanmasına katkı getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Nitel araştırmalarda gerçeklerin, bireylere ve içinde bulunduğu ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarla tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığı en baştan kabul edilir. Ayrıca nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini de kabul eder (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu anlamda nicel araştırmalardaki güvenilirlik anlayışından farklılık gösterir. Nitel araştırmalarda, araştırmacının konumu, araştırılacak konuyla ilgili yeterli bilgiye ve ön deneyime sahip olması, araştırmada veri kaynağı olacak birey özelliklerinin tanımlanması, veri toplama ve çözümleme yöntemlerinin ayrıntılı açıklanması, araştırma sonuçlarının benzer konularda yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilmesi gibi etmenler güvenilirliği artıran etmelerdir.

Bu araştırma kapsamında araştırma verilerinin iç geçerliliğine dair yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın iç geçerliliğin sağlanmasında ölçek boyutunda ölçülmek istenilen veriyi ölçme aracı ve yönteminin ölçüp ölçmediğine ilişkin örnek görüşme uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler ve organizasyonunda ise iç geçerlilik; elde edilen bulgu ve sonuçların araştırmanın, veri toplama süreci, analiz ve yorumlanması aşamalarında sürekli tutarlı olunmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmacı, aşağıdaki koşulları sağlayarak araştırmada iç geçerliliği oluşturmayı amaçlamıştır.

1. Bulguların kendi içinde tutarlılık ve anlamlılığı sorgulanmış, ortaya çıkan kavramlarla anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmıştır.
2. Açık olmayan olgu, olay ve görüşler belirlenip kişisel yorum olarak değerlendirilmiştir.
3. Bulguları açıklamada, üst temaları oluşturma ve aynı temalar altındaki görüşleri

ara cümlelerle bağlama alternatif yaklaşımları kullanılmıştır.

4. Araştırma bulgularından yola çıkarak yapılan tahmin ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı bulunmuştur.

Veri analizinin geçerlik ve güvenilirliğini test etme amacıyla nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan stratejilerden bir tanesi de çeşitleme yöntemidir. Çeşitlemenin, “veri çeşitleme”, “araştırmacı çeşitlemesi”, “kuramsal çeşitleme” ve “yöntem çeşitlemesi” olmak üzere dört temel türü bulunmaktadır (Patton, 1987). Bu çalışmada çeşitleme türlerinden araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesinde, farklı araştırmacıları araştırma sürecine katarak çalışmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanır.

Bu süreçte tesadüfi olarak seçilmiş beş farklı katılımcıya ait görüşme kayıtları, klasik ve yeni durum belirleme yöntemlerine hâkim, durum belirleme tercihleri konusunda daha önce nitel ve nicel araştırmalar yapmış ölçme ve değerlendirme alanındaki iki doktora öğrenenine verilmiştir. Tesadüfi olarak verilen görüşme kayıtları iki uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiştir. Daha sonra iki uzman ile görüşülerek yapılan çözümleme sonuçları kodlamalardaki benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda genelde benzer kodlamaların yapılarak tema, kategori ve alt kategorilerin oluşturulduğu gözlemiştir. Son olarak benzer kodlara ilişkin yapılan eklemeler, çıkarmalar ya da yer değiştirmeler göz önünde bulundurularak son kategorileştirme işlemi araştırmacı tarafından tamamlanmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Bu araştırmada, yapılan görüşmeler sonucunda toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle c z mlenmiştir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmak amaçlanır. İçerik analizi metinlerden kullanıldıkları içerik bağlamında geçerli kavramlara ve yorumlara ulaşılmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir. Bu c er evede içerik analiziyle verileri tanımlamaya ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya c ıkarmaya c alışılır (Krippendorff, 2004; Yıldırım ve şimşek, 2009). Bu araştırmada verilen içerik analizinde esas alınan temel kavramlar; tümevarımcı analiz, kodlama ve temalar olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin organizasyonunda önemli olan bu kavramların kapsamı ise;

- Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya c ıkarılması,
- Kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (kelime, cümle, gibi) isim verilmesi,
- Tema, içerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli temalar altında sınıflandırılması, olarak betimlemektedirler (Yıldırım ve şimşek, 2003).

Araştırmada verilerin içerik analizi ve c z mlleme süreci; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlar ve temalara göre organize edilmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması olarak dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2003).

Verilerin kodlanması aşamasında veriler incelenip, anlamlı bölümlere (kelime, cümle ya da paragraf) ayrılmıştır. Daha sonra ise temalar bulunmuş ve temalar kapsamında kavramsal kodlar ortaya c ıkarılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin kodlanmasında tümevarımsal bir kodlama yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımsal kodlama yöntemi, verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya c ıkarmada oldukça etkilidir. Bir başka ifadeyle, daha önceden bilinmeyen olguların, içerik analizi yoluyla açıklanması ve birtakım önermelere ulaşılması kuram oluşturma süreci ile tanımlanmaktadır. Straus ve Corbin'e (1998) göre incelenen olguya temel oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda

tümevarımsal analiz, yani kodlamaya dayalı içerik gereklidir. Ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadır. Dey (1993) ve Miles ve Huberman (1994) veri çözümleme sürecinde önceden belirlenen kuramsal yapının verilerde test edilebileceğini ya da verilerden yola çıkarak kuramsal yapının inşa edilebileceğini belirtmiştir.

Araştırmacı nitel bir çalışmada daha önceden genel bir çerçeve oluşturmamış temalar içerik analizi sonucu ortaya çıkan kodlara dayanılarak oluşturmuştur. Araştırmada temaların bulunması aşamasında, kodlanan veriler bir araya getirilerek incelenmiş, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklardan hareketle, bu kodları genel düzeyde açıklayabilen çeşitli alt ve üst tematik kategoriler geliştirilerek temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulması aşamasında, iç ve dış tutarlılık boyutunda, temaların verileri yansıtıp yansıtmadığı sorusuna ilişkin olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2003);

- İç tutarlılıkta, farklı kaynaklardan toplanan verilerden ortaya çıkan temalar; anlam, içerik ve kavramsal kategori boyutlarında bütünsel-tümel bir ilişki oluşturularak, araştırmanın iç tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.
- Dış tutarlılıkta ise, kodlama verilerine bağlı olarak ortaya çıkarılan temaların genel olarak araştırmadan elde edilen verileri açıklayıp açıklamadığı sorusu kapsamında; veriler, temalar ve araştırmadan elde edilen veriler arasında anlamlı bir bütün oluşturularak, araştırmanın dış tutarlılığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde analiz birimi olarak “cümle” kullanılmıştır. Başı ve sonu belirgin analitik bir ünite olması açısından, nitel verilerin sayısallaştırılmasında önemli olan cümle, araştırmacının bir nitel veri setine ilişkin temalar veya kategoriler oluştururken kullanacağı en önemli araçtır. Bu süreçte araştırmacı, dokümandaki cümleleri özgün formunu bozmadan saptadığı tema ve kategoriler altına yerleştirilebilir. Bu şekilde veriler, yüzeysel de olsa, sınıflanmış veya kodlanmış olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu bağlamda araştırma sırasında analiz birimi olarak “cümle” kullanılarak nitel verilerin kodlamaları ve nitel verilerin analizi Nvivo 8 paket programı ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

Araştırmanın bu bölümünde program hazırlama süreci kapsamında dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları, içerik ve etkinlikler, eğitim durumları ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yurtiçi ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara araştırma sorularının sırası dikkate alınarak yer verilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliği aşamasında;

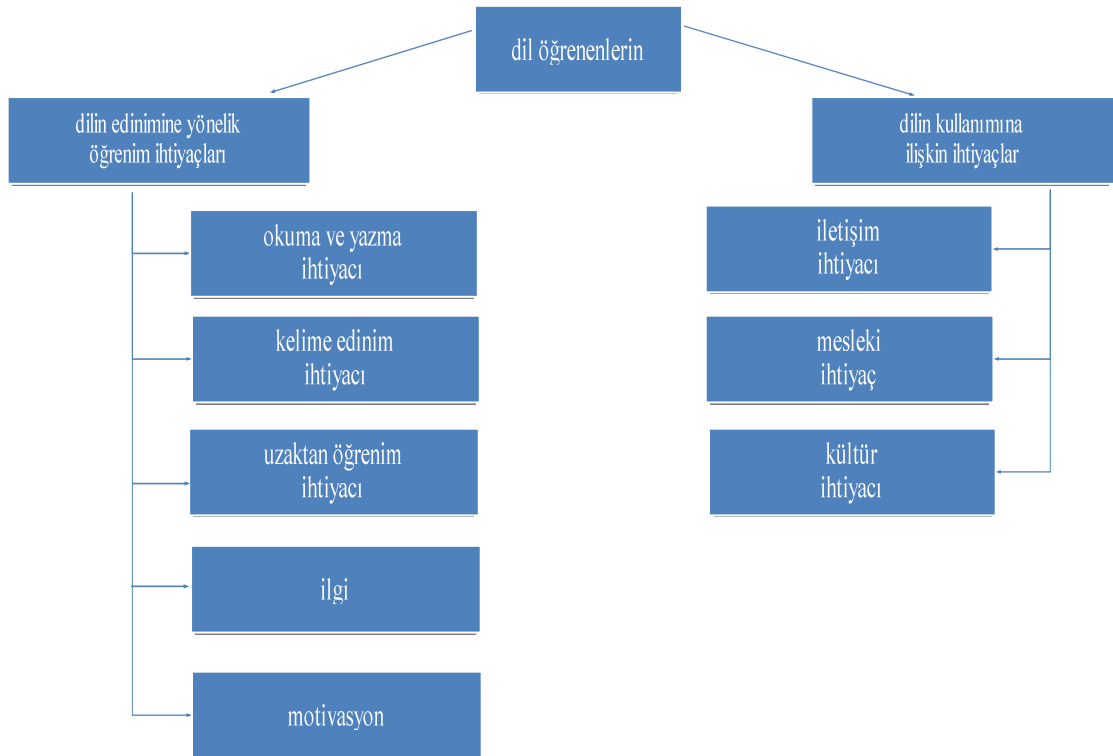
- b) eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için ne tür içerik ve etkinliklere yer verilmelidir?
- c) eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasında hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
- d) eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve türleri kullanılmalıdır?

4.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci alt problemini *“Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliği aşamasında eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin*

ihtiyaçları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında program hazırlama sürecine ilişkin olarak dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları hakkında 11’i Türk, 11’i yabancı olan konu alanı uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile toplanan veriler tema ve alt temalara ayrılmış daha sonra bu alt temalar bağlamında kavramsal kodlar belirlenerek frekanslarına yer verilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlemesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına ilişkin verilerin çözümlemesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar

Şekil 1 incelendiğinde; yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına ilişkin yanıtları çözümleirken ihtiyaçlar dil edinimine yönelik öğrenim ihtiyaçları ve dil kullanımına yönelik ihtiyaçlar alt temalara ayrılarak

bu alt temalar altında “iletişim ihtiyacı”, “mesleki ihtiyaç”, “kültür ihtiyacı”, “okuma yazma ihtiyacı”, “kelime edinim ihtiyacı”, “uzaktan öğrenim ihtiyacı”, “ilgi” ve “motivasyon” şeklinde kavramsal kodlar oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan 22 konu alanı uzmanının vermiş oldukları yanıtlarının Şekil 1’de verilen temalara göre frekans dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öğrenen İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenen ihtiyaçları	Frekans	Uzmanlar
İletişim	11	TU5, TU6, TU8, TU10, YU11, YU12, YU13, YU19, YU20, YU21, YU22
Okuma yazma ihtiyacı	9	TU8, TU9, TU10, YU12, YU15, YU17, YU19, YU21, YU22
İlgi	3	TU1, YU12, YU16
Mesleki ihtiyaç	2	YU19, YU20
Kelime edinim ihtiyacı	1	YU18
Uzaktan öğrenim ihtiyacı	1	YU11
Motivasyon	1	YU13
Kültür ihtiyacı	1	TU4

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, öğrenenlerin en temel ihtiyaçlarının yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda yurtiçindeki ve yurtdışındaki bazı konu alanı uzmanlarının bu bulguları destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Hedef dili öğrenen bireyin birincil amacı, ikinci dilde yetkin düzeyde konuşabilmek, konuşmacının ifadelerini anlamlandırabilmek ve kendinde gerekli özgüveni oluşturabilir. Dolayısıyla geliştirilecek eğitim programının öğrenenlerin bu ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerekebilir...” (G:TU/U5/5).

“...Eğitim süreci sonunda öğrenenlerin yabancı dili etkin olarak kullanabilmeye ve tüm becerileri gerçek hayatta kullanabilme yeteneğine ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Öğrenen yabancı dilin konuşulduğu ülkeye gittiğinde ya da kendi ülkesinde iş ya da özel yaşamı gereği bir

yabancı ile karşılaştığında gündelik işleri, problemleri, yazışmaları, telefon konuşmalarını v.s başarı ile yürütebilecek dil becerilerine ihtiyaç duyabilir...” (G:TU/U6/6).

“...Yabancı dilde akıcı ve anlaşılır (paydaşlarıyla) bir konuşma yetisine sahip olması, kendini doğru ifade edebilme gücü ve iyi bir etkileşim içerisine girebilme becerilerine de sahip olması beklenir...” (G:TU/U8/8).

“...Dil öğrenen bireylerde var olan güvensizlik ve çekingenlik duygularını ortadan kaldırmak için sözlü ve işitsel katılımlarını gerektiren iletişimsel öğretim yöntemlerine de ihtiyaç olabilir...” (G:TU/U9/9).

“...Öğrenenlerin temelde ihtiyaçları öğrendikleri yabancı dilde iletişime geçebilme...” (G:TU/U10/10).

“...Sınıf içinde ve dışında öğrenenlerin birbirleriyle etkili iletişim kurmaya ve öğrendiklerini paylaşmaya ihtiyaçları olabilir...” (G:YU/U11/11).

“...Bunun yanı sıra öğrenenler sınıf içerisinde gerçek hayatta karşılaşacakları doğal dil kullanımlarına da ihtiyaç duyabilirler...” (G:YU/U20/20).

Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil öğrenenlerin temel ihtiyacının iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları dil öğrenen bireylerin, yabancı dili özellikle, günlük yaşamda, sınıf içinde ve dışında daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Buna göre, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin

ihtiyaçlarında önceliğin iletişime verilmesi yabancı dil öğretim sürecinde iletişimsel içerik ve etkinliklerin gerekliliği söz konusu olabilir.

Tablo 3'deki konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, öğrenenlerin en önemli ihtiyaçlarından birinin de “okuduğunu anlama ve yazma becerisi” olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Aynı zamanda yazma kabiliyetinin de yazınsal etkileşimde bulunabilmede yeterli ve hızlı not tutabilme becerisinin de gelişmiş olmaya ihtiyacı olabilir... Ana dil ile eğitim yapan bölümlere/alanlara kayıtlı öğrenenlerin yabancı dili bilgiye erişim aracı olarak kullanacakları, literatür tarama, ders kitapları gibi okuma becerisinde yetkinliğe gereksinim duyabilirler...” (G:TU/U8/8).

“...Öğrenenlerin temel de ihtiyaçları öğrendikleri yabancı dilde iletişime geçebilme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olabilir...” (G:TU/U10/10).

“...Eğitim öğretim sürecinde üniversite öğrenenlerinin yazma ve konuşma becerilerine dair ihtiyaçları ön planda tutulabilir. Aynı zamanda öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi de üzerinde durulması gereken ihtiyaçlar arasında bulunabilir...” (G:YU/U12/12).

“...Fakat öğrenenler ulaştıkları dil yeterlik düzeyleri çerçevesinde genellikle düz yazı, rapor yazma ve sunum yapma gibi becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyabilir...” (G:YU/U15/15).

“...Öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde büyük ölçüde yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları olabilir...” (G:YU/U19/19).

“...Eğitim süreci içerisinde öğrenenler sadece dil bilgisi ve kelime

öğrenmeye ihtiyaç duymayabilir. Bunun dışında da okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi becerileri de geliştirmeye ihtiyaç duyabilirler...” (G:YU/U21/21).

Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarına göre, yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlik seviyesine uygun olarak yazma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dilde okuma ve yazma dil öğrenen bireylerin kazanmaları beklenen temel dil becerileri olarak görüldüğü söylenebilir. Tablo 3’deki yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, öğrenenlerin öğrenime yönelik ihtiyaçlarının şekillenmesinde ilgi ve motivasyonun önemli olduğu görüşü üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak aşağıda bazı konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öğrenenlerin ihtiyaçları ilgi alanlarına yönelik içerik yani konuların belirlenmesiyle karşılanabilir.” (G:TU/U1/1).

“...Öğrenenlerin ihtiyaçları bulundukları yaşla ve ilgilerine paralel olarak değişmektedir...” (G:YU/U12/12).

“...Eğitim öğretim sürecinde öğrenenlerin en önemli ihtiyaçlarından birisi de içsel motivasyon olabilir...” (G:YU/U13/13).

“...Öğrenenlerin ihtiyaçları kendi belirgin kişisel özellikleri ve belirgin dil becerileri ile paralel olarak çeşitlenmektedir...” (G:YU/U16/16).

Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarına göre, yabancı dil öğretim sürecinde, yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenim ihtiyaçlarının oluşturulmasında, ilgi ve motivasyonun göz önüne alınmasının önemli bir husus olduğu söz konusu olabilir.

Araştırma kapsamında eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları ile ilgili olarak yerli ve yabancı konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmeler

sonucunda konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğretimine yönelik öğrenen ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin daha çok iletişim ihtiyaçları, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik ihtiyaçlar üzerinde yoğunlaştığının görülmesine karşın, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzman görüşlerinin ilgi ve motivasyon, mesleki ihtiyaç, kelime edinimine yönelik ihtiyaç, uzaktan öğrenim ihtiyacı ve kültür ihtiyacı üzerinde de durulduğu görülmektedir.

Deniz ve Uysal (2010) tarafından yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin keşişen ve çelişen noktalarını belirlemek için yapılan çalışmada farklı kültürlerden gelen bireylerin aynı iş, eğitim ve diğer ortak paylaşım alanlarında bir araya geldiklerinde iletişim anlamında birbirlerini anlama ve anlaşmalarının önemli bir konu olarak vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca Eurydice (2001) tarafından Avrupa'daki okullarda yabancı dil öğretimi ile ilgili yayınlanan Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe adlı raporda da eğitim öğretim sürecinde 1990 sonrası Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretim programları geliştirilirken bireylerin yabancı bir dilde iletişim kurabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve dört dil becerisinin eşit olarak öğretilmesi yönündeki ihtiyaçlar üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu bulguların, bu araştırmada bir yabancı dilin öğretimi sürecinde bireylerin en temel ihtiyacı olarak iletişim becerilerini geliştirme bulgusu ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, hem ana dil hem de yabancı dil öğrenen bireylerin yaşamlarının her alanında iletişimin ön planda tutulduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile, yabancı dil öğrenen bireylerin eğitim öğretim sürecinde en önemli ihtiyacının dilin insanlar arası bir iletişim aracı olarak kullanımının ve bu amaca yönelik olarak iletişimsel dil becerilerini geliştirmek olduğu için yabancı dil öğretimine yönelik programı hazırlama sürecinde bu ihtiyacın üzerinde durulması gerekebilir.

Eğitimde program geliştirme çalışmalarında olduğu gibi, yabancı dil eğitim programlarının geliştirilmesi sırasında öğrenenlerin ihtiyaçlarının ve toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi ve bu doğrultuda da hedeflerin oluşturulması gerekmektedir. Fakat yabancı dil programları ile ilgili olarak ise, Nunan (1988) yabancı dil programlarının geliştirilmesi sırasında mevcut birçok yabancı dil eğitim programlarının

tekrar gözden geçirme ya da iyileştirme yoluyla tekrar kullanılabilirdiğini ifade etmektedir. Uygulamada olan bir yabancı dil öğretim program hakkında hüküm verilirken, programın ve ders izlencesinin, kullanılan materyallerin, öğretmenlerin, öğrenenlerin ve program kaynaklarının incelenmesinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır.

Toplumsal dinamizm, eğitim programlarının dinamik olmasını gerekli kılar ve bu bağlamda da, eğitim programlarının dinamizminin, insan gücünün objektif süreçlere yöneltilmesi sayesinde bireyin toplumsal isteklere uygun nitelikte yetiştirilmesi ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Arsal, 1998). Toplumsal ihtiyaçların ve bireyin ihtiyaçlarının ile özelliklerinin dikkate alındığı bir program anlayışında genç kuşakların başarıya dayalı bir fırsat eşitliğinden yararlanması sayesinde en uygun statü ve rollere hazırlanması mümkün olabilir (Varış, 1988). Bu bağlamda konu ile ilgili literatür (Büyükkaragöz,1997;Demirel,2004; Ertürk,1995) incelendiğinde eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaçların saptanmasında toplumun, bireylerin ve konu alanının önemli rolü olduğu söylenebilir.

Richards (1984), içerik analizinin dil programının içeriği, düzenlenmesi ve uygulanmasına ilişkin girdilere ulaşmada bir araç olduğunu, dil program amaçlarının hedeflerinin ve içeriğinin oluşturulmasında kullanıldığını ve uygulamada olan programın gözden geçirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik veriler sağladığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Yalden’a göre (1987) ihtiyaç analizi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde öğrenenler, öğretmenler, yöneticiler, ders kitabı yazarları ve materyal geliştirme uzmanları gibi birçok kaynak bulunmaktadır. Bu araştırmada yabancı dil öğretimine ilişkin program hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının ve akademisyenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu anlamda, bu araştırma kapsamında dil öğrenen bireyin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirme ihtiyacına aynı zaman hedef dilde okuma ve yazma becerilerine olan ihtiyaca yer verilmiştir. Bununla birlikte, dil öğrenen bireylerin ilgi ve motivasyonu gibi unsurların da önemli olduğu görülmektedir. Demirel (1999:131) bu konuda “sınıf içindeki bireysel farklılıkların unutulmamalıdır” diyerek dil öğreniminin öğrenen istemediği ve yeterli

olmadığı sürece gerçekleşmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden de, dil öğrenen bireylerin güdülenmelerinin başarılarını etkileyeceği belirtilmektedir (Demirel, 1999).

Konu alanı ile ilgili Türkiye’deki literatür incelendiğinde; Çuvalcı (2000) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü öğrenenlerinin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik ihtiyaçlarının algıları üzerine yapılan bir çalışma sonucunda genel olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmeyi istedikleri vurgulanmaktadır. Cihanoğlu (2001) tarafından İngilizce’nin öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Okuluna devam eden öğrenenler ile yapılan çalışmada, öğrenenlerin konuşma becerilerini ve okuduğunu anlama becerilerini ilerletmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tavis (2003) tarafından Hacettepe Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrenenlerinin ihtiyaçlarına ilişkin yapılan benzer bir çalışma sonunda, öğrenenlerin konuşma becerisini kazanmaya, dinlediklerini anlama, okuduğunu anlama ve okuma tekniklerine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından, ilgili literatür ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil öğretiminde program hazırlama sürecine ilişkin olarak dil öğrenen bireylerin dil edinimlerine yönelik öğrenim ihtiyaçları ve dili kullanabilmelerine yönelik ihtiyaçlar birleştirilmiş olarak Şekil 2’de vurgulanmaktadır.



Şekil 2. Öğrenenlerin İhtiyaçları

Bu araştırma kapsamında araştırmacı Türk Yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında program hazırlama sürecine yönelik hedeflere ilişkin boyutu Avrupa Konseyi 1970’li yıllarda başlayan konu alanı uzmanlarının çalışmaları sonucunda standardize edilmiş olan dil yeterlik düzeylerinden B2 dil yeterlik düzeyi ile sınırlandırmıştır (Council of Europe, 2001). Bu bağlamda, dil yeterlik düzeylerinin hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu ve 6 dil yeterlik düzeyi altında bulunan beceri ifadelerinin (hedef cümleleri) dil öğrenen bireyin hedef dili kazanımı sürecinde pozitif olarak yapabildikleri üzerine yoğunlaştığı, hedef dilin sözcük ve gramer bilgisine içeren belirgin bilgi ve listelerin bulunmadığı belirtilmektedir (Baten ve Sweemer, 2005).

Bu araştırmanın giriş bölümünde de bahsedildiği gibi Avrupa ülkelerinde yabancı dillerin öğretiminde uygulanmakta olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili çeşitli ülkelere ait Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan ülke raporları incelendiğinde (Armenia Language Education Policy Profile, 2009; Austria

Language Education Policy Profile, 2008; Estonia Language Education Policy Profile, 2010; Poland Language Education Policy Profile, 2005) eğitim-öğretim süreci sonunda dil öğrenen bireylerden B2 dil yeterlik düzeyine ulaşmaları beklenmekte olup bu araştırmada da dil öğrenenlerin ulaşmaları beklenen dil yeterlik düzeyi B2 olarak öngörülmüştür.

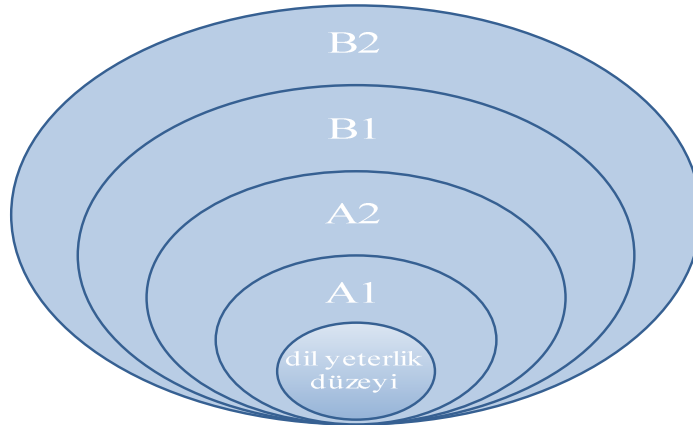
Dil öğrenen bireyin B2 dil yeterlik düzeyinde, bir konuyla ilgili görüşlerini açıklayabilmesi ve bunları bir tartışma sırasında uygun açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar ile savunabilmesi, farklı görüşlerin üstünlük ve olumsuzluklarını ifade ederek bir konu üzerinde bakış açısı geliştirebilmesi, mantıksal bir kanıt oluşturabilmesi, belli bir bakış açısını savunarak ya da eleştirerek bir akıl yürütme oluşturabilmesi, bir tartışma sürecinde bir sorunu ortaya koyabilmesi, nedenlerini ifade edebilmesi, sonuçlarını söylebilmesi ve varsayımlarda bulunabilmesi gibi becerileri göstermesi beklenmektedir. Ayrıca B2 dil yeterlik düzeyinde dil öğrenen bireyin tanıdık bir bağlamda resmî olmayan bir tartışmaya etkin bir biçimde katılabilmesi, yorumlar getirebilmesi, bakış açısını açıkça dile getirebilmesi, olası seçimleri değerlendirebilmesi, varsayımlarda bulunabilmesi ve bunlara yanıt verebilmesi beklenmektedir (Van Ek ve Trim, 2001: 9-17).

Türk yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil öğretimine ilişkin olarak program hazırlama sürecinde B2 dil yeterlik düzeyine uygun olarak verilecek yabancı dil öğretimin planlanmasında A1, A2, B1 ve B2 dil yeterlik düzeylerinde yer alan dört dil becerisinin özellikleri ve yoğunlukları temel alınabilir. Bu bağlamda, Lombardy Language Education Policy Profile (2005-2006:19,20) dil raporunda, dil yeterlik düzeyleri arasındaki “mesafe”nin eşit olarak görülmemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Başka bir ifade ile dil öğrenen bireylerin bir dil yeterlik düzeyinden diğer bir dil yeterlik düzeyine ulaşması için gerekli zamanın artarak (üstsel) yükseldiği Şekil 3’de de gösterilmektedir. Örneğin, dil öğrenen bireylerin A1 dil yeterlik düzeyine 396 saatte ulaşacakları öngörülmüşken, dil öğrenen bireylerin A2 dil yeterlik düzeyinden B1 dil yeterlik düzeyine 297 saatte ulaşacakları öngörülmektedir. Ayrıca dil öğrenen

bireylerin B1 dil yeterlik düzeyinden B2 dil yeterlik düzeyine ulaşmalarının A1 dil yeterlik dil düzeyinden A2 dil yeterlik düzeyine ulaşmalarından daha fazla zaman alacağını üzerinde durulmaktadır. Çünkü McCarthy'e (2011) göre, dil öğrenen bireyler B1 ve B2 dil yeterlik düzeylerinde hedef dile ait birçok yeni gramer yapıları, kelimeler ve kelime grupları ile karşılaşmaktadırlar. Ayrıca dil öğrenme sürecinin dağa tırmanma eylemine benzetilerek yukarıya doğru ilerledikçe zirveye ulaşmanın zor olduğunu altı çizilmektedir (Pearson A Teacher's Guide to the CEF, 2007). Diğer bir ifade ile dil öğrenmede üst seviyelere çıkıldıkça gramer yapıları, öğrenilen kelimeler, dil becerileri ile ilgili uygulamalarda üst düzey bilgi ve becerilere sahip olunması ve üst düzey dil kullanımının dil öğrenen bireylerden gösterilmesinin beklenmekte olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bağlamda, Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde yabancı dillerin öğretimine ilişkin olarak program hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylerden B2 dil yeterlik düzeyine ulaşmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte, derslere yönelik öğretim programları planlanırken, dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeyleri arasındaki ilerlemelerinin sağlıklı olmasını sağlamak için dil düzeylerine yönelik eğitim-öğretim sürecini eşit zaman dilimlerine ayırmak yerine yabancı dil öğretimi için gerekli zaman diliminin (hafta/saat olarak) aşağıda belirtilen Şekil 3. de belirtildiği gibi dil yeterlik düzeylerinin özelliklerine göre farklı zaman dilimi planlamasının gerekliliği söz konusu olmaktadır.

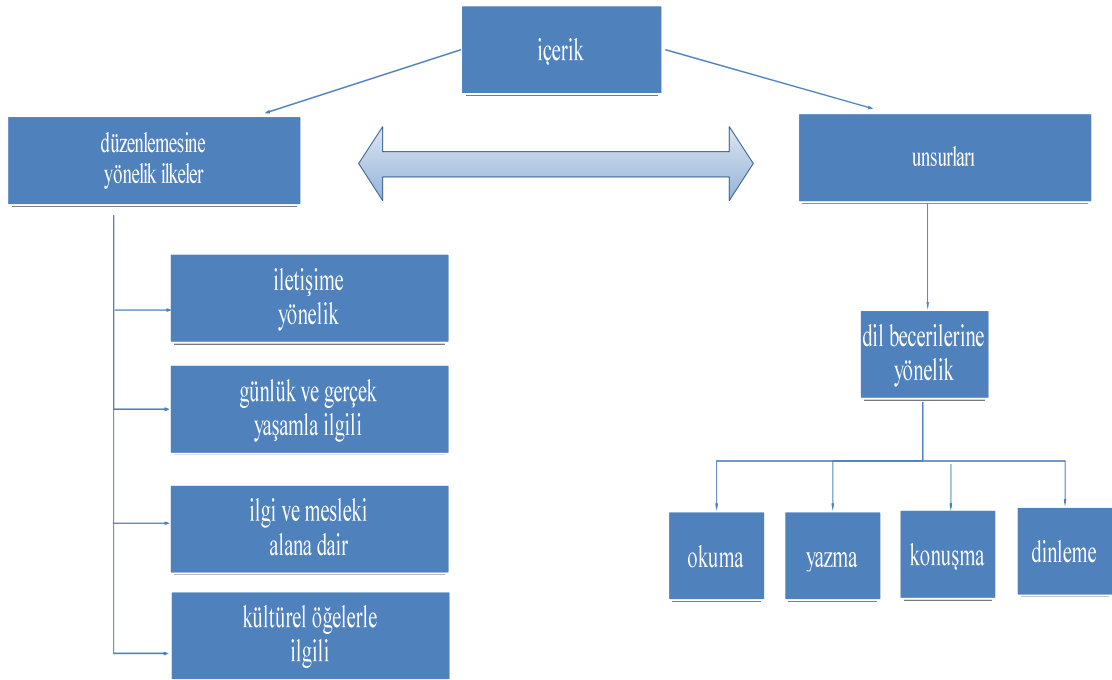


Şekil 3. Dil Yeterlik Düzeyleri

4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci alt problemini “*eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için ne tür içerik ve etkinliklere yer verilmelidir?*” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusunda ise, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik program hazırlama sürecinde dil öğrenen bireyler için ne tür içerik ve etkinliklere yer verilmesine yönelik 11’i Türk, 11’i yabancı olan konu alanı uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile toplanan veriler içeriğin düzenlenmesine yönelik ilkeler ve içerik unsurları olarak iki alt temaya ayrılarak bu ikisi arasındaki ilişki ile birlikte bu temalar bağlamında kavramsal kodlar oluşturularak bunlara ilişkin frekanslar belirlenmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlara Şekil 4’de yer verilmiştir.



Şekil 4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için hazırlanacak içerik ve etkinliklere ilişkin verilerin çözümlenmesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar

Şekil 4’de de görüldüğü gibi araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin soruya verilen yanıtlar çözümlenirken yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğretiminde dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinliklere ilişkin görüşleri “günlük yaşamla ilgili ve gerçekçi”, “dört dil becerisine yönelik”, “iletişime yönelik”, “uzaktan öğrenime yönelik”, “ilgi ve mesleki alana yönelik” ve “kültürel öğelerle ilgili” olmak üzere altı kavramsal koda ayrılmıştır. Çalışmaya katılan 22 uzmanın vermiş oldukları yanıtlarının Şekil 4’de verilen kavramsal kodların frekans dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İçerik ve Etkinlikler	Frekans	Uzmanlar
Günlük ve gerçek yaşamla ilgili	13	TU1, TU2, TU3, TU4,TU5, TU6, TU9, YU11, YU12, YU13, YU14, YU16, YU21
Dil becerilerine yönelik	11	TU4, TU5, YU6, TU8, TU9, TU10, YU11, YU12, YU17, YU18, YU19, YU20,YU21
İletişime yönelik	8	TU3, TU4, TU5, YU12, YU13, YU15, YU16, YU17
Uzaktan öğrenime yönelik	6	TU6, TU7, YU11, YU17, YU19, YU21
İlgi ve mesleki alana dair	2	YU12, YU16
Kültürel öğelerle ilgili	1	TU2

Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, yabancı dil öğrenenlere yönelik sunulacak etkinlik ve içerikler arasından en önemlisinin günlük yaşamla ilgili ve gerçek yaşam unsurlarının bulunmasının gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo 4’de de görüldüğü gibi, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları yabancı dil öğrenenlere yönelik yabancı dil öğretim programlarında içerik ve etkinlerin düzenlenmesinde daha çok günlük yaşamla ilgili, gerçeğe yönelik uygulama ve çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Etkinlikler günlük hayatta hedef dilin kullanımına yönelik doğal ve gerçek hayatla bağdaşan, yapay olmayan, öğrenenlerin programı bitirdikten sonraki kullanımlarına yönelik hazırlanabilir...” G:TU/U1/1).

“...İçerik ve etkinlikler düzenlenirken öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği niteliklere sahip olması beklenebilir...” (G:TU/U2/2).

“...İçerik ve etkinlikler düzenlenirken öğrenenlerin kendi alanlarına yönelik bazı konulara da yer verilebilir. Sınıf içi içerik ve etkinlikler planlanırken drama, role-play aktiviteleri ve farklı etkinlikler göz önüne alındığında öğrenenlerin etkin katılımı sağlanabilir. Ayrıca öğretim sürecinde içerik ve etkinlikler hem sınıf içi hem de sınıf dışı şeklinde düşünülmektedir hazırlanabilir...” (G:TU/U4/4).

“...Öğrenenlerin ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alınarak yazma becerisine yönelik ikili ya da grup çalışmalarına yönelik etkinlikler gerçek/doğal yaşama uygun materyaller olabilir...” (G:YU/U11/11).

“Özellikle de etkinlikler gerçek yaşama uygun olarak düzenlenebilir...” (G:YU/U13/13).

“...Eğitim sürecinde hedeflerin ışığında öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği durumları yansıtan görev/iş ya da etkinliklere yer verilebilir. Bu etkinliklerin ve içeriğin düzenlenmesinde öğrenenlerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda dil becerilerini geliştirmeye yönelik planlanabilir...” (G:TU/U14/14).

“...Hazırlanacak etkinliklerin gerçek yaşam becerilerini geliştirmeye dönük olması beklenebilir. Etkinlik türleri olarak da durumsal görevler/işler, diyaloglar, gerçeğe yakın simülasyonlar (benzetim) ve senaryolar olabilir. Ayrıca dinleme ve okuma etkinlikleri olarak gerçek/doğal metinlere yer verilebilir...” (G:TU/U21/21).

Bulgular doğrultusunda, program hazırlama sürecinde günlük yaşam ve gerçek yaşama ilişkin içerik ve etkinliklerin düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmasından söz edilebilir. Tablo 4’de yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı

uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, yabancı dil eğitiminde dil öğrenen bireylere yönelik olarak sunulacak içerik ve etkinliklerin dört dil becerisine yönelik uygulamaları içermesinin önemli olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öğrenenlerin ihtiyaçları çerçevesinde içerik ve etkinlikler dört dil becerisini kapsayacak şekilde iletişime yönelik olarak düzenlenebilir. Bu bağlamda öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak eklektik bir yaklaşım yoluyla öğrenenlerin öğrenmelerine yönelik içerik ve etkinliklere yer verilebilir...” (G:TU/U4/4).

“...Sınıf içerisinde dikte çalışmalarının yanında, yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik içerik de sunulabilir...” (G:TU/U5/5).

“...Eğitim süreci planlanırken eğitim veren kişiler tarafından ders kitapları ve kaynaklara ilave olarak okulun ve öğrenenlerin ihtiyaçları çerçevesinde içerik ve etkinlikler dört dil becerisini geliştirmeye yardımcı olacak şekilde zenginleştirilebilir...” (G:TU/U6/6).

“...Bunun yanı sıra konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine uygun olarak etkinlikler ve alıştırmalara yer verilebilir. Okuma becerisine yönelik olarak da gazete ilanından e-postaya, kullanım kılavuzundan uyarı metinlerine kadar geniş bir yelpazede etkinlikler öğrenenlere sunulabilir...” (G:TU/U6/6).

“...Öğrenenin öğrenme sürecine her zaman dâhil olacağı her tür etkinliklere yer verilebilir. Dört dil becerisinin birbirine bütünleştirilmiş şekilde sunulduğu içerik ve etkinliklere yer verilebilir...” (G:YU/U11/11).

“...Dört dil becerisinin öğretimine yönelik sunulacak etkinlikler

öğrenenleri hem motive edici hem çekici hem de eğlendirici şekilde tasarlanabilir...” (G:YU/U12/12).

“...Öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine göre içerik ve etkinlikler oluşturulurken okuma becerisine yönelik ödevlere ve metinlere yer verilebilir...” (G:YU/U17/17).

“...Bu kitapların yanında sınıf içerisinde öğrenenlerin ilgilerine ve dil yeterlik düzeylerine göre dört dil becerisine göre hazırlanacak etkinliklere de yer verilmelidir...” (G:YU/U19/19).

“...Öğrenenler yabancı dili öğrenirken o dilde konuşulan bir konuyu, yazılı resmi ya da resmi olmayan metinleri anlamak isteyebilir. Bu yüzden etkinlikler hazırlanırken gerçek hayata paralel olarak öğrenenlerin dört dil becerisini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri içerik hazırlanabilir...” (G:YU/U20/20).

“...Yabancı dil öğretim sürecinde içerik ve etkinlikler hazırlanırken dört dil becerisine yönelik tasarlanabilir...” (G:YU/U21/21).

Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil öğretimine yönelik program hazırlama sürecinde içerik ve etkinliklerin dil öğrenen bireylerin dört dil becerisini geliştirmelerine ve etkin olarak kullanmalarına olanak tanıyacak şekilde hazırlanmasının ve düzenlenmesinin gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, yabancı dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde içerik ve etkinliklerin iletişime dayalı olması gerektiği görülmektedir. Bu bulguya yönelik olarak, aşağıda bazı konu alanı uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“...Sınıf içerisinde dili iletişimsel amaçla öğrenenlere doğal bir öğrenme ortamı hazırlanmalı ve öğrenme ortamlarına zaman zaman hedef dili ana

dili olarak bilen eğitimciler davet edilebilir. Böylece hedef dildeki yeterlikleri artacak, telaffuz sorunu ortadan kalkacak ve bazı yanlış öğrenmeler düzelebilir...” (G:TU/U4/4).

“...Bireyin en önemli ihtiyaçlarından birisi iletişime geçebilmektir. Bu yüzden de diyaloglar, tartışmalar, şarkılar vb. içeren konuşma etkinliklerine yer verilebilir...” (G:TU/U5/5).

“...Öğrenenlerde iletişimsel dil becerilerinin gelişmesine yönelik içerik ve etkinliklere yer verilebilir...” (G:YU/U12/12).

“...Eğitim sürecinde iyi eğitimcilerin de yardımıyla içerik ve etkinlikler iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanabilir...” (G:YU/U13/13).

“...Etkinlikler ve içerik hazırlanırken öğrenenlerin sınıf içerisinde aktif olmalarına ve iletişim becerilerini geliştirebilmeye yönelik ilkeler dikkate alınabilir...” (G:YU/U15/15).

“...İçerik düzenlenirken iletişime dayalı olarak planlanabilir...” (G:YU/U16/16).

“...Öğrenenlerin grup halinde sınıf içerisinde tartışabilecekleri etkinliklere de yer verilebilir...” (G:YU/U17/17).

Yukarıda verilen Tablo 4’e göre, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının program hazırlama sürecinde yabancı dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeylerine uygun olarak içerik ve etkinliklerin uzaktan öğrenime yönelik olarak da hazırlanmasının ve düzenlenmesinin önemli olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Bu bulguya yönelik olarak, aşağıda bazı konu alanı uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öğrenme sürecinde bireylerin sınıf dışında da dil ile etkileşim içerisinde bulunabilmeleri için bilgisayar/internet tabanlı etkinliklerin hazırlanması faydalı olabilir...” (G:TU/U6/6).

“...Yabancı dil öğretim sürecinde içerik ve etkinlikler hazırlanırken günümüz teknolojisinin bu sürece dâhil edilmesi faydalı olabilir. Öğrenenlerin oluşturulacak içerik ve etkinliklerle sınıf içi ve dışında teknoloji kullanarak doğrudan dil becerisini geliştirme imkânı olabilir. Örneğin, web sayfaları çeşitli aktiviteler, konu anlatımları içerecek şekilde tasarlanabilir. Ayrıca sınıf olarak grup sayfaları hazırlanabilir. Wikispace gibi web programları bu etkinliklerin yapılabilmesi için tercih edilebilir. Sınıftaki her öğrenenin ulaşabileceği, kendi hazırladığı çeşitli alıştırmalar, internetten bulduğu konuya uygun videolar, şarkılar, sunumlar paylaşılabilir. Böylece bu yolla da hem öğretmen hem öğrenenler karşılıklı etkileşim halinde olabilirler...” (G:TU/U7/7).

“...Yabancı dil öğretiminde içerik düzenlenirken farklı ülkelerden insanları/öğrenenler aynı ortamda buluşturan sınıf içinde video-konferans ile/veya skype gibi yazılımlar kullanılabilir...” (G:YU/U11/11).

“...Son olarak ise, içerik hazırlanırken öğrenenlerin hem okulda hem de dışarıda dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için online (çevrimiçi) ders materyallerine yer verilebilir...” (G:YU/U17/17).

“...Son olarak da, öğrenenlerin yabancı dil becerilerini daha etkili kullanabilmeleri için bilgisayar/internet üzerinden erişebilecekleri dinleme, okuma ve konuşma becerilerini içeren etkinlikler tercih edilebilir...” (G:YU/U21/21).

Bu bulguya göre, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları, program hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylere yönelik etkinlik ve içeriklerin uzaktan öğretim ortamında da sunulmasının gerekliliği üzerinede vurgu yapmaktadırlar. Bu

bulguda, yurtiçindeki ve yurtdışındaki uzmanlar günümüz teknolojisi olan bilgisayar ve internetin yabancı dil öğretiminde program hazırlama sürecinde dikkate alınarak bu doğrultuda hazırlanan içerik ve etkinliklerle oluşturulan zengin öğrenme ortamının dil öğrenen bireylerin bireysel olarak ya da akranları ile birlikte daha etkin öğrenme yapmalarına imkanı verebileceğini düşünmektedirler. Özellikle internet kullanılarak gerek senkron (eşzaman) gerekse asenkron bağlantılarla kültürler arası bağlantıların kurulabileceği ve dilin doğrudan öğrenilmesine imkan verebileceğini ilişkin görüşler belirtmektedirler.

Eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinlikler ile ilgili olarak yerli ve yabancı konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda konu alanı uzmanlarının dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinliklere ilişkin görüşleri daha çok günlük yaşamla ilgili ve gerçekçi olması, dört dil becerisine yönelik olması, iletişimsel ve uzaktan öğretime yönelik olması üzerinde yoğunlaşmasının yanısıra, kültürel öğelerle ilgili içerik, ilgi ve mesleğe dayalı içerik üzerine de konu alanı uzmanlarının görüşlerinin bulunduğu görülmektedir.

Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan *Methodology in Language Learning* adlı raporda, içerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde yabancı dil öğretimi sürecinde bütün Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretiminde işe/göreve dayalı yabancı dil öğrenim yaklaşımının önemli olduğu ve bu bağlamda dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için gerçek yaşam ile ilişkili içerik ve etkinlik çeşitliliği üzerinde durulmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Council of Europe, 2000). Yapılan başka bir çalışma da ise, yükseköğretimde yabancı dil öğretimine yönelik ders içerikleri ve materyallerin hazırlanmasında “gerçek yaşam/günlük yaşama” uygunluk özelliği taşıyan iş/göreve dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (Daniel, 2008).

Benzer başka bir çalışmada da, Barna, Kuti ve Nemeth (2008) dil öğrenen bireylerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için iletişimsel iş/görevi içeren etkinliklere önem verilmesinin gerekli olduğu ve bu sayede de yabancı dil öğretim öğrenim sürecinde dil öğrenen bireyler arasında gerçek iletişimin gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, internetin dil öğrenen bireyler için

gerçekci iletişimsel ortamı sağladığı, birçok dil öğrenen birey için aşırı derecede motive edici olduğu ve bu ortam sayesinde dil öğrenen bireylerin hedef dil kültürünün bir parçası haline gelerek ana dil konuşanları ile iletişime geçebildikleri ifade edilmektedir (Barna, Kuti ve Nemeth, 2008; Boulon, 2008). Dil öğrenen bireylerin sınıfı içinde kullanılan gerçekci ve yapay materyaller üzerine görüşlerini almak amacıyla yapılan başka bir çalışmada Pietila (2009), yabancı dil öğrenme sürecinde sınıf içinde gerçek yaşama yönelik materyal kullanımının dil öğrenen bireylerin çoğunluğu tarafından yararlı ve faydalı olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yerli ve yabancı konu alanı uzmanlarının görüşleri ile yukarıda belirtilen literatürün paralel olduğu söylenebilir. Bu anlamda, yabancı dil öğretim sürecinin planlanmasında içerik düzenlenmesinin gerçek yaşama uygunluk ilkesine göre yapılmasının önemli olduğu ve dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireylere zengin öğrenme ortamı sunan uzaktan öğretim ortamının da gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde dil öğrenen bireylerin ulaşmaları hedeflenen B2 dil yeterlik düzeyi kapsamında program hazırlama sürecinde içeriğin ve etkinliklerin düzenlenmesinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda da vurgulandığı gibi (Council of Europe, 2002) eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ve göreve/işe dayalı öğrenme yaklaşımları, dil öğrenen bireylerin öğrenme-öğretme sürecinde dört dil becerisinin etkin kullabilmelerine imkân tanıdığı için en önemli yaklaşımlar olarak temel alınabilir. Hancock (2010) eylem odaklı yaklaşıma dayalı öğretim programlarının kelime ve gramer öğretiminden daha çok dil öğrenen bireylerin çeşitli iletişimsel dil becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı çerçevesinde, Little (2008) ise, yabancı dil öğretimine yönelik içeriğin ve etkinliklerin sunulmasında anlama (konuşma/yazma), üretim (konuşma/yazma), etkileşim (konuşma/yazma) ve aracı olma (yazılı ve sözlü çeviri) gibi dil etkinliklerine yer verilmesinin üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir.

Göreve/İşe dayalı öğrenme yaklaşımında ise, dil öğrenen bireylerin kişisel, toplumsal, mesleki ve eğitimle ilgili alanlarına yönelik dil etkinlikleri düzenlenirken dil

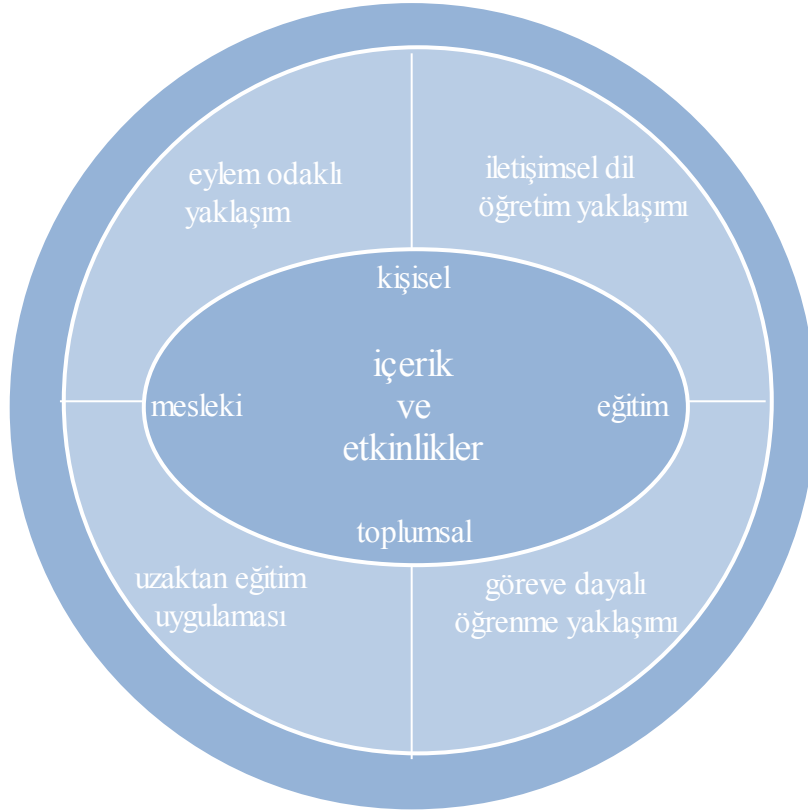
etkinliklerinin günlük yaşama ve gerçek yaşama uygun olmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Tardieu, Hilden, Lehmann ve Reichert, 2010). Çünkü gerçek materyaller ve etkinliklerin kullanımının etkisini araştırmak amacıyla National Center for the Study of Adult Learning and Literacy'in (NCSALL) desteği ile Jacobson, Degener ve Gates (2003) tarafından yapılan bir araştırmada sonucunda, öğrenenlerin yaşamlarına, ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik metinlerin sınıf ortamına getirilmesinin dil becerilerini ve okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ellis (2003) göreve/işe dayalı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan etkinliklerin anlamlı olmasının, gerçek dünyaya ilişkin dil kullanımı içermesinin, dört dil becerisinden birisine yönelik olmasının, bilişsel öğrenmeye uygun olmasının ve net olarak amacının belli olmasının dil öğrenen bireyin etkin olarak sürece katılımı için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Aynı zamanda yukarıda belirtilen öğretim yaklaşımları çerçevesinde yabancı dil öğretim sürecinde zengin öğrenme ortamlarından birisi olarak görülen uzaktan eğitimin sunulmasının dil öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerinde daha özerk olduklarını, dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Driscoll, 2000). Uzaktan eğitim uygulamalarının yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili literatür incelendiğinde yabancı dil eğitim-öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koyan bir çok çalışma ve araştırmanın olduğu görülmektedir (Garcia ve Molina, 2009; Ming ve Bidmeshki, 2004; Yates ve Delgado, 2008; Ybarra ve Green, 2003).

Yabancı dil öğretiminde dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için öğrenme ortamlarının uzaktan eğitim uygulamaları ile zenginleştirilmesinin ve çeşitlendirilmesinin yabancı dil öğretime etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışma sonucunda, Ybarra ve Green (2003) zengin öğrenme ortamının dil öğrenen bireylerin neler yaptıkları, neleri öğrendikleri, ve ne kadar öğrendikleri konusunda kendilerinde farkındalık yarattığı, dil öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri daha iyi anlamalarına ve yeniden yapılandırmalarına yardımcı olduğu, uzaktan eğitim ortamının sunduğu işbirliği ve bilgi paylaşımı sayesinde, öğrenenlerin kendi çalışmalarını diğer öğrenenlerin çalışmaları ile karşılaştırabilme ve kendi güçlü

ve zayıf yönlerini görebilme imkanı sunduğu vurgulanmaktadır.

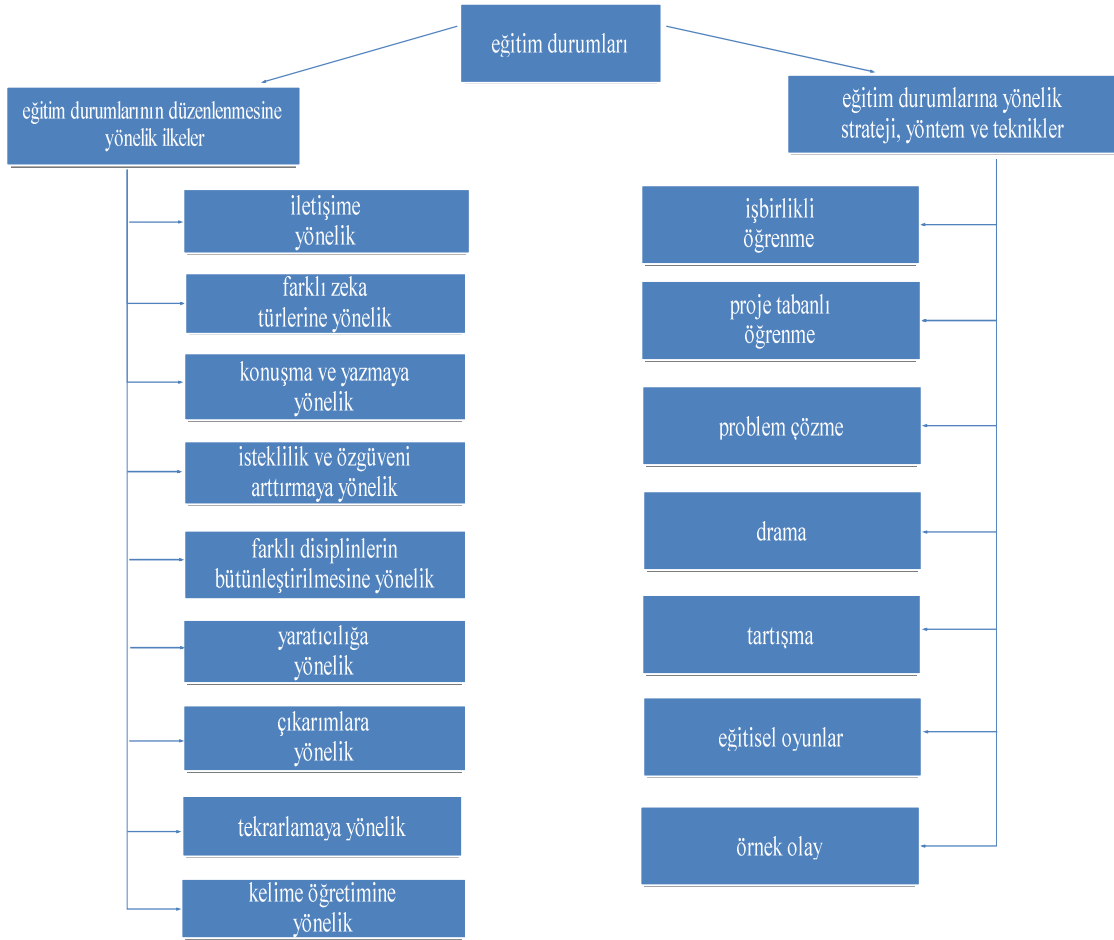
Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde, Şekil 5’de gösterildiği gibi, dil öğrenen bireylerin kendi ihtiyaçları, toplumsal yaşamda iletişim ihtiyacı, mesleki alanda yer alan ihtiyaçlar ve eğitim hayatındaki ihtiyaçlar doğrultusunda bu alanlara yönelik içerik ve etkinliklerin seçilmesi ve düzenlenmesinde dil öğrenen bireyler öğretim sürecinde aktif ve katılımcı olduğu için eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ve göreve/işe dayalı öğrenme yaklaşımı yabancı dil öğretim programlarının temeline alınmasının ve ayrıca da öğretim sürecinde yabancı dil öğretiminin uzaktan eğitim uygulamaları ile desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.



Şekil 5. İçerik ve Etkinlikler

4.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt problemini “*eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasında hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılabilir ?*” sorusu oluşturmaktadır.



Şekil 6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasına uygun strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin verilerin çözümlenmesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar

Şekil 6’te görüldüğü gibi, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğretiminde dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinliklerin

sunulmasında öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması gereken strateji, yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri eğitim durumlarının düzenlenmesine ilişkin ilkeler kapsamında “iletişime yönelik”, “ farklı zeka türlerine yönelik”, “konuşmaya ve yazmaya yönelik”, isteklilik ve özgüveni attırmaya yönelik”, “farklı disiplinlerin bütünleştirilmesine yönelik”, “yaratıcılığa yönelik”, “çıkarımlara yönelik”, “tekrarlamaya yönelik”, “kelime öğretimine yönelik” olarak dokuz kavramsal koda ayrılmıştır. Ayrıca eğitim durumlarına yönelik kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler ise, “işbirlikli öğrenme”, “proje tabanlı öğrenme”, “problem çözme”, “drama”, “tartışma”, “eğitsel oyunlar” ve “örnek olay” olmak üzere 7 kavramsal kod ile belirtilmiştir. Çalışmaya katılan 22 uzmanın vermiş oldukları yanıtlarının Şekil 6’te verilen kavramsal kodlara göre frekans dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinlik Sunulmasında Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Strateji, Yöntem ve Teknikler	Frekans	Uzmanlar
İletişime yönelik	17	TU1, TU2, TU3, TU4, TU6, TU8, TU10, YU12, YU13, YU14, YU15, YU17, YU18, YU19, YU20, YU21, YU22
İşbirlikli öğrenme	4	YU11, YU16, YU17, YU19
Örnek olay	2	TU5, YU11
Çıkarımlara yönelik	2	TU2, TU3
Yaratıcılığa yönelik	2	TU8
Farklı zeka türlerine yönelik	2	TU7, YU13
Proje tabanlı öğrenme	2	YU16, YU20
Konuşma ve yazmaya yönelik	2	YU17, YU22
İstekliliği ve özgüveni arttırmaya yönelik	2	TU8, YU12
Problem çözme	1	TU5
Drama	1	TU5
Eğitsel oyunlar	1	TU5
Kelime öğrenmeye yönelik	1	YU18
Tekrarlamaya yönelik	1	TU3
Farklı disiplinlerin bütünleştirilmesine yönelik	1	TU6
Tartışma	1	TU5

Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretiminde yabancı

dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri kapsamında yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde içerik ve etkinliklerin sunulmasında iletişimsel strateji, yöntem ve tekniklerin önemi ve gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki uzmanların özellikle yabancı dil eğitiminde iletişimin önemine dikkat çekmekte, uluslararası bir dil eğitimi ve yeterliliği konusunda iletişimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Aşağıda bazı yurtiçi ve yurtdışı konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Fakat yine de bir yabancı dil öğretim programında yapısalcılıktan daha çok iletişime dayalı bir yöneme önem verilebilir...” (G:TU/U1/1).

“...Dil bir iletişim aracı olduğu için programda kullanılacak yöntemlerin de iletişimsel olması gerekebilir...” (G:TU/U2/2).

“...Programın geliştirilirken iletişimsel yöntemlerin kullanılmasına önem verilebilir...” (G:TU/U3/3).

“...Öğrenenlerin dört temel dil becerisini etkili bir şekilde öğrenebilmesi için hazırlanan etkinlikler ve ders içerikler göreve/işe dayalı öğretim yaklaşımı ve iletişim odaklı yaklaşım kullanılarak sunulabilir...” (G:TU/U10/10).

“...Sınıf içerisinde dil bilgisi ya da sözcük bilgisinden daha çok iletişime yönelik metotlara ve stratejilere yer verilebilir. Bu sebeple, sınıf içerisinde eylem odaklı yaklaşım daha etkili olabilir. Bu sayede de öğrenenler sınıf içerisinde gerçek yaşam durumları ile karşı karşıya gelebilirler...” (G:YU/U12/12).

“...Eğitim öğretim sürecinde öğrenenlerin daha etkili olarak konuları anlamaları ve dil becerilerini etkili kullanabilmeleri için iletişim odaklı yöntemlere ve eylem odaklı yaklaşıma yer verilebilir...” (G:YU/U14/14).

“...Eğitimleri boyunca öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerinde kendilerini başarılı görebilmeleri için iletişime dayalı metotlar yoluyla sınıf içinde aktif ve katılımcı olmalarını sağlayacak stratejilere ile öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının kendilerine kazandırılmasına önem verilebilir...” (G:YU/U15/15).

“...Yabancı dil eğitim öğretim sürecinde en etkili yöntemler olarak işe/göreve dayalı öğretim yaklaşımı ve iletişime dayalı öğretim yaklaşımları tercih edilebilir. Bu yaklaşımlar eğitim öğretim faaliyetlerinin birçok strateji ve metotun bir arada kullanılmasına olanak sağlayabilir...” (G:YU/U21/21).

Elde edilen bu bulguya göre, yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylere yönelik sunulacak içerik ve etkinliklerin örgütlenmesinde dil öğrenenlerin iletişime sevk edilmesi, öğrenme türlerinin dikkate alınması, istekliliğinin ve özgüveninin geliştirmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi ilkeleri doğrultusunda sunulan içerik ve etkinliklerin etkin bir şekilde öğretimi sürecinde aktarılmasında işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar ve örnek olay gibi iletişime dayalı öğretim teknikleriyle zenginleştirilmesinin gerekliliğinin yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları tarafından vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca, Tablo 5’de yer alan yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları görüşlerine göre, yabancı dil eğitiminde etkinlik ve içeriklerin sunulmasında öğrenme-öğretme sürecinde dil öğrenen bireylerin aktif olarak öğretim sürecine katılımına imkan tanıyan yukarıda belirtilen işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar ve örnek olay gibi strateji, yöntem ve tekniklerin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öğrenenler sınıf içerisinde etkilerde rol alırken grup içerisinde işbirlikli öğrenme yöntemi yoluyla daha etkili dil kazanımları elde edebilir...” (G:YU/U11/11).

“...Eğitim öğretim sürecinde dil becerilerinin öğretimine yönelik göreve/işe dayalı yaklaşım kullanılabilir. Bu yaklaşım yoluyla dil öğrenen bireyler özerk hale gelirler ve sınıf içinde arkadaşları ile işbirliği yaparak aktif olarak dil öğrenmeye başlayabilirler...” (G:YU/U16/16).

“...Ayrıca sınıf içerisinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrenenler grup çalışmaları ile dil becerilerini geliştirebilirler...” (G:YU/U17/17).

“...Sınıf içerisinde grup çalışmalarının etkili ve verimli olarak yürütülmesi için gereken stratejiler de kullanılabilir...” (G:YU/U19/19).

Bu bulguya göre, yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine uygun olarak düzenlenecek içerik ve etkinliklerin sunulmasında dil öğrenen bireylerin sınıf ortamında bilgiyi kendilerinin etkin olarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek ve bilgiyi kalıcı olarak öğrenmelerine imkan tanıyacak strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekliliği yönünde görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle sınıf içi uygulamalarda, dil öğrenenlerin akranlarıyla ile birlikte işbirliği içinde dil öğrenmeye yönlendirilmesi bu sayede öğrenmelerinin daha kalıcı olacağı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları tarafından önerilmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasında gerekli strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin yerli ve yabancı konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecine yönelik yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının içerik ve etkinliklerin sunulmasında daha çok iletişime dayalı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemini vurguladıkları görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin etkili olabilmesi için öğretim süreci içerisinde içeriğin sunulmasında iletişimsel dil öğretim yaklaşımı ve etkinliğe dayalı dil öğretim yaklaşımının önemli olduğu ve bu yaklaşımlar yoluyla da dil öğrenen bireylerin

“tartışma”, “rol yapma”, “drama”, “simulasyon”, “sunum” , “yaratıcı yazma” ve “problem çözme” becerilerinin geliştiğinin altı çizilmektedir (Barna, Kuti ve Nemeth, 2008). Bunun yanında dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirebilmesi için kendilerinin diğer dil öğrenen bireylerle etkileşim ve işbirliği içinde olmaları üzerinde durulmaktadır. Özkanal (2009) tarafından Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programını değerlendirilmek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde; dil öğrenen bireyler için öğrenme-öğretme sürecinde gösteri, soru-yanıt, drama ve rol yapma, benzetim, eşli ve grup çalışmalarına önem verilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu bulgular ile araştırma sonunda eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin sunulmasında gerekli strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin yerli ve yabancı konu alanı uzmanlarının görüşlerinde elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğrenme-öğretme sürecinde iletişimin ön planda tutulduğu strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Peçenek (1997) iletişimsel dil öğretim yaklaşımının, dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlar doğrultusunda, gerçek iletişimi sağlayan anlamlı sınıf içi etkinliklerinin öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. Richards ve Rodgers (1986) iletişimsel dil öğretim yaklaşımının öğrenenin nitelik ve gereksinimlerine, öğrenen-öğretmen ilişkilerine öncelik tanıdığını ve bu yaklaşıma göre düzenlenen ders programlarında uygun, geçerli sınıf içi etkinliklerinin ve araç gereçlerinin aracılığıyla dilin anlamlı bağlamlarda gerçek bireyin gerçek iletişimini sağlayacak şekilde öğrenilmesinin ve öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Yabancı dilin öğrenme-öğretme sürecinde dil öğrenen bireylerin ikili çalışma ve grup çalışması teknikleriyle dil öğrenme ortamında iletişimin ve etkileşimin ortaya çıkacağının üzerinde durulmaktadır (Littlewood, 1981). Richards ve Rodgers (1986:79; 2001:223) göreve/işe dayalı öğretim yaklaşımının dört dil becerisinin bütünleştirilmesinde çok önemli rol oynadığını ve bu yaklaşım doğrultusunda

hazırlanan içeriğin öğretiminde iletişim oyunları, rol yapma, rol kartları, grup çalışması, ikili çalışma, benzetim, problem çözme, doğaçlama ve drama gibi öğretim tekniklerine ağırlık verilmesinin gerekli olduğunun altını çizmektedirler. Çünkü Byrne (1986) yabancı dil öğretiminde drama, pandomim, rol yapma ve benzetim gibi öğretim teknikleri ile dil öğrenen bireyin hayal gücü, taklit, mimik ve yüz ifadelerini kullanarak kendini başka birinin kimliği altında dramatik etkinlikler yaptığını ifade etmektedir. Bu sayede de dil öğrenen bireyin hedef dildeki özellikleri ve düşünceleri keşfedebildiği vurgulanmaktadır (Holden, 1981).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında araştırmacı tarafından yabancı dil öğretim programı hazırlama çalışmaları kapsamında, yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, örnek olay ve tekrarlama gibi öğretim tekniklerinin üzerinde durulduğu Şekil 7’de gösterilmektedir.

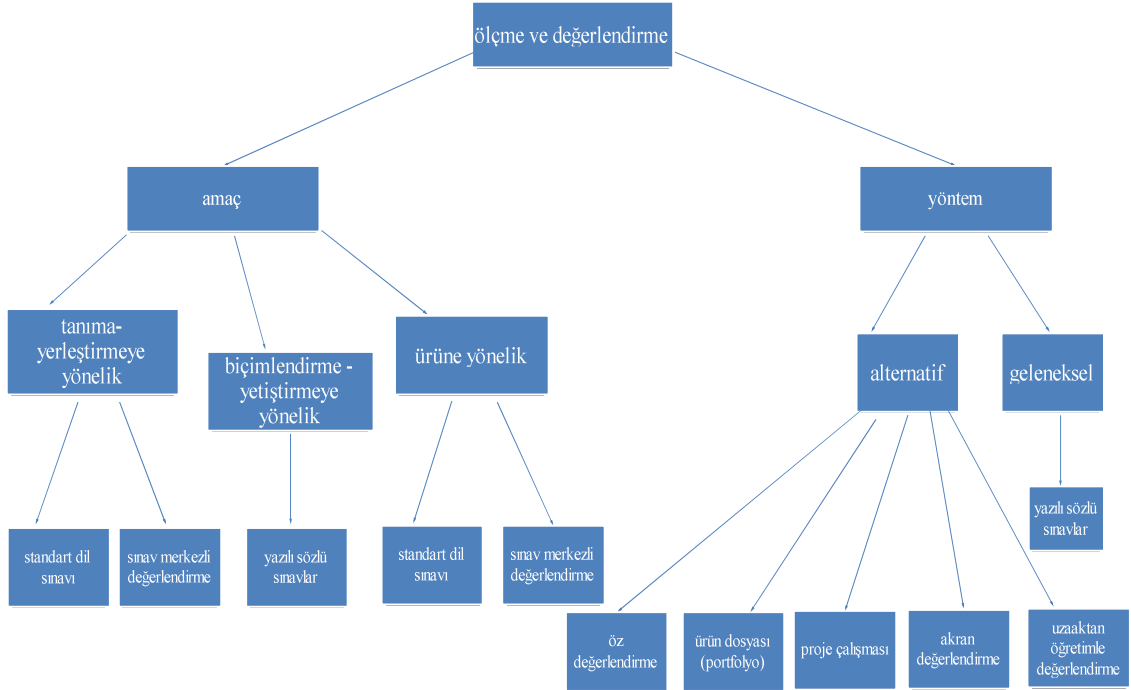


Şekil 7. Öğrenme Öğretme Süreci

4.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt problemini *“eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve türleri kullanılabilir ?”* sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusunda ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik program hazırlama aşamasında eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için uygulanması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak, 11’i Türk 11’i yabancı olan konu alanı uzman ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile toplanan veriler alt temalara ve kavramsal kodlara ayrılmış daha sonra alt temalar bağlamında veriler kavramsal kodlar gruplandırılarak frekanslar belirlenmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar Şekil 8’te verilmiştir.



Şekil 8. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil öğretimine yönelik eğitim öğretim sürecinde dil öğrenen bireyleri ölçme ve değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ve türlerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde kullanılan alt temalar ve kavramsal kodlar

Şekil 8’de görüldüğü gibi, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğretimine yönelik dil öğrenen bireylerin sınanmasında uygulanabilecek değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin ölçme değerlendirmenin amacı ve yöntemi şeklinde 2 alt temaya ayrıldığı; amaca yönelik değerlendirme altında tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme ve ürüne dönük değerlendirme yer alırken, değerlendirme yöntemleri olarak ise, alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme türlerine yer verilmiştir. Belirtilen bu alt temalar altında da kavramsal kodlar, “standart dil sınavı”, “sınav merkezli değerlendirme”, “yazılı sözlü sınavlar”, “öz değerlendirme”, “portfolyo” (ürün dosyası), “proje çalışması”, “akran değerlendirme” ve uzaktan öğretimle değerlendirme olmak üzere 8’e ayrılmıştır. Çalışmaya katılan 22 uzmanın vermiş oldukları yanıtlarının Şekil 8’de verilen temalar kapsamında kavramsal kodlara göre frekans dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Konu Alanı Uzmanlarının Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Uygulanması Gereken İçerik ve Etkinlik Sunulmasında Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşım ve Türlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşım ve Türleri	Frekans	Uzmanlar
Öz değerlendirme	12	TU4, TU5, TU7, TU8, YU11, YU14, YU16, YU17, YU19, YU20, YU21, YU22
Portfolyo (ürün dosyası)	12	TU1, TU2, TU3, TU4, TU5, TU7, TU9, TU10, YU14, YU16, YU20, YU21
Standart bir dil sınavı	9	TU5, TU6, TU8, YU13, YU15, YU17, YU20, YU22, YU22
Uzaktan öğretimle değerlendirme	4	TU4, TU9, YU11, YU22
Proje çalışması	3	TU1, TU2, TU3
Akran değerlendirme	3	TU8, TU11, YU14
Dört dil becerisine yönelik	3	TU2, TU3, TU4
Sınav merkezli değerlendirme	1	TU1
Yazılı ve sözlü sınavlar	1	TU10

Yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde yabancı dil öğretiminde yabancı dil öğrenenlerin sınanmasında uygulanması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşım türlerinden alternatif değerlendirmenin önemli olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sürece dayalı değerlendirmenin gerekliliğine dikkat

eken yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları, özellikle sürece dayalı ve gerçek yaşam unsurlarını barındıran lme ve değerlendirme çalışmalarının yabancı dil eğitiminde önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda lme değerlendirme sürecinde dil öğrenen bireylerin sınanmasına yönelik olarak alternatif değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan öz değerlendirme, portfolyo (rn dosyası), proje çalışmaları, akran değerlendirme ve uzaktan öğretimle değerlendirmeye ilişkin olarak yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerinin yoğun olarak ortaya konulduğu görülmektedir. Aşağıda yurtiçindeki ve yurtdışındaki bazı konu alanı uzmanlarının bu bulguyu destekleyen görüşlerine yer verilmiştir:

“...lme ve değerlendirme, sonuca odaklı olmaktan ziyade sürece yönelik olabilir. Öğrenenlerin program boyunca, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, portfolyo çalışmaları ve proje çalışmaları lme ve değerlendirme sürecinde yer alabilir ...” (G:TU/U1/1).

“...Süreci değerlendirmeye yönelik ve dil gelişimini takip etmeyi sağlayan dil gelişim dosyaları ve proje çalışmalarına yer verilebilir...” (G:TU/U2/2).

“...Fakat ğrencinin ne kadar ilerleme kaydettiğini gösteren dil gelişim dosyaları ve projeler de lme değerlendirme sürecine dahil edilebilir...” (G:TU/U3/3).

“...Portfolyo çalışmalarıyla süreç odaklı bir değerlendirme öğrencinin gelişim süreci açısından faydalı olabilir...” (G:TU/U4/4).

“...ğrenci gelişim dosyaları (portfolyo) oluşturularak öz değerlendirme ve süreç değerlendirmeleri yapılabilir...” (G:TU/U5/5).

“...portfolyo, sunumlar gibi öğrencileri sadece not almak için çalışmadan ziyade bu etkinlikler öğrenme sürecinde kendileri ile ilgili değerlendirme aşamasında söz sahibi olmalarına imkan tanıyabilir...” (G:TU/U7/7).

“...dil yeterlik düzeylerine uygun olarak hazırlanmış öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin yanısıra dil yeterliklerini gösteren standart sınavların ölçme aracı olarak kullanılması tercih edilebilir...” (G:TU/U8/8).

“...Yabancı dil öğretiminde sürece vurgu yapan değerlendirme yaklaşımlarına daha fazla ağırlık verilebilir. Bu bağlamda ölçme-değerlendirme sürecinde rubriklere ve öğrenme dosyalarının kullanımına ağırlık verilebilir. Aynı zamanda ürün ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin bir arada birbirini bütünler şekilde kullanılması gerekebilir. Bu bağlamda daha objektif bir değerlendirme yapılabilmesine olanak da sağlayabilir...” (G:TU/U9/9).

“...Dil öğrenen bireyler için hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir...” (G:TU/U10/10).

“...Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin hem öz değerlendirmesi hem de akran değerlendirmesi önemli rol oynayabilir...” (G:TU/U11/11).

“...Öğrenenlerin eğitim sürecinde elde ettikleri başarıları değerlendirmek için öncelikli olarak süreç değerlendirmeye imkân tanıyan portfolyo ve öz değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması tercih edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine yönelik olarak akran değerlendirme yaklaşımı da tercih edilebilir...” (G:YU/U14/14).

“...Ayrıca öğrenenlerin yabancı dil öğrenimleri boyunca yaptıkları bütün faaliyetleri gösteren dil gelişim portfolyosu yardımıyla sürece yönelik bir değerlendirme yapılmasına imkân tanınabilir...” (G:YU/U16/16).

“...öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde neler yaşadıklarını ve kendilerinin süreç sonunda bulundukları noktaya dair değerlendirme

yapmaları istenilebilir...” (G:YU/U17/17).

“...Öğrenenlerin hem yabancı dil öğrenim sürecinde hem de sürecin sonunda ulaştıkları dil yeterlik düzeyini görmek için dil gelişim dosyası (portfolyo) kullanılabilir...” (G:YU/U20/20).

“...Öğrencilerin dört dil becerisine yönelik başarılarını en uygun ve etkili şekilde değerlendirmek için ölçme aracı olarak öz değerlendirme kullanılabilir...” (G:YU/U19/19).

“...ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olarak öz değerlendirme, rubrikler, kontrol listeleri, portfolyo ve standart yeterlik sınavları tercih edilebilir...” (G:YU/U21/21).

“...Öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri kapsamında kendileri ile ilgili hüküm verebilmeleri için internet tabanlı olarak hazırlanmış öz değerlendirme formları ya da standart yeterlik sınavlarının kullanılması tercih edilebilir...” (G:YU/U22/22).

Bu elde edilen bulguya göre, yabancı dil öğretiminde program hazırlama sürecinde yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda sürece dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması, dil gelişiminin hem dil öğrenen birey hem de öğretici tarafından daha iyi takip edilebilmesi açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 6'daki yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları görüşlerine göre, yabancı dil eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan öz değerlendirme, portfolyo (ürün dosyası), proje çalışmaları ve akran değerlendirmenin dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda ölçme değerlendirme sürecinde çok önemli olduğu ve sürece dahil edilmesinin gerekliliği ortaya konmaktadır.

Yabancı dil öğrenenlerin süreç içinde kendi kendilerini ya da arkadaşlarını değerlendirmelerine imkân veren öz değerlendirme ve akran değerlendirme

yaklaşımlarının yabancı dil öğretimi içerisinde özellikle de ölçme değerlendirme sürecinde dil öğrenen bireyin ulaştığı dil yeterlik düzeyi ile ilgili verilecek hükümler konusunda önemli ve gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca dil öğrenenlerin kendi dil yeterlikleri ve gelişimlerini takip edebilmeleri açısından öz değerlendirme yapmanın önemli olduğunu vurgulayan yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları, özellikle dört dil becerisini ölçebilecek nitelikte standart bir dil sınavına ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Tablo 6 incelendiğinde, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil eğitim-öğretim süreci sonunda ölçme ve değerlendirme aracı olarak standart bir dil sınavının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bulguya yönelik olarak, aşağıda bazı yurtiçi ve yurtdışı konu alanı uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“...Ayrıca öğrenenlerin başarılarını saptamak adına standart olarak kabul gören bir dil sınavı ile değerlendirmenin yapılması gerekebilir...” (G:TU/U5/5).

“...Eğitim sürecinde öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasında tüm dil becerilerini ölçen bir standart sınava ihtiyaç olabilir. Öğrenenlerin dört dil becerisine yönelik dil yeterlik düzeylerini belgelendirebilecekleri standart bir sınavın kullanılması tercih edilebilir...” (G:TU/U6/6).

“...Öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri ile ilgili başarılarına yönelik değerlendirmede bulunmak için standart olarak geliştirilmiş ve değerlendirme sonucunda öğrenenleri o dil yeterlik düzeyinde belgelendirecek ölçeklerin kullanımı tercih edilebilir...” (G:YU/U13/13).

“...Özellikle öğrenenlerin bu tür dil becerilerini ölçmesi için geliştirilecek ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması tercih edilmelidir...” (G:YU/U15/15).

“...Ayrıca öğrenenler lisans sonrası yurt dışında eğitimlerine devam

etmelerine yardımcı olmak için uluslararası sınavlara ihtiyaç duyabilirler...” (G:YU/U17/17).

“...Ayrıca öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerini ölçmek için standart sınavların araç olarak kullanılması tercih edilebilir...” (G:YU/U20/20).

“...ve standart yeterlik sınavları tercih edilebilir...” (G:YU/U21/21).

Bu bulguya göre, yabancı dil eğitiminde yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında standart bir dil sınavının ölçme aracı olarak kullanılmasının gerekliliği yurtiçindeki ve yurtdışındaki uzmanlar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında Türk yükseköğretim düzeyinde yabancı dil eğitimine ilişkin program hazırlama sürecinde uluslararası geçerliği bulunan yada geçerliği ve güvenilirliği bulunan standart bir sınavın ölçme aracı olarak kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Yukarıda verilen Tablo 6’a göre, yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecinde uzaktan öğretimin kullanılmasının önemli olduğu yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya yönelik olarak, aşağıda bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öznelliğin ortadan kaldırılması için bilgisayar destekli bir konuşma programıyla tüm öğrenenlerin tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olabilir...” (G:TU/U4/4).

“...Bunların yanı sıra bilgisayar destekli eğitim/online (çevrimiçi) programlar yoluyla hem öğrenme sürecine destek verilebileceği hem de sürecin değerlendirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülebilir...” (G:TU/U9/9).

“...Aynı zamanda öğrenenlerin sınıf dışında dil öğrenim süreçleri esnasında internet/bilgisayar üzerinden kendilerini değerlendirebilecekleri rubrikleri/kontrol listelerinin kullanımı faydalı olabilir. Bunun sebebi ise, bilgisayar/internet ortamında anında dönüt ve düzeltme imkânının olması ve öğrenenler bu tür değerlendirme şekillerinin daha kullanışlı olabileceğidir...” (G:YU/U11/11).

“...Öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri kapsamında kendileri ile ilgili hüküm verebilmeleri için internet tabanlı olarak hazırlanmış öz değerlendirme formları ya da standart yeterlik sınavlarının kullanılması tercih edilebilir...” (G:YU/U22/22).

Bu bulguya göre bazı yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanları, dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri çerçevesinde sınanmalarına ilişkin olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde uzaktan öğretimin sürece dahil edilmesinin ve kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Tablo 6 incelendiğinde, yurtiçindeki konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, yabancı dil eğitiminde dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeylerine uygun olarak gerçekleştirecek ölçme ve değerlendirme çalışmalarında dört dil becerisine yönelik ayrı ölçme araçlarının kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulguya yönelik olarak, aşağıda bazı konu alanı uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“...Dört dil becerisine yönelik olarak ayrı ayrı sınavlar hazırlanabilir...” (G:TU/U2/2).

“...Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde dört dil becerisinin ölçülmesine yönelik değerlendirme türlerine de yer verilebilir. Ancak sınavlarda test türlerinden birisi olan çoktan seçmeli test türüne çok fazla yer verilmeyebilir. Çünkü çoktan seçmeli test türü öğretmenlerin değerlendirmeyi kısa sürede yapmasını sağlasa da öğrenenin öğrendiklerinin ne kadarını kullanabileceğine yönelik yeterli bilgi vermeyebilir...” (G:TU/U3/3).

“...Ancak bu sonuç odaklı değerlendirmede yabancı dilin dört becerisini de ayrı ayrı test edilebilir. Bu tür değerlendirmede en zor basamak konuşma becerisini değerlendirme de ortaya çıkarabilir...”(G:TU/U4/4).

Bu bulguya göre, yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda hem dil öğrenim sürecinde hem de dil öğrenimi sonunda dört dil becerisine yönelik ayrı ayrı değerlendirmelerinin yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil eğitim öğretim sürecinde ve süreç sonunda dil öğrenen bireylerin dört dil becerisinde ulaştıkları noktayı tespit etmek amacıyla değerlendirme türleri ve yaklaşımlarına ilişkin yerli ve yabancı konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda konu alanı uzmanlarının görüşlerinin daha çok alternatif değerlendirme, standart bir dil sınavı ve uzaktan öğretimle değerlendirme üzerinde yoğunlaştığı görülürken, sınav merkezli değerlendirme, dört dil becerisine yönelik ayrı sınavlar ve yazılı ve sözlü sınavların yurtiçindeki ve yurtdışındaki konu alanı uzmanlarının görüşlerinde daha az yer aldığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde genel olarak ölçme ve değerlendirmenin olumlu olması başka bir ifade ile dil öğrenen bireylerin yapabildikleri üzerine odaklı olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bahar’a (2006) göre öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin dünyanın gelişmiş ülkelerinin programlarının hemen hemen hepsinde önemle üzerinde durulan bir konu olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin bütün ölçme ve değerlendirme sürecinin birer parçası olarak yer almasının dil öğrenen bireyler ve akranları açısından önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Barna, Kuti ve Nemeth, 2008). Little’a (2007) göre dil öğrenen bireyler kendi öğrenmelerinin planlanmasında, izlenmesinde ve değerlendirilmesinde yer almalıdırlar. Ames ve Gahagan’a (1995) göre dil öğrenen bireylere öz değerlendirme sürecinde yer vermenin onların farkındalıklarını ve kendi öğrenmelerini ilişkin sorumluluklarını arttıracakları belirtilmektedir. Ayrıca Uysal (2008) yabancı dil öğrenimi gören öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılımı ile ilgili yaptığı çalışmada öğrenenlerin öz değerlendirmeye ve akran değerlendirmeye karşı olumlu fikirlere sahip oldukları, bu tür değerlendirmeleri öğrenme sürecinin bir parçası olarak

gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çünkü öz değerlendirmenin dil öğrenen bireylerin kendi çabalarını takdir etmelerini ve bu çabaları sonucunda gösterdikleri ilerlemeyi görmelerine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Prestidge ve Glaser, 2000). Ayrıca özgün değerlendirme tekniği bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarına yönelik yapılan bir çalışmada eğitimcilerin dil gelişim dosyası ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu ve bu uygulamalar konusunda eğitimcilerin bulundukları noktadan daha ilerde olmayı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ataç, 2008). Bu bağlamda dil öğrenen bireylerin eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına aktif katılımlarına önem verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında, yukarıda belirtilen öz değerlendirme, akran değerlendirme ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile ilgili bulguların bu araştırmada yabancı dilin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme türleri ve yaklaşımlarına ilişkin konu alanı uzmanlarının görüşlerini ortaya koyan bulgular ile paralel olduğu söylenebilir.

Enginarlar (2009) Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumunda Türkiye’de yabancı dilde eğitim yapan üniversitelerde yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler olmadığı için dil öğrenen bireylerin dil kullanım beceri düzeylerini ölçen merkezi bir İngilizce sınavının ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca Daloğlu (2009) “...belli standartlara ulaşmak ya da belli standartlar belirlemek hem Hazırlık Okullarındaki eğitimin kalitesini ve çıktılarını sabitlemek ya da belli bir ortak dile erişmek de yararlı olabilir..” diyerek üniversitelerin hazırlık sınıflarında İngilizce öğretim programlarına belli standartların getirilebileceğini ifade etmiştir. Enginarlar’ın (2009) ve Daloğlu’nun (2009) dil öğretim programları ve ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinden farklı olarak Eken (2009) bu konu ile ilgili olarak bu durumun üniversitelerin özerkliğine aykırı olduğu, üniversitelerin farklı beklentilere sahip olduğu ve üniversitelerde uygulanan eğitim programlarının farklı olduğu yönünde görüş bildirerek bu anlamda ortak bir sınavın mümkün olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmadaki konu alanı uzmanlarının görüşlerini yansıtan bulguların Enginarlar’ın (2009) ve Daloğlu’nun (2009) görüşleri ile paralel olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da, yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin dil becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında standart ve ortak ölçütler takımının kullanılmasının gerekliliği söz

konusu olabilir.

Yabancı dil öğretim süreci içerisinde öğrenen ihtiyaçlarının önemli olduğu ve eğitim programları planlanırken dil öğrenen bireylerin özelliklerinin dikkate alınmasının gerekli olduğundan söz edilebilir. Ayrıca yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin ulaşması beklenen dil yeterliklerinin ve bu çerçevede hedef/kazanım ifadelerinin açık, net ve anlaşılır olarak eğitim programlarında belirtilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Aynı zamanda eğitim programlarında iletişimsel yaklaşımı temel alınarak dört dil becerisine yönelik içerik ve etkinliklere yer verilmesinin önemi vurgulanabilir. Hazırlanan içerik ve etkinliklerin sunulmasında dil öğrenen bireylerin birbirleriyle etkileşime geçebilmelerine imkân tanıyan ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen stratejilere ve metotlara yer verilmesi söz konusu olabilir. Son olarak ise, yabancı dil öğretim süreci içerisinde ve sonunda dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeylerinin sınanmasında hem alternatif değerlendirme yaklaşımlarına hem geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına yer verilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme sürecinin içerisine 1980’li yıllarda ortaya çıkan eğitimde öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin ihtiyaçları ve özellikleri konularındaki gelişmelerle birlikte öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edildiği vurgulanmaktadır (Nunan, 1988). Bu bağlamda, Oskarsson (1981) ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenenlerin pasif olmaları yerine ürünün ve sürecin değerlendirilmesi sürecinde öğrenenlerin fikirlerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Lewkowicz’e ve Moon’a (1985) ve Bahar’a (2006) göre öğrenenleri öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında aktif kılabilmek için ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrenen merkezli değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesinin öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması ile birlikte öğrenmenin derinleşeceği ve anlamlı hale geleceği vurgulanmaktadır.

Öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılabilmeleri için geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olarak bilinen öz değerlendirmenin, akran

değerlendirmenin ve ürün dosyasının (portfolyo) önemli rol oynadığı ifade edilmektedir (Boud ve Falchikov, 1989). Akran değerlendirme yaklaşımı, akranların benzer statüdeki diğer öğrenenlerin öğrenme çıktılarının veya ürünlerinin değeri, kalitesi veya başarıllılığı ile ilgili yargıya varması şeklinde tanımlanmaktadır (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000). Lewkowicz'e ve Moon'a (1985) göre, öz değerlendirme yaklaşımı ise, öğrenenlerin kendilerinin başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili kendileri veya başkaları tarafından belirlenmiş hedefler doğrultusunda karar verdikleri süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Mirici'nin (2000) ise, ürün dosyası (portfolyo) dil öğrenen bireylerin okul içinde ya da dışında yabancı dil öğrenim süreci içerisindeki performanslarının ve başarılarının kaydedildiği bir araç olarak dil öğrenenlerin planlamadan değerlendirmeye kadar tüm yabancı dil öğretimi sürecine katılımını sağlayan bir araç olarak tanımlandığı görülmektedir.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaklaşımları ile ilişkin literatür incelendiğinde (Race, 2001); öz değerlendirme yaklaşımının öğrenenlerin kendi çalışmaları üzerine yorumda bulunmalarına ve öğrenen-öğretmen diyalogunun gelişmesine olanak sağladığı ifade edilmektedir. Akran değerlendirme yaklaşımının Somervell'e, (1993) göre, notlandırma içeren bir prosedür ve süreç olmadığı, öğrenenlerin akranlarının çalışmaları ile ilgili adil ve tutarlı yargılarda bulunmaları için bütün öğrenenleri sorumluluk almaya teşvik eden bir süreç olduğu görüşünü savunulmaktadır.

Ellington'a (1997) göre akran değerlendirme yaklaşımının ölçme ve değerlendirme sürecinde başarılı ve etkili olabilmesi için öncelikle iyi planlanmasının, uygulanmasının ve izlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda; başka bir ifade ile öğrenenlerle öğretmenlerin ve öğrenenlerle öğrenenler arasında karşılıklı saygının olduğu ortamlarda başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Alternatif (Tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yabancı dil öğretimindeki kullanımı ile ilgili literatür incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dil öğrenen bireyleri değerlendirme sürecinin bir parçası

olarak görmektedir. Kohonen (1999) tarafından ürün dosyasına dayalı yabancı dil öğretimi konusunda (portfolyo) yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenme özerkliklerinin ve sosyal olarak kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluklarının da arttığı sonucunun vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca Orta Doğu Teknik Üniversitesi Hazırlık Sınıflarına devam eden öğrenenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak elektronik portfolyo kullanımlarına yönelik bakış açılarının değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir çalışma sonucunda ara sınavların ve quizlerin (kısa sınav) gözardı ettiği dil öğrenen bireylerin dört dil becerisinin değerlendirilmesinde portfolyo ve proje çalışmalarının daha etkili olduğu, dil öğrenen bireylerin elektronik portfolyo çalışmasının değerlendirme sürecine dâhil edilmesine ilişkin olumlu tutumlarının olduğu, ayrıca da elektronik portfolyo çalışmalarının dil öğrenen bireylerin bilgisayar okuryazarlığını geliştirdiği vurgulanmaktadır (Yaşar, 2005).

Öğrenenlerin özerkliklerinin desteklenmesi ve öz değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin uygulamalara ve ilkelere Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda da yer verildiği görülmektedir (Council of Europe, 2001:133).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı içerisinde yer alan Avrupa Dil Gelişim Dosyasının (ELP) yabancı dil öğretim niteliğinin yükseltilmesi için yabancı dil öğretim programlarının içerisine dahil edilmesinin yabancı dillerin öğretime katkıları ve dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeyleri altında yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanan öz değerlendirmeyi içeren kontrol listelerine ilişkin uygulamalar hakkında Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan rapor (European Language Portfolio Report, 2009) incelendiğinde Avrupa dillerinin öğretiminde dil öğrenen bireylerin dil öğrenim sürecinde özerkliklerinin artmasının ve öz değerlendirme yapmalarının yabancı dil öğretim sürecinin her aşamasına olduğu kadar ölçme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılımlarının olduğunu vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenenin başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmak için Erdoğan (2006) tarafından yapılan çalışma sonucunda, portfolyo uygulamaları sırasında öğrenenlerin

daha kaliteli ürünler ortaya çıkarmaya çalıştıkları, portfolyo çalışmalarının öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirdiği ve portfolyo çalışmalarının öğrenenlerin öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alması ile kendileri için daha anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır.

Bu araştırmanın giriş kısmında da değinildiği gibi Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerin hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme ölçütleri ve başarı kriterlerinde ortak bir yaklaşımın olmadığı, başarı ölçütlerinin neye göre ve nasıl belirlendiği konusunda ortak bir yaklaşımın takip edilmediği vurgulanmaktadır (Maden, Ere ve Yiğit, 2009). Ayrıca araştırma kapsamında incelenen tüm üniversitelere bağlı hazırlık sınıflarına ait yeterlik sınavlarında okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmesine rağmen, bazı üniversitelerde duyduğunu-anlama becerisini ölçen sorulara yer verilmediği, bazı üniversitelerin sınav örneklerinde yazma becerisini ölçmeye yönelik bir paragraflık yazılar yeterli görülürken, bazı kurumların yeterlik sınavlarında öğrenenlerden bir konu hakkında makale yazması dahi istendiği ve duyduğunu-anlama becerisini ölçmeye yönelik 29 üniversiteden 9'unda yapılan yeterlik sınavlarında hiç bir sorunun bulunmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeyleri ve hedefleri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinde dört dil becerisi ölçmeye yönelik standart bir dil sınavının geliştirilmesi ya da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda standart olarak hazırlanan A1 dil yeterlik düzeyinde PTE (Pearson Test of English General) sınavının, A2 dil yeterlik düzeyinde KET (Key English Test) sınavının, B1 dil yeterlik dil düzeyinde PET (Preliminary English Test) sınavının, B2 dil yeterlik düzeyinde de FCE (First Certificate in English) sınavının kullanılması söz konusu olabilir.

Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde dil öğrenen bireylerin hem yabancı dil öğrenme sürecinde aktif rol almalarına hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde rol almalarına imkân tanıyacak portfolyo (ürün dosyası), proje çalışmalarına, öz

değerlendirme ve akran değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmelidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil yeterlik düzeylerine paralel olarak dil öğrenen bireylerin sınıf ortamı dışında dört dil becerilerini kendilerinin değerlendirebilmeleri için (Zhang, ve Thompson, 2004) 14 Avrupa dilinde geliştirilen DIALANG (Diagnostic Language Assessment System) gibi bir uzaktan öğretimle dil öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirme imkanı sunan bir sistemin geliştirilerek yabancı dil öğrenim süreci ile bütünleştirilmesi önemlidir.



Şekil 9. Ölçme ve Değerlendirme

Genel olarak bakıldığında, Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde yabancı dil eğitim öğretim sürecinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) program hazırlama süreci açısından uygulanabilirliğine yönelik olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil öğretiminde, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif rol alması, bilgiyi sosyal çevresi ile etkileşimleri ile anlamlandırması sebebiyle yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenen merkezli yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım ve

göreve dayalı öğrenme yaklaşım ile birlikte sürece dayalı ölçme değerlendirme gerçeğeleştirilebilmesi için alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretim yaklaşımlarıyla birlikte bütünleştirilerek temel alınması sonucuna ulaşılabilir.

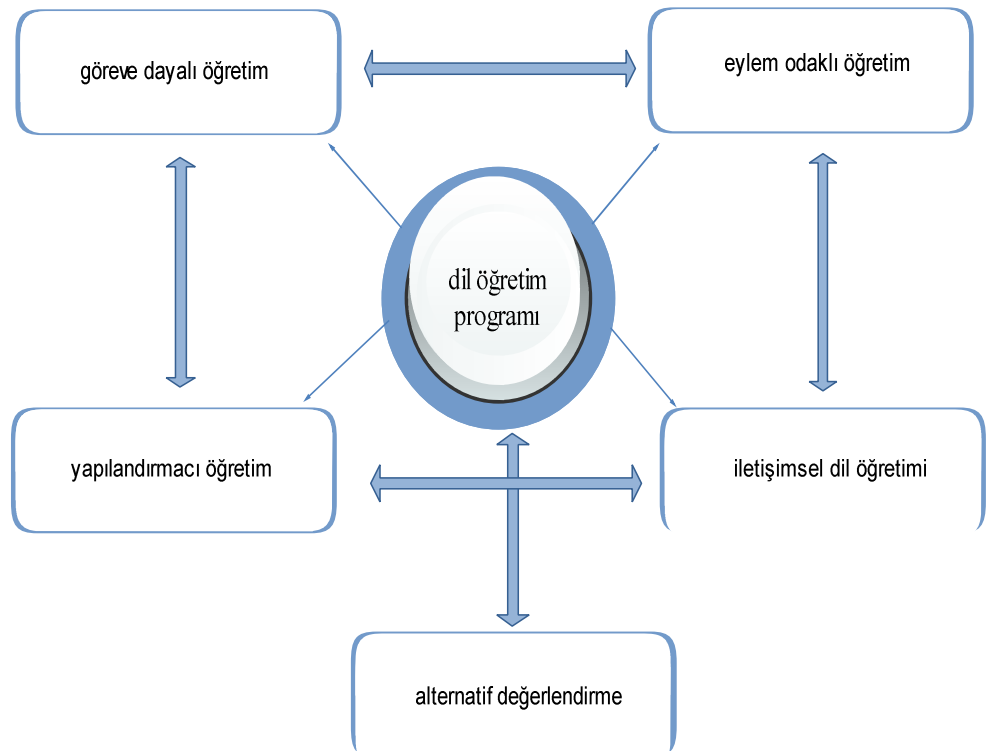
Harden ve Crosby (2000) ve Nunan (1988) öğrenen merkezli program yaklaşımına göre program geliştirilirken eğitim alacak öğrenenlerin birey olduklarının anlaşılmasının ve bireyselliklerine saygı duyulmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Başka bir ifade ile öğrenen merkezli program yaklaşımının temelinde program geliştirme aşamasında öğrenenlerin ihtiyaçlarının, olgunluk düzeyinin, bilişsel özelliklerinin ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte öğrenen merkezli program yaklaşımı, pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçişi, derin öğrenmeyi ve anlamayı, öğrenen sorumluluğunun artmasını, öğrenenin özerkliğinin olmasını ve öğretmen-öğrenen ilişkisinde karşılıklı saygının olmasını desteklemektedir (Brandes ve Ginnes, 1986; Lea ve Troy, 2003; Lynch, 2010). Aynı zamanda öğrenen merkezli program yaklaşımının, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif rol alarak bilgiyi sosyal çevresi ile ilişkileri sayesinde anlamlandırdığı için yapılandırmacılık yaklaşımı ile olan ilişkisinin üzerinde durulmaktadır (Bredo, 1999; Cobb, 1999; Vygotsky, 1978). Başka bir ifade ile, yeni bir bilginin sosyal etkileşim yoluyla edinildiği bu anlamda da öğrenenlerin akranları ile iletişime geçmeleri ve işbirliği yapmaları sayesinde yeni becerileri kazanabileceği görülmektedir (Jensen, 1998).

Nunan'a (1988) göre, öğrenen merkezli program yaklaşımında program geliştirme çalışmasında içerik ve etkinliklerin hedefler doğrultusunda gerçek yaşama uygun olarak seçilerek düzenlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dil öğrenenler bireylerin dili diğer insanlarla kişisel, toplumsal, akademik ve mesleki alanlarda iletişim kurmaları için gerekli içerik ve etkinliklerin eylem odaklı ve göreve dayalı öğrenme yaklaşımlarının temel alınarak seçilmesinin ve düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Ivan, 2007).

Ayrıca, öğrenen merkezli program yaklaşımı temel alınarak yapılacak program

geliştirme çalışmasında öğrenme öğretme sürecinde ikili ya da grup tartışmalarına, projelere, öğrenme günlüklerine, öğrenen sunumlarına, rol yapma etkinliklerine, bilgisayar destekli öğrenmeye ve portfolyo çalışmalarının yer almasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (O’Neil ve McMahon, 2009).

Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili olarak öğrenen merkezli program yaklaşımında öğrenenlere değerlendirme sürecine dâhil olma ve kendi yaptıklarını değerlendirme imkânının verildiği görülmektedir (McCombs ve Miller, 2007) .Bu bağlamda, öğrenen merkezli program yaklaşımında ölçme ve değerlendirme sürecinde, Gibbs’e (1995) göre, günlük kullanımına, portfolyoya, akran ve öz değerlendirme formlarına, projelere ve grup çalışmalarına yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.



Şekil 10. Dil Öğretim Yaklaşımları

Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde yabancı dil öğretimine yönelik program geliştirme çalışmalarında öncelikle dil öğrenen bireylerin temel

ihtiyacı olarak hedef dilde iletişim ihtiyacı, hedef dilde okuma ve yazma becerilerine olan ihtiyaçları çerçevesinde düzenlenecek içerik ve etkinliklerin günlük ve gerçek yaşama yönelik olması, iletişime ve etkileşime imkan tanınması ve uzaktan öğretim ile desteklenmesi, öğrenme sürecinde de hazırlanan içerik ve etkinliklerin işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, örnek olay ve tekrarlar gibi strateji, yöntem ve metotlarla işe koşulması, dil öğrenen bireylerin dört dil becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında standart dil sınavlarının yanı sıra daha çok alternatif değerlendirme yaklaşımları arasında bulunan öz değerlendirme, portfolyo (ürün dosyası), proje çalışması, akran değerlendirme ve uzaktan öğretimle değerlendirme gibi sürece yönelik bireylerin gelişimleri ve yapabildikleri hakkında hüküm vermeye yönelik daha anlamlı bilgi vermesi açısından bu yaklaşımların kullanılması üzerinde durulması sonucuna ulaşılabilir. Şekil 10'da da görüldüğü üzere yabancı dil öğretiminde dil öğrenen birey sosyal bir aktör olarak kişisel, toplumsal, mesleki ve eğitimle ilgili yaşamına yönelik eylemleri / görevleri yerine getirmesi beklenen bu anlamda da iletişimin ön planda olduğu ve diğer bireylerle iletişim ve etkileşimi sürecinde bilgiyi anlamlandırması bağlamında eğitim yaklaşımları olarak göreve dayalı öğrenme yaklaşımı, eylem odaklı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına göre şekillendirilen öğretimin ölçme değerlendirme boyutunda da standart dil sınavları ile birlikte dil öğrenen bireyleri öğretim sürecinde takip edebilmeye ve kendilerini takip edebilme imkan tanıyan alternatif değerlendirme yaklaşımları ile desteklenmesi Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde daha etkili ve anlamlı yabancı dil öğretimine imkan verebilmesi söz konusu olabilir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçları ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları kapsamında yerli ve yabancı konu alanı uzmanlarının ve akademisyenlerin görüşleri, yabancı dil öğretim programı hazırlama süreci kapsamında dil öğrenenlerin ihtiyaçları, dil öğrenenlere yönelik içerik ve etkinliklerin hazırlanması, sunulan içeriğin etkili olarak gerçekleştirilmesine yönelik strateji, yöntem ve teknik ölçme ve değerlendirme boyutları kapsamında sunulmuştur.

- Yerli ve yabancı konu alanı uzmanlarının yabancı dil öğretiminde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları ile ilgili görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar; öğrenenlerin en çok hedef dilde iletişim becerisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.
- Dil öğrenen bireylerin dil öğrenimleri sürecinde yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilmelerine yardımcı olacak strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duydukları konu alanı uzmanları tarafından ifade edilmektedir.
- Aynı zamanda yerli ve yabancı uzmanlar tarafından dil öğrenen bireylerin yabancı dil öğrenimleri sürecinde en önemli ihtiyaçlarından birisinin de okuduğunu anlama ve yazma becerisi olduğu belirtilmektedir.
- Konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre, yabancı dil öğretim programları geliştirilirken dil edinimine yönelik dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları

kapsamında ilgi ve motivasyonun önemi ve gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir.

- Konu alanı uzmanlarının dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinliklere ilişkin görüşlerin sonucunda; yabancı dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinlikler hazırlanırken günlük yaşam ile ilgili ve gerçek yaşam unsurlarının olmasının önemi üzerinde durulmaktadır.
- Yabancı dil öğretim sürecinde kullanılması düşünülen içerik ve etkinliklerin oluşturulurken dört dil becerisine yönelik olmasının gerekliliği konu alanı uzmanları tarafından ifade edilmiştir.
- Aynı zamanda konu alanı uzmanları, yabancı dil öğretim sürecinde uygulanması gereken etkinlikler ve içeriklerin dil öğrenenler bireylerin iletişimsel becerilerini geliştirici nitelikte olması gerektiğini belirtmektedirler.
- Yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireylere yönelik olarak hazırlanan içerik ve etkinliklerin aynı zamanda zengin bir öğrenme ortamı oluşturan uzaktan eğitim uygulamaları ile desteklenmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır.
- Ayrıca yabancı dil eğitim programlarının içerik ve etkinlikleri geliştirilmesi aşamasında Avrupa Konseyi'nin uzun yıllar süren çalışmaları sonunda bugünkü halini alan dil yeterlik düzeyleri A1, A2, B1 ve B2'nin bir dizi ölçütler takımı olarak dikkate alınmasının önemli olduğu belirtilmektedir.
- Yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için içerik ve etkinliklerin eğitim ortamında sunulmasında iletişimsel strateji, yöntem ve teknikler arasında bulunan işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunların ön planda tutulmasının öneminin vurgulandığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Konu alanı uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, yabancı dil öğretimin sürecinde yabancı dil öğrenen bireylerin sınanmasında ölçme ve değerlendirme yaklaşım türlerinden alternatif ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Uzmanların görüşleri çerçevesinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının

hem sürece dayalı ve hem de gerçek yaşam unsuruna dikkate alan özellikleri taşımasının gerekli olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır.

- Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo (ürün dosyası), öz değerlendirme, proje çalışması, akran değerlendirme ve uzaktan eğitimle değerlendirmenin yabancı dil öğretim sürecinin içerisinde dil öğrenen bireylerin sahip oldukları dil beceri düzeylerine ilişkin bilgilere ulaşmak için gerekli ölçme ve değerlendirme türleri olduğu sonucuna varılmaktadır.
- Uzmanların görüşlerine göre, dil öğrenen bireyin yabancı dil öğrenim sürecinde kendi dört dil becerisine yönelik gelişimini takip edebilmesine olanak tanıyan internet tabanlı öz değerlendirme formlarının gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Uzmanların görüşleri çerçevesinde yabancı dil öğrenim sürecinde dil öğrenen bireylerin dil yeterliklerini belirlemek için ölçme ve değerlendirmede standart bir dil sınavının ölçme aracı olarak kullanılmasının ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Yabancı dil öğrenim sürecinde dil öğrenen bireylerin dil yeterliklerinin tespit edilmesinde dört dil becerisini sınamaya yönelik ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin gerekliliği yönünde sonuçlar ortaya çıkmaktadır.
- Son olarak ise, yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında da göreve dayalı öğrenme yaklaşımı, eylem odaklı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının temele alınmasının ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile desteklenmesinin çok önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak Türk Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde daha etkili yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen önerilere yabancı dil öğretim program hazırlama süreci kapsamında A1, A2, B1 ve B2 dil yeterlik düzeyleri

çerçevesinde dil öğrenen bireylerin ilgi, motivasyon gibi kişisel özelliklerinin ve ihtiyaç farklılıklarının içerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde göz önüne alınması önerilmektedir. Ayrıca dil öğrenen bireylere yönelik içerik ve etkinliklerin sunulmasında iletişime yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması daha etkili olabilir. İçerik ve etkinlikler düzenlenirken özellikle hem dil öğrenen bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hem de okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik unsurları içermesi önerilmektedir. Ayrıca içerik ve etkinliklerin dört dil becerisini geliştirmeye imkan tanınmasının yanısıra uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte günlük yaşama ve gerçek yaşama uygun olarak tasarlanabilir.

Yabancı dil öğretim programı hazırlama sürecinde dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeyleri kapsamında düzenlenen içerik ve etkinliklerin etkili bir şekilde sunulmasında iletişim ve etkileşimi sağlayan strateji, yöntem ve tekniklere yer verilebilir. Başka bir ifade ile, özellikle hem sınıfcı hem de sınıf dışında yabancı dil öğretim uygulamalarında dil öğrenenlerin diğerleri ile birlikte işbirliği ve etkileşim içinde dil öğrenmelerini sağlayan tartışma, örnek olay, problem çözme, drama, oyunlar, proje tabanlı öğrenme ve tartışma gibi strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmesi üzerinde durulabilir.

Yabancı dil öğretim programı hazırlama süreci kapsamında dil öğrenen bireylerin dil yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde çoktan seçmeli test türünden ziyade alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan ve sürece dayalı değerlendirmeye imkan tanıyan portfolyo (ürün dosyası), öz değerlendirme, akran değerlendirmenin yer alması önerilebilir. Ayrıca dil öğrenen bireyin yabancı dil öğrenim sürecinde dört dil becerisine yönelik gelişimlerini takip olanağı sağlayan internet tabanlı öz değerlendirme formları/kontrol listeleri kullanılabilir.

Türk Yükseköğretim kurumlarında verilen yabancı dil öğretimine ilişkin dil öğrenen bireylerin dil yeterliliği konusunda ölçme ve değerlendirmede standardın oluşturulması amacıyla Yükseköğretim tarafından oluşturulacak bir komisyon tarafından dört dil becerisini eşit oranda ölçen standart bir dil sınavı geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1977). **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilimi**. I. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Aktaş, T. (2005). **Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti**, Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 89-99.
- Alderson, J. C., ve Huhta, A. (2005). **The Development of a Suite of ComputerBased Diagnostic Tests Based on the Common European Framework**. Language Testing, 22(3), 301-320.
- Ames, C. K. ve Gahagan, H. S. (1995). **Self-reflection: Supporting Students in Taking Ownership of Evaluation**. Heinemann, Portsmouth.
- Arsal, Z. (1998). **Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Yeri ve Nasıl Yapıldığına İlişkin Program Geliştirme Uzmanlarının Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataç, B. A. (2008). **Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, M. ve diğerleri (2006). **Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Barna, B. K., Kuti, Z. ve Nemeth, T. N. (2008). **Educational Framework and Programme Curriculum Developing Foreign Language Competence for Learners**, Szerzok, Education.
- Baten, L. ve Sweemer, D.E. (2005). **A Digital European Language Portfolio for Languages for Specific Purposes**. BELL: Belgian Journal of English Language and Literatures, 4, 181-194.
- Berg, B. (1998). **Qualitative Research Methods For the Social Sciences**. Boston: Allyn and Bacon.
- Boud, D. ve Falchikov, N. (1989). **Student Self Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis**, Review of Educational Research, 59(4), 111-124.

- Boulon, J. (2008). **Creating CALL Modules Using Authentic Video Documents For Oral Comprehension**, Melanges CRAPEL n31, Universite Claude Bernard Lyon 1, CRTT Lyon.
- Braine, G. (2005). **Teaching English to the World: History, Curriculum and Practice**, USA, Lawrence Erlbaum Associates, 61(1), 83-85.
- Bredo, E. (1999). **Reconstructing Educational Psychology**. In P. Murphy (Ed.), *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**, Geliştirilmiş 2. Baskı, Kuzucular Ofset, Konya.
- Byrne, D. (1986). **Teaching Oral English**. New Edition. Harlow, Essex: Longman.
- Cihanoğlu, M. (2001). **A Needs Analysis for the ESP Classes at the Tourism Education Department of the Trade Business and Tourism Education**, Faculty of Gazi University, Unpublished MA Thesis, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celce-Murcia, M. (1991). **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Chao R. C. , Kuo B. C. , Wang H. P., Tsai Y.H., (2010). **CSL Proficiency Test Construction based on CEFR B1 Level Reading and Listening Subject**, National Taichung University and National Taiwan Normal University, Graduate Institute of Educational Measurement and Statistics.
- Cobb, P. (1999). **Where is the Mind?** In P. Murphy (Ed.), *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Council of Europe (2000). **Methodology in Language Learning T-Kit**, European Commission.
- Council of Europe (2001). **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment**, Modern Language Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2002). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Guide for Users**, Language Policy Division Strasbourg.
- Council of Europe (2003-2004). **Lithuania Country Report**, Language Policy Division, Strasbourg.

- Council of Europe (2003). **Slovenia Country Report**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2003-2005). **Slovenia Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2005). **Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Synthesis of Results**, Language Policy Division Strasbourg.
- Council of Europe (2005). **Poland Country Report**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2005). **Poland Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2005-2006). **Grand Duchy of Luxembourg Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2008). **Austria Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2008). **Austria Language Education Policy Language**, Language Policy Division, Strasbourg: The Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2008). **Estonia Country Report**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2009). **Armenia Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg, The Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2009). **European Language Portfolio 8th Report**, Language Policy Division.
- Council of Europe (2010). **Estonia Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2010). **Estonia Language Education Policy Profile**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Council of Europe (2010). **Ukraine Country Report**, Language Policy Division, Strasbourg.
- Çuvalcı, E. (2000). **Students Perceptions of Their English Language Needs in the School of Basic English at Karadeniz Technical University**, Unpublished MA Thesis, Ankara: Bilkent University, Institute of Social Sciences.

- Dağ, A. (2008). **Assessing Turkish Students' Performance in English as a Foreign Language at Secondary Level within Common European Framework (CEF)**. Unpublished MA Thesis, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences.
- Daloğlu, A. (2009). **Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, I. Ulusal Hazırlık Sınıfları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı**, (23 Mayıs, Ankara, ss. 61-86) Ankara: Turuncu Digital Baskı.
- Daniel, T. (2008). **The Practicability of Task-Based EFL Instruction in Higher Education**, Unpublished MA Thesis, Ethiopia: Addis Ababa University, Institute of Language Studies.
- Demirel, Ö. (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**. USEM Yayınları-11, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). **Yabancı Dil Öğretimi**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). **Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması**, Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33(167), 145-165.
- Demirel, Ö. (2007). **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1747 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Demirel, Ö. (2008). **Hazırlık İngilizce Programını Geliştirmede Avrupa Dil Ölçütlerinin Yeri, 1. Ulusal Sempozyum: Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi**, Ankara: Çankaya Üniversitesi.
- Demirel, Ö. ve İşisağ, U. K. (2010). **Diller için Avrupa Ortak Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması**. Eğitim ve Bilim, 35(156), 175-189.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Türk Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı**. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 239-261.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2000). **Handbook of Qualitative Research** (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dey, I. (1993). **Creating Categories: Qualitative Data Analysis**. London, Routledge.

- Doğan, Y. Z. (2007). **Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Driscoll, M. (2000). **Psychology of Learning for Instruction**. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Eken, D. K. (2009). **Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, I. Ulusal Hazırlık Sınıfları Sempozyumu**, Bildiriler Kitabı, (23 Mayıs, Ankara, ss. 61-86), Turuncu Digital Baskı, Ankara.
- Enginarlar, H. (2009). **Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, I. Ulusal Hazırlık Sınıfları Sempozyumu**, Bildiriler Kitabı, (23 Mayıs, Ankara, ss. 61-86), Turuncu Digital Baskı, Ankara.
- Eurydice (2001). **Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe**. European Commission.
- Ellington, H. (1997). **Making Effective Use of Self Assessment**. Aberdeen, The Robert Gordon University.
- Ellis, R. (2003). **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford, Oxford University Press.
- Ekşi, G. (2008). **A Suggested Syllabus for the Elt Preparatory Students At Gazi University in accordance with CEF B2 (Vantage) Level**, Unpublished PhD Thesis, Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Erdoğan, T. (2006). **Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1995). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan A.Ş., Ankara.
- Garcia, C. M. ve Molina M. E. R. (2009). **The Use of Moodle in Higher Education for Improving English Skills in Non-Language Courses**. ICT for Language Learning Conference, Friday 6th November.
- Genç, A. (2000). **Wörterbuch Paedagogik, Deutsch- Türkisch**, Hacettepe Taş Kitabevi, Ankara.
- Gibbs, G. (1995). **Assessing Student Centered Courses**. Oxford: Oxford Center for Staff Learning and Development.

- Gökdemir, C. V. (2005). **Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz**, Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (2), 251-264.
- Hancock, M. (2010). **Teaching Language for Communication: An Action-oriented Approach**, TESOL-Spain, 2010 Convention, Universitat de Lleida, March 12-14.
- Handen, R. M. and J. Crosby (2000). **AMEE Guide No: 20, The Good Teacher is More Than a Lecturer- the Twelve Roles of the Teacher**. Medical Teacher, 22 (4), 334-347.
- Holden, S. (1981). **Drama in Language Teaching**. Essex: Longman.
- Ivan, M. (2007). **Assessment within The CEFR Action-Based Approach**. Considerations on Educational Issues, SYNERGY, 3(2), 24-31.
- İşisağ, U. K. (2008). **Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya**, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Ek, J. A. ve Trim, J. L. M. (1998). **Threshold 1990**, Council of Europe Conseil de l'Europe, Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. ve Trim, J. L. M. (1998). **Waystage 1990**. Council of Europe Conseil de l'Europe, Cambridge University Press.
- Jacobson, E., Degener, S. ve Gates, P.V. (2003). **Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom. A Handbook for Practitioners**. NCSALL Publishing.
- Jensen, E. (1998). **Teaching with the brain in mind**. Alexandria, VA: ASCD.
- Kocaman, A. (1980). Modern Dilbilim ve Dil İncelemesi Genel bir Değerlendirme, Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara: DorukMatbaacılık Sanayi, Ankara.
- Kınsız, M. ve Aydın, H. (2008). **Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretim Sorununun Değerlendirilmesi ve Yabancı Dil Politikası Üzerine Düşünceler**, Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı, Muğla Üniversitesi, 7-9 Mayıs, (71-82).
- Kohonen, V. (1999). **Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education**. In Arnold, J. (ed.), Language Learning. Cambridge: CUP.

- Köksal, A. (2000). **Yabancı Dille Öğretim: Türkiye'nin Büyük Yanılgısı**, Öğretmen Dünyası, Ankara.
- Krippendorff, K. (2004). **Content Analysis: An Introduction to its Methodology** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuş, E. (2003). **Nicel - Nitel Araştırma Teknikleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Lea, S. J. ve Troy J. (2003). **Higher Education Students' Attitudes to Student Centered Learning: Beyond Educational Bulimia**. *Studies in Higher Education* 28(3), 321-334.
- Lewkowicz, J.A. ve Moon, J. (1985). **Evaluation: A way of Involving the Learner**. In J. C. Alderson, (Ed.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 6: Evaluation. Pergamon Press.
- Little, D. (2007). **The European Language Portfolio in Ireland: two examples of design and implementation**. CERCLES ELP Seminar, Applied Language Center, University College Dublin.
- Littlewood, W. (1981). **Communicative Language Teaching**. New York: Cambridge University Press.
- Lynch, N. D. (2010). **Student Centered Learning: The Approach That Better Benefits Students**, Virginia Wesleyan College, INST 482, April 20.
- Maden, S., Ere, N., Yigit, C. (2009). **Yükseköğretim Hazırlık Sınıfı Yabancı Dil Seviye Tespit (Yeterlik) Sınavlarının Karşılaştırılması ve Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEF) Ölçütlerine Uygunluklarının Araştırılması**, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, (74-89).
- Maris, G., Noijons, ve J., Reichard, E. (2009). **Benchmarking of Videotaped Oral Performances in terms of the CEFR, Linking to the CEFR levels: Research Perspectives**. Cito, Institute for Educational Measurement, Council of Europe, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) Publication, (81-85).

- Martyniuk, W. , Noijons, J. (2007). **Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities**, Language Policy Division, Strasbourg, 6 – 8 February, (145-155)
- McCombs, B. & Miller, L. (2007). **Learner-centered classroom practices and assessments**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEB. (1973). **1747 Sayılı Kanun**, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tebliğler Dergisi.
- McCarthy, M. (2011). **What's in and What's out: Designing an Intermediate-to Upper-Intermediate Pedagogical Grammar**. English Australia Conference, 22-24 September.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis** (2nd edition).Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ming, T. S. ve Bidmeshki, L. (2004). **An Online English Course for Malaysian Science and Technology Undergraduates: Evaluating Learners' Responses, Current Perspectives and Future Directions in Foreign Language Teaching and Learning**, Proceedings of CLaSIC, Singapore, 1-3 December, (87-96).
- Mirici, İ. H. (2000). **European Language Portfolio: A Tool for a Common Language Education Policy in Europe**. Journal of Interdisciplinary Education, 6 (1), 161-166.
- Mut, Ö. (2007). **A Suggested Reading Syllabus for Students at Proficiency Level B2-Vantage Defined in Common European Framework of Reference for Languages**, Unpublished MA Thesis, Ankara: Hacettepe University, Institute of Social Sciences.
- Neuner, G. (2008). **Developing Synergies in Learning Foreign Languages Implications for the Plurilingual Curriculum**, Council of Europe, Strasbourg: The Council of Europe Publishing.
- Nunan, D. (1988). **Syllabus Design**. Oxford University Press, Oxford.

- Okçu, A.T. (2007). **A Suggested Speaking Syllabus for B2 (Vantage) Proficiency Level Defined in Common European Framework of Reference for Languages**. Unpublished MA Thesis, Ankara: Hacettepe University, Institute of Social Sciences.
- O' Neill, G. ve McMahon, T. **Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?** Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. (http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon_Tues_19th_Oct_SCL.html, 21.03.2009 tarihinde erişildi).
- Oskarsson, M. (1981). **Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning**. Cambridge: Prentice Hall.
- Özkanal, Ü. (2009). **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Model Önerisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (1987). **How to Use Qualitative Methods in Evaluation**. California: Sage Publications, Inc.
- Peçenek, D. (1997). **İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pietila, K. (2009). **Bringing Real Life English into Foreign Language Classroom: Language learners' views on the use of authentic and artificial materials in the English language learning classrooms**. Unpublished MA Thesis, Finland: University of Jyväskylä.
- Pearson, **A Teacher's Guide to the CEFR** (2007). Oxford: Pearson Longman Publishing.
- Pizorn, K. (2009). **Designing Proficiency Levels for English for Primary and Secondary School Students and the Impact of the CEFR. Linking to the CEFR levels: Research Perspectives**. Cito, Institute for Educational Measurement, Council of Europe, European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) Publication, (89-103).
- Prestidge, G. ve Linda, K. (2000). **Authentic Assessment: Employing Appropriate Tools for Evaluating Students' Work in the 21st Century Classrooms**. Intervention in School & Clinic, 35(3), 100-115.

- Race, P. (2001). **A Briefing on Self, Peer and Group Assessment**. Generic Centre, Assessment Series 9, York: LTSN Generic Center.
- Richards, J. C. (1984). **Language Curriculum Development**. RELC Journal, 15, 1-29.
- Richards, J. C. (2001). **Curriculum Development in Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sezer, A. (1995). **Anadili ve Yabancı Dil Öğretimi, Yayımlanmamış Ders Notları**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Somervell, H. (1993). **Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: The Case for Self, Peer and Collaborative Assessment**. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(3), 221-223.
- Strauss, L. A. ve Corbin, M. J. (1998). **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory** (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tavil, M. (2003). **A Study for the Needs Analysis of the English Preparatory Students at Hacettepe University**, Unpublished PhD Thesis, Ankara: Gazi University, Institute of Social Sciences.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). **Formative Peer Assessment of Academic Writing between Postgraduate Students**. Assessment and Evaluation in Higher Education 25(2), 149-169.
- Tosun, B. (2007). **Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liselerinde Yabancı Dil olarak İngilizce Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, K. (2008). **Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınları. Ankara.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Willis, J. (1996). **A Flexible Framework for Task-Based Learning**. MacMillan Publishers Limited, Oxford, UK.
- Yalden, J. (1987). **Principles of Course Design For Language Teaching**. Cambridge : Cambridge University Press.
- Yates, N ve Delgado R. (2008). **A Study Concerning the Use of Moodle at Kanda University of International Studies**. The Journal of Kanda University of International Studies, 20, 405-426.
- Yaşar, E. (2005). **University Preparatory Class EFL Students' Attitudes Towards Electronic Portfolios as a Method of Alternative Assessment**. Unpublihsed MA Thesis, Ankara: Graduate School of Middle East Technical University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri**. 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri**. 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÖK. (2007). **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)**, Ankara.
- YÖK. (1983). **Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu**, 2923 Sayılı Kanun, Yükseköğretim Kurulu, Kabul Tarihi: 14/10/1983.
- Zhang, S. ve Thompson, N. (2004). **DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System** (review). The Canadian Modern Language Review, 61(2), 290-293.

EKLER

EK – 1: Görüşmeci Ön Görüşme Formu

EK – 2: Yurtiçindeki Uzman ve Akademisyenlere İlişkin Görüşme Formu Soruları

EK – 3: Yurtdışındaki Uzman ve Akademisyenlere İlişkin Görüşme Formu Soruları

EK – 1

GÖRÜŞMECİ ÖN GÖRÜŞME FORMU**Kurum (Kodu):** **Tarih:** / / 2009 **Saat:** : ... - :**Görüşmeci (Kodu):****Giriş**

Adım Abdullah ARSLAN. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında ve Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsünde doktora öğrencisiyim.

Doktora tez konum; Avrupa ülkelerinde yabancı diller öğretiminde uygulanmakta olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) Türk Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretim programlarında uygulanabilirliğine ilişkin uzman görüşlerini araştırmak ve bu çerçevede Türk Yükseköğretim Kurumlarında yabancı dil öğretimine yönelik dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları, ulaşmaları beklenen dil yeterlik düzeyi, içerik ve etkinliklerin kapsamı, düzenlenen içerik ve etkinliklerin sunulmasında kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler kapsamında, dil öğretim sürecinde ve süreç sonunda dil öğrenen bireylerin dört dil becerisine yönelik gelişimlerini izlemek için gerekli ölçme değerlendirme yaklaşımlarını önermektir.

Araştırma sorularının kapsamı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil eğitim-öğretiminde uygulanması durumunda; dil öğrenen bireylerin dört temel dil becerisini kullanabilmesine yönelik eğitim-öğretim ihtiyaçları, içerik ve etkinlikler, strateji, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirmeye türlerine ilişkin, görüş ve düşüncelerinizi almak, konu alanına yönelik literatürle ilişkilendirerek bilimsel bir araştırma kapsamında ortaya çıkarmaktır.

Bu çerçevede sizin görüşlerinizin ve düşüncelerinizin araştırma sonuçlarına ilişkin

uygulamaların daha nitelikli-verimli uygulamalara yol açacağını düşünüyorum. Ayrıca araştırma sonuçlarının rapora yansıtılmasında görüşleri alınan uzmanların isimleri kesinlikle belirtilmeyecek ve raporun yazılması aşamasında araştırmacı tarafından kod isimler kullanılacaktır.

Bu çalışmaya kıymetli vakitinizden ayırdığınız ve araştırmama sağladığınız katkı için size teşekkür ederim.

Abdullah Arslan
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

University of London / Institute of Education
UK, London

EK-2

**YURTIÇİNDEKİ KONU ALANI UZMAN
VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞME
FORMU SORULARI**

Türk Yükseköğretim kurumlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yabancı dil program tasarımının geliştirilmesi aşamasında:

- 1- Eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireylerin ihtiyaçları neler olabilir? Görüşlerinizi detaylı olarak ifade ediniz.
- 2- Eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için ne tür içerik ve etkinlikler hazırlanabilir? Görüşlerinizi detaylı olarak ifade ediniz.
- 3- Eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için yönelik hangi strateji, yöntem ve teknik kullanılabilir? Görüşlerinizi detaylı olarak ifade ediniz.
- 4- Eğitim-öğretim sürecinde dil öğrenen bireyler için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir? Görüşlerinizi detaylı olarak ifade ediniz.

EK-3

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING
SPECIALIST & ACADEMICIAN
INTERVIEW QUESTIONS**

- 1- What are learners' needs in the process of learning and teaching? Please share your ideas and experiences in details.

- 2- What learning contents and activities may be prepared in the process of learning and teaching? Please share your ideas and experiences in details.

3. What methods and strategies may be employed in the process of learning and teaching? Please share your ideas and experiences in details.

- 4- What assessment types may be used in the process of learning and teaching? Please share your ideas and experiences in details.