T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İKİNCİ YABANCI DİL (ALMANCA) ÖĞRETİMİNDE AVRUPA DİL PORTFOLYOSUNA DAYALI UYGULAMALARIN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İlhami EGE

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Konya -2011

T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İKİNCİ YABANCI DİL (ALMANCA) ÖĞRETİMİNDE AVRUPA DİL PORTFOLYOSUNA DAYALI UYGULAMALARIN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İlhami EGE

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. A. Murat SÜNBÜL

Konya -2011

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin		
	Adı Soyadı	İlhami EGE
	Numarası	085116021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Programı ve Öğrettimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
	Tezin Adı	İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

ÖNSÖZ

Bir eğitim programının uygulama boyutunu oluşturan öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiği, öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre işe koşulan öğretme ve öğrenme stratejileri, öğretim yöntemleri, araç ve gereç gibi değişkenlere bağlıdır. Ancak günümüz yabancı dil öğretiminin öğrenme ve öğretme sürecinde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi ve özellikle dilbilgisi ağırlıklı ders kitaplarının dışına çıkılmaması, öğrenciyi, öğretmeni ve uygulanan eğitim programını başarısızlığa sürükleyen önemli değişkenlerdir. Yapılan alanyazın taramasında ülkemizde uygulanan dil öğretim stratejileri ve yaklaşımlarından kaynaklanan bir takım nedenlerden dolayı, teorikte dili kullanma becerisini amaçlayan bir yabancı dil öğretim programının maalesef öğrenenlerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmadığı görülmektedir. Bu sorun, çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Küreselleşmeyle birlikte özellikle iletişim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak çok dilli ve çok kültürlü birey yetiştirme, artık tüm devletlerin ortak hedefi olmuştur. Bu nedenle, tüm devletler uygulanan yabancı dil öğretim programlarını sorgulamaktadırlar. Artık dilin yapısal kuralları değil, dili kullanma becerisi geliştirilen yeni dil öğretim programlarının ortak amacıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretme, öğrenme ve değerlendirme boyutlarıyla dilin dört becerisini merkeze alarak yabancı dil öğretim programının çerçevesini çizen DAORÇ'nin (Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesi) uygulama şekli olan Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının dil öğretimindeki etkililiği bu çalışmada araştırılmıştır.

Bu çalışmamda birçok kişinin katkısı söz konusudur. Çalışmanın en başından sonuna kadar her aşamasında bana yol gösteren ve her türlü desteği bir an olsun esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e minnettar olduğumu özellikle bildirmek istiyorum. Aynı zamanda ders ve tez aşamasında akademik bilgisine başvurduğum sayın hocalarım Doç. Dr. İsmail ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Erdinç YÜCEL'e, Yrd. Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT'a ve başarı testinin uygulama aşamasında bana yardımcı olan meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZDEMİR'e ve İngilizce kaynakları Türkçeye çevirerek araştırmaya katkıda bulunan Arş. Gör. Onur TOPALOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmamı, 2010 yılında kaybettiğim, ancak kişiliği ve dünyaya bakış felsefesiyle yaşamımın her anında silinmeyecek izler bırakan sevgili babam Habib EGE'ye adıyorum.

Araştırma sürecinde kaygılandığım anlarda beni her zaman motive eden sevgili eşim Bilge'ye ve kendilerine yeterince zaman ayıramadığımdan dolayı mahcup olduğum biricik çocuklarım Ebru, Zehra Nur ve Hayrunnisa'ya teşekkür ediyorum.

İlhami EGE

2011

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin		
	Adı Soyadı	İlhami EGE
	Numarası	085116021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Programı ve Öğretimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
	Tezin Adı	İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi

ÖZET

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna (ADP) dayalı etkinliklerin etkiliği değerlendirilmiştir. Araştırma yaklaşımı olarak "karma araştırma yaklaşımı" kullanılmıştır. Nicel veriler için deneysel araştırma modellerinden biri olan "öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek için, nitel araştırmalarda kullanılan görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Nitel bulgular, betimsel analiz yöntemiyle elde edilmiştir.

Araştırma, 2010-2011 akademik yılında Kars Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Deney grubunda 26, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 47 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar,

Üniversite Yabancı Dil Giriş Sınavı, Başarı ve Özdeğerlendirme Testleri öntest sonuçları doğrultusunda eşitlenmiştir.

Deney grubuna 16 hafta süreyle, A1 Dil Basamağı için ADP'na dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. ADP'na dayalı etkinler öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerinde etkili olmamıştır.
2. ADP'na dayalı etkinlikler, dilin dört becerisini kazandırmada daha etkili olmuştur.
3. ADP'na dayalı etkinlikler, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
4. ADP'na dayalı etkinlikler, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamıştır.
5. ADP'na dayalı etkinlikler, öğrenilenlerin kalıcı olmasında etkili olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesi, Avrupa Dil Portfolyosu, A1 Dil Basamağı, Başarı, Bilişsel Farkındalık, Tutum, Kalıcılık, Yabancı Dil Öğretimi

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin		
	Adı Soyadı	İlhami EGE
	Numarası	085116021005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı/Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
	Tezin İngilizce Adı	Assessing the Effectiveness of the Activities Based on European Language Portfolio (ELP) in the Second Foreign Language (German) Teaching

SUMMARY

In this study, the effectiveness of the activities based on European Language Portfolio (ELP) in foreign language teaching was assessed. "Mixed Research Approach" was used as the research method. The research model used here is the pretest-posttest with control group. Furthermore, student attendance was evaluated using interview and observations, which are techniques routinely employed in qualitative research methods. Qualitative data was assessed using descriptive analyses method.

The study was conducted among Freshman College students enrolled in Kafkas University, Faculty of Science and Literature, Department of English Language and Literature in 2010-2011. A total of 47 student consisted of 26 students of experimental group and 21 students of control group participated in

the study. The groups were equalized based on University Entrance Exam for Foreign Languages, Accomplishment and Self-evaluation Test pretest results.

The activities based on European Language Portfolio (ELP) of A1 Language Level were applied to the experimental group for 16 weeks and following results were derived.

1. The activities based on ELP were not effective on students' metacognitive abilities.
2. The activities based on ELP were more effective in acquisition of the four language skills.
3. The activities based on ELP positively affected students' attitudes towards the foreign language.
4. The activities based on ELP ensured students' participation.
5. The activities based on ELP have helped persistency of the learned material.

Keywords: European Reference Frame for Languages, European Language Portfolio, A1 Language Level, Accomplishment, Metacognition, Attitude, Persistency, Foreign Language Education.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası ii
Tez Kabul Formu..... iii
Önsöz / Teşekkür iv
Özet..... v
Summary..... vii
İçindekiler x
Kısaltmalar…….. xv
Tablolar Listesi xvi
Şekiller Listesi xviii

BİRİNCİ BÖLÜM- Giriş
1.1. Problemin Durumu……. 1
1.2. Araştırmanın Amacı…….. 4
1.3. Araştırmanın Önemi……. 5
1.4. Sayıtlılar……... 8
1.5. Sınırlılıklar…… 9
1.6. Tanımlar……..... 9
1.7. Kısaltmalar……. 10

İKİNCİ BÖLÜM-Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar
2.1. Dil Öğretimi ……. 11
2.1.1. Dil Öğrenim Kuramları…… 11
2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları…… 11
2.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları ……. 12
2.1.1.3. Yapılandırmacı ve Öznel Öğrenme Kuramları……. 12
2.1.2. Dil Öğretim Metotları……. 13
2.1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Metodu…….. 13
2.1.2.2. Düzvarım Metodu……. 14
2.1.2.3. İşitsel- Dil Metodu…… 15
2.1.2.4. İşitsel-Görsel Dil Öğretim Metodu……. 16
2.1.2.5. Bilişsel Yöntem…… 17
2.1.2.6. İletişimsel Yaklaşım …… 18
2.1.2.7. Kültürlerarası Yaklaşım…… 19
2.1.2.8. Yeni İletişimsel Öğretim ……. 20

2.1.2.8.1. Edinim Odaklılık……..… 20
2.1.2.8.2. Derslerüstü Öğrenme…….. 20
2.1.2.8.3. Bütüncül Dil Öğrenimi…… 21
2.1.2.8.4. Öğrenen Odaklılık…….. 21
2.1.3. Dil Becerileri…… 23
2.1.3.1. Dinleme-Anlama Becerisi…….. 23
2.1.3.2. Konuşma Becerisi……. 25
2.1.3.3. Okuma-Anlama Becerisi…… 28
2.1.3.4. Yazma Becerisi…….. 29
2.2. Avrupa Konseyi ve Dil Öğretim Yaklaşımı…… 31
2.2.1. Avrupa Konseyi ve Dil Politikası……. 31
2.2.2. Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ)…….. 34
2.2.2.1. DAORÇ'nin Amaçları……. 36
2.2.2.1.1. Çokdillilik…… 36
2.2.2.1.2. Kültürlerarası Bilinci Yaratma…… 37
2.2.2.1.3. Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirmede Şeffaflık…….. 38
2.2.2.2. DAORÇ'nde Benimsenen Yaklaşımlar…… 38
2.2.2.2.1. Eylem Odaklı Yaklaşım……. 38
2.2.2.2.2. Dil Yeterlilik Yaklaşımı……. 39
2.2.2.2.2.1. Genel Dil Yeterlilikleri……. 39
2.2.2.2.2.2. İletişimsel Dil Yeterlilikleri…….. 40
2.2.2.2.2.3. Yaşam Boyu Özerk Öğrenme ……. 42
2.2.2.3. DAORÇ'nin Yapısı……. 46
2.2.2.3.1. Genel Yeterlilik Alanı…… 47
2.2.2.3.2. Münferit Dil Becerileri Alanı…….. ……... 49
2.2.2.4. DAORÇ'nin Felsefi Temelleri……. 51
2.2.3. Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)……. 55
2.2.3.1. ADP'nun Tarihi Temelleri…….. 55
2.2.3.2. Tanımı ve Sınırlılıkları……. 56
2.2.3.3. ADP'nun Yapısı…….. 57
2.2.3.3.1. Dil Pasaportu…….. 57
2.2.3.3.2. Dil Biyografisi……. 58
2.2.3.3.3. Dil Dosyası…….. 58
2.2.3.4. ADP'nun İşlevi……. 59
2.2.3.4.1. Rehberlik (Belgeleme) İşlevi…….. 59

2.2.3.4.2. Eğitsel ve Öğretici İşlevi…… 60
2.2.3.4.3. Siyasi İşlevi ……..... 61
2.2.3.5. ADP'nun Karakteristik Özellikleri…… 62
2.2.3.6. ADP ile DAORÇ'nin Kesiştiği Noktalar ……. 63
2.2.3.6.1. A1-C2 Aralığındaki Referans Dil Seviyeleri……. 63
2.2.3.6.2. Özdeğerlendirme Açısından A1-C2 Referans Seviyeleri…….. 63
2.2.3.6.3. Kültürlerarası Yeterlilik…… 65
2.2.3.6.4. Öğrenme Stratejileri…….. 65
2.2.4. İlgili Araştırmalar …….. 68
2.2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar…….. 68
2.2.4.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar…… 71
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-Yöntem
3.1. Araştırma Modeli…… 77
3.2. Katılımcılar…….. 79
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması……. 80
3.2.1.1. Grupların " Yabancı Dil Giriş Puanları"……... 80
3.2.1.2. Almanca Başarı Testi" Öntest Sonuçları …… . 81
3.2.1.3. "Özdeğerlendirme Ölçeği" Öntest Sonuçları…… 81
3.3. Veri Toplama Araçları…… 82
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları……. 83
3.3.1.1. Başarı Testi……..…… 83
3.3.1.2. Tutum Ölçeği…….……. 85
3.3.1.3. Bilişsel Farkındalık Ölçeği…… 86
3.3.1.4. Öz Değerlendirme Ölçeği…….. 86
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları…….. 87
3.3.2.1. Gözlem Formu…….. 87
3.3.2.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu…….. 88
3.4. Verilerin Çözümlenmesi…… 90
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi…….. 90
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi…… 93
3.5. Denel İşlemler…….. 95
3.5.1. Öğretme-Öğrenme Süreci…….. 96
3.5.2. Ölçme ve Değerlendirme…… 97

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM- Bulgular

4.1 Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.…… 99

4.2. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim yaklaşımı yabancı dil dersinin kazanımlarına ulaşmada geleneksel öğretime kıyasla daha etkilidir. ……... 100

4.3. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır…… 110

4.4. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır……. 110

4.5. Avrupa Dil Portfolyusu A1 dil basamağına göre geliştirilmiş ölçütler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik aktif katılımını nasıl etkilemiştir?..... 111

4.5.1. Farklılık…….. 112

4.5.2. Eğitim Durumları……... 114

4.5.3. İletişim……. 115

4.5.4. Tutum …… 116

4.5.5. Değerlendirme…… 117

4.5.6. Genel Değerlendirme……. 118

BEŞİNCİ BÖLÜM- Yorum ve Tartışma

5.1. Araştırmanın Denencelerine ve Alt problemine İlişkin Tartışma ve Yorumlar…… 120

5.1.1. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır…….. 120

5.1.2. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı uygulamalar yabancı dil dersinin kazanımlarına ulaşmada geleneksel öğretime kıyasla daha etkilidir……... 123

5.1.3. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır..... 124

5.1.4. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda gerçekleştirilecek kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır…… 126

5.1.5. Avrupa Dil Portfolyusu A1 dil basamağına göre geliştirilmiş ölçütler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik aktif katılımını nasıl etkilemiştir?..... 127

ALTINCI BÖLÜM- Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuçlar…… 130

6.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar……. 130

6.1.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar……. 130

6.2. Öneriler…… 131

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler …….. 131

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler …… 132

Kaynakça ……... 133

Ekler……... 146

Özgeçmiş…… 215

KISALTMALAR

DAORÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

YDS: Üniversite Yabancı Dil Giriş Sınavı

TABLOLAR

Tablo-2.1: DAORÇ'nin Dil Yeterlilik Yaklaşımı …….. 41
Tablo-2.2: Ortak Referans Dil Düzeyleri: Genel Ölçek…….. 48
Tablo-2.3: Beş Dil Becerisini Öz Değerlendirme Kriterleri…… 50
Tablo-2.4: A1 Düzeyi Dinleme-Anlama Beceri Kontrol Listesi …… 64
Tablo-2.5: DAORÇ ve ADP'nun Karşılaştırılması…… 67
Tablo-3.1: Deney Deseninin Şematik Görünümü……... 78
Tablo- 3.2: Örneklem Grubu…… 80
Tablo-3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının YDS Giriş Puanlarının Karşılaştırılması…… 81
Tablo-3.4: Almanca Başarı Testi Öntest Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular…….. 81
Tablo-3.5: Öz-Değerlendirme Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular…… 82
Tablo-3.6: Uygulanan Başarı Testi Basamakları…… 83
Tablo-3.7: A1 Dil Basamağı Başarı Testi Puanlama Ölçeği…….. 92
Tablo-3.8: Verilerin Çözümlenmesinde Kullanılan Teknikler…….. 94
Tablo-3.9: Uygulama Sonunda Öğrenciler A1 Dil Seviyesi İçin Hangi Kazanımları Edinmeliler?..... 95
Tablo-4.1: Deney Grubunun Bilişsel Farkındalık Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular……. 99
Tablo-4.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ……. 101
Tablo-4.3: Deney ve Kontrol Grupları Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması…….. 102
Tablo-4.4: Deney ve Kontrol Grupları Dinleme-Anlama Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması …… 103
Tablo-4.5: Deney ve Kontrol Grupları Okuma-Anlama Becerisi Özdeğerlendirme Öntest- Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması……. 104
Tablo-4.6: Deney ve Kontrol Grupları Karşılıklı Konuşma Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması ……. 106

Tablo-4.7: Deney ve Kontrol Grupları Sözlü Anlatım Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması…….... 107
Tablo-4.8: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması ……. 108
Tablo-4.9: Deney ve Kontrol Grupları Genel Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması …… 109
Tablo-4.10: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması…… 110
Tablo-4.11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması…… 111

ŞEKİLLER

Şekil-2.1:Dil Öğretim Metotları Kronolojisi …..…… 23
Şekil-2.2:Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması……..…….. 43
Şekil-2.3: DAORÇ'nin Dil Öğretme ve Öğrenme Felsefesi…… 45
Şekil-2.4: DAORÇ Dil Düzeyleri……. 46
Şekil-2.5:Dil Pasaportu Dil Becerileri İçin Kullanılan Semboller……... 65
Şekil-3.1:Araştırma Süreci……... 79

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölüm; problemin durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar alt başlıklarını içermektedir.

1.1.Problemin Durumu

İnsanlık, dünyanın en ücra köşesini parmağımızın bilgisayar klavyesine olan mesafesi kadar yakınlaştıran bilişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sayesinde sanayi toplumundan mikrobiyoloji evrenine geçiş sürecini baş döndürücü bir hızla yaşamaktadır. Toplumsal dokuyu her alanda etkileyen bu gelişmeler, artık bilgiye kayıtsız kalmayı olanaksız kılmaktadır.

Dünyada yaşanan bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkan toplumsal beklentiler, her ülkenin diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendi iç dinamiklerine uygun bir paradigma değişikliğine gitmesine zemin hazırlamaktadır. Çünkü paradigmalar ait olduğu dönemin siyasi, toplumsal ve bilimsel düşünce dünyasından kaynaklanmaktadır (Harsch, 2005:9). Aslında "eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk,1972:12) tanımındaki "kasıtlı ve istendik" ifadelerinden hareketle, ülkelerin bireysel veya toplumsal beklentiler doğrultusunda eğitim anlayışında bir paradigma değişikliğine gitmesi doğal bir hedef olarak anlaşılabilir. Alfred North Whitehead 1931 yılında bu durumun farkına varmıştır. "Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri yaşamları boyunca kullanabilecekleri savı geçersiz hâle gelmiştir." Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı yapılan eğitim programları, insanlara muhtemel yeni koşullara uyum sağlama olanağı sunmalıdır. (Knowles, 1996:168). Demek ki; teknoloji, ekonomi, iletişim, siyasi ve sosyo-kültürel alanlarda yaşanan değişimler, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini oluşan/oluşacak yeni koşullar doğrultusunda yeniden yapılandırmalarını zorunlu hale getirmektedir. Dil öğretimiyle ilgili yeni yaklaşımların da bu değişim penceresinden irdelenmesi gerekir. Bunun bilincinde olan ülkeler son yıllarda eğitim sistemlerini yenilemek için yoğun bir çaba sarf etmektedirler (Kayahan, 2003).

Küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki coğrafi sınırların ortadan kalkması, farklı gelenek, kültür, dil ve yaşam tarzına sahip bireylere, ötekileştirmeden başkalarıyla bir arada yaşama bilincini zorunlu kılmaktadır. Farklı dillere mensup bireylerin birbirleriyle anlaşabilmeleri ve ortak yaşam alanları oluşturabilmeleri için ortak bir dili kullanmaları ön koşuldur. Harsch (2005:1) ise, ortak dil kullanma gereksinimine küreselleşmenin nedenlerinden çok ekonominin yabancı dile olan talebini ve artan göçmen hareketlerini gerekçe göstermektedir. Sonuçta sebepler farklı olsa da 21. yüzyılda yabancı dil öğrenmenin gerekli olduğu buna bağlı olarak dil öğreniminde bir paradigma değişikliğinin kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır. İleşimsel amaçlı yabancı dil dersi, kültürlerarası yabancı dil eğitimine dönüşmektedir (Kohonen, 2005; Akt: Kara, 2007:11). Bu anlayış, geleneksel yaklaşımlara nazaran yabancı dil becerilerinin daha kapsamlı tanımını içermektedir.

Gelişen toplumsal ilişkiler ve buna bağlı olarak mesleki ve iletişimsel alanlarda ortaya çıkan bir takım toplumsal talepler sonucunda insanların yeni beklentileri söz konusu olmaktadır. Bu yenidünya düzeni ister istemez birden fazla dil edinimini gerektirmektedir. Dil öğrenimi, artık hem bireysel hem de sosyal bir süreç olarak anlaşılmaktadır (sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı). Kısaca dil, beşeri varlığın temel kavramı olarak tanımlanmaktadır (Kaikkonen&Kohonen 2000; Akt: Kara, 2007:12).

Bu gereksinimlerden dolayı, eğitim alanında yabancı dil öğretiminin ne anlama geldiği ve içeriğinin nasıl olması gerektiği günümüzde tartışılmaktadır. Öğrenenin ortalama yabancı dil yeterliliğine dair çok hızlı ve sürekli değişen toplumsal beklenti, günümüz yabancı dil derslerine yeni yöntemlerin uyarlanmasını zorunlu kılmaktadır. İş yaşamında karşılıklı etkileşim, sözlü anlatım yeteneği, çok kültürlü grup içi iletişim becerisi, etkili iletişim ve mesleki faaliyet yabancı dil öğretiminden beklenmektedir (Airola, 2003:24).

Ancak yakın zamana kadar kullanılan ve hatta günümüzde bazı öğretmenlerin yabancı dil derslerinde özellikle tercih ettiği geleneksel metotlarla toplumun veya bireyin dil öğretimiyle ilgili beklentilerini karşılaması zor görünmektedir. Çünkü tarihi süreç içinde kullanılan dil öğretim yöntem ve tekniklerinin dilsel iletişiminin dört bileşeni olan dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerine

eşit düzeyde ağırlık vermediği görülmektedir. Okullarımızda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı noktasında tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır (Güven, 1995; Gürbüz, 2001; Tarcan, 2004; Polat ve Tapan, 2005; Güler, 2005; Darancık, 2008; Çetintaş, 2009). Bu tartışmalar bizi "yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?"sorusuna yanıt aramaya yöneltmektedir (Demirel, 2004). Ancak bu sorunun varlık nedenini tek boyutlu düşünmek doğru değildir, konunun öğrenen, öğretici, program ve kurumsal düzlemde ele alınması çözümü daha da kolaylaştırabilir.

Öğrenen açısından dil öğretimi ülkemizde yeterince ilgi görmemektedir. Öğrencinin yabancı dile olan tutumunu etkileyen birçok faktörden bahsedebiliriz. Darancık (2008: vii), yabancı dil öğretiminin öğrencilerin ilgi ve beklentilerine yanıt vermediği için yabancı dil derslerine olumsuz ve önyargılı davrandıklarını savunmaktadır.

Diğer önemli bir nokta ise, ülkelerin dil öğretimi müfredatlarında belli standartların olmamasının, hem ölçme hem de değerlendirme açısından farklılıklara zemin hazırlamış olmasıdır. Bu sorunun çözümü; toplumsal ve bireysel gereksinimler dikkate alınarak amaç, içerik ve değerlendirme boyutlarıyla benzerlikler gösteren dil öğretim programlarının tüm ülkelerce işe koşulmasıyla olasıdır. Böylece öğrenene belli bir kurs ve program sonucunda verilen not ya da puanın hangi kazanımlara işaret ettiği daha şeffaf olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları Avrupa'da araştırılmış, okul programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır (Demirel, 2005:72). Bir yabancı dilin dahi yetmediği günümüzde Avrupa Birliği üyesi olma hedefi olan ülkemizde yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle amaçları arasında; dil öğretiminde ülkeler arasında belli bir standardı yakalamak, dil öğreniminin ve kültürler arası deneyimlerin gelişimini güçlendirmek, eğitim ve mesleki amaçlı dolaşımı sağlamak ve dil öğrenim sürecindeki başarı ve deneyimleri kayıt altına almak gibi unsurları barındıran Avrupa Dil Portfolyosunun ülkemizde

sınanması ve öğrenenin dil yeterliliğine, düşünme becerilerine, dile karşı olan tutumuna ve derse katılımına etkisi değerlendirilmektedir. Bu alanda yapılan veya yapılacak olan araştırmaların program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı şüphesizdir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Avrupa Konseyi, öngördüğü dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımının teorik sınırlarını çizen Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesini (DAORÇ) ve bunun uygulama boyutunu tanımlayan öğrenci merkezli iletişimsel yaklaşımı benimseyen Avrupa Dil Portfoyosunu (ADP) Avrupa Diller Yılı olarak kutlanan 2001 yılında tanıtmıştır. Bu çalışmada; yabancı dil öğretiminde amaç, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla ortak bir çerçeve sunan Avrupa Dil Ölçeğini referans alan Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı uygulamaların etkililiği araştırılacaktır. Bu genel amacı gerçekleştirmek için dört denence ve bir alt problem oluşturulmuştur.

Denence 1: Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımına dayalı dil öğretimi, yabancı dil dersi kazanımlarına ulaşmada geleneksel öğretime kıyasla daha etkilidir.

Denence 3: Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda gerçekleştirilecek kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Alt Problem 1: Avrupa Dil Portfolyosu A1 dil basamağına göre geliştirilmiş ölçütler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik aktif katılımını nasıl etkilemiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), dilin gerçek hayat koşullarında kullanımı üzerine odaklanan açık hedefleri olan uluslararası alanda kabul görmüş ve öğrenciye öz-değerlendirme olanağı sağlayan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Yapılan alanyazın taramasında bu yaklaşımın amaçlarının farklı açılardan irdelendiği görülmektedir. Demirel (2003:241), Avrupa Konseyi tarafından öngörülen bu yaklaşımın, üye ülkeler arasında yabancı dil eğitimine ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmak ve bu sayede bireylere dil ve kültür miraslarına sahip çıkmalarına ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarına olanak vermek ve bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireyleri birden çok dil öğrenmeye teşvik etmek gibi genel amaçlarına işaret ederken Heyworth (2006) ise, dil öğretiminde bireye kazandırılması düşünülen sosyal beceriler, sorumluluk duygusu, aktif katılım ve öz değerlendirme gibi değişkenler temelinde ADP'nun özel amaçlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu dil öğretim yaklaşımının ön görülen amaçlara hizmet edip etmediği yurtdışında ve yurtiçinde birçok bilim insanının araştırma konusu olmuştur (Bachel, 2005; Airola, 2003; Burghoff & Leder, 2004; Goger, 2007; González, 2008; Harsh, 2005; Heyworth, 2006; Kohonen, 2008; Houten, 2007; Kara, 2007; Komarék, 2008; İşisağ, 2008; Karagöl, 2008; Gür, 2004; Göçerler, 2006; Bayrakçı, 2007; Ataç, 2008; Koyuncu, 2006; Köse, 2004; Mirici ve Aksu, 2005; Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2006). Ancak yurtiçinde bu konuda yapılan deneysel çalışmaların akademik anlamda istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Çünkü çoğu araştırmalar yüksek lisans düzeyinde kalmaktadır (Karagöl, 2008; Gür, 2004; Göçerler, 2006; Bayrakçı, 2007; Koyuncu, 2006; Köse, 2004; Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2006). Bu araştırmanın bu anlamda yapılan veya yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşılamadığı görüşü, yapılan çalışmaların vardığı ortak sonuçtur (Güven, 1995; Gürbüz, 2001; Tarcan,

2004; Polat ve Tapan, 2005; Güler, 2005; Darancık, 2008; Çetintaş, 2009). Yabancı bir dili öğretme ve öğrenme alanında yaşadığımız sorunun nedenlerini çoğaltmak mümkündür. MEB verilerine (2005) göre, İlk ve ortaöğretimde seçmeli olarak okutulan ikinci yabancı dil dersi haftada iki saat verilmektedir. Bu, ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretimin sonuna kadar haftada iki saat yabancı dil dersi alan bir öğrencinin toplamda 576 saat ders aldığı anlamına gelmektedir. Toplam ders saati, DAORÇ'ne göre B1 seviyesine denk gelmesine rağmen, liseyi bitiren bir öğrencinin bu seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, liselerdeki ikinci yabancı dil derslerine sıfırdan başlanması ve ilköğretimde seçmeli olarak alınan ikinci yabancı dil derslerinin dikkate alınmamasıdır (Çetintaş, 2009). Ülkemizde dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar çerçevesinde mevcut başarısızlığın nedenlerini şu şekilde tanımlayabiliriz:

Yabancı dil öğretiminde elde edilen ürün ortadayken, öğretmenlerin hala geleneksel yaklaşımlarda ısrar etmeleri (Demirel, 2010), bir taraftan yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programlarının gözden geçirilmesini ve diğer taraftan da öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarını kabul etmesini zorunlu kılmaktadır. Gerçi bilim insanları dil öğretiminde hiçbir metot ya da yaklaşımın mükemmel olmadığı noktasında hemfikirdirler. Ancak dil öğretimindeki başarısızlığı sadece uygulanan metoda bağlamak doğru olmasa da başarısızlığa katkı sağladığı bir gerçektir.

Ülkemizde uygulanan dil öğretim programları irdelendiğinde teorik anlamda bir bütünlük ve süreklilik söz konusu iken, uygulama boyutunda sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Örneğin, üniversite öğrencisine yabancı dil öğrenim özgeçmişine bakılmaksızın sil baştan mantığıyla yabancı dil öğretildiği bilinen bir durumdur.

Başarısızlığın en önemli sebeplerinden biri de öğrenenin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumunu etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler, öğrencinin motivasyonunu ve derse katılımını etkileyen değişkenlerdir. Bu nedenle, öğrenenin yabancı dile karşı olumlu tutumuna etkin olan öğelerin işe koşulmasına olanak veren bir dil öğretim yaklaşımının tercih edilmesi ön koşul olmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunları minimize etmenin yolu, aslında zihinsel ve duyuşsal alandaki engellerin aşılmasıyla mümkün olabilir. Öğrenenin zihninde "niçin yabancı dil öğrenmeliyim?" ve "öğreneceğim bu dili nerede kullanabilirim?" gibi soruların mutlaka mantıklı karşılığı olmalıdır. Aynı şekilde öğretmenin zihninde "öğrencinin motivasyonunu nasıl artırabilirim?" veya "yabancı dilin bir araç olarak algılanması için hangi metot, teknik ve stratejiyi uygulamalıyım?" gibi soruların yanıtı olmalıdır. Geliştirilen dil öğretim yaklaşımların öncelikle bu soruların yanıtlarını içinde barındıracak şekilde etkili olması düşünülmelidir.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve öğretme, öğrenme ve değerlendirme boyutlarıyla yabancı dil öğretiminin çerçevesini betimleyen Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin (DAORÇ) uygulama şekli olan Avrupa Dil Portfolyosunun dili bir amaç değil, bir araç olarak algıladığı, öğreneni merkeze alarak onun bilişsel farkındalığını, motivasyonunu, derse katılımını ve bunlara bağlı olarak başarıyı olumlu yönde etkilediğini iddia etmektedirler. Bu deneysel çalışma, ADP'na dayalı uygulamaların bilişsel farkındalık, motivasyon, derse katılım ve başarı gibi bağımlı değişkenlere olan etkililiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Birinci denencenin sınanmasıyla toplanacak verilerle, ADP'nun öğrenenlerin bilişsel farkındalıkları üzerinde nasıl etkili olduğu belirlenecektir. ADP yaklaşımına dayalı etkinliklerin, geleneksel dil öğretim yöntemleriyle İngilizce öğrenmiş yetişkinlerin ikinci bir yabancı dil öğreniminde yeni öğrenme stratejileri geliştirebilmeleri noktasında etkili olup olmadığını saptamak, "bir dili en etkili şekilde nasıl öğrenebilirim?" sorusuna yanıt aramak bağlamında önemlidir.

İkinci denencenin sınanması neticesinde toplanacak verilerle, ADP'na dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi saptanacaktır. Bu veriler, DAORÇ'nde betimlenen kuramsal bilgilerin pratiğe yansıması açısından önemlidir. Bu anlamda dil öğretiminde model olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Üçüncü denencenin sınanmasıyla elde edilecek verilerle, ADP'na dayalı uygulamaların öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkililiği belirlenecektir. Aynı

zamanda bu verilerle, öğrenenlerin zihnini kurcalayan “niçin bu dili öğrenmeliyim?” sorusuna ADP’nun verdiği yanıt sorgulanacaktır. ADP’na dayalı uygulamaların öğrenenlerin yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini saptamak, dil öğretiminde bu yaklaşımın uygulanabilirliği açısından bu çalışmanın önemine katkı sağlamaktadır.

Dördüncü denencenin sınanmasıyla elde edilecek veriler, ADP’na dayalı ekinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımına etkisini belirlemek bağlamında önem ifade etmektedir. Özellikle dil öğretiminde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamanın güç olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenilecek dilin otantik ve günlük yaşama yakın kullanımını amaçlayan ve eylem odaklı yaklaşımıyla öğreneni merkeze alan ADP’nun öğrenenin derse aktif katılımında ne derece etkili olduğunun sınanması çalışmanın sonuçları açısından önemlidir.

Çalışmanın son denencesinin sınanmasıyla da ADP’na dayalı uygulamaların kalıcılığa etkisi olup olmadığına dair veriler elde edilmiştir. Öngörülen kazanımların kalıcılığı, öğreneni günlük yaşamda dili kullanılmaya cesaretlendirdiği gibi daha sonra uygulanacak dil öğretim programının hedef kazanımlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. ADP’na dayalı etkinliklerin bu amaçlara hizmet edip etmediğini sınamanın, hem çalışmanın sonuçlarına hem de program geliştirme uzmanlarının çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınacaktır.

1. Öntest-sontest ve kalıcılık testinde öğretim elemanlarının nesnel davrandıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmada denetim altına alınamayan değişkenlerin süreci eşit etkilediği varsayılmaktadır.

3. Ders gözlemleri esnasında öğretim elemanı ve öğrenciler gözlemciden eşit şekilde etkilendikleri varsayılmaktadır..

4. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracının kapsam geçerliliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kars Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı birinci ve ikinci öğretim birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir deney ve bir kontrol grubu öğrencileriyle,

2. Elde edilecek sonuçlar 2010-2011 Öğretim yılı güz dönemde Kars Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Programında yer alan ikinci yabancı dil (Almanca) dersi ile,

3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen A1 dil basamağı ile,

4. Avrupa Dil Ölçeğinde belirtilen beş dil becerisi (1.Anlama: dinleme, 2.Anlama: okuma, 3.Konuşma: (Sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim, 4.Konuşma: konuşabilme becerisi ve üretimi, 5.Yazma) ile,

5. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretimi; soru-cevap, ikili ve çoklu grup çalışmaları, proje ve performans ödevleri ile

6. Uygulama süresi 16 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Geleneksel Dil Öğretim Yaklaşımı: Belli ders kitaplarının kullanıldığı, daha çok anlatım yönteminin tercih edildiği dilbilgisi-çeviri yönteminin ağırlıkta olduğu öğretmen merkezli öğretimdir.

Eklektik Yöntem: Yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demirel,2010:58).

Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi: Avrupa Konseyi tarafından farklı eğitimsel ve kültürel geçmişleri olan Avrupa ülkeleri arasındaki iletişimin

kalitesini artırmak amacıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için dil standartları getiren bir başvuru kaynağı.

Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio): Öğrenenin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarı ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterlilikleri ortaya koyan belge.

Avrupa Dil Portfolyosu Yaklaşımına Dayalı Dil Öğretimi: Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesinde (DAORÇ) belirtilen genel ve iletişimsel dil yeterlilikleri bağlamında dört dil becerisine ağırlık vermekle birlikte belli bir ders kitabı ve dil öğretim metodu önermeyen edinim odaklı ve öğrenci merkezli dil öğretim yaklaşımıdır.

Bilişsel Farkındalık: Bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğer bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması (Senemoğlu, 2007: 334-335).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısındaki belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim. (Demirel, 1993).

Kalıcılık: Öğrenilenlerin üzerinden zaman geçmesine rağmen zihinde tutulabilmesi, anlamını yitirmeden yeniden hatırlanabilmesi ve yorumlanabilmesidir.

1.7. Kısaltmalar

DAORÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

YDS: Üniversite Yabancı Dil Giriş Sınavı

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm; dil öğretimi ve Avrupa Konseyi dil öğretim yaklaşımı ana başlıkları altında olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Dil Öğretimi başlığı altında, yabancı dil öğretim yaklaşımları ve dört dil becerisi ile ilgili, Avrupa Konseyi ve Dil Öğretim Yaklaşımı başlığı altında ise, Avrupa Konseyi Dil Politikası, Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ), Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) ve ilgili araştırmalar hakkında kuramsal bilgiler içermektedir.

2.1. Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi açısından öğrenme kavramının zamanla nasıl değiştiğini ve günümüz modern yabancı dil öğretiminde hala tartışılan öğrenme ile ilgili bazı öğeleri saptamak amacıyla öğrenme kuramlarını kısaca tanımlamanın konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.1. Dil Öğrenim Kuramları

Dil öğretim metot ve yaklaşımlarının daha iyi anlaşılabilmesi için dil öğreniminde etkili olan öğrenme kuramları; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramı olmak üzere üç başlık altında kısaca özetlenmektedir.

2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Bu teoriler, gözlenebilen davranışları betimlediğinden dil öğretimi açısından ifadeler ön plandadır. Davranışçı ekoller bilinçli bir öğrenme sürecini amaçlamadığından dil öğretimi uyarıcı-tepki anlayışına göre gerçekleşmektedir. Bir uyarıcı-tepki bağını kuvvetlendirmek için gösterilen tepkinin ‘ödüllendirilmesi’ ve ‘pekiştirilmesi’, belleğe yerleşmesi için belli sayıda ‘yinelenmesi’ ve yinelemeyi sağlamak içinse ‘alıştırma’ yapılması zorunludur (Demircan, 2005:109). Başka bir ifadeyle, dil öğrenimi sıkı kurallara dayanır (Bachel, 2005) ve dil ‘bir alışkanlıklar düzeni’ olarak tanımlandığından dil öğretiminde alışkanlık oluşturan alıştırmaların ve etkinliklerin kullanılmasını gerekli görülmektedir (Demircan, 2005: 184).

2.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenende var olan ön bilgiler ile sonradan yüzleştiği yeni bilgiler arasındaki anlamlı ilişkiye işaret eder. Bu ilişki sayesinde, bilginin değişebileceği, gelişebileceği ve tamamlanabileceği iddia edilmektedir. Bilişsel öğrenme yaklaşımlarına göre bilgiyi alımlama ve geliştirme süreci ve strateji kavramı merkezi rol oynamaktadır (Bachel, 2005).

Davranışçı kuramcıların aksine bilişsel öğrenme teorisyenlerinin öğrenmede bilişsel etmenler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ausubel, bilişsel etmenler arasında en önemli öğe olarak bilişsel şemayı göstermektedir. Bu da biçimsel ve içeriksel şeklinde ikiye ayrılır. Öğrenmede bilişsel yapı bağımsız, sınıf öğrenme etkinlikleri ise, bağımlı bilişsel öğrenme değişkenleri olarak tanımlanmaktadır (Akt: Demircan, 2005: 116).

Yukarıdaki ifadelerden, sadece dış uyarılarla bireyde davranış değişikliğinin gerçekleşebileceği savunan davranışçı kuramın, öğretim sürecine aynı zamanda bireyde var olan bilişsel yapının da dâhil edilmesini iddia eden bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından kabul görmediği anlaşılmaktadır. Bireyin bilişsel yapısını merkeze alan bu yaklaşımla birlikte artık ‘öğretme’ yerine ‘öğrenme’ kavramının ön plana çıktığı söylenebilir.

2.1.1.3. Yapılandırmacı ve Öznel Öğrenme Kuramları

Bu öğrenme yaklaşımları, özerk öğrenmeyi destekleyen öğeleri içermektedir. Bireysel öğrenme sürecini ön plana çıkarır. Ön bilgilere ilişkilendirilecek şeylerin anlaşılması ve öğrenilmesi savıyla bilişsel kuramlardan ayrılır. Öznel yaklaşımlar ise, bir adım daha ileri giderek merkeze, amaçlarını belirleyen ve daha sonra bunları gerçekleştirmeye gayret eden öğreneni alır. Bu yaklaşım, birey odaklı olduğundan bireysel motivasyonun önemine inanır. Birey öğretim programının her aşamasında yer aldığı için kendi davranış sonuçlarını da değerlendirme yetkisine sahiptir (Bachel, 2005).

Yapılandırmacı ve öznel öğrenme kuramlarına, Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesinin kuramsal temellerinin anlatıldığı bölümde daha detaylı yer verilecektir.

Yukarıda özetlenen öğrenme teorilerini yabancı dil dersleri bağlamında değerlendirecek olursak, dili en iyi şekilde öğretme ve öğrenme iddiasıyla ortaya çıkan yöntem ve metotların kuramsal temellerini oluşturduğu aşikârdır. Bu nedenle, bu bölümde söz konusu dil öğretim metot ve yaklaşımları irdelenmektedir.

2.1.2. Dil Öğretim Metotları

Bu bölümde, ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımının daha iyi kavranmasına olanak vereceği düşüncesiyle yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan dil öğretim metotlarına ana hatlarıyla değinilmektedir.

2.1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Metodu

19.yüzyılda yüksekokul programlarına alınan İngilizce ve Fransızca, eski dillerin (Latince, Yunanca) öğretim metodu olan dilbilgisi-çeviri metoduyla öğretildi. (Neuner, 2003:227). Neuner, bu metodu şu cümlelerle betimlemektedir:

"*Amaç dilin sözcük bilgisi (Temel bilgi) ve dilbilgisi kuralları (Temel kural) dilbilgisi-çeviri metodunun karakteristik özelliğidir. Öğrenen bunların yardımıyla amaç dilin tümce ve metinlerini anlamalı ve söz dizimi kurallarına göre yazma becerisini 'doğru' öğrenmelidir. Çeviri, yabancı dil bilgisinin temel göstergesidir […]".* Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi, dilbilgisi-çeviri metodunda gramer öğretimi tümevarımsal yaklaşıma göre verilmektedir, yani öğrenciler verilen kurallara göre amaç dilde örnek cümleler oluşturuyorlar (Meiβner/Senger, 2001:25). Çünkü dilbilgisi-çeviri yöntemi, dilin kurallar sisteminden oluştuğu tezinden hareket eder. Esas itibariyle, bir dili dilbilgisi kuralları çerçevesinde öğrenmek başlangıçta entelektüel bir faaliyet olarak görülmektedir. Anadil, bu süreçte yabancı dil için adeta bir başvuru sistemidir ve yabancı dil dersleri, çoğunlukla soru ve açıklamaların anadilde yapılması nedeniyle iki dillidir (Edmondson&House, 2000:115). Bu metodun amacı, " Dilin yapısına dair bilginin genişletilmesi ve dilsel yapıların bilinçli kavranmasıdr. Öğrenenler bu kurallar aracılığıyla doğru cümleler kurabilmelidiler" (Neuner&Hufeisen, 2001;5/2: 4). Başka bir iddia ise, "genç zihni daha planlı düzenlenmiş bir düşünce tarzına sürükleyebilmektir. Bu nedenle dilsel

yapıların açık ve sistematik tanımlanmasına gayret edildi" (Neuner&Hufeisen, 2001;5/2: 5).

Bu yöntemde dilin dört becerisi eşit ağırlığa sahip değildir. Dinleme-anlama ve konuşma gibi temel becerilere çok az yer verilir ve belli bir ders kitabına bağlı kalmak suretiyle daha çok yazma ve okuma-anlama becerileri amaçlanır. (Edmondson/House, 2000:109). Bir kültürün zihinsel dünyasını daha iyi kavratmak amacıyla, ileri düzeyde dil öğrenenlere yönelik verilen derslerde ise, edebi metinlerin okutulması önerilir (Neuner, 2003:227).

Dilbilgisi-çeviri metodunun uygulandığı sınıflarda öğretmen mutlak otorite konumundadır. Çünkü o; alanında her şeyi bilen, bildiklerini öğrencilere aktaran ve gerek gördüğünde öğrencilerin hatasını düzelten kimsedir (Edmondson/ House, 2000:109).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bu yöntem sık sık eleştirilmektedir. Ancak Edmondson, bu yöntemin hala geçerli olduğunu savunmaktadır. "Bu metodun yabancı dil öğretiminde büsbütün başarısız olduğu söylenemez ve bunun nedeni ise, özellikle iki öğrenme prensibi hala geçerlidir: Dil öğrenmenin bilişsel bir süreç olması ve yabancı dilin anadil üzerinden öğretilmesi. Bunlara ilaveten yabancı dil öğreniminde çevirinin rolü hala güncelliğini korumaktadır" (Edmondson&House, 2000:116).

2.1.2.2. Düzvarım Metodu

Bu metot, dilbilgisi-çeviri metoduna tepki olarak doğmuştur (Edmondson&House, 2000:109). Dilbilgisi-çeviri metoduna ilk tepkiyi Viétor 1882 yılında kaleme aldığı "Dil dersleri değişmelidir" adlı makaleyle gösterir (Neuner, 2003: 228). Viétor bu makalesinde dilbilgisi-çeviri metodunu ağır şekilde eleştirmekle kalmayıp buna alternatif olarak doğal dil edinimini ve konuşma dilini ön plana çıkaran bir taslak metot geliştirir (Neuner, 2003: 228). Neuner bu metodun temel özelliklerini şöyle özetler:

- Dilbilgisi değil, dil kullanımı ön sıradadır.
- Yazılı anlatım değil, sözlü anlatım ön sıradadır.
- Yabancı dil derslerinde güncel dil kullanımına yer verilir.

- Derste tek dillilik esastır.
- Ders somutlaştırılır.
- Deneyim odaklı ve tümdengelimsel öğretim
- "Dili hissetme" becerisini geliştirir.

Dilbilgisi-çeviri metodunun tümevarımsal yaklaşımı, doğal dil edinimini ihmal ettiği gerekçesiyle sık sık eleştirildi. Meiβner ve Senger'e göre (2001:26) tümdengelimsel dil öğretim yaklaşımı, tümevarımsal anlayışa göre öğrencileri derste daha aktif (motivasyon, hipotez oluşturma, hipotezi deneme ve çözüme ulaşma) hale getirmektedir. Yabancı dil, anadili aracı yapmadan doğrudan anadil edinimine benzer şekilde yaşayarak öğretilmelidir (Butzkamm, 2005:27). Ancak dört dil becerisi perspektifinden bakıldığında bu yöntemin yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü bu metotta, sözlü anlatım yeteneği ön plandayken, okuma yeteneği ihmal edilmektedir (Edmondson& House, 2000:117). Derste tek bir dil kullanılmakta, o da öğrenilen amaç dildir. Bu nedenle, anadil bu yöntemde yabancı dil dersleri için bir engel olarak görülmektedir. Öğrenenin anadili, düzvarım yöntemiyle yabancı dili öğretme ve öğrenme sürecinde varlığını sürdüremez (Hufeisen, 1991:18).

Bu yöntemin dilbilgisi kurallarına yeterince yer vermemesi de eleştirilmektedir. Hatta Plassmann (1992:341), öğrenenin amaç dilin gramer yapısı ile ilgili yanıtsız kalan sorularından dolayı bu yöntemi kesin bir dille başarısız olarak nitelemektedir.

2.1.2.3.İşitsel- Dil Metodu

İşitsel-dil metodu, 1940'da Amerika'da ortaya çıkmış ve 50'li yıllardan itibaren de Avrupa'da tercih edilmiştir (Neuner, 2003:228). Ses bandının kullanılması, bu yeni metodun ve dönemin karakteristik özelliğidir. Ayrıca yazılı anlatımdansa sözlü anlatıma ayrıcalık verilmesi, bu yaklaşımın öne çıkan prensibidir (Grünewald, Nertens, Nieweler, Reinfried, 2006:40). Hatta işitsel-dil metodu, 'doğal' dil edinimi çerçevesinde farklı bir hiyerarşi geliştiriyor: Yazılı ve sözlü dil yeterliliğinde, öncelikle algısal daha sonra üretimsel beceriler öğrenilmelidir, başka bir ifadeyle konuşma becerisinden önce dinleme-anlama; yazma becerisinden önce okuma-anlama becerilerinin kazandırılması gerekir (Edmondson&House, 2000:110). Yazılı anlatımın temel düzeydeki dil derslerinde de kenara itilmiş olması, eleştiri

konusu olmasına rağmen bu prensip, işitsel-görsel dil öğretim metodunda da korundu (Grünewald, Nertens, Nieweler, Reinfried, 2006:40). Esas itibariyle işitsel-dil metodunda tek dillilik prensibi geçerlidir, ancak açıklamalarda anadilin kullanılması tümüyle ret edilmiyor. Dilbilimsel açıdan bu yeni ders metodu, yapısalcı dil analizine dayanmaktadır (Neuner, 2003:229). Yapısal açıdan dil öğreniminde öğeler arasındaki söz dizimsel, pragmatist ve yapısal ilişkileri anlamak söz konusudur (Edmondson&House, 2000:71).

Davranışçılık, işitsel-dil metodunda dil öğrenmenin psikolojik temellerini tanımlar. Bu yöntemde "dilbilgisi yapıları yabancı dil dersini yapılandıran öğeler olarak görülmektedir. Öğrenme, bir davranış değişikliği (dil kalıplarının yerleştirilmesi) olarak tanımlanmaktadır. Gramer, kurallar şeklinde değil, bilakis çeşitli alternatiflerle verilen dil örneklerinden hareketle "örtük" tarzda verilmektedir" (Neuner&Hufeisen, 2001:5/2):6). Ancak öğrenciler üretken değil, algısal davrandıkları için davranışçı öğrenme kuramı onlara yaratıcı ve bilişsel etkinliklerde özgür alan tanımamaktadır.

2.1.2.4. İşitsel-Görsel Dil Öğretim Metodu

20. yüzyılın 60'lı yıllarında Fransa'da ortaya çıkan bu metot, işitsel-dil metodunun daha gelişmiş şekli olarak görülebilir (Edmondson&House, 2000:111). Görsel medya alanındaki teknolojik ilerlemelerle birlikte film şeritleri, slayt ve tepegöz gibi materyallerin dil öğretiminde değerlendirilmesi fikri, bu yöntemin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Böylece "açıklık ilkesi" ders sürecinin odak noktası olmuştur (Neuner, 2003:230).

Önceki metodun aksine derste anadilin kullanılması tamamen ret edilmektedir. "Görsel-işitsel yöntemle birlikte 60'lı yılların sonunda dersin tek dille işlenmesi nihayet ciddiye alınmıştır. Derste tek dilin kullanılması, metne uygun resim dizileri sayesinde mutlak hale getirilmiştir "(Butzkam, 2005:169). Neuner (2003:230), derslerde otantik konuşma ortamı yaratılarak bağlam ve durum kavramlarına vurgu yapılmasını, tek dillilik ilkesine ve medya araçlarının kullanılmasına bağlamaktadır.

Ders içeriğini şematik bir yapı çerçevesinde sunuş yöntemi, görsel-işitsel metodun sıkça eleştirilen bir özelliğidir (Tekrar alıştırmaları-değerlendirme-uygulama/transfer) (Neuner, 2003:230). Belli bir şema dâhilinde dersin işlenmesi, işitsel-dil metotta olduğu gibi bu yöntemde de öğrenenlerin yaratıcı ve bilişsel yeteneklerine ket vurma ihtimalini güçlendirmektedir.

Ayrıca öğretmenin derste bir medya teknikeri olarak işlev görmesi, asıl rolünün azalacağı kaygısıyla bu ve bundan önceki metoda yönelik eleştiriler artmıştır. Tüm bu olumsuz eleştirilere rağmen her iki metot, konuşma dilini önemseyen bir öğretmen kuşağını gerekli kılması açısından bir kazançtır.

2.1.2.5. Bilişsel Yaklaşım

Pragmatist dilbilimin etkisiyle farklı bir dil öğretim yaklaşımı, yabancı dil derslerinde yerini almıştır. Bu, düzvarım metoduna tepki olarak geliştirilmiş bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu tepki, özellikle anadil ve gramer bilgisinin dil öğretimindeki rolünden dolayı ortaya çıkmıştır (Edmondson&House, 2000:120).

Bu yöntem dil edinimini, anadil sistematiğinden hareketle yapılandırma şeklinde algıladığı için tümdengelimsel bir yaklaşım ön görmektedir. Yaratıcı ve problem çözen bir öğrenme merkezde olduğu için grup çalışmasına önem verir. Öğretmen, öğrenenlere anadil ile yabancı dil arasındaki sistematik farkları "keşfetmede" yardımcı olan ve yabancı dil öğrenimini bir "problem çözme" süreci olarak gösteren "yardıma hazır" kişidir. Derste anadil, yerinde ve ekonomik olduğu sürece devamlı kullanılır. Örneğin; gramer ve anlama dair açıklamalar için (Edmondson&House 2000:120).

"Bilişsel öğrenme, anadilin sosyo-kültürel yapısı, kullanımı ve dil yapısı ile öğrenilen yabancı dil arasında bilinçli bağlantıyı […] üretmek demektir. Bu nedenle ağırlık noktası, karşılaştırmaya, benzerliklere ve farklılıklara dayanan bir yaklaşımdır. (Transfer/Enterferans)" (Neuner&Hufeisen, 2001;1/2:182). Esasen bu yaklaşım, özel bir metot değil, bilakis " amaç dil ediniminde farklı metotlar için çok yönlü bakış açıları geliştirmek amacıyla dilbilimsel ve öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalardan başka bir şey değildir (Sklizmantaitė, 2006:84). Beyin

temelli araştırmalara bağlı olarak ortaya çıkan bu yaklaşım neticesinde, iletişimsel dil öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır.

2.1.2.6. İletişimsel Yaklaşım

20.yüzyılın 70'li yıllardan itibaren "iletişimsel yeterlilik, iletişimsel öğretim ve öğrenim hedefleri" gibi kavramlar yabancı dil ders programlarının çerçevesini çizmektedir (Neuner, 2003:230). Hatta "iletişimsel dönüm" ifadesi alanyazınına girmiştir. Nieveler'e göre (2002:9) bu yeni yaklaşımın temel amacı; öğrenenlere "yabancı dilde kendilerini bağımsız ifade etme" becerisi kazandırmaktır. İletişimsel metot, yapısalcı olan ve öğrenenlerin kendilerini özgürce ifade etmelerine çok az yer veren önceki iki metoda antitez olarak ortaya çıkmıştır (Grünewald, Nertens, Nieweler, Reinfried, 2006:41).

Özellikle pragmatik dilbilimin dil kavramına yüklediği yeni tanım, bu metodun ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Neuner, 2003:231). Warga (2004:3), 60'lı yıllardan itibaren dile getirilen yeni anlayışı şöyle özetlemektedir: "Artık dil, sadece dilsel yapıların kurallar manzumesini değil, aynı zamanda metin dil ilişkisini yani dil kullanım şartlarını da içeren bir sistemdir. "Pragmatik dilbilimin temeli olarak Searle (1971) ve Austin (1979) tarafından geliştirilen "konuşma edinim teorisi" gösterilebilir. Bu teoride, dilbilgisi kurallarına uygun doğru cümleler oluşturma yerine konuşma becerisi ön plandadır (Akt: Grünewald, Nertens, Nieweler, Reinfried, 2006:168).

Searle (1971) ve Austin (1979)'in konuşma edinim teorisine dayanarak dilin aktif edinimi, iletişimsel öğretimde somut hedefleri gerektirir. Öğrenciler gerçek ortamlarda uygun ifade araçlarıyla kendilerini ifade etmeyi öğrenmelidirler (Krumm, 2003:118).

İşitsel-görsel geleneğin basmakalıp ders konseptini açma gayreti, bu metodun karakteristik özelliğidir. Burada esneklik, ayrışma ve öğrenen merkezli yaklaşım, en önemli öğretim prensibi olarak geçerlilik kazanmaktadır. Bu prensiplere dayanarak iletişimsel yaklaşımın, zorunlu bir öğretim metodu tasarlamak gibi bir amacı olmadığı, aksine öğretim planlarını hedef grubun özelliklerine göre düzenlemek için

farklı yöntem ve metotlar araştırdığı anlaşılmaktadır (Neuner, 2003:231). Ayrıca iletişim sürecine olan aşırı yoğunlaşma nedeniyle dersin sosyal yapısının genişlemesi (Tekdüze ders hâkimiyetine karşın bireysel, ikili ve grup çalışması) ve buna bağlı olarak öğrenenin artan bireysel etkinliği söz konusudur (Neuner, 2003:232). Başka bir ifadeyle, iletişimsel dönüş kapsamında yabancı dil derslerinde sözel etkileşimli dil etkinliklerinin öğrenen lehine arttığı söylenebilir.

Öğrenene ve öğrenim sürecine yoğunlaşma, iletişimsel yaklaşımın bir başka özelliğidir. Öğretmen ve ders materyaline odaklı önceki metotlarla karşılaştırıldığında iletişimsel öğretim, hedef grubun hazırbulunuşluk düzeyini belirleyen faktörlerle (örn: yaş, cinsiyet, ön öğrenmeler vs.) ilgilendiği gibi onların öğrenme tutumlarını, ilgilerini ve gereksinimlerini de araştırır. Öğretmenin de rolü değişmektedir. Artık öğretmen bilgi aracı ya da medya uzmanı olarak değil, aksine öğrenme sürecine yardımcı öğe olarak tanımlanmaktadır (Neuner, 2003:231).

2.1.2.7. Kültürlerarası Yaklaşım

Kültürlerarası öğretim, sürekli artan beşeri hareketlilik, bilgi ve iletişim alanında yaşanan teknik gelişmelere bağlı olarak (örn: faks, e-mail, internet gibi) yükselen uluslararası bilgi akışının ve küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak görülebilir. Bu öğretim yaklaşımı kendi içinde kesinlikle yeni bir metot ileri sürmez, bilakis yeni hedef ve konu alanlarını belirleme prensibini savunur (Neuner, 2003:232).

Kültürlerarası öğretimin amacı; öğrenene farklı dil ve kültürlerin aynı değerde olduğunu kabul etme ve aynı zamanda kendine ait değerleri ötekilerle ilişkilendirme yeteneği kazandırmaktır (Neuner, 2003:232). Böylelikle yabancı dil derslerinde edebiyat ve ülke bilgisine dair geleneksel yaklaşıma yeni bir ufuk kazandırıyor. Ancak burada söz konusu olan hedef dilin konuşulduğu ülke ile ilgili gereksiz bilgileri edinmek değil, örnek metin ve konulardan hareketle kendi kültürel değerleri ile amaç kültürün normları arasındaki farklılıkları göstermek ve aynı şekilde farklı dil ve kültürler arasındaki benzerliklere işaret etmektir (Krumm, 2003:119).

2.1.2.8. Yeni İletişimsel Öğretim

İletişimsel yaklaşım, günümüze kadar geçerliliğini korumuş, hatta 80'li yılların ortalarından itibaren ilave metodik konseptlerle genişlemiştir. Reinfried (2001:8) iletişimsel öğretimin bu yeni tarzını "yeni iletişimsel metot" kavramıyla tanımlamaktadır. Reinfried (2001:9) bu yaklaşımı şu dört prensibe dayandırmaktadır:

2.1.2.8.1. Edinim Odaklılık

Edinim odaklı bir yabancı dil dersinin merkezinde öğrenenin özerkliği ve aktivitesi yatmaktadır. Ders sürecinin merkezinde artık 19. yüzyılın yeni dil reform hareketlerinden beri karşılaşılan dili alımlama (Dinleme, okuma) değil, bilakis dili üretimi (konuşma, yazma) bileşeni bulunmaktadır. Bu prensip, Avrupa Konseyi (2001) tarafından yayımlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi*nin pragmatik yaklaşımıyla daha da güçlenmiştir. Referans çerçevesi, dilsel ve dilsel olmayan araçlar yardımıyla iletişim sağlamak için yabancı dil öğrenenlerin hangi bilgi ve beceriyi geliştirmek zorunda olduklarını kapsamlı bir şekilde tanımlar (Europarat, 2001:14).

Reinfried'e (2001:9) göre ikili ya da grup çalışmaları, proje çalışmaları gibi aktif ve yaratıcı çalışma şekillerini içeren işbirliğine dayalı öğrenme, eylem odaklı öğretimin karakteristik özelliğidir.

2.1.2.8.2. Derslerüstü Öğrenme

Dil derslerinin diğer derslerle kombinasyonu, 20. yüzyılın 90'lı yıllarından itibaren yabancı dil derslerinde çok dilli öğretim sınırlarının genişlemesine neden oldu (Reinfried, 2001:11). *Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi*nin favori olarak gösterdiği bu yeni yaklaşım, farklı dillere ait bilgilerin birbirlerinden ayrı zihinsel alanlarda saklanmadığını aksine ortak bir ağ oluşturduklarını savunan psiko-linguistik teoriye dayanmaktadır (Cook, 2005).

Çok dilli öğretim anlayışında öncelikle anadil önemli bir çıkış noktasını ifade etmektedir. Bu nedenle, yabancı dil dersini anadile kapıyı kapatmayarak var olan zihinsel bağlantıları yabancı dil öğreniminde pozitif açıdan değerlendirmek prensibi

geçerlidir (Neuner, 2003:17). Yeni yaklaşımın amacı; daha etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için öğrencilerin duruma ve muhatabına bağlı olarak daha esnek davranmalarına olanak vererek çok dilli yeterliliklerini geliştirmelermektir (Neuner, 2003:15).

2.1.2.8.3. Bütüncül Dil Öğrenimi

Yeni iletişimsel öğretimin üçüncü prensibi olarak Reinfried (2001:12) bir yabancı dili en iyi şekilde öğrenmenin, otantik ve kompleks öğrenme sürecinin duyuşsal ve zihinsel açıdan desteklenmesiyle mümkün olabileceğini savunmakta ve bu durumu bütüncül dil öğrenimi şeklinde tanımlamaktadır. Mimik, jest ve diğer bedensel hareketlerle dilsel iletişimin zenginleştirilmesi burada özel bir öneme sahiptir (Reinfried, 2001:12).

DAORÇ'nin dil öğretim ve öğrenim yaklaşımı bütüncül özellikler taşımaktadır. Referans Çerçevesinin bireyi, sadece bilişsel davranışlar gösteren bir varlık olarak görmediği, aynı zamanda onu duyuşsal ve belli bir kültürel çevreye ait sosyal bir varlık olarak nitelediğine daha önce değinildi (bkz: II. Bölüm). Bundan dolayıdır ki DAORÇ, dil ediniminde sosyo-kültürel bileşeni özellikle ön plana çıkarmaktadır.

2.1.2.8.4. Öğrenen Odaklılık

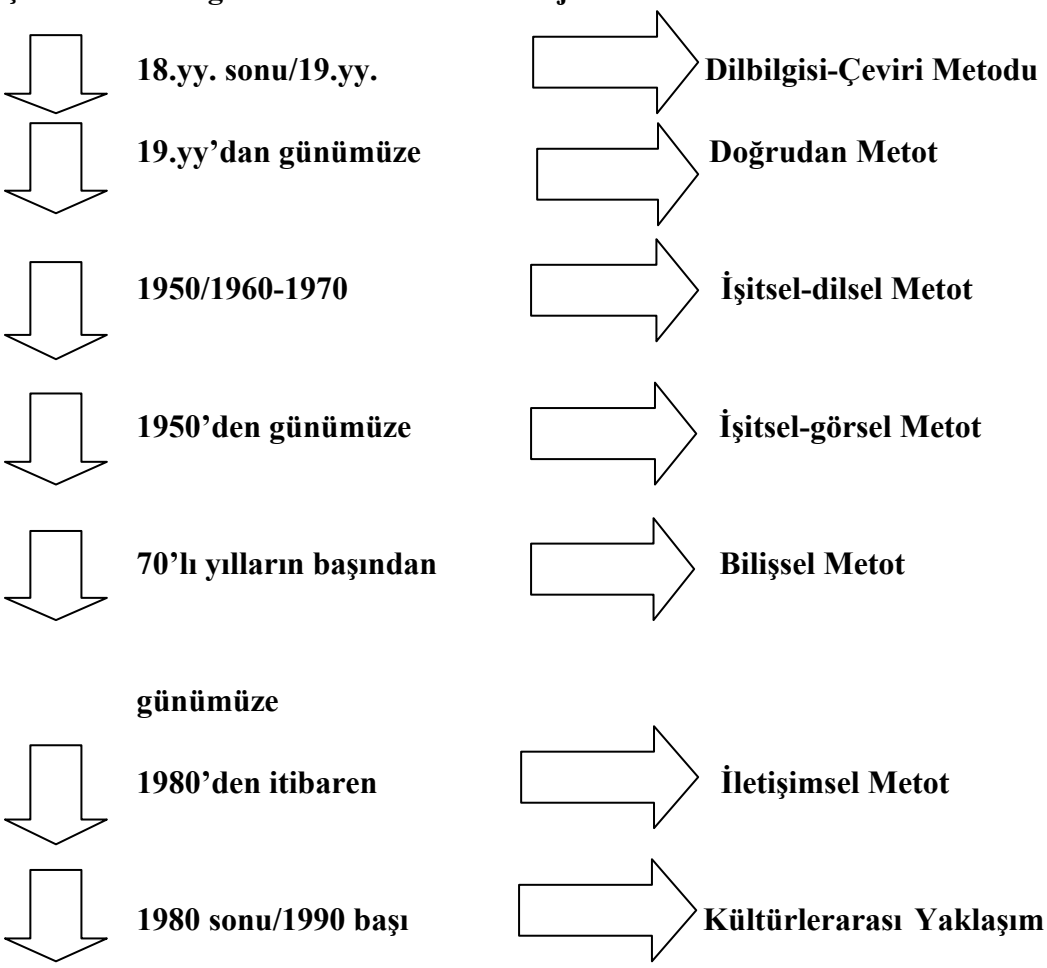
Öğrenen odaklılık, öğrenimin bireyselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları ve kendi öğrenme tarz ve stillerini yönlendirmeleri gerekir (Reinfried, 2001:13).

Bu dört öğrenme prensibi bağlamında yeni iletişimsel öğretimde öğretmenin rolü de değişmektedir. Reinfried (2001:15) öğretim elemanını, "animatör" ya da görevi öğretim materyali hazırlayan, serbest çalışma ortamı sunan ve çeşitli proje grupları oluşturan bir "rehber" olarak betimler ve öğretmenlerin geleneksel derslerdeki eğitsel etkinliğinin tamamen ortadan kalkmadığını, sadece minimize edildiğini savunmaktadır.

19.yüzyıl ortasından günümüze kadar dil öğretimi alanında yaşanan gelişmeler, başlangıçta yabancı dil derslerinde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine hiç önem verilmediğini göstermektedir. Yaklaşık olarak 1880 yılından itibaren gelişen reform hareketleriyle birlikte bu durum kısmen değişmiş ve dil öğretiminin merkezi haline gelmiştir. Ancak üretici ve etkileşimli konuşma yerine dilin alımlama yönü olan dinleme becerisi ön plana çıktı. Görsel ve işitsel medya alanındaki teknik ilerlemelerin bir sonucu olarak dinleme- alıştırmalarına yer verilmesi, işitsel-görsel metodun ortaya çıkmasında doğal nedendir. Dile iletişimsel açıdan bakış ve böylelikle sözlü iletişimsel dil yeterliliği, yabancı dil öğretiminde 20. yüzyılın 70'li yıllarından itibaren dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak Austin (1979) ve Searle (1971) tarafından geliştirilen ve konuşmayı davranımla ilişkilendiren "konuşma edinim teorisine" bağlı olarak pragmatik-dilbilimin yeniden düzenlenmesi gösterilebilir. Bu teoriye göre, dilin sözcükler ve kurallar sistemine değil, bilakis etkili bir dil kullanımı için dilin edinim yönüne ağırlık verilmiştir. Bugünkü yabancı dil derslerinin temel amacı; öğrencilere uygun konuşma araçları yardımıyla isteklerini gerçekleştirme yeteneği kazandırmaktır. Dile işlevsel açıdan yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretiminin yeniden düzenlenmesinin bir sonucu olarak Avrupa Konseyi (2001) tarafından yayımlanan "*Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi"*(Europarat, 2001) ortaya çıkmıştır. Bu çerçeve, iletişimsel dil yeterlilikleri münferit bileşenlerine ayırmak suretiyle, "öğrenenin bir dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanabilmesi için ne öğrenmek zorunda olduğunu ve etkili bir iletişimi sürdürebilmesi için hangi bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini kapsamlı bir şekilde tanımlar" (Europarat, 2001:14). Bu iletişimsel ve edinim odaklı amaçların yerleştirilmesi yanında derslerüstü, kültürlerarası, bütüncül ve öğrenen odaklı yabancı dil talebi, günümüz yabancı dil öğretiminin temel karakteristik özelliğidir. Tüm bu öğretim içerikleri güncel yabancı dil planlarına yansımaktadır.

Sonuç olarak, konunun daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle ortaya çıkış tarihlerini dikkate alarak Şekil 2.1'de kronolojik bir perspektif oluşturulmuştur.

Şekil-2.1:Dil Öğretim Metotları Kronolojisi



2.1.3. Dil Becerileri

Yabancı dil derslerinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri amaçlanmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri, dilin alımlama; konuşma ve yazma ise dilin üretme bileşenleridir (Podrapská, 2008:81; Akt: Holcová, 2011:16). Bir dilin üretme ve alımlama bileşenlerini en aktif şekilde kullanma, yabancı dil derslerinin gerçek amacı hatta pragmatik bir sonucudur.

2.1.3.1. Dinleme-Anlama Becerisi

Dinleme becerisi, alımlama bileşenidir ve anlama becerisi ile sıkı bir ilişki içindedir. Buttaroni ve Knapp'a (2008) göre dinleme becerisi, kesinlikle edilgen bir süreç değil, aksine verilere dayanan bir sistemin yeniden iç yapılandırılmasıdır.

Dinleme, sözlü üretim beceriyi amaçlayan yabancı dil derslerinin esasını oluşturan ilk temel beceri olarak anlaşılmaktadır (Timm,1998:221).

Dinleme öğretiminde amaç; öğrencinin amaç dildeki sesleri tanıması, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Normal hızla konuşulduğunda, konuşmacıdan gelen mesajın anlaşılmasında en küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok genel bir bilginin alınmış olması çok önemli olmaktadır (Demirel, 2010:98).

Dinleme alıştırmaları, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. İlki, öğretmen ifadelerine dayanırken, diğer şekli, Cd çalar ve Dvd gibi işitsel ve görsel araçlarla gerçekleştirilir (Hendrich, 1992,1993; Akt: Holcová, 2011:16). Buttaroni ve Knapp'a göre dinleme alıştırmalarının gerçek yaşama yakın doğal yapıya ve konuşma hızına dayanması gerekir. İyi bir dinleme etkinliğinde, ses rengi ve dinleyenler için konunun tahrip edilmesi gibi dışsal dil faktörlerinin varlığından vazgeçilmemelidir (Buttaroni & Knapp, 1988:14). Ancak işe yarar dinleme metinlerinin işe koşulmasıyla en uygun dinleme şekli mümkün olabilir. Dinleme etkinlikleri amacına göre üç kategoride ele alınmaktadır. Bunlar; otantik dinleme (karışık ya da evrensel dinleme), analitik dinleme (genellikle seçme olarak da adlandırılır) ve metni ayrıntılı yapılandırmadır (Buttaroni & Knapp, 1988:19). Evrensel dinleme-anlama etkinliğinin amacı; metni kendi içeriksel görünümüyle anlamaktır. Yani burada sözcük dağarcığını artırmayı amaçlayan etkinlikler söz konusudur (Buttaroni & Knapp, 1988:24-26). Analitik dinleme-anlamada ise, ağırlık merkezinde belli bir öğeyi arama amacı olan dinleme söz konusudur. Burada, dinleme metninde daha çok rastlanan ve önemli olan bir özellik ön plana çıkmaktadır. Dersin sonunda dinleme etkinliğini gerektiren ödevler verilebilir. Örneğin; duyduğunuz tüm giyecek isimlerini not ediniz (Buttaroni & Knapp,1988:22-23). Şayet dinleme pasajları tüm detaylarıyla yeniden yapılandırılırsa, o zaman kesif bir dinlemeden bahsedilebilir. Bu dinleme şekli, metni yeniden yapılandırma olarak adlandırılır. Öğrenciler dinleme etkinliğinden önce tamamlanmamış yap-bozu anımsatacak bir not sayfasına sahiptirler. Pasajları bir çok

kez dinledikten sonra, öğrenciler duyulanı yazıya dökmek suretiyle metindeki boşlukları doldurmayı denerler (Buttaroni & Knapp,1988:35).

Dil öğretim metot ve yaklaşımların bu beceriye olan bakış açısı irdelendiğinde, dilbilgisi kurallarının öğretimi ve bir dilden başka bir dile çeviri amaçlandığından dilbilgisi-çeviri yönteminde dinleme-anlama becerisi ihmal edilirken, diğer yöntemlerde öncelikli olarak amaçlanmaktadır. Ancak işitsel-dilsel metotla birlikte dil laboratuarlarının kurulmasıyla bu beceriyi daha işlevsel hale dönüştürmenin ilk adımları atılmıştır. 1960-1980 yılları arasında dinleme işleminin en sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için dil laboratuarları kurulmuştur. Ancak dil laboratuarları, kabinlerin iletişimi engellemesi üzerine yavaş yavaş önemini yitirmiş, yeni U biçiminde iletişimi daha rahat sağlayabilecek küçük sınıflara bırakmıştır (Tarcan, 2004).

Yabancı dil öğretiminde dinleme-anlama, en zor gelişen ve bu nedenle daha çok sabır gerektiren bir dil becerisidir. Çünkü kültürel ve sosyal anlamda ortak yönleri olmayan ve sözlü iletişim kurmada belli bir amacı bulunmayan kişilerin birbirlerine gönderdikleri mesajı anlamaları oldukça güç olmaktadır. Buna bir de konuşulan dile hâkimiyet ve o dilin yapılarını konuşulduğunda tanıma ve seçebilme güçlüğü eklenmektedir (Demirel, 2010:98). Vurgu ve tonlama gibi telaffuzu etkileyen fonolojik yapıların algılanması ve tanınması gibi dinleme-anlama becerisini geliştirmeye dönük kazanımlar, iletişimsel odaklı yabancı dil öğretiminin mutlak hedefi olmalıdır. Zira bu beceri edinimi, duyulanı anlamaya hizmet ettiği gibi dilin doğru telaffuzuna olanak vererek öğreneni daha anlaşılır ve daha net konuşmaya cesaretlendirmektedir. Bu nedenle, çoğu kaynaklarda bu beceri ‘dinleme becerisi’ şeklinde anılırken, bu çalışmada ‘dinleme-anlama becerisi’ şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1.3.2. Konuşma Becerisi

Konuşma, sözlü iletişim mecburiyetinden ya da gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu gerekliliğin yanında konuşma eylemi aynı zamanda belli bir amaca hizmet eder: Bu amaçlar; yapılacak öneriler ya da belli bir soruya verilmek istenen yanıtlar olabilir. Konuşma becerisi, belli bir ortamda ve zamanda belli kişi ve

kişilerle iletişim kurabilmek için bireysel görüşlerin ifade edilmesi şekli olduğundan sosyal etkileşime olanak verir. Kültürlerarası odaklı yaklaşıma göre işlenen bir yabancı dil dersinde konuşma becerisine özel bir önem verildiği aşikârdır. Bu yaklaşımda, yabancı bir kültürle uzlaşma bağlamında kasıtlı ve bilinçli konuşmalar amaçlanmaktadır. Derste bu konuşmalar, monolog (tasvir etme, haber verme, yorumlama vb.) ya da diyalog (en az iki partner arasında) tarzında olabilir (Bachel, 2005).

İletişimsel yeterlilik için konuşma becerisi yanında yazılı anlatımın da geliştirilmesi amaçlanır. Ancak sözlü ve yazılı anlatım gibi dilin üretimsel boyutlarını geliştirebilmenin ön koşulu hiç şüphesiz alımlama (dinleme-anlama ve okuma-anlama) becerileridir (Bachel,2005). Bu nedenledir ki, Buttaroni ve Knapp yabancı dil edinimini, algısal becerinin üretimsel beceriye dönüştürülmesi şeklinde anlıyorlar ve bunu şöyle tanımlıyorlar: "Yabancı dil ediniminin en önemli karakteristiği, diğer insanların ifadelerinin anlaşılmasını başlangıç alan ve belli bir dilsel ilişki sürecinden sonra dışa yansıyan yaratıcı bir dil üretimi olmasıdır" (Buttaroni & Knapp,1988:7). Bu anlayıştan hareketle, dil becerilerinin birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleşmesinin kolay olmadığı söylenebilir.

Bağımsız konuşma ve yazma becerileri, yabancı dil ediniminin zirve noktası olarak betimlenmektedir. Öğrenenler, daha önce edindikleri dil bilgilerini aktif hale getirebilmeli ve leksikal ve sözdizimsel bilgilerini bir araya getirme cesaretine ve motivasyonuna sahip olmalıdırlar. Bu esnada kendilerine anadilleri ya da başka bir yabancı dil yardımcı olabilir. Partnerlerinin mimiklerine de dikkat etmeliler ve bazı şeylerin sözlü olmayan iletişim araçlarıyla ifade edilebileceğini bilmelidirler. Öğrenen, konuşma anında sadece dilbilgisel yeterliliğin (Sözcük, söz dizimi vb.) önemli olmadığını, aynı zamanda birey odaklı yani bilişsel bileşenlerin de rol oynadığının farkında olmalıdır. Aslında dili kullanma doğası karışıktır ve bu yüzden konuşmacı örneğin sözcük dağarcığını tek bahane olarak görmemelidir. Aynı zamanda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bir öğrenci konuşmayı kolay öğrenirken diğer bir öğrencinin neden öğrenemediğini yanıtlamak kolay değildir (Buttaroni & Knapp,1988:44-45).

Öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi, yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri ve belki de en önemlisidir. Konuşma, bilişsel ve psikomotor becerilere bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle, diğer dil becerilerinde olduğu gibi sözlü becerilerin geliştirilmesinde uygulanan ders sunum tekniği ve materyaller önemlidir. Özellikle soru-cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmalarında ve alıştırmaların yapılmasında sık sık konuşma öğretimine yer verilmektedir (Demirel, 2010; 102).

Buttaroni ve Knapp'a göre konuşma becerisini destekleyen iki faktör söz konusudur. Konu seçiminde her şeyden önce öğrenenin ilgisi dikkate alınmalıdır. Öğretmenler, konuşma etkinliklerine genellikle tüm öğrencilerin aktif katılmadıklarından dolayı sorun yaşamaktadırlar. Buttaroni ve Knapp, bu durumun gayet normal olduğunu ve bu nedenle öğrencinin zorlanmaması gerektiğini savunmaktadırlar (Buttaroni & Knapp, 1988:47).

Tarihsel süreç içinde farklı dil öğretim metotlarının kullanıldığı yabancı dil derslerinde dil becerilerine aynı ağırlıkta yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dilbilgisi-çeviri metodunda konuşma becerisi önemli değilken, düzvarım metodunda temel amaç niteliğindedir. Her ne kadar işitsel-dilsel metotta örnek diyalog ya da metnin taklit edilmesi tekniği kullanılsa da, tıpkı görsel-işitsel metotta olduğu gibi konuşma becerisi öncelikli amaçlar arasındadır. Ancak iletişimsel yaklaşım diğer becerileri ihmal etmeden konuşma becerisinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Bachel, 2005). Bu yaklaşımda iletişim ve etkileşim yeteneği yabancı dil dersinin temel amacı olduğu için dili kullanabilme yeterliliği, dil bilgisine tercih edilir.

Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinde itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir. Sözlü anlatım becerisini geliştirmeye dönük olarak yabancı dil öğretmenlerin kullandıkları alıştırma ve izlenecek sıra, mekanik, anlamlı ve iletişimsel alıştırmalar şeklinde olabilir. Diyalog, söylev, münazara, rol yapma, doğaçlama, iletişimsel oyun ve hikâye anlatma gibi alıştırmalarla öğrencinin dili kullanma becerisi geliştirilebilir (Demirel, 2010:102-104).

2.1.3.3. Okuma-Anlama Becerisi

Okuma, sembol ve işaretler yardımıyla kaleme alınmış belli bir konudaki duygu ve düşünceleri anlama etkinliğidir. Bu nedenle, okuma-anlama becerisi hem bilişsel hem de psikomotor davranışlar içermektedir. Okuma işi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Demirel, 2010:109).

Okuma, dinleme-anlama gibi alımlama becerisidir. Ancak bu beceride algılama ve anlama yazılı bir metne bağlıdır. Bu alımlama becerisinin temposu farklılık gösterebilir. Okuyucu kendi okuma hızını belirlerken, bu, dinleme etkinliğinde konuşmacıya bağlıdır. Ancak bu iki becerinin ortak birçok noktası var. Dinleme becerisinde olduğu gibi okumada da bir taraftan bilişsel ve dilsel yetenekler ağı, diğer taraftan bireysel ön öğrenmeler, beklentiler, hipotezler ve beceriler söz konusudur. Bu nedenle, okuma metinlerinin aşağıdaki özelliklere sahip olması önerilmektedir:

1- Otantiklik
2- İçerik ve şekilde çeşitlilik
3- Doğal karışıklık
4- Sınırlı uzunluk.
5- Öğrenen için ilginç olması (Buttaroni & Knapp, 1988:37).

Yukarıda tanımlanan ölçütlere uygun metin seçildikten sonra, farklı okuma alıştırma tipleri uygulanabilir. Podrapská'ya göre bu tipler; yüzeysel, analitik ve ayrıntılı okuma şeklindedir (Podrapská, 2008:95-96; Akt: Holcová, 2011:16). Yüzeysel okumada, metinin içeriğiyle ilgili genel kavramlar bilgisi amaçlanır. Buna karşılık analitik okumanın amacı ise, okuyucunun dili alımlama yeteneğini belli ayrıntılara yöneltmektir (Buttaroni & Knapp, 1988:41). Bu durumda okuma becerisinde, yüzeysel anlamadan ayrıntılı anlamaya uzanan bir süreçten bahsedebiliriz. Dinleme alıştırmalarında yüzeysel ve ayrıntılı okuma birbirlerinden ayrılır. Okuma metinlerinde genellikle yüzeysel okumalara ayrıntılar anlaşılana kadar devam edilir. Bu iki strateji arasındaki geçiş zorlanmamalı, aksine kendiliğinden gelişir (Buttaroni & Knapp, 1988:38).

Dilbilgisi-çeviri metoduna göre işlenen yabancı dil derslerinde bu becerinin geliştirilmesi öncelikle amaçlanırken, diğer dil öğretim metotlarında dinleme-anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak iletişimsel dil öğretim yaklaşımının aynı anda dört dil becerisini geliştirmeye dönük etkinlikleri içerdiği söylenebilir.

Okuma-anlamada amaç; öğrenenlere sadece sözcükleri doğru telaffuzunu öğretmek değil, aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Demirel (2010:109), 'eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. [..] bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez.' görüşüyle yazar ile okuyucu arasında bir iletişimin kurulmasını savunmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterse de, doğru, sürekli ve anlayarak okuma, sözcük hazinesini zenginleştirme, okuyarak anlatım gücünü geliştirme ve okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirme gibi ortak amaçlar çerçevesinde sınıf içi ve dışı etkinlikler gerçekleştirilebilir (Demirel, 2010:110).

Okuma-anlama etkinliklerini yoğun ve yaygın olmak üzere iki temel başlıkta sınıflandırabiliriz. Bu etkinlikler hem sesli hem de sessiz olarak gerçekleştirilebilir. Yoğun okuma, öğretmen rehberliğinde yapılan sesli ya da sessiz sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Yaygın okuma ise, yine öğretmen kontrolünde yürütülen sessiz ve hızlı okumaya dönük sınıf dışı bir etkinliklerdir. Sesli okuma, öğrencilerin telaffuz, vurgulama ve tonlamayı doğru yapmalarını amaçlayan bir öğretim etkinliğidir (Demirel, 2010:111).

2.1.3.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, dil öğreniminin üretim boyutunu ifade eder. Dil öğrenenler, bu beceri ile amaç dilin kuralları çerçevesinde edindiği dilsel bilgi ve yeterlilik ölçüsünde duygu ve düşüncelerini okuyucusu için anlaşılır bir şekilde kaleme almayı hedefler. Dilin hem gelişim hem de oluşum süreçlerinde yazma, amaca dönük bir süreç olarak görülmektedir. Yazma becerisi; planlama, formüle etme ve gözden

geçirme süreçlerini kapsayan çok karışık bir etkinliktir. Ancak bu süreçler kesinlikle belirli bir sırayı takip etmez, bilakis genellikle birbirlerini tamamlamak ve etkilemek suretiyle paralellik gösterirler (Bachel, 2005).

Yazma süreci; aynı zamanda tamamlama, karalama, genişletme ve düzeltme gibi bileşenleri de içerir. Ancak bu sürece sadece oluşturulan/oluşturulacak metin değil, aynı zamanda yazılı dil becerisini geliştirmeye gayret eden birey de tabiidir. Çünkü öğreneni yazı yazma heyecanına hazırlama yani onu yazmaya karşı motive etme bu beceriyi kazandırmada merkezi rol oynar (Bachel, 2005). Bu nedenle, yabancı dil programlarına yazma becerisine dönük bilişsel amaçlar yanında duyuşsal amaçların da entegre edilmesiyle öğrenende yazma bilincinin gelişmesi sağlanabilir. Yazma becerisi, hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor davranışların bir arada sergilendiği karmaşık etkinlikler bütünüdür.

Yazma becerisinin yabancı dil derslerindeki yeri ve önemi, dil öğretim metot ve yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Dilbilgisi-çeviri metodunda yazma becerisi, özel bir konuma sahiptir. Çünkü yazma becerisinin amacı, öğrenenin dil bilgisi ve yeterliliğini kontrol etmektir. Buna karşılık, dinleme ve taklit etme marifetiyle öğrenenin yabancı dil edinmesini amaçlayan doğrudan metotta ise, sözlü anlatım becerisi yazılı anlatım becerisine tercih ediliyor. İşitsel-dilsel ve görsel-dilsel dil öğretim yaklaşımlarına göre yazma becerisi öğrenme sürecinde açık bir engel olarak betimlendiği için konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmektedir. Dili bir anlaşma aracı şeklinde tanımlayan iletişimsel yaklaşımda ise, yazma becerisi ilk başlarda ihmal edilmesine karşın, 80'li yılların ortalarından itibaren dil edinimin bir parçası olarak hak ettiği yeri almıştır (Bachel, 2005).

Öğretim yaklaşımlarına göre yazma becerisi, iki kategoriye ayrılmaktadır: İlk kategoriyi Eβer (2003), **özgür yazma** (amaç; özgür, yaratıcı ve özerk ifadeler), **iletişimsel-işlevsel yazma** (amaç; içerik olarak birbirlerine bağlı metinleri saptama) ve **süreç/durum odaklı yazma** (amaç; yazma stratejilerini geliştirme) şeklinde üç bileşene ayırırken, Bohn (2001: 925) ise, bireysel ve yaratıcı yazma (amaç; kişiliğin geliştirilmesi), iletişimsel-işlevsel yazma (amaç; okuyucuyu bir eyleme sürükleyen metinler kaleme alma), araçsal yazma (amaç; diğer dilsel öğrenme amaçlarına

ulaşmak için (örneğin, konuşma becerisini iyileştirmek için) yazma becerisini bir araç olarak tanımlama) ve kültürlerarası yazma (amaç; yazılı üretim) olmak üzere dört bileşene ayırarak yazma becerisini faklı şekilde kategorize etmektedir.

Ancak yabancı dil öğretiminde dört temel beceri içerisinde yazma becerisine yeterince yer verilmemektedir. Öğretmenlerin yazmayı sınıf içi öğretim etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirmesini eleştiren Demirel (2010: 116-117), yazılı iletişimde hoşgörü gösterilmediğinden dili doğru ve düzgün kullanmanın bir göstergesi olarak yazılı anlatımın önemine işaret etmektedir. Öğrenen edindiği yazma becerisiyle adeta amaç dille ilgili bilgi, beceri ve kazanımlarını kayıt altına almaktadır.

Demirel (2010,119-120), yazma becerisini geliştirmek amacıyla yer değiştirme ve dönüştürme alıştırmaları, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap verecek paragraf yazma, tamamlama alıştırmaları, dikte yapma, not alma, özetleme, mektup ve edebi yazılar yazma gibi etkinlikleri önermektedir.

2.2. Avrupa Konseyi ve Dil Öğretim Yaklaşımı

Bu başlık altında Avrupa Konseyi dil politikası, DAORÇ, ADP ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Avrupa Konseyi ve Dil Politikası

Tüm dünyada artan ekonomik hareketlilik ve bunun sonucunda ortaya çıkan ticari ağ, münferit devletlerin ticari alanını sınırlamaktadır. Ekonomik kararlar artık devletlerin milli sınırları içinde değil, bilakis sınırlar ötesi bölgelerde alınıyor. Başka bir ifadeyle, ulusal hükümetlerin ekonomik ve toplumsal gelişmeleri yönlendirme gücü gittikçe azalmaktadır. Tüm bu gelişmeler; toplumsal, ekonomik, siyasi, askeri, bilimsel, kültürel ve ekolojik ilişkileri kapsayan ‘küreselleşme’ kavramıyla tanımlanmaktadır. Devletler daha etkili ve daha güçlü bir ekonomiye sahip olmak için bir araya gelme gereksinimi duymuşlardır ve bunun sonucunda öncelikle ekonomik alanda olmak üzere çeşitli organizasyonlar ortaya çıkmıştır. Serbest ticaret bölgeleri, gümrük birliği, ortak pazar ve ekonomi birliği gibi yapılanmalar küresel

ekonominin bir sonucudur. Bu anlamda Avrupa devletlerinin ekonomik birlikteliği şu dört özgürlüğü gerekli kılmıştır. Bunlar; mal, sermaye, çalışma özgürlüğü ve bireyin serbest dolaşım hakkıdır. Avrupa Birliği, bu bağlamda Maastricht anlaşmasında ulusal vatandaşlık yerine Avrupa vatandaşlığı kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Duftner,2001:4). Bu kavram; sınırları belli, ekonomik ve siyasi gücü olan farklı dil ve kültürlerden teşekkül halkıyla tüm Avrupa'yı, modern bir devlet olarak gören bir anlayışın varlığını kuvvetlendirmektedir. Üye ülke sınırları aynı zamanda birliğin de sınırlarını ifade etmektedir. Sınırlar belirlendikten sonra ortak bir güçten bahsedilebilir. Yani oluşan Avrupa birliğin sınırlarını ve gücünü belirlemek zor değil, ancak bu birlikteliğin sınırları içinde yaşayan farklı dil ve kültürden gelen vatandaşları ortak Avrupa kimliği paydasında birleştirmek kolay değildir. Çünkü Avrupa vatandaşlığı, ortak bir dil, ortak bir kültür, ortak bir tarih ve hatta ortak bir din öngörmektedir. (Duftner, 2001:6). Ancak kültürel ve siyasi zenginliğe sahip Avrupa gibi çok dilli bir coğrafyada yaşayan vatandaşlar arasında dilsel, kültürel ve tarihsel birlikteliği sağlamak gerçekten de karışık ve zor bir süreç gerektirmektedir.

İleri (2001), Avrupa Konseyinin 2001 yılı Diller Yılında Ankara'da düzenlenen "Avrupa'da Türkçe Öğretimi" adlı sempozyumda Avrupa Konseyinin çok dillilik politikasının gerekçelerini şöyle açıklamaktadır:

" […] para birliğini kabul eden AT'na üye devletler, kendi çıkarlarını göz önünde tutarak **dil birliği** politikasına karşı çıkmıştır, […] karşı çıkmasının sebebi, her Avrupa devletinin kendi dil ve kültürünün boyunduruğu altına girmesini istememesinden ileri gelmektedir. […]. Onun için AT'na üye devletler, dilde (hem ülke içinde hem de ülke dışında) **çeşitlilik ve çok dillilik** prensibini uygulama yoluna gitmişlerdir. […]. Bundan dolayı AT'na üye devletlerin dil politikası hem ülke içinde hem de ülke dışında **eşitlik, çeşitlilik ve çok dillilik** prensibine dayanmaktadır."

07.02.1992 tarihinde imzalanan Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği kurulmuş ve 1993 yılında 'Avrupa Birliği Vatandaşlığı' resmen yürürlüğe girmiştir. AB, üye devletlerle işbirliği yaparak eğitimde, yabancı dil öğretiminde, öğretmen ve öğrenci değişim programlarında, diplomaların karşılıklı tanınmasında Avrupa anlayışını geliştirir (Maastricht-Vertrag, 1995:148 – 151).

Avrupa Konseyi, 31.03.1995'te aldığı kararda 'dil çeşitliliğinin' geliştirilmesinin eğitimin ana görevlerinden biri olduğunu tespit ediyor ve her Avrupa vatandaşına dil çeşitliliğinin özünde var olan 'kültürel zenginliğin' aktarılması gerekçesiyle üye devletlerde verilen yabancı dil derslerinin içerik açısından zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (İleri,2001). Başka bir ifadeyle çok dillilik ve çok kültürlülük temelinde Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretim programlarına Avrupai bir yaklaşım getirerek Avrupa vatandaşlığı fikrini kuvvetlendirmektedir.

Demirel (2005:75), 2001 yılının Diller Yılı olarak ilan etmedeki temel amacın, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmak, bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmak ve bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil örenmeyi teşvik etmek olduğunu ifade etmektedir. Avrupa'da çok dilliliği yayma ve bunu üye ülkelerin eğitim politikalarına yansımalarını sağlamak amacıyla Konseyin bünyesinde yer alan 'Yaşayan Diller Bölümü', 'Dil Politikası Birimi'ne dönüştürülmüştür. Birimin temel görüşü, demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı olduğudur (Ataç, 2008:8).

"Diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanlar için çok dil öğrenmek, kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek ve mevcut dilleri yaşatabilmek için bir zenginliğin doğurgusudur. Bu dil zenginliğine sahip çıkılmalıdır. Bu bağlamda dil politikası birimi Avrupa kıtasında çok dilliliği yaygınlaştırmak için çalışmalar yapmakta seminerler düzenlemekte ve projeler üretmektedir" (Demirel, 2003:243). Avrupa Konseyi'ne üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi **"Avrupa Dil Gelişim Dosyası "** projesidir (Demirel, 2005:75). Bu proje çerçevesinde Avrupa Birliği, uzun vadede her vatandaşının anadili yanında en az iki yabancı dil kullanabilmesini planlamaktadır.

Avrupa Konseyi, 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) kurucu üye olarak katılımıyla kurulmuştur. Türkiye, 5 Mayıs 1949 yılında Fransa'nın Strasbourg kentinde kurulan Avrupa Konseyi'ne aynı yıl katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2003:239).

Özetle, Avrupa Birliği'nin dil politikası, bireysel özgürlükler temelinde çok dillilik ve çok kültürlülük anlayışına dayanmaktadır. Bunun nedeni olarak; sosyal, ekonomi, iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında tüm dünyada yaşanan gelişmeler neticesinde farklı dil ve kültüre sahip Avrupa devletlerinin 'Avrupa Vatandaşlığı' bağlamında bir araya gelerek ekonomik ve siyasi bir güç oluşturma refleksi gösterilebilir.

2.2.2. Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ)

Avrupa Konseyi, Avrupa'daki çokdillilik talebine "Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi: Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme" ile karşılık vermiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (DAORÇ), Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve taslak çalışmasında Dr John Trim, Dr Brian North, Prof. Daniel Coste ve Joseph Sheils'un yer aldığı bir dil politikası projesidir (Europarat, 2001:7). DAORÇ; amacı, Avrupa'da çokdilliliği ve buna bağlı olarak kültürel yeterliliği yerleştirmek olan Avrupa Konseyi dil politikası için bir araçtır. Bu araçla, iki amaç gerçekleşmektedir (Europarat, 2001:3):

1-Dilin tüm alanlarında kullanıcıyı cesaretlendirmek ve

2-Kullanıcılar arasında deneyim paylaşımını ve işbirliğini kolaylaştıran bir iletişime olanak vermektir.

Avrupa Konseyini bu amaçlara taşıyan gerekçeler irdelendiğinde, küreleşmenin bir sonucu olarak farklı dil ve kültürden gelen insanların, ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda birbirlerine daha yaklaşmalarıyla ortak yaşam alanlarının genişlemesi neticesinde oluşan yenidünya düzeni gösterilebilir. Yücel (2006:110), Avrupa Ortak Referans Çerçevesini, küreselleşme ile birlikte uluslararası boyutta dil öğrenme konusunda amaç ve toplumsal gereksinimlerin değişmesi ve "çokdillilik" olgusunun birey için artık bir gereklilik haline gelmesinden dolayı Avrupa Konseyinin yabancı diller politikasında yapmış olduğu yeni bir düzenleme şeklinde tanımlamaktadır. Geliştirilen politikalar aşağıdaki genel hedeflere dayanmaktadır:

1. Bilgi toplumuna uyum

2. Rekabet gücünün yükseltilmesi

3. İnsan gücünün serbest dolaşımı

4. İstihdamın artırılması (Sezgin,2001:329).

Yukarıdaki genel hedeflerin gerçekleşebilmesi, öncelikle söz konusu coğrafyada dilsel iletişimin belli çerçeveye göre tanımlanması ile mümkündür. Çünkü tüm Avrupa'da artan hareketlilikle birlikte dil sertifikalarının ve okul diplomalarının tanınması ve denklikleri kaçınılmaz bir sorun olmaktadır.

"Diploma notlarının içeriği; sınıf seviyesi, öğretmen, program ve kullanılan materyal hakkında bilgi isteyen biri için oldukça yetersiz kalmaktadır.[….]. Örneğin, İsviçre'deki bir diplomada Fransızca dersinden alınan "5" notunun ne anlama geldiğini İsviçre ve Fransa'da kimler biliyor? Muhtemelen dil yeterliliği açısından Lugano'da bir kişinin Fransızcadan aldığı"5" notu ile Zürihli bir kişinin aynı dilden aldığı "5" aynı şeyi ifade etmemektedir. Zorunlu eğitim sonunda Genflinin Almancadan aldığı "4" notu ile Luzernlinin Fransızcadan aldığı "4" notu aynı değerde midir? İngilizcedeki "iyi" derecesi, bir ülkede iki yıllık bir sürece işaret ederken, başka bir ülkede yedi yıla denk gelebilir. Diplomalardaki "temel düzey", "orta düzey" ve "ileri düzey" şeklindeki tanımlamalar da belirsiz ve çok anlamlıdır" (Schneider, 1999;17).

DAORÇ, Avrupa'da dilsel ve kültürel iletişimi belli standartlara kavuşturmak, "günümüze kadar dil alanında yapılan araştırmaların güncel durumunu özetlemek" (Europarat,2001:3) ve geliştirdiği ölçekle dil öğrenenleri "kamusal, mesleki ve özel alanlarda dilsel açıdan aktif yapan" ve "kültürel açıdan yeterli kılan" bir dil seviye sistemi (Europarat, 2001:3) oluşturmak istiyor. Bununla DAORÇ, bir taraftan " uygulayıcılara, kendi amaçlarını düzenlemeye ve gereksinimlerini gidermeye olanak veren "araçlar sunuyor", diğer taraftan Avrupa'daki eğitim sistemleri arasında var olan farklılıklarından kaynaklanan "engelleri aşmaya" yardım ediyor (Europarat, 2001:14). DAORÇ'nin yazarları da bu konuya işaret ederek, referans çerçevesini, "amaç, içerik ve metotların tanımlanmasına ve tüm Avrupa'da öğrenilen ya da öğretilen amaç dilin öğretim planları, program yönergeleri, sınavlar

ve ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik bir kılavuz" olarak betimlemektedirler (Europarat, 2001:14). Bununla, Avrupa'da "derslerin, öğretim program ve yönergelerinin şeffaflığı" (Europarat, 2001: 14) artırılabilir ve "farklı şekillerde düzenlenmiş dil seviye belgelerinin karşılıklı tanınması" (Europarat, 2001:14) kolaylaştırılabilir ve "modern diller alanında uluslar arası işbirliği" (Europarat, 2001:14) ve de "Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım (hareketlilik)" iyileştirilebilir.

Referans Çerçevesinin bir dil öğretim programı olmadığı, sadece bireyin Avrupa'da serbest dolaşımına, uluslar arası işbirliğinin güçlenmesine, bireye ve çok kültürlülüğe saygıyı yükseltmeye, farklı bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırmaya, bireysel ilişkileri etkinleştirmeye, derin bir anlayışa ulaşmaya olanak sağlamak için dil bariyerlerinin aşılmasına çözüm getirmeye çalışan bir ortak bir başvuru metni olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak DAORÇ, düzgüsel bir çerçeve ileri sürmüyor, bilakis betimsel bir karakter göstermektedir. Esas itibariyle DAORÇ, yeni bir şey değil, sadece dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme ile ilgili parametreler sistematiği ve tanımı olarak görülebilir (Quetz, 2001:555).

2.2.2.1. DAORÇ'nin Amaçları

Bu çerçeve metnin amaçlarını yine DAORÇ'den alıntı yaparak başlıklar altında özetleyebiliriz:

2.2.2.1.1. Çokdillilik

"Üye ülkeler arasında güçlü bir hareketlilik ve uluslar arası alanda etkili bir iletişim için dil öğrenimini daha çok teşvik edilmelidir." (Europarat, 2001:18). Tüm insanların gelecekte birden fazla dil edinmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle insanlar, bir taraftan farklı anadilleri olan kimselerle konuşarak kültür, bilim ve ekonomi alanlarında işbirliği yapabilir ve diğer taraftan farklı yaşam tarzı ve kültür bağlamında karşılıklı anlayış ve toleransı kazanabilirler. Başka bir ifadeyle çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa sayesinde, kültürel ve dilsel farklılıkları belirleyen sınırların aşılması mümkün olabilir. Çok dil edinimi ve Avrupa'daki çokdilliliğin korunması, DAORÇ'nin bir amacıdır (Europarat, 2001:17). Bu amacın, aslında Avrupa Konseyinin "çok dilli" ve "çok kültürlü" toplum yaratma hedefine hizmet

ettiği açıkça görülmektedir. Konsey, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı" (Schneider,1999) olarak ilan etmesi bu bilincin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Çokdillilik, aynı zamanda bireyin serbest dolaşım talebine yanıt vermektedir. Dil edinim getirilerinin somutlaştırılması, öğrenenin yabancı dile karşı olan tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Ancak Kim (2005), çok dilli insan sayısının ancak öğrenme isteğinin uyandırılması ve dil korkusunun asgariye indirgenmesiyle artabileceğini iddia etmektedir.

2.2.2.1.2. Kültürlerarası Bilinci Yaratma

"Yaşanılan ülke" ile " amaç dilin konuşulduğu ülke değerleri" (Benzerlikler ve açık farklılıklar) arasındaki ilişki, anlayış, bilinç ve bilgiden kültürlerarası bir şuur ortaya çıkar" (Europarat, 2001: 105).

Bu alıntıyla, aynı zamanda Avrupai kültür çalışmasının iki bakış açısına sahip olduğu görülebilir: İlki "ortaklık bilinci oluşturmak", diğeri ise "çeşitliliği korumak." Bu, Avrupa Konseyinin dil politikası bağlamında çok sayıdaki Avrupa dillerinin korunması gerektiği ve dil çeşitliliği ile ortak bir vatandaşlık yani Avrupa vatandaşlığı şuurunun yaratılması anlamına gelmektedir. Demirel (2005), diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanların çok dil öğrenmesinin doğurgularından biri olarak kültürel mirası yeni kuşaklara aktarmayı göstermektedir. DAORÇ'nin bu bağlamda, 'çok dilli birey' anlayışını üye ülkelere bir eğitim hedefi olarak göstermekle Avrupa Konseyinin 'çok kültürlü toplum yaratma' amacına hizmet ettiği bir gerçektir. Bu çerçevede Avrupa Konseyi tarafından desteklenen Erasmus ve Socrates gibi öğrenci değişim programlarında, öğrencilere farklı kültürlerle karşılaşma ortamı sunmak suretiyle aslında bireyde kültürler arası bilinci yaratma amacı güdülmektedir.

Demek ki, dil derslerinde sadece ülke bilgisini içeren konular yeterli değildir, aynı zamanda öğrenene, hem kendi kültürü hem de yabancı kültür hakkında bir bilinç oluşturarak kültürlerarası yeterliliğin kazandırılması amaçlanmalıdır. Vollmer, yabancı dil derslerinde kültürlerarası yeterliliğin önemine şöyle değinmektedir:

"[….].Yabancı dil dersi, kültürlerarası konuşma davranışının yansıtılmasına olanak vermelidir." (Vollmer, 1998: 216). Ancak farklı kültürlerle karşılaşma, kültürleri karşılıklı değerlendirme anlamına gelmemelidir. Çünkü 'Kültürlerarası' kavramı, 'kültürler arasına eşit değer bilincini yerleştirme' şeklinde tanımlanmaktadır (Gogolin, 2003:96-102).

2.2.2.1.3. Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirmede Şeffaflık

"DAORÇ, amaç, içerik ve metotların açıkça tanımlanması için ortak bir çerçeve ortaya koymakla derslerin, öğretim planlarının ve eğitim durumlarının şeffaflığı noktasında kaliteyi yükseltmektedir [……]" (Europarat, 2001: 14). DAORÇ, şeffaflık ve tutarlılık özelliğiyle Avrupa'da farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan bariyer ve engellerin aşılmasına ve ortadan kaldırılmasına olanak sağlamaktadır.

2.2.2.2. DAORÇ'nde Benimsenen Yaklaşımlar

DAORÇ, çokdillilik ve kültürlerarası bilinci yaratma hedefine ulaşmak için bir taraftan belli bir dil öğretim yaklaşımı ya da metodu önermezken diğer taraftan dil edinimin genel sınırlarını belirleyen yaklaşım ve yeterliliklere yer vermektedir. Bunlar; eylem odaklı yaklaşım, genel dil yeterlilik yaklaşımı ve yaşam boyu özerk öğrenme başlıkları altında aşağıda özetlenmiştir.

2.2.2.2.1. Eylem Odaklı Yaklaşım

DAORÇ'nin bireyi sosyal bir eylemci olarak tanımlaması, dil öğretiminde benimsenen yaklaşımın öğrenen merkezli ve eylem odaklı olduğuna işarettir. *"Dil kullanıcı ya da dil öğrenen öncelikle sosyal bir eylemci olarak betimlendiği için burada benimsenen yaklaşım tümüyle eylem-odaklıdır. Yani toplumun bir üyesi, sadece dille sınırlı olmayan aynı zamanda çeşitli şartlarda, belirli bir çevrede ve özel bir eylem alanında iletişimsel görevleri gerçekleştiren biridir"* (Europarat, 2001:21). Tercih edilen '*sosyal bir eylemci'* ve *'eylem odaklı'* kavramları, DAORÇ'nin öğrenmeyi hem bilişsel hem de sosyal etkileşimsel bir süreç olarak gördüğüne işaret etmektedir. Eylem odaklı yaklaşım; öğrenenin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini, amacını ve sahip olduğu yetenek yelpazesini dikkate alır (Kara, 2007:26). Sosyal eylem ise, sahip olunan sosyo-kültürel bilgi

hazinesinin büyüklüğüyle doğru orantılıdır. Çünkü sosyal iletişim, partnerlerin ortak dünya bilgisine sahip olmalarına bağlıdır (Europarat, 2001:22). Sosyo-kültürel bilgi, dünya bilgisinin bir görünüşüdür. Başka bir ifadeyle, bir topluluğun, bir kültürün ya da konuşulan dilin ait olduğu topluma dair bilginin yansımasıdır. Sosyo-kültürel bilginin özellikleri arasında şunlar sayılabilir: Günlük yaşam, yaşam şartları, bireyler arası ilişkiler, değerler, vücut dili, ananeler, ritüeller (Europarat, 200:104). Sosyal eylemcide sosyo-kültürel bilginin yanında var olması gereken diğer bir bileşen ise, kültürlerarası bilinçtir. Çünkü sosyo-kültürel bilginin diğer bir yansıması ise, kültürlerarası bilinçtir (Europarat, 2001:105). Bu nedenle, referans çerçevesi; günlük ve mesleki yaşamda ve boş zamanlarda gereksinim duyulan iletişimsel becerileri merkeze almaktadır.

Özetle eylem odaklı yaklaşımda, öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri yanında özgüven, kültürlerarası bilinç ve sosyo-kültürel faktörler de rol oynamaktadır. Böylece bireyin risk alması ve etkin olması istenmektedir.

2.2.2.2.2. Dil Yeterlilik Yaklaşımı

DAORÇ, yabancı dil öğretiminde kaynak eser olarak dil yeterliliğinin tam ve kapsamlı tanımını sunmaktadır. Yeterlilikler, genel ve iletişimsel dil yeterlilikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.2.2.2.2.1. Genel Dil Yeterlilikleri

Referans çerçevesine göre genel dil yeterlilikleri; bildirimsel bilgi, beceriler ve prosedürleri yürütme bilgisi, hazır bulunuşluk yeterliliği ve öğrenme yeteneğinden oluşmaktadır.

Bildirimsel bilgi alanına, deneyimler sonucu edinilen dünya bilgisi (ampirik bilgi) ve formal öğrenme ile kazanılan teorik bilgiler (akademik bilgi) girmektedir (Europarat, 2001:23).

Beceriler ve prosedürleri yürütme bilgisi, başlangıçta bilinçli yapılan davranışları ve prosedürleri zamanla otomatik olarak gerçekleştirme yeteneğine dayanmaktadır. Bu bilgiler, bildirimsel bilginin öğrenilmesi ve bireysel yeterliliklerle kolaylaştırılır (Europarat, 2001:23).

Hazır bulunuşluk yeterliliği, Referans Çerçevesinde bireysel özelliklerin ve tutumların toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin öğrenme yeteneği, hazır bulunuşluk yeterliliği, bildirimsel bilgi ve prosedürü yürütme becerilerini aktif hale getirir (Europarat, 2001:24). Öğrenme yeteneği, öğrenene yabancı dil öğrenirken çıkarımlarda bulunmasına, etkili ve bağımsız davranmasına olanak vermekle birlikte kendisine seçme olanağı ve verilen şansı en iyi şekilde değerlendirmesine yardım eder (Kara, 2007:25).

2.2.2.2.2.2. İletişimsel Dil Yeterlilikleri

Christ (1991:84), dil ediniminin iki yolla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Bunlar;

1-Ailede, arkadaş çevresinde ve iş ortamında edinilen ancak değerlendirilmemiş dil edinimi ve

2- Dersler ya da farklı yöntemlerle değerlendirilmiş dil öğrenimidir.

DAORÇ, her iki dil edinim şeklinin aynı anda gerçekleşmesi amacıyla sadece iletişimsel yeterliliklerin değil, aynı zamanda genel anlamda yeterliliklerin geliştirilmesini ve bunların yabancı dil derslerinde dikkate alınmasını özellikle vurgulamaktadır. Ancak ‘dilleri öğretme ve öğrenme’ başlığı altında (Europarat, 2001:29) iletişimsel dil yeterliliğinin ön plana çıkarılmış olması belki de Borková’nın (2010:8) ‘DAORÇ, iletişimsel yeterliliği, yabancı dil derslerinin temel amacı olarak tanımlıyor’ şeklindeki görüşünü kuvvetlendirmektedir. Bu yeterlilikler; dilbilimsel, sosyo-dilbilimsel ve pragmatik yeterlilikler olmak üzere üç bileşene ayrılmaktadır. Bu bileşenlerden her biri, hem bildirimsel hem de beceri ve prosedürü yürütme bilgilerini içermektedir (Europarat, 2001:24-25).

Dilbilimsel yeterlilikler; sözcük, ses ve sözdizimi bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Referans Çerçevesi dilbilimsel yeterliliği, “*iyi biçimlendirilmiş anlamlı iletilerin oluşturulmasını ve düzenlenmesini sağlayan biçimsel araç bilgisi ve bu aracı kullanma yeteneği olarak*” tanımlamaktadır (Europarat, 2001:110). Referans çerçevesi bu grubu; sözlük bilgisi, dilbilgisi, anlambilim ve sesbilim olmak üzere dört alt beceri şeklinde kategorilere ayırmaktadır (Europarat, 2001:110).

Sosyo-dilbilimsel yeterlilik, ilgili dil toplumunun sosyo-kültürel şartlarına yani belli bir toplumda var olan sosyal geleneklere (kuşaklar, cinsiyet, sosyal gruplar ve sınıflar arasındaki ilişkileri düzenleyen normlar ve nezaket kuralları) bağlıdır. Sosyo-dilbilimsel bileşen, bilinçli ya da bilinçsiz olarak farklı kültürlere ait bireyler arasındaki tüm dilsel iletişimi etkiler (Europarat, 2001:25).

Pragmatik yeterlilik, dilsel araçların işlevsel kullanımıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bu bileşen bireye dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanmaya olanak verir. Pragmatik yeterlilik, parodi, mecaz, metin türlerinin tanınması gibi söylem, bağdaşıklık ve tutarlılık yeterliliklerini de içerir. Bu yeterliliklerin gelişmesinde ise, kültürel çevre ve etkileşim önemli rol oynar (Europarat, 2001:25). Bunlara bağlı olarak Referans Çerçevesi (2001:25), öğrenenin ya da dil kullanıcısının iletişimsel yeterliliğini yansıttığı iletişimsel etkinlikleri dört gruba ayırmaktadır. Bu etkinlikler; alımlama, üretme, etkileşim ve aracılıktır (özellikle sözlü ve yazılı çeviri ve tercümanlık). Bu etkinlik türlerinin her biri sözlü ve yazılı tarzda ya da her iki şekilde de olabilir. Referans Çerçevesine göre alımlama (dinleme-anlama ve okuma-anlama) ve üretme (konuşma ve yazma), etkileşimsel dil kullanımının ön koşulu olduklarından temel niteliktedirler. Çünkü hem sözlü hem de yazılı etkileşim en az iki konuşmacının katılımıyla mümkündür. Bu konuşmacılar, etkileşim anında karşılıklı olarak hem algılayan hem de üreten rollerini paylaşırlar. DAORÇ'nin dil yeterlilik yaklaşımı Tablo 2.1'de daha anlaşılır ve şeffaf şekilde görülmektedir.

Tablo-2.1: DAORÇ'nin Dil Yeterlilik Yaklaşımı

DİL YETERLİLİK YAKLAŞIMI		
Genel Dil Yeterlilikleri	**İletişimsel Yeterlilikler**	**İletişimsel Etkinlikler**
Bildirimsel bilgi	Dilbilimsel yeterlilikler	Alımlama
Beceriler ve prosedürleri yürütme bilgisi	Sosyo-dilbilimsel yeterlilikler	Etkileşim
Hazır bulunuşluk yeterliliği	Pragmatik yeterlilikler	Üretme
Öğrenme yeteneği		Araçsallık

2.2.2.2.3. Yaşam Boyu Özerk Öğrenme

"Dil öğrenme, eğitim sisteminin tüm alanlarında gereksinim duyulan ve desteklenmesi gereken yaşam boyu bir görev olmalıdır" (Europarat, 2001: 18).

Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi, birden fazla dil öğreniminin gerekliliğine inanan Avrupa Konseyi, referans çerçevesiyle yabancı dil ediniminin sadece okul aracılığıyla değil, aynı zamanda yaşam boyu eğitimle de olabileceğine olanak vermektedir. Bu yaklaşım, şu iki açıdan irdelenebilir:

1-Özerk öğrenme ya da öğrenen özerkliği

2- Öğrenme sorumluluğu

Holec (1981) 'öğrenen özerkliği' kavramını yabancı dil dersleri için tanımlamaya çalışan ilk yabancı dil öğreticisidir. Ona göre öğrenen özerkliği, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme yeteneğidir (Kara, 2007:31). Little, 1990'lı yıllarda öğrenen özerkliğinin teorik temellerini oluşturmayı denemektedir. O, öğrenen özerkliğini eğitimin genel amacı olarak tanımlamakta ve öğrenme ile yaşam arasındaki bariyerlerin yıkılması gerektiğini savunmaktadır (Kara, 2007:31-32). Bunun ise, ancak okul bilgisinin (school knowledge) davranış bilgisine (action knowledge) transfer edilmesiyle mümkün olabileceğini ve böylece öğrencilerin özerk yetişebileceklerini iddia etmektedir (Little, 2004:22).

Özerk öğrenme ile ilgili Holec tarafından ileri sürülen tartışmalar ve yaklaşımlar Avrupa Konseyinin eğitim politikasını olumlu açıdan etkilemiştir (Little, sanal). Başka bir ifadeyle, dil kullanıcıyı ya da öğreneni, belirli çevrede çeşitli şartlar altında bir takım iletişimsel görevleri olan bir toplum üyesi ya da sosyal eylemci olarak tanımlayan DAORÇ'nin, (Europarat, 2001:21) Holec'in özerk öğrenme yaklaşımıyla oluşturulmuş bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü Avrupa Konseyi öğrenen özerkliği kavramını Şekil 2.2'de görüldüğü gibi Holec'in görüşlerinden hareketle tanımlamaya çalışmaktadır.

Şekil-2.2:Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması



Kaynak: Demirel ve Mirici, 2002:78

Yukarıda şemada yer alan "özerklik" ile ilgili kavramların tanımlarını aşağıdaki gibi vermek olasıdır.

- Öğrenen özerkliği: Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme.

- Öğrenmede sorumluluk alma: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları.

- Öğrenmede kendini yönlendirme: Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.

- Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği: Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır (Council of Europe, 1998: 24; Akt: Demirel ve Mirici, 2002:78).

Holec'in öğrenen özerkliği şeması aşağıdaki gibi tanımlanabilir.

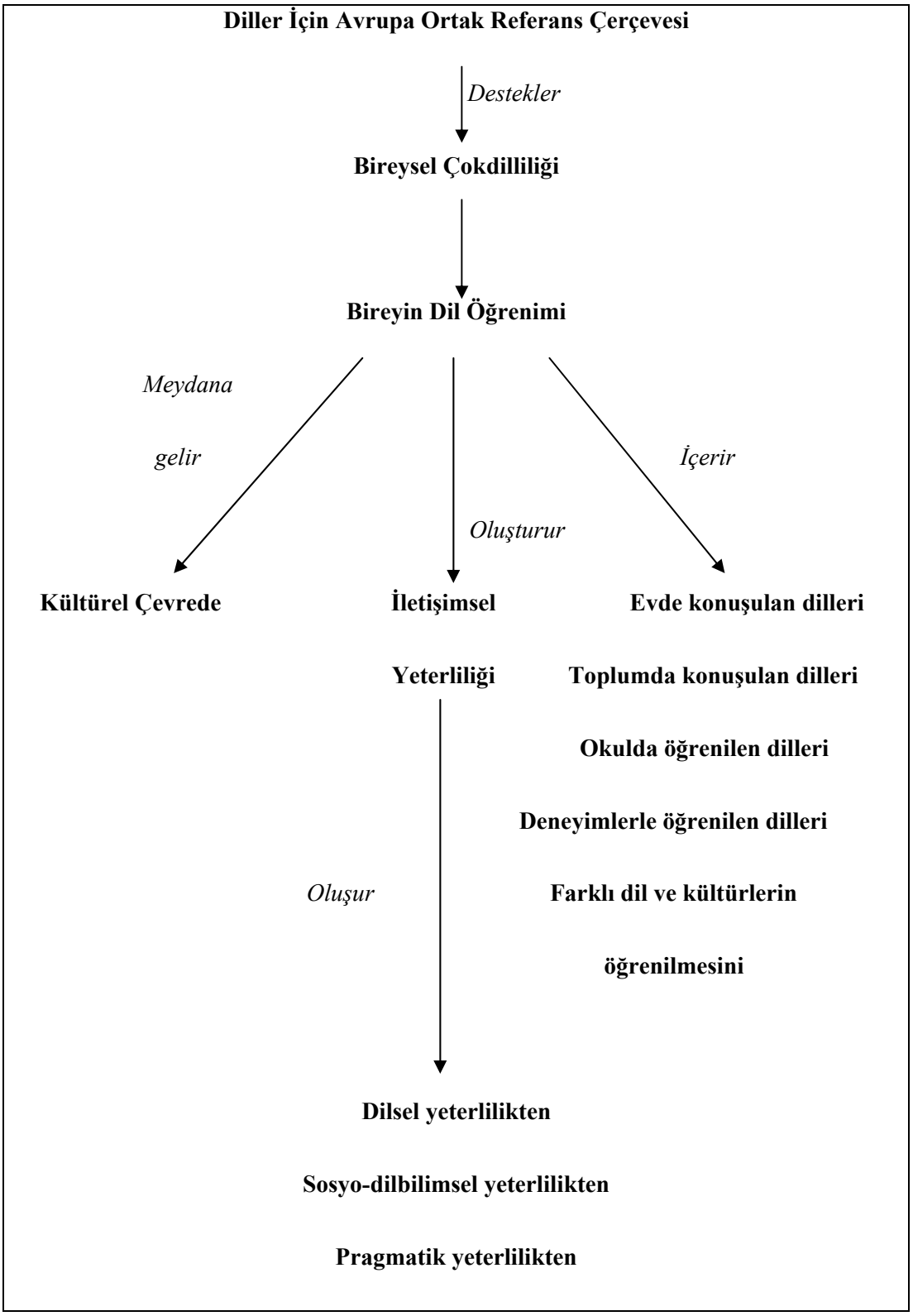
1. Özerk öğrenen; öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına katılan,
2. Sorumluluk bilinciyle hareket eden,

3. Kendi yeteneğinin farkında olan ve
4. Bilişsel ve üstbilişsel açıdan kendini yönlendirebilecek yeteneğe sahip olan kimsedir.

Hem DAORÇ hem de Dil Portfolyosu, referans basamakları, dil ölçekleri ve kontrol listeleriyle öğrenende özerk öğrenme bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Peral, 2007). Bu nedenle DAORÇ, bireyin düşünme, karar verme yeteneğini ve bağımsızlığını sosyal faaliyetlerle ve sorumluluk bilinciyle kuvvetlendiren yöntem ve stratejilerin modern yabancı dil derslerinde kullanılmasını önermektedir (Europarat, 2001:16).

Sonuç olarak DAORÇ'nin dil edinim felsefesini Roggenbuck'dan alıntı yaparak aşağıdaki şekilde özetlemek olasıdır.

Şekil-2.3: DAORÇ'nin Dil Öğretme ve Öğrenme Felsefesi



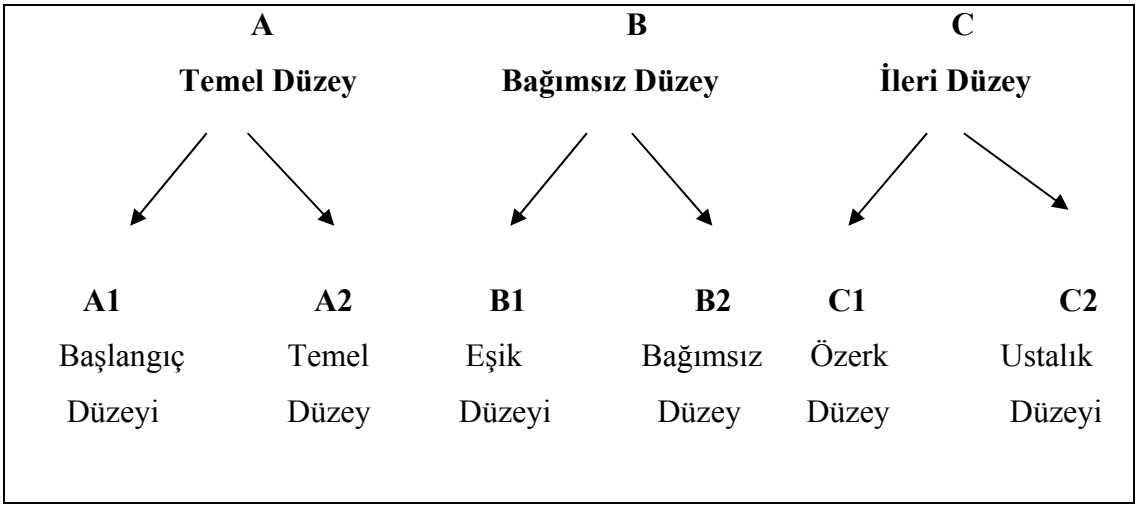
Kaynak: Roggenbuck, 2009:31

2.2.2.3. DAORÇ'nin Yapısı

Çok dillilik, Avrupa'da öğrenme, öğretme ve değerlendirmede daha fazla şeffaflık ve kültürlerarası bilinç gibi hedefler doğrultusunda DAORÇ'nin temel amacı; 'ortak' kabul edilen bir 'çerçeve" oluşturarak, farklı dillere mensup Avrupalılar arasındaki etkileşimi ve iletişimi yaygınlaştırmak suretiyle Avrupa'ya özgü bir birliktelik yaratmaktır. Dil öğreniminde bu birlikteliğin oluşması için DAORÇ'nin temel çatısı, 6 basamaklı bir ölçek sistemine dayanmaktadır. Quetz (2003:42) bu referans ölçeğini " dil öğretim aracı" olarak adlandırmaktadır. Bu tanım; dil ile öğretim arasındaki ilişkiyi yansıtan ve her şeyden önemlisi öğrenme sürecinde hem öğrenene hem de öğreticiye dönük eylem-odaklı farklılığa işaret etmektedir.

DAORÇ'nin altı basamaklı referans sistemi; dil bilgisini, temel, orta ve ileri düzey şeklindeki klasik sınıflandırmayı anımsatacak tarzda aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Şekil-2.4: DAORÇ Dil Düzeyleri (Europarat, 2001:34)



A1 yeterlilik düzeyi, en basit durumlarda sınırlı iletişimi; A2 düzeyi, sosyal çevre için kısa ifadelerle temel gereksinimi; B1 düzeyi, günlük yaşamla başa çıkmayı; B2 düzeyi, dilbilgisi kuralları çerçevesinde iletişim kurmayı, C1 ve C2 düzeyleri ise, en zor ve en iddialı durumlardaki dil yeterliliğini içermektedir.

Ancak dil düzeylerini gösteren bu şema, Avrupa Konseyinin çokdillilik felsefesiyle örtüşmediği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Kim (sanal, 396), dil seviyelerini sadece İngilizce tanımlayan ifadelerin başka dillere çevirisinin zor olması nedeniyle diğer dillerde olan karşılıklarının da verilmesi gerektiğini ileri sürer ve AORÇ'nin bu yaklaşımından dolayı çokdillilik prensibiyle çeliştiğini iddia etmektedir.

Bu yeni dil seviyelerine göre artık Avrupa'da yapılacak tüm dil sınavlarında bir denklik sağlanması hedeflenmiş ve her ülkede farklı isimler ve taslaklar altında yapılan dil sınavlarının ve alınacak belgelerin tüm Avrupa Birliği sınırları içerisinde geçerliliği de sağlanmış olacaktır. Böylece işe başlayacak olan kişilerin ellerinde dil seviyelerini gösterir Avrupa çapında geçerli bir dil sertifikası olacak, aynı zamanda öğrenciler okul değiştirdiklerinde zaman ve ders kaybından kurtulmak için bu belgeyi kullanabileceklerdir (Matzer 2003: 8).

DAORÇ, bireyin her bir dil seviyesi için **neyi, ne kadar** *yapmak* zorunda olduğunu dil betimleyicileriyle tanımlamaktadır. Böylelikle "yapabilir-tanımları" ortaya çıktı. Bu dil betimleyicileri, bir tavsiye niteliği taşımakta ve öncelikle sorulara, tartışmalara ve eylemlere fırsat vermelidir (Quetz, 2001: 559). DAORÇ,nin "yapabilir" dil betimleyicileri iki alanda şekillendirilmiştir.

2.2.2.3.1. Genel Yeterlilik Alanı

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi ölçek, DAORÇ'nin değerlendirme sistemine işaret etmektedir. Hedef ifadelerinden de anlaşılacağı gibi "yapabilir" tanımlarına yer verilmektedir. "Yapabilir- değerlendirme tarzının" temelinde, öğrenenin öğrenme sürecinde kendi ilerleme düzeyi hakkında öz değerlendirme yapmasına yönelik motivasyon amaçlı pozitif bir yaklaşım yatmaktadır (Peral, 2009:27).

Tablo-2.2: Ortak Referans Dil Düzeyleri: Genel Ölçek

Yetkin Kullanıcı	**C2**	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
	C1	Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yasamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.
Bağımsız Kullanıcı	**B2**	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	Günlük yasamda, iste ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
Temel Kullanıcı	**A2**	Kişisel, aile, alışveriş, is ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.
	A1	Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir.

Kaynak: Avrupa Konseyi – Resmi Web Sitesi , 09.03.2010 (Çevrimiçi)
http://culture2.coe.int/portfolio//documents/globalscale_turkish.doc

2.2.2.3.2. Münferit Dil Becerileri Alanı

DAORÇ'ne göre, alımlama ve üretim becerilerinin etkileşimsel dil kullanımının ön koşulu olduğu daha önce de belirtilmişti. Alımlama boyutu; dinleme-anlama ve okuma-anlama becerilerinden, üretim boyutu ise, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Europarat, 2001:25). Referans çerçevesi, iki algısal ve üç üretimsel olmak üzere toplam beş dil becerisini, her dil seviyesine uygun olarak dil kullanıcısının hangi yeterliliğe sahip olması gerektiğini ayrıntılı betimleyen "yapabilir-ifadeleri" yardımıyla tanımlamaktadır. Bu tanımlamalar, bir taraftan öğrenene, kendi ilerlemesi hakkında bilgi verirken diğer taraftan öğretene, eğitim kurumu sorumlularına, materyal hazırlayıcılara ve öğretmen yetiştiren eğitmenlere kendi faaliyetlerini düzenleme ve koordine etme hizmeti vermekte ve aynı zamanda dil becerilerinin (örneğin, bir dili konuşmak ya da anlamak) münferit olarak resmi açıdan kabul görmesine olanak sağlamaktadır. (Fuhrmann, 2009). Bununla birlikte bu tanımlamaların anlaşılır ve net ifadeler içermesi, DAORÇ'nin kapsam, şeffaflık ve tutarlılık ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Tablo 2.3'te öz değerlendirme ölçeği görülmektedir. Bu ölçek altı dil düzeyi ve beş dil becerisi için hazırlanmıştır.

Tablo-2.3: Beş Dil Becerisini Öz Değerlendirme Kriterleri

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
ANLAMA	Dinleme	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.	Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin (söz gelimi kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığını anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.	Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken radyo ve TV yayınının özünü anlayabilirim.	Oldukça uzun konferans ve söylevleri anlayabilirim ve hatta konuyu göreceli olarak biliyorsam karmaşık bir görüşü izleyebilirim. Güncel olaylara ilişkin televizyon yayınlarının ve haberlerin birçoğunu anlayabilirim. Evrensel dillerdeki filmleri anlayabilirim.	Açık bir biçimde yapılandırılmamış ve geçiş yerleri örtük kalmış olsa bile uzun bir söylevi anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazladan bir çaba göstermeksizin anlayabilirim.	İster yüz yüze isterse medyada ve hızlı konuşulduğunda özel bir şiveyi tanıyacak zamanım olması koşuluyla, sözlü dili anlamada hiçbir güçlükle karşılaşmadan anlayabilirim.
	Okuma	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.	Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini ve kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.	Yazarlarının özel bir tutum ve belli bir bakış açısı benimsediği çağdaş sorunlar üzerine yazılmış makaleleri ve tutanakları okuyabilirim. Düzyazı biçiminde kaleme alınmış bir yazınsal metni anlayabilirim.	Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçem farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim.	Özde ve biçimde soyut hatta karmaşık olsa bile her türden metni, söz gelimi bir el kitabını, bir uzmanlık makalesini ya da yazınsal bir yapıtı güçlük çekmeksizin okuyabilirim.
KONUŞMA	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.	Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışılagelen, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilirim.	Konuştuğum yabancı dilin kullanıldığı bölgeye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren veya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katılabilirim.	Bir anadili konuşucusuyla sıradan bir etkileşimi olanaklı kılan doğallık ve rahatlık derecesinde konuşabilirim. Bildik durumlarda bir konuşmaya etkin bir biçimde katılabilir, görüşlerimi sunabilir ve savunabilirim.	Sözcüklerimi uzun uzadıya aramak zorunda kalmaksızın doğallıkla ve akıcı bir biçimde kendimi ifade edebilirim. Toplumsal ya da mesleki ilişkiler için dili esnek ve etkin bir biçimde kullanabilirim. Düşüncelerimi ve görüşlerimi kesinlik içinde dile getirebilirim ve konuşmalara uygun durumlarda müdahale edebilirim.	Her türlü konuşmaya ya da tartışmaya zorlanmadan katılabilirim ve konuştuğum dile özgü deyişler ve gündelik söylenişlerde de son derece rahatımdır. Kendimi akıcı bir biçimde dile getirebilirim ve anlam ayırtılarını kesinlik içinde dile getirebilirim. Güçlükle karşılaşmam durumunda gerekli ustalıkla sözümün başına dönebilirim.
	Sözlü	Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.	Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.	Deneyimleri ve olayları, düşlerimi, beklentilerimi anlatmak üzere kendimi basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler ve açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin içeriğini anlatabilir ve tepkilerimi dile getirebilirim.	İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına dair açıklama getirebilirim.	Karmaşık konuların açık ve ayrıntılı betimlemelerini, bunlara bağlı konularla bütünleştirerek, kimi noktaları geliştirerek ve söz aldığımda bunları uygun bir biçimde tamamlayarak sunabilirim.	Bir betimlemeyi veya açık ve akıcı bir fikri bağlama uyarlanmış bir üslup içinde sunabilirim, mantıksal bir sunuş oluşturabilirim ve dinleyicime, önemli noktaları belirlemesinde ve anımsamasında yardımcı olabilirim.
YAZMA	Yazılı	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.	Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.	Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.	Açık, akıcı ve üslup bakımdan koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleyebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

Avrupa Konseyi – Resmi Web Sitesi , 09.10.2004 (Çevrimiçi)

Yabancı dil öğretiminde özellikle son zamanlarda DAORÇ'nin önerileri doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında sıkça rastlanan "*yapabilirim"* tanımları dikkat çekmektedir. Bu tanımlar, başta İsviçre olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerinde yapılan çok sayıda çalışma ve dil sınavlarından elde edilen deneyimler ve çeşitli gruplar üzerinde yapılan psikolojik araştırmalar neticesinde oluşturulmuştur (Europarat, 2001: 200). "*Yapabilirim"* tanımları, dil ediniminde öğrenenin iç motivasyonunu harekete geçirdiği gibi DAORÇ'nin yabancı dil öğretim metodu ile ilgili yaklaşımını da yansıtmaktadır. Friderike Komárek'e (2008:179) göre bu yaklaşım „ben" ve onu takip eden „yapabilirim" sözcüklerinde saklıdır:

1. *"Yapabilirim"* tanımları, 1. tekil şahıs formatında düzenlenmiştir. Kendini değerlendirme ölçeğidir. Öğrenenden kendini değerlendirmesi istenmektedir [...]. Bilinçli ve öncelikle amaca dönük bu öğrenme stilinin işe koşulması, sadece motivasyonu yükseltmiyor, aynı zamanda hedefe daha çabuk (özerk ve öz değerlendirmeye dayalı öğrenmeyi ilerletmeye) varmayı sağlamaktadır.

2.*"Yapabilirim"* tanımları, dil seviyelerini „yapabilmek" fiili yardımıyla betimlemektedir. [...] Örneğin, A1 dil seviyesi için "ben tamlamaları biliyorum [...]" ifadesi değil, bilakis "basit ifadeleri ve tümceleri kullanabiliyorum" ifadesi geçerlidir. Bu ifadelerle, dilbilgisi yapısı ve sözcük bilgisinin artık ön planda olmadığı, bilakis ders amacının, dil becerilerini yani dil bilgisini kullanma yeteneğini geliştirme olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.2.4. DAORÇ'nin Felsefi Temelleri

DAORÇ'nin teorik esasını yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Bu bölümde, yapılandırmacı yaklaşımın pedagoji alanına olan etkisi ne olduğu araştırılmaktadır. Yapılandırmacı perspektiften eğitimi irdelemek bizi amacımıza ulaştıracağı düşünülmektedir.

Eski çağlardan günümüze kadar dil öğretiminde hem araç hem de yöntem (DAORÇ, ADP, e-öğrenme, uzaktan eğitim vb.) anlamında bir yeni bilgiyle karşılaşmak mümkündür. Radikal yapılandırmacılıkta olduğu gibi eğitsel yapılandırmacılıkta da birey, iç biliş-duyusal bileşen anlamında yapısı belli bir sistem

olarak tanımlanmaktadır. Öğrenirken yaratılan gerçek, ne anladığımıza dayanır (Peral,2009:61)

Birbirlerine sıkı sıkıya bağlı öğrenme, bilme, davranma, kavrama ve yorumlama yetenekleri, aynı zamanda bir sürecin akış sırasını ifade etmektedir. Bilgi edinme arzusu, yaşamımız boyunca sahip olduğumuz merak duygusundan kaynaklanmaktadır. Bu anlayıştan hareketle, öğrenmede sadece öğretim dönemiyle sınırlandırılamayan yaşam boyu bir sürecin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Gerçeği yapılandırma, günlük yaşamımızın en önemli unsurudur (Siebert, 2005:29). Siebert (2005) yapılandırmacı perspektiften öğrenmeyi "**Pedagojik Yapılandırmacılık"** kavramıyla tanımlamaktadır. Pedagoji ve yapılandırmacılık *öğrenme* ve *gerçeğin* bilinmesi ile ilgilenir. Bu iki kavram, aynı zamanda edinim odaklı öğrenmeyi anımsatıyor ve özerk öğrenme ile ilgili tartışmalarda önemli bir rol oynamaktadır. Little'nin yapılandırmacı yaklaşımı da, öğrenme ve gerçeği ortak bir alana taşıma isteğine dayanmaktadır (Little, 1991; Akt: Peral, 2009). Bu model ayrıca yapılandırmacı odaklı yabancı dil dersinin öncüsü olarak gösterilen Wolff'a (1994) atıf yapılarak desteklenebilir. O, Little'nin yabancı dilde gerçeğe yakın etkileşimi savunan teorisini örnek almaktadır. Başka bir ifadeyle, okulda gerçeğe yakın dil ortamlarının yaratılmasıyla adeta okul bilgisi ile edinim bilgisi iç içe akmaktadır (Wolff, 1994:426). Yapılandırmacılığı savunan bilim insanları, bireylerin özerk yaratıldığını iddia ettiklerinden dolayı beyin ile ilgili çalışmaları destekliyorlar.

Tam bu noktada "dışarıdan" bilgiye gereksinim olduğu, ancak öncelikle bilgi girişinin ön öğrenme, duygu ve bedensel hassasiyet gibi değişkenlere bağlı olduğu tezini savunmak suretiyle radikal yapılandırmacı yaklaşımdan ayrılan pedagojik yapılandırmacıdan bahsetmek gerekir. Pedagojik yapılandırmacılık, öğretme ve öğrenme sürecinde yegâne bilgi kaynağı olarak görülen öğretici imajını kabul etmemektedir. Piaget'e dayandırılan uyum kavramı, pedagojik yapılandırmacı yaklaşımda öğreticinin rolünü belirliyor ve öğreticiyi, öğrenci ile bilgi arasındaki mutlak aracı olarak tanımlamıyor. Yapılandırmacı eğitim, öğrenene daha çok ön öğrenmelere yeni bilgilerin uyumunu sağlama noktasında yardım etme prensibini savunur. Bu amaç doğrultusunda öğrenene, kendi zihinsel imgelerden yararlanabilmesi ve yeni şemalar oluşturabilmesi için yeni bilgileri yapılandırmasına olanak sunmaktadır (Dubs, 1995:28).

Yapılandırmacı öğrenme yönteminin kullanılması, öğrenen açısından ön öğrenmelerin kavranması anlamına gelmektedir. Yani öğrenenin bireysel dil öğrenme bilincini, öğrenme sürecinde daha etkili kullanma yeteneğine sahip olması demektir (Vetter, 2008:104). Öğretenler, öğrenenlere bireysel ilgilerini karşılamalarına ve ön öğrenmeleri kavramalarına olanak verecek bir çevre ya da öğrenme ortamını işe koşmak suretiyle yapılandırmacı yaklaşımı öğretme-öğrenme sürecine yerleştirebilirler (Vetter, 2008:107). Dersin bu şekilde organize edilmesi, öğretene ister istemez öğrenimi organize eden ya da rehberlik rolünü yüklemektedir (Vetter, 2008:110).

Ders materyallerinin yerleştirilmesinde de öğretimde yeni talepleri karşılama eğilimi iyice belirmektedir. Buna göre söz konusu materyal süreci, becerileri etkili olarak kullanmaya fırsat veren öğretme ve öğrenme yöntemlerinin ya da öğretme ve öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin doğru şekilde yabancı dil dersine entegre edilmesi ve uygulanmasını gerektirir (Vetter, 2008:113). Kısaca öğrenenin ilgi ve beklentisini saptamak amacıyla yapılacak ihtiyaç analizi, uygulanacak programın hedef-içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını değil, aynı zamanda hem öğrenenin hem de öğretenin süreçteki sorumluluk alanlarını da belirlemektedir. Bu nedenle dil öğretimine başlamadan önce ihtiyaç analizinin mutlaka işe koşulması gerekir.

Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımın kapıları öğretmenler tarafından yeterince zorlanmasa da, daha esnek ve daha etkili bir yabancı dil dersi için vazgeçilemez bir öneme sahiptir. Bu noktada Vetter'den yapılan şu alıntı bu görüşü destekler niteliktedir: " … Esaslar ve prensipler, aktüel ve gelecekteki yabancı dil derslerine yeni çerçeve çizmektedir ve bunların çoğu devam eden yapılandırmacı tartışmalarla sıkı bir ilişki içindedirler. Her ne kadar dil derslerindeki post-iletişimsel dönem "yapılandırmacı" etiketi taşımasa da, zaman içinde yaşanacak olan gelişmenin yönünü yapılandırmacı yaklaşımın belirlemiş olacağından hareket edilebilir." (Vetter, 2008:115).

Bu görüşlerin ortak noktası, "öğrenmeyi" "kontrollü yapılandırmacı süreç" şeklinde tanımlamaları ve öğreneni öğrenme sürecinin gerçek figürü olarak merkeze almalarıdır. Öğrenme, ancak öz denetleme esaslarına dayanır ve kişisel sorumlulukla gerçekleştirilebilir. Öğrenen sadece dışarıdan desteklenmeli ve motive edilmelidir.

Bu konuda Siebert, epistemolojik meraka ve aşağıda tanımladığı Perturbation'a işaret etmektedir: "Yapılandırmacı eğitimin (pedagoji) anahtar sözcüğü Perturbation'dur: Kendi rahatını bozan, zihnini karıştıran, emin olmayan kimsedir. Her şeyi bilen (ya da bildiğini zanneden) kimse, artık öğrenme yeteneğine sahip değildir." (Siebert 1994:34). Siebert'in görüşlerini motivasyon yaklaşımı açısından Avrupa Dil Portfolyosu ile ilişkilendirmek mümkündür. ADP, öğrenenin kendi rahatını bozması için motive eden bir araçtır. Başka bir ifadeyle, portfolyo öğreneni kendi öğrenme sürecini yönlendirmeye motive etmek için vardır. Çünkü portfolyo, öğrenmede kişisel sorumluluğu, bağımsız öğrenmeyi ve bireyciliği destekleyen rehberlik işlevi de görmektedir. Özerk öğrenmeyi amaçlayan üstbilişsel stratejilerden yararlanmak söz konusudur.

DAORÇ'nin amaçları ve benimsediği yaklaşımlarla pedagojik yapılandırmanın ilkeleri örtüşmektedir. DAORÇ 'nin dil öğretim yaklaşımıyla pedagojik yapılandırmacığın esaslarını öğretme-öğrenme ortamına taşımak için Faistauer, dört prensipten bahsetmektedir (Faistauer,2005). Bu dört prensip başarılı ve etkili bir ders için temel kabul edilmektedir (Edmondson, 2002 ve Krumm ,2004). Günümüzde bu dört prensip, tüm metodik ve öğretisel yaklaşımları birbirine bağlayan kırmızı iplik olarak tanımlanmaktadır. Prensiplerin temelini, öğrenciyi ve ilgisini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. İlk ilke, öğrenmeyi aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlayan **çok dillilik ve kültürlerarasılık prensibi**dir. Anadil ve diğer tüm öğrenilmiş yabancı diller, derste kesinlikle bozan ya da yıkan olarak görülmüyor, bilakis yabancı dil öğrenimine yardımcı olan öğeler olarak tanımlanıyor. Prensibe göre daha önce edinilmiş dil bilgileri yapılandırmacı ve yaratıcı tarzda derse uyarlanıyor. **Otantiklik prensibine** göre öğrenme, durum ve metnin içeriğine bağlı olmalıdır. Edmonson'a göre " şayet yabancı dilin 'otantik' kullanım olanakları derste mevcut ve dersi tamamlayıcı öğe olarak görülürse" dersin seviyesi artar (Edmondson,2002: 55). Otantik materyallerin kullanımına örnek olarak Faistauer yeni medyanın derse uyarlanmasını göstermektedir. Dört beceri söz konusu olduğunda Faistauer, dört becerinin de mutlaka kazandırılması gerektiğini, ancak yeni başlayanlar için üretimsel becerilerin alımlama boyutlarına öncelik verilmesini savunmaktadır. Bu nedenle, öğrenenler başlangıçta kompleks otantik okuma ve dinleme metinleriyle yüzleştirilmelidir. **Özerklik prensibi,** Öğrenmeyi, bir

öz değerlendirme süreci olarak gören anlayışa dayanmaktadır. Derste özerklik ve bireysel sorumluluk desteklenmelidir. Öğrenenin kendi öğrenme başarısından sorumlu tutulması, dersi daha aktif ve başarılı kılar (Faistauer, 2005: 13-14.). Bu anlayıştan hareketle, öğrencilere sorumluluk bilincinin aşılanması gerekir.

Dil öğreniminde sorumluluk alma fikri, son metodik ilke olan **işbirliği prensibi**ne dayanmaktadır. Bu prensibe göre, öğrenme bir sosyal süreç olarak tanımlanmaktadır. Otantik ve dayanışmacı atmosfer, etkin bir ders için vazgeçilmez olmalıdır. Grup çalışmalarına olanak veren proje ödevleri, bu prensibe uygun düşmektedir. Legutke, proje çalışmalarını " bireysel sorumluluğa ve öğrenenlerin birlikteliğine izin veren açık ve konu merkezli ders şekli" olarak tanımlamaktadır (Legutke, 2003:259). Sınıf, adeta öğrenenlerin müşterek ve bireysel olarak birbirlerinden bir şeyler öğrendikleri bir "atölye"ye benzetiliyor. Öğrenenler, tim şeklinde çalıyorlar, amaçları ve probleme dair çözüm önerilerini tanımlamayı ve proje sürecini belirlemeyi ve son olarak proje değerlendirmeyi öğreniyorlar. Bu, sosyal yeterlilikle birlikte kültürlerarası beceriyi geliştirmektedir (Faistauer, 2005: 15).

2.2.3. Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)

Avrupa Dil Portfolyosu yukarıda da ifade edildiği gibi Avrupa Konseyinin çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında geliştirdiği bir 'dil öğretim projesidir'. ADP, dil öğretim ve öğrenim sürecinde Avrupa Konseyinin Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde ön gördüğü hedeflerin gerçekleşmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Avrupa Konseyinin çokdillilik politikasının uygulama boyutu olarak da tanımlanabilen ADP'nun yapısını irdelemeden önce kısaca oluşum sürecine değinmenin konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.3.1. ADP'nun Tarihi Temelleri

Avrupa Konseyi, 1991 yılında "«*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs,évaluation, certification»* başlığı altında Rüschlikon'da düzenlenen bir sempozyum sonunda Avrupa'da dil öğrenimi için kapsamlı bir referans çerçevesi oluşturmaya ve bu temelde bir Avrupa Dil Portfolyosu geliştirmeye karar veriyor (Schneider & North, 1999). Bu karara paralel

olarak İsviçre eğitim kurumlarınca bir portfolyo projesi yürütülür. Bu projede yabancı dil iletişim yeteneğini alternatif yöntemlerle değerlendirmek amacıyla ampirik olarak geliştirilen öz ve özge değerlendirme ölçekleri, Avrupa Konseyi referans sisteminde dil seviyelerini betimlemek ve açıklamak için kullanılır (Schneider, 1999). 1996 yılında Freiburg'da düzenlenen "Yabancı dil yeterliliğinin öz ve özge değerlendirilmesi- Dil Portfolyo Modelleri" konulu sempozyumda yabancı dil öğretmenleri dil portfolyosu taslağı ile ilgili deneyimlerini paylaşırlar ve yeterlilik tanımlarının ve kontrol listelerinin farklı öğrenen gruplarına nasıl uyarlanabileceğini tartışırlar (Schneider, 1999).

Sonuç olarak 1997 yılında Strassburg'ta yapılan ve 40 ülkeden temsilcinin katıldığı toplantıda "Referans Çerçevesi" ve "Dil Portfolyosu" çok yönlü tartışıldı ve Avrupa Konseyi üye ülke delegeleri, uygun olan dokümanların tanıtılması, portfolyo taslaklarının farklı ülkelerde denenmesi ve dil portfolyosunu Avrupa Diller Yılı olan 2001 yılında tüm Avrupa'da yaymak için karara vardılar. Bu karar doğrultusunda Avrupa Dil Portfolyosunun oluşumu 2001 yılında, uygulamaları ise 2002 yılında başlamış ve 2004'e kadar pilot çalışmalar devam etmiştir. Polonya'nın Cracow kentinde yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında tüm eğitim bakanları kendi ülkelerinde ADP'nun 2004-2005 öğretim yılından itibaren yaygınlaştırılması yönünde karar almışlardır (Demirel, 2004).

DAORÇ ve ADP, Avrupa Konseyinin öncülüğünde 1991 yılında başlayan ve tüm üye ülke ülkelerden ilgili alan uzmanların yaklaşık 13 yıl boyunca katkı sağladığı akademik araştırmaların neticesinde geliştirilmiş yabancı dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımıdır.

2.2.3.2. Tanımı ve Sınırlılıkları

Kara (2007:38) "portfolyo" kavramını bir süreç, bir ders dosyası ya da proje dosyası yani öğrencilerin kendilerine ait en iyi çalışmaları bir araya getirdikleri bir etkinlik ya da gelişim dosyası şeklinde tanımlarken Polari ve arkadaşları, portfolyonun sadece çalışmaların toplandığı ve bir araya getirildiği bir dosya olmadığını, aynı zamanda öğrenme hedefleri ve öğrenme aşamalarına dair yansıtıcı bilgiyi de içerdiğini ifade etmektedirler (Pollari,Kankaanranta&Linnakylä, 1996,2-3.

Akt: Kara, 2007:38). Başka bir ifadeyle, portfolyo; öğrenenin belli bir amaç doğrultusunda bir veya birden fazla öğrenme alanlarında yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı bireysel çalışmalarının sistematik olarak bir araya getirilmesini ifade eder (Paulson, Paulsen& Meyer; 1991:60). Schneider (1999) ise, portfolyo kavramının dil öğretimindeki karşılığını, " öğrenenlerin çokdilliliklerini, farklı dillerdeki yeterliliklerini, dil ilişkilerini ve kültürlerarası deneyimlerini hem kendileri hem de başkaları için şeffaf bir şekilde belgelemek amacıyla bir araya getirdikleri ve devamlı güncelledikleri farklı tarzdaki bireysel etkinlik dokümanlarını yapılandırdıkları ürün dosyasıdır." şeklinde tanımlamaktadır.

Ancak dil portfolyosu yapı itibariyle mimari, resim, fotoğraf vb. mesleki alanlarda oluşturulmuş portfolyolardan farklıdır. Çünkü eğitsel dil porfolyoları belli bir yapıya sahiptirler. Eğitsel dil portfolyoları, öğrenenlerin bireysel çalışmalarının ya da proje sonuçlarının her aşamasını belgelemekle diğer mesleki alanlarda düzenlenen portfolyolardan farklı olarak formatif değerlendirmeye olanak vermektedir (Farr, 1991; Forster&Sandoz, 1996).

2.2.3.3. ADP'nun Yapısı

ADP'nun çocuklar, gençler ve yetişkinler yönelik olmak üzere üç sürümü vardır. Tüm Avrupa Dil Portfolyoları dil yeterliliklerini tanımlamak ve derecelendirmek amacıyla DAORÇ'nde belirtilen dil referans basamaklarına (A1-A2-B1-B2-C1-C2) dayandığı için genel hedefler açısından ortak özelliklere sahiptirler (Kara, 2007). Ayrıca tüm dil portfolyoları; dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

2.2.3.3.1. Dil Pasaportu

Dil Pasaportu; farklı dillerde hangi seviyeye ulaşıldığını, diplomaların hangi dil seviyesi için düzenlendiğini ve dil öğreniminde okul dışı ne tür deneyimlere sahip olunduğunu gösteren standart bilgiler içermektedir. Öğrenenin öz değerlendirmesi ve DAORÇ'inde betimlenen altı dil basamağına göre edindiği diploma ve belgeler hakkında bilgi vermektedir (Schneider, 2009). Başka bir ifadeyle, dil pasaportu kullanıcının yabancı dil yeterlilikleri hakkında genel bir bilgi verir ve dil öğrenme

deneyimleri ve kültürlerarası edinimlerini özetler. Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım hakkını kazanmak ve çalışma müsaadesi alabilmek için dil pasaportu taşımak zorunludur (Demirel, 2004). Örneğin, Alman Büyükelçiliği iş, yükseköğrenim ve evlilik gibi amaçlarla Almanya'ya gitmek isteyen Türk vatandaşlarına, en az A1 düzeyinde Almanca dil bilgisine sahip olduklarını belgelemek koşuluyla vize vermektedir.

2.2.3.3.2. Dil Biyografisi

Dil Biyografisi bölümü şunları içermektedir:

-**Kullanıcının dil öğrenim geçmişi:** Bu belge, belli durumlarda sunum yapmak ve belli katılımcılara bilgi vermek için kronolojik olarak düzenlenmiş kısa ve özlü ifadeler içerecek tarzda olmalıdır.

-Farklı dillerde iletişim yeterliliğini gösteren öz değerlendirme kontrol listesi: Bu kontrol listeleri, Avrupa Konseyinin altı temel dil seviyeleri için düzenlenmiştir.

-Dil öğrenimi ve dil kullanımı hakkında bilgiler: Bu bilgiler, dil ilişkileri, farklı dillerin kullanıldığı gerçek durumlar ve kültürel deneyimler ile ilgili verileri içerir.

-Gidilen okul ve dil kurslarının öğretim programları ile ilgili bilgiler: Bu bilgiler ilgili kurum ya da kuruluştan matbu olarak temin edilmelidir. Aynı zamanda öğreten ve öğrenenler tarafından doldurulabilir.

-Farklı dilleri öğrenmek için geleceğe dair plan ve hedefleri içeren veriler: Bu, geleceğe bakıştır. Mevcut dil ve kültür deneyimi ve öz değerlendirmeden hareketle gelecekteki dil öğrenimleri için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır (Schneider, 1999).

2.2.3.3.3. Dil Dosyası

Farklı dillerde yapılan etkinlikleri yansıtan bireysel çalışmaların bir araya getirildiği bölümdür. Bu bölümde; yazılı çalışmalar (mektup örnekleri, raporlar, kompozisyonlar vb.), işitsel ve görsel materyaller ya da proje çalışma sonuçları bulundurulabilir. Belli bir zaman dilimine yönelik olması açısından bireysel

çalışmaların sürekli bir araya getirilmesi ve dosyaya konması anlamlıdır. Hangi dokümanların dosyaya konulması gerektiği noktasında öğrenen öğretmenin danışmanlığına başvurabilir (Schneider, 1999). Dil bilgileri, hem öğrenen hem de ikinci ve üçüncü şahıslar için dosyada somutlaştırılır ve daha şeffaf hale getirilir (Kohonen, 2000).

2.2.3.4. ADP'nun İşlevi

Avrupa Dil Portfolyosunun, rehberlik (belgeleme) ve eğitsel olmak üzere iki işlevi vardır (Counseil de L'Europa 1997b, Akt: Schneider, 1999). Ancak Avrupa Konseyinin 'çok dilli Avrupa vatandaşı yaratma' hedefi bağlamında ADP'nun aynı zamanda dil politikası işlevine sahip bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme aracı olduğu söylenebilir. ADP'nun ikisi pedagojik, diğeri siyasi alanda olmak üzere üç temel işlevini başlıklar altında aşağıda irdelenmektedir.

2.2.3.4.1. Rehberlik (Belgeleme) İşlevi

ADP'nun belgeleme işlevi, hem katılımcılar (portfolyo değerlendiriciler) hem de öğrenen açısından önemlidir. Katılımcılar açısından dil portfolyosunun önemini vurgulamak için Schneider (1999), ' portfolyonun, bir kişinin dil kullanıcısı olarak sahip olduğu deneyim ve bilgiyi kapsamlı, bilgilendirici, şeffaf ve güvenilir şekilde başkalarına aktarmasına hizmet ettiğine' işaret eder. Katılımcılar öncelikle summatif değerlendirme sonuçlarıyla ilgilenirler. Onlar için diploma ve sertifikaların da belgelendirilmesi önemlidir. Çünkü onlar sadece sınavlarda elde edilen başarıyı değil, aynı zamanda kişinin söz konusu dil ve dillerde ne yapabildiğini de bilmek isterler. Diploma ve sınav notunun ifade gücü yanında farklı bilgiler de katılımcılar açısından anlamlıdır (Schneider, 1999). Katılımcılar bu bilgilere ADP'nun dil pasaportu ve dosya bölümlerinde ulaşabilirler. Kişinin yabancı bir dili öğrenmek için ayırdığı süreden öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifika ve diplomalara kadar dil özgeçmişi hakkındaki bütün bilgilerin yer aldığı Dil Dosyası ve Dil Pasaportu, ADP'nun belgeleme ya da rehberlik işlevini yerine getirmektedir (Demirel, 2004). Katılımcılar açısından portfolyo kullanıcısının sadece okul ya da farklı dil öğretim merkezlerinden aldığı diploma ve sertifikalar değil, aynı zamanda kullanıcının öğrenci değişim programları ya da farklı nedenlerden dolayı başka bir

dilin konuşulduğu ülkede bulunması neticesinde edindiği yabancı dil/dilleri belgelemesi de önemli olduğundan Dil Dosyasında yer alan dokümanların devamlı güncellenmesi gerekir.

Portfolyoda yer alan araçlar, bir ya da birden fazla yabancı dil öğreniminde ulaşılması gereken dil seviyesi ve uluslar arası denklik hakkında ayrıntılı bilgi içerdiğinden öğrenene dil öğreniminde strateji belirlemesine de rehberlik etmektedir (Schneider, 1999).

2.2.3.4.2. Eğitsel ve Öğretici İşlevi

ADP'nun öğreneni ve katılımcıları edinilen dilsel yeterlilik hakkında bilgilendiren belgeleme işlevi yanında hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça anlamlı olan öğretici ve pedagojik işlevi de vardır. ADP, bir taraftan öğretmene yabancı dil öğretim sürecinde öğrenciyi nasıl desteklemesi gerektiğini bildirirken diğer taraftan öğrenciye öğrenim sürecinde kendi kendini değerlendirmesine olanak vermek suretiyle onun yabancı dil öğrenimine olan motivasyonu adeta kamçılamaktadır (Komerak, 2008:185). Dil Portfolyosu, öğrencinin öz değerlendirme yeteneğini geliştirir ve yabancı dil öğretiminde inisiyatif almasına yardımcı olur. Böylece öğrenciler, portfolyo çalışmasıyla birlikte yabancı dil öğrenimi sürecinde kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulduğu gibi neyi nasıl öğrenebileceklerini de daha ayrıntılı düşünme olanağı bulmaktadırlar, yani bireyde özerkliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Brychova, 2005: 58; Akt: Borková, 2010: 13). Little ise, (1999) Portfolyo yaklaşımının yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar olarak öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyimi göstermektedir. Aslında alışılagelmiş öğretmen merkezli eğitim durumları açısından portfolyo odaklı yaklaşım bu eğitsel işleviyle bir farklılığa işaret etmektedir. Bu farklılık, öğrenenin bağımsızlığını destekleyerek sorumluluk bilinciyle onu öğretim sürecine dâhil etmek anlamına gelmektedir. Schneider (1999), öz değerlendirme ölçeklerini özerk öğrenenler için bir yol haritası şeklinde nitelemektedir. Çünkü farklı seviyeler için düzenlenmiş yeterlilik betimlemeleri içeren ölçek ve öz değerlendirme kontrol listeleri, öğrenene kendi dil becerisi hakkında detaylı bilgi vermektedir.

Demirel (2004),ADP'nun bu eğitsel yararlarının yanı sıra dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerini belirlemesi, öğrenmiş olduğu bu bilgileri aktarabilmesi, transfer edebilmesi açısından da bireye önemli katkılar getirdiğini iddia etmektedir. ADP'nun diğer bir eğitsel işlevi ise, değerlendirme boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Formal açıdan öğrenme çıktıları, üretim ve summatif değerlendirme sonuçları önemli bir ağırlığı ifade ederken, eğitsel açıdan ise, eğitim durumları, derse katılım ve öğrenme isteği gibi formatif değerlendirme şekli merkezi ağırlıktadır (Schneider, 1999). Kısaca ADP, eğitsel açıdan öğretmenlere tümüyle yeni bir yaklaşım sunan ve özerkliği desteklemekle de öğrenenin yabancı dil öğrenme motivasyonunu yükselten bir araçtır.

2.2.3.4.3. Siyasi İşlevi

DAORÇ'nin Avrupa Konseyi dil politikasının amaçlarına hizmet eden ve dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme şeklinin bir teoriği olduğu bilinmektedir. ADP ise, daha önce de ifade edildiği gibi DAORÇ'nin uygulama boyutunu yansıtmaktadır. Yani ADP, "Avrupa'da dilsel ve kültürel çeşitliliği korumak, özel ve mesleki hareketlilik için dilsel ve kültürlerarası şartlar yaratmak ve gençlerde Avrupa vatandaşlığı fikrini geliştirmek" için Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuştur (Thürmann, 2001:5). Avrupa Dil Portfolyosunun siyasi amaçları; dil seviyelerini karşılaştırmada daha fazla şeffaflık ve tutarlılık, Avrupa sınırları içinde daha esnek hareketlilik ve Avrupa bilincinin artması şeklinde tanımlanabilir. ADP, sadece özerk öğrenmenin yaratılmasına teşvik etmiyor, aynı zamanda yapı itibariyle modern yabancı dil derslerinde bireyselliğe teşvik eden siyasi ve öğretici bir dil aracı olarak anlaşılabilir (Goger, Schmidinger 2007:402).

Kısaca ADP, öğrenenin güncel dil seviyesini ve dil öğrenim sürecini şeffaf ve tutarlı bir şekilde kayda geçiren belgeleme işlevine; öğreneni dil öğrenimine motive eden ve uzun vadede ise, özerk ve yaşam boyu öğrenmeye teşvik eden eğitsel işleve; çok dillilik, çok kültürlülük ve serbest dolaşım anlayışını yerleştirerek Avrupa Konseyinin Avrupa vatandaşlığı fikrini destekleyen siyasi işleve sahip öğrenci merkezli bir dil edinim aracıdır.

2.2.3.5. ADP'nun Karakteristik Özellikleri

Schneider (1999) gelişim nedenlerini hareketlilik ve şeffaflık, kapsamlı edinim değerlendirme, özerk öğrenmeyi kolaylaştırma, çok dillilik ve bireysel dil öğrenme talebine bağladığı ADP'nun karakteristik özelliklerini şu şekilde özetlemektedir.

1. Dil portfolyosu, öğrenene aittir. Hangi bilgi ve belgelerin ilave edilmesi ya da uzaklaştırılmasına kullanıcı karar verir.
2. Dil Portfolyosu, tek dilli değildir, kullanıcının çok dilliliğini de belgeler.
3. Ders üstüdür. Diğer derslerde edinilen dilleri de gösterebilir.
4. Okul içi ve okul dışı edinilen dilleri kapsar.
5. Yabancı dilde iletişim yeteneğine ve kültürlerarası deneyimlere dayanır.
6. Okulda ve okul dışındaki öğretimi belgeler.
7. Öz ve özge değerlendirmeleri içerir.
8. Hem nitel hem de nicel değerlendirmeleri kapsar.
9. Resmi ve resmi olmayan belgeleri bulundurur.
10. Dil seviyesini ve gelişimini gösterir.
11. Ürün ve süreç değerlendirilir.
12. Basamaklar arası geçişkendir.
13. Kurum ve kuruluşlar arası geçişkenlik özelliğine sahiptir.
14. Belgelendirme ve rehberlik işlevi vardır.
15. Birden çok katılımcısı vardır.
16. İki yaş grubuna hitap eder:
    a. Küçük öğrenenler için portfolyo (İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe ilk yıl).
    b. Genç ve yetişkinler için portfolyo (yaklaşık olarak ikinci kademe son sınıftan itibaren).
17. Portfolyo Avrupai'dir: Avrupa Konseyi logosu taşımaktadır.
18. Esnektir: Sonradan ilave edilen belgelerle dil portfolyosu geliştirilebilir ve düzeltilebilir.

ADP'nun karakteristik özellikleri göz önüne alındığında yüksek beklentilerle ilişkilendirildiği düşünülebilir. O, her şeyi tedavi eden değildir. Ancak dil öğretme ve öğrenme programlarının her kesitinde katalizör görevi görebilir (Richterich&Schneider, 1993: 41).

2.2.3.6. ADP ile DAORÇ'nin Kesiştiği Noktalar

Daha önce de değinildiği gibi esas itibariyle her iki araç da birçok ortak özellik taşımakta ve birçok açıdan aynı felsefi görüşe sahiptir. Çünkü ADP, bir dili öğrenme ve raporlama aracı olarak Avrupa Ortak Referans Çerçevesine (DAORÇ) ile bağlantılıdır. (Kohonen,2008, 82). Avrupa Konseyinin önceden belirlenen hedeflerini (Çok dillilik, dil bilinci, bireysel sorumluluk, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme vb.) gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış olması, siyasi dil seviyeleri (A1,A2,B1,B2,C1,C2) açısından her iki aracın ortak ölçütlere sahip olduğunu belgeler niteliktedir. Ancak DAORÇ ile ADP ortak amaçlar itibarıyla benzerlikler gösterse de yapısal açıdan bir takım farklılıkları ve benzerlikleri içermektedirler. Bu farklılıklar, aşağıda dört kategoride özetlenmektedir.

2.2.3.6.1. A1-C2 Aralığındaki Referans Dil Seviyeleri

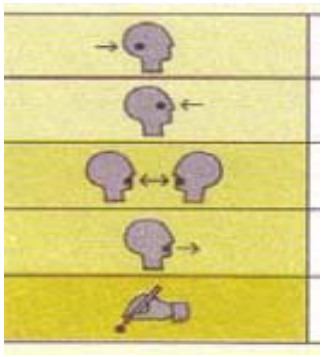
Referans Çerçevesinin çekirdeğini altı referans dil seviyesi (A1-C2) oluşturmaktadır. ADP'nda ise dil seviyeleri, daha önce de anlatıldığı gibi güncel dil seviye formu şeklinde dil pasaportunda ve kontrol listeleri biçiminde diller biyografisinde karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3.6.2. Özdeğerlendirme Açısından A1-C2 Referans Seviyeleri

DAORÇ'nde özdeğerlendirme ile ilgili aşağıdaki tanıma rastlanmaktadır: "Ölçekler, belli kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermede yardımcı olacak ölçeklerin geliştirilmesi için bir kaynaktır" (Europarat 2001:174). DAORÇ'nde özdeğerlendirme ölçeği altı referans seviyeden (A1-C2) ibarettir. Referans Çerçevesinde öz değerlendirmenin önemi şu şekilde aktarılmaktadır: "Özdeğerlendirme büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bilinçli bir öğrenme ve motivasyon aracı olarak öğrenenlere, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarına ve daha etkili öğrenme stratejisi geliştirmelerine yardım edebilir" (Europarat, 2001:186). ADP'nda öğrenen, özdeğerlendirme yeterliliğiyle diller biyografisi bölümünde yüzleşmektedir.

Referans Çerçevesinde çok az yer verilen öğrenen odaklılık, büyük oranda ADP tarafından gerçekleştiriliyor. Bu durum her şeyden önce öz değerlendirme alanında açıkça görülmektedir. ADP'nda Referans Çerçevesince ileri sürülen özdeğerlendirme ölçeği, diller pasaportunda kısmi yeterliliklerin (dinleme, okuma, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma ve yazma) tanımlarına entegre edilmiş ve sembollerle desteklenmiştir.

Şekil-2.5: Dil Pasaportu Dil Becerileri İçin Kullanılan Semboller (Demirel, 2010:166).



Altı referans seviye, ADP'nda sadece dil pasaportunun düzenlenmesi için değil, aynı zamanda kontrol listelerindeki (diller biyografisi) belli kısmi yeterlilikler hakkında karar verirken de kullanıcının karşısına çıkmaktadır. Tablo 2.4'te A1 dil düzeyi dinleme-anlama beceri kontrol listesi örnek olarak gösterilebilir.

Tablo-2.4: A1 Düzeyi Dinleme-Anlama Beceri Kontrol Listesi

DİNLEME-ANLAMA BECERİSİ					
Düzey	**Kazanımlar**	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**	**Amacım**
A1	1. Eğer birisi çok yavaş ve anlaşılır şekilde benimle konuşur ve bana zaman tanırsa onu anlayabilirim.				
	2. A noktasından B noktasına yürüyerek ya da toplu taşıma ile nasıl varıldığını gösteren basit bir yol yönergesini anlayabilirim.				
	3. Bana yavaşça ve anlaşılır şekilde yöneltilen soruları ve talepleri anlayabilirim. Kısa ve basit talimatları gerçekleştirebilirim.				
	4. Sayıları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.				

Kaynak: Profil Deutsch (2008:45)

Referans Çerçevesindeki yapabilir-tanımları ekseriyetle sınavların hazırlanması ya da dil bilgisinin sınanması için uygunken, ADP'ndaki yapabilir-tanımları kişisel öğrenme sonuçlarına yönelik öz refleksleri harekete geçirmektedir (öğrenen odaklı).

2.2.3.6.3. Kültürlerarası Yeterlilik

Referans Çerçevesi, yabancı kültür bilinci yaratmak için sosyo-kültürel deneyimlerle tartışmayı destekler (Europarat 2001:105). Bu, dil bariyerlerini ortadan kaldırmak ve vatandaşları Avrupa'nın kültürel çeşitliliğine yaklaştırmak anlamına gelmektedir. Beşinci bölümde (Europarat 2001:103-130) Referans Çerçevesi, kültürlerarası iletişim konusuna değiniyor ve aşağıdaki alanlara işaret etmektedir.

- Ait olunan kültür ile yabancı kültürü birbirleriyle ilişkilendirmek.
- Kültürel duyarlılık, yetenek ve bir dizi farklı stratejileri, farklı kültüre ait kişilerle iletişim amaçlı tanımlamak ve kullanmak.
- Kendi kültürü ve yabancı kültür arasında köprü vazifesi üstlenmek ve kültürlerarası yanlış anlaşılmalardan ve karşıt durumlardan kesinlikle uzak durmak.
- Basmakalıp klişeleri aşmak (Europarat 2001:106).

ADP'nda ise, öğrenen kültürlerarası deneyimlerini diller biyografisi bölümünde belgelemek suretiyle somutlaştırmaktadır.

2.2.3.6.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri hakkındaki bilgi, özerk öğrenmenin temel yeterliliğidir. DAORÇ'nde öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi betimlenmektedir: *"**Stratejiler,** öğrenen tarafından kendi yeteneklerini harekete geçirmek, bir iletişim ortamının gereklerini yerine getirmek amacıyla becerileri ve süreci aktif hale getirmek için onlardan en mükemmel şekilde istifade etmek ve görevi en başarılı ve mümkün olduğunca amaca uygun tamamlamak için işe koşulmalıdır. […]"*(Europarat 2001:62). DAORÇ, öğrenene aşağıdaki öğrenme strateji ve teknikleri önermektedir:

- Derste yaratılan öğrenme fırsatlarını etkili şekilde kullanma yeteneği,
- Bağımsız öğrenme için mevcut olan materyallerden istifade etme yeteneği,
- Kavrama, analiz ve sentez becerilerini geliştiren etkili öğrenme yeteneği,
- Öğrenen olarak kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak,
- Kendi gereksinim ve hedeflerini tanımlama yeteneği ve

- Strateji ve metotları, bireysel özelliğine ve kapasitesine uygun organize etme yeteneği (Europarat 2001:109).

Referans Çerçevesinde önerilen öğrenme teknikleri, ADP'nda üstbilişsel stratejilerle bir araya getirilmiş şekilde karşımıza çıkmaktadır. Ancak DAORÇ'nin öğrenenlere ve öğretenlere belirli bir metot, yönerge ve strateji önermemesi, eleştirilerin odağındadır. Schneider (2005), DAORÇ'nin kullanıcıları belli çerçevede düşünmeye ve karar vermeye zorlamadığını, aksine bir araç olarak kullanıcının vereceği kararların temellerini hazırlamak amacı olduğunu iddia ederek eleştirilere yanıt vermektedir. DAORÇ, ders içeriklerinin belirlenen betimlemelere göre düzenlenmesini önerir, ancak kesinlikle tümüyle örtüşme söz konusu değildir. Burghoff ve Leder (2004:119) adeta bu tartışmalara son vererek "DAORÇ'nin 'İncil' olarak görülmemesi gerektiğini, bilakis edinim odaklılığa, kültürlerarası iletişime ve strateji bilgisine dair tüm önerilerin dersin daha iyi içselleştirilmesine yönelik olduğunu savunmaktadırlar.

ADP, Referans Çerçevesini tamamlayan bir araç olarak betimlendiğinden, hem ADP hem de DAORÇ Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuştur. Her ikisinin de temel amacı, Avrupa sınırları içinde yabancı dil bilgisine belli bir standart ve şeffaflık getirme ve özerk öğrenme bilincini geliştirme esaslarına dayanmaktadır. Her iki aracın özellikleri aşağıdaki Tablo 2.5'te özetlenmiştir.

Tablo-2.5:DAORÇ ve ADP'nun Karşılaştırılması

DAORÇ	ADP
Avrupa Konseyinin bir aracıdır.	Avrupa Konseyinin bir aracıdır.
Avrupa sınırları içinde dil bilgisi denkliği ve şeffaflığı	Kişisel öğrenme sürecinde dil bilgisi denkliği ve şeffaflığı
A1-C2 aralığında altı referans seviyesi	Diller pasaportu ve diller biyografisinde A1-C2 aralığında altı referans seviyesi
Yapabilir-betimlemeleri	Yapabilir-betimlemeleri
Edinim odaklı yaklaşım	Edinim odaklı yaklaşım
Öz değerlendirme ölçeği anlama, konuşma ve yazma becerilerine (dinleme, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma, yazma) dayanmaktadır.	Öz değerlendirme ölçeği anlama, konuşma ve yazma becerilerine (dinleme, konuşmalara katılma, bağlantılı konuşma, yazma) dayanmaktadır. Buna ilaveten diller pasaportunda her beceri sembollerle gösterilmektedir.
Öğrenme stratejileri	Öğrenme stratejileri
Kültürlerarası yeterliliği temin etme	Kültürlerarası yeterliliği belgeleme
Öz ve özge değerlendirme	Öz ve özge değerlendirme
Sınavların hazırlanması	Öğrenme sürecine eşlik eden araç (planlama, kontrol etme ve öz değerlendirme)
Öncelikle öğretmen merkezli	Öğrenen merkezli

Sonuç itibariyle, DAORÇ tarafından önerilen teorik içerik, ADP'nda uygulama boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Edinim odaklı yaklaşımda olduğu gibi öz ve özge değerlendirme alanında da ortak noktalar görüldüğü anlaşılmaktadır. ADP'nda gelişme olanağı bulan öğrenme stratejilerine DAORÇ'nde atıf yapılmaktadır. Yapılan tanım ve betimlemelerden ADP'nu yabancı dil derslerinin günümüze kadar süren işleyiş tarzını değiştirme şansı sunan bir araç şeklinde özetlemek daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. ADP, yabancı dil derslerini yeniden şekillendirmek, eğitim alanında özerk ve bağımsız öğrenmeye olan toplumsal ve siyasi talebi yerine getirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Kısaca, ADP öğrenenin daha fazla özerk olmasına olanak veren bir dil öğrenim aracı görünümündedir.

2.2.4. İlgili Araştırmalar

ADP ile ilgili çalışmaları, yurtdışı ve yurtiçi olmak üzere iki alt başlık altında irdelenmektedir.

2.2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı yaklaşımının dil öğretimine etkisinin boyutlarını saptamakamacıyla çeşitli ülkelerde pilot çalışmalar yürütülmüştür. Avrupa Konseyi tarafından desteklenen ve Little'nin (2005) editörlüğünü yaptığı çalışmalardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Nováková ve Davidová (2000) , Çek Cumhuriyeti'nde 53 öğretmen ve 8-15 yaş arası 902 öğrencinin katıldığı pilot çalışmayla ADP'nin öğrenci motivasyonuna olan etkisini araştırmışlar. Araştırmacı, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formlarını ve öğrenci dosyalarını ayda bir kez içerik analiz tekniğiyle değerlendirmek suretiyle bulgulara ulaşmıştır. Elde edilen nitel verilere göre, 8 Nisan 1999'dan Haziran 2000'e kadar uygulanan dil öğretim programı neticesinde Çek öğrencilerin ADP'nu eğlenceli algıladıkları ve ADP'nun onları dil öğrenmeye motive eden bir araç olduğu saptanmıştır.

Päkkilä (2001) 1998 ve 2001 yılları arasında orta öğretim öğrencilerinin dil dosyası kullanabilme becerisi üzerine Finlandiya'da bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada dosyanın eğitsel rolü üzerine odaklanarak dil biyografisi ve dil pasaportu aracılığıyla öğrencilerin özdeğerlendirme ve dil becerilerini yansıtma düzeyleri amaçlanmıştır. Öğrenciler üç yıl süren portfolyo çalışmasından sonra bir araya getirilmiş ve kendilerinden oluşturdukları dil dosyasını değerlendirmeleri istenmiştir. Hem görüşme hem de portfolyoya dayalı değerlendirme tekniğinin kullanıldığı bu pilot çalışma neticesinde, öğrencilerin ADP'nun bölümleri olan dosya ve dil biyografisini kullanma becerisi gösterdikleri ve özdeğerlendirmeyi yapabildikleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin dil derslerinden zevk almaları ve daha aktif olarak derse katılımlarını sağlamak amacıyla, ADP'na dayalı öğrenci odaklı A1 ve A2 seviyesinde bir dil öğretim programı, Fransa'da bir Teknik Meslek Ortaokulu öğrencilerine 2,5 yıl boyunca uygulanmıştır. Öğretmenin bir öğrencinin derse olan ilgisini uyandıracak bilgi ve donanıma sahip olması gerektiğini savunan araştırmacı, derse katılımı ve motivasyonu yüksek tutmak amacıyla uygulama sürecinde

öğrencilere "motivasyon ve ilgi başarının anahtarı mıdır?" gibi sorular yöneltmiştir. İç motivasyonu uyandıran bu tarz sorularla öğrencilerin derse katılımları teşvik edilmiştir. Pilot çalışma sonunda, öğrencilerin ilk başlarda uygulanan programa uyum sağlamakta zorlandıkları, ancak zamanla sistemi özümsedikleri gözlenmiştir. ADP'na dayalı etkinliklerle öğrencilerin dili kullanma becerilerinin geliştiği, motivasyonlarının arttığı ve bununla birlikte sorumluluk ve özgüven bilincinin yerleştiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin özdeğerlendirme yapabildikleri belirtilmiştir (L'Hotellier ve Troisgros, 2000).

Yunanistan'da yapılan pilot çalışmada ise, öğretmen ve öğrencilerin Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim programına uyum düzeyleri sınanmıştır. Çalışmanın katılımcıları iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup; yaşları 12-15 arasında olan 500 öğrenci ve 5 öğretmenden, ikinci grup ise, yaşları 15-18 arasında olan 1000 öğrenci ve 18 öğretmenden oluşmuştur. 15 şehirden öğrencilerin dâhil edildiği bu çalışmada, A1-A2 ve B2 düzeyinde metinler kullanılarak yaşam boyu eğitimi benimsetme, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa'da yaşama becerisi geliştirme ve sosyal iletişim becerisini sağlama amaçlanmıştır. Uygulanan program sonunda, öğretmenlerin derse hazırlıklı ve planlı devam ettikleri; öğrencilerin ise, dili kullanmada daha cesaretli oldukları ve eksik yönlerinin farkında oldukları saptanmıştır. (Giovoussoglou, 2002).

Dil sınıflarında öğrenen özerkliğinin prensiplerini tanıtma ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirme amacıyla İrlanda'da bir Erkek Ortaokulunda öğrenim gören 12 ve 13 yaşlarındaki öğrencilere ADP'na dayalı etkinliklerle Fransızca öğretilmiştir. İlk önce uygulanan dil programının içeriğine uygun olarak 18 tema belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmış ve her bir grub bir tema seçmiştir. Gruptaki öğrenciler performans ödevlerini sınıfta sunduktan sonra bir kâğıt üzerine 'mutlu', 'mutsuz' ve 'kararsız' anlamına gelen yüz ifadelerini çizerek süreci değerlendirmişlerdir. Öğretim sürecinde öğrencilerin dil öğrenmekten keyif aldıkları ve olumlu etkilendikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin düzeyine uygun ve günlük yaşamda karşılaşacağı materyallerle dersin işlenmesi durumunda öğrencilerin derse daha aktif katıldıkları saptanmıştır (O'Toole, 2004).

İrlanda'da yapılan bir başka çalışmada, yaşadığı ülkenin dilini öğrenmeye çalışan mültecilere ADP odaklı dil öğretim programı uygulanmıştır. Denekler dil

düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup; dil düzeyi A2 ya da hiç dil bilmeyenler, ikinci grup; İngilizce ve İngiliz kültürü hakkında nispeten daha fazla bilgisi olanlar ve son olarak üçüncü grup, mesleki eğitim öncesi dil kursu alanlardan oluşturulmuştur. I. ve II. gruba yönelik kurslarda, günlük yaşamda gereksinim duyulan ifadeler ağırlıkta iken, III. gruba ise, mesleki İngilizce uygun görülmüştür. Yapılan pilot çalışmada, öğrencilerin ADP'nu benimsedikleri ve dil becerilerini belli bir seviyeye taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle II. ve III. grupta yer alan öğrencilerin dili kullanma becerilerinde daha fazla başarı sağlandığı ifade edilmiştir (Simpson, 2002).

1998 yılından itibaren Avrupa Birliği ADP projesinde yer alan Moskova Dilbilim Devlet Üniversitesi tarafından yürütülen pilot çalışma için 13-14 yaşlarında bir grup Ukraynalı öğrenci 2000 yılı sonbaharında, aynı yaşlarda 80 öğrenci ise 2001yılı sonbaharında projeye katılmıştır. Rusça dışında bir dil edinmeyi amaçlayan bu projenin sonunda, öğrencilerin ADP'nu tanıdıkça sevdikleri ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebildikleri vurgulanmıştır (Yudina&Koriakovtseva, 2001).

Song ve August (2002) "ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma becerilerini portfolyo kullanarak değerlendirme; etkili bir alternatif mi?" sorusuna ileri düzey İngilizce (C2 seviyesi) bilgisine sahip iki grup öğrencinin kompozisyon becerilerini ölçerek yanıt aramışlar. Uygulanan program sonunda, birinci grup deneklerin kompozisyonlarını portfolyoya dayalı değerlendirme ve New York Üniversitesi Yazma Becerisi Değerlendirme Testiyle, ikinci grup deneklerin yazma becerilerini sadece Yazma Becerisi Değerlendirme Testi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak portfolyoya dayalı yöntemle değerlendirilen öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Kara (2007), ADP'nun konuşma becerilerini ölçmeye uygun olup olmadığını sınadığı doktora çalışmasını 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürütmüştür. 35 ders saatiyle sınırlı çalışmada öğrencilere A1 ve A2 düzeyinde Almanca öğretilmiştir. Bu çalışmada portfolyo, ders metodu ve değerlendirme şekli olmak üzere iki işleve sahiptir. Çalışma sonunda, öğrencilerin dil öğretiminde sadece gramer ve sözcük bilgisinin temel amaç olmadığını, bunun yanında anlam bilgisi ve sözdizimi gibi birçok bileşenin de olduğunu fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca kültürlerarası ve dilsel öğrenme ile ülke bilgisinin bir bütün olduğu sonucundan

hareketle, portfolyonun aynı zamanda konuşma becerilerini ölçmeye uygun araç olduğu görüşü savunulmuştur.

Heyworth (2006), ADP'nun amaçlarını sıralarken dil öğretiminde bireye kazandırılması düşünülen sosyal beceriler, sorumluluk duygusu, aktif katılım ve özdeğerlendirme gibi değişkenlere öncelik vermektedir.

Dil programının ön görülen amaçlara hizmet edip etmediği Avrupa'da birçok birçok bilim insanının araştırma konusu olmuştur. Çek Cumhuriyeti'nde Avrupa Konseyi'nin desteklediği proje çerçevesinde seçilen ilkokul ve ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin davranış ve tutumlarında Avrupa Dil Portfolyosunun nasıl yansıdığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma; 1999–2002 yılları arasında 53 İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretmeni ile 902 öğrenci ve 53 kişilik Avrupa Dil Portfolyosu eğitmenleriyle yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda, hem öğretmenler hem de öğrenciler, uygulanan programın ve özellikle ilk kez karşılaşılan özdeğerlendirme kavramının dil öğretim ve öğrenimine yeni bir boyut kazandırdığı noktasında hemfikirdirler (Perclova, 2006). Aynı şekilde, Kuzey İspanya'daki iki yetişkin dil okulunda bir yıl boyunca ADP projesi uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda, ADP'nun rapor vericiliği (Avrupa dil referans çerçevesi açısından öğrencilerin dil yeteneklerini kayda almayı sağlama) yanında yararlı eğitsel bir işlevi (öğrenme ve amaçlarını yansıtmada öğrenciye yardımcı olma) olduğu belirtilmiştir. Avrupa dil portfolyosunun dil öğrenme sürecinde öğrenci farkındalığını istendik yönde etkilediği ve öğrenci özerkliğini oldukça yüksek düzeye çıkardığı saptanmıştır (Gonzalez, 2008).

2.2.4.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Karagöl (2008) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesinin ileri sürdüğü kriterler doğrultusunda hazırlanmış olan özdeğerlendirme formlarının öğrenen özerkliğini ilerletmede değerli bir araç olduğu gerçeği varsayılarak, öğrencilerin sınıf ortamındaki içsel güdülenmelerini teşvik etmek amacıyla onlara özerklikte farkındalıklarını artırmak için elverişli durumlar sağlayacağı düşünülen kişisel değerlendirme fırsatları verilerek karar verme sürecine etkin olarak katılımları sağlanmıştır.

ADGD uygulamasına yönelik bir diğer araştırma ise Gür'ün (2004) "Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi" adlı yükseklisans çalışmasında görülmektedir. Çalışmada, 16 yaş ve üzeri yetişkinler için ADGD yaklaşımının uygulandığı İstanbul Goethe Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Almanca öğrenen yetişkinlerle yapılan uygulamalar ele alınmıştır. Bu doğrultuda, Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde dil düzeyleri için belirtilen "yapabilirim" tanımlarından yararlanılmış ve uygulama her "yapabilirim" tanımına günlük hayattan üç örnek verilerek zenginleştirilmiştir. Uygulama sonunda ADP yaklaşımı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde kendilerine hedef belirleyebildikleri gözlenmiştir. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre, özerk öğrenmenin gerçekleşebileceği saptanmış, yabancı dil öğretiminde neyin ne kadar öğrenileceğine, bireyin daha nelere çalışması gerektiğine karar verebildiği ortaya çıkmış ve dil öğrenenin öğrenim sürecine etkin katılımı sağlanmıştır. Sonuç olarak, böyle bir uygulama ile öğrenciler özdeğerlendirmeyi öğrenmekte ve öğrenme süreçlerinin farkına varabilmektedirler.

Ancak bazı araştırmacılar portfolyoya dayalı dil öğretiminin öğrencilerin başarısını ve derse yönelik tutumlarını etkilemediğini savunmaktadırlar.

Erdoğan (2006) Maltepe Askeri Lisesi hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenci ile yaptığı "yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi" adlı deneysel yöntemi kullandığı çalışmasında, portfolyonun öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı, ancak yazma becerilerine etkisinin olabileceği saptamaktadır. Diğer yandan araştırmacı tarafından yöneltilen on soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, onların portfolyo çalışmasından hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri; fakat oldukça zaman alan portfolyo etkinliklerinin onları oldukça zorladığı ve portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu görüşü bu çalışmada ileri sürülmektedir.

Köse (2005) Avrupa Konseyi DAORÇ'ne uygun yapılan Türkçe öğretiminin Türkiye'de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin

başarısına ve tutumuna etkisini araştırmaktadır. Hazırlanan program, 2004-2005 öğretim yılının ikinci yarısında Ankara Üniversitesi TÖMER Kızılay ve Tunalı şubelerinde Orta 3-4 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu 116 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırma verilerine göre, Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni'ne uygun hazırlanmış Türkçe öğretim programının uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları ve deney grubundaki deneklerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu anlamda bir artış olduğu ve bu artışla başarı arasında yönde anlamlı bir kolerasyon olduğu görülmektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri de, Ortak Başvuru Metni doğrultusunda geliştirilen ders programlarının öğrencinin dil öğrenimine karşı geliştirdiği tutumu da olumlu yönde etkilediğidir.

Ceylan (2006) yükseklisans çalışmasında, 2005-2006 akademik yılında Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Avrupa Dil Dosyası'nın (ADD) iç güdümlü (self-directed) öğrenmeyi ne kadar teşvik ettiğini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrenme hedeflerini ve öğrenme değerlendirmelerini yaparken zorlanmalarına rağmen, birçok öğrencinin iç güdümlü etkinlikler gerçekleştirdiklerini ve ADD'ye karşı olumlu algı geliştirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler ise, ADD'nin iç güdümlü öğrenmeyi arttırmak için uygun bir araç olduğunu ancak bu okuldaki öğrenci profiliyle ADD'nin uygulanmasının zor olabileceğini belirtmişlerdir.

İşisağ (2008) "sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi" başlıklı doktora tezinde deney ve kontrol olmak üzere iki grupla çalışmaktadır. Araştırmacının elde ettiği verilere göre, kontrol grubunun son test başarı puan ortalaması 64,42; deney grubunun son test başarı puan ortalaması ise 85,77 olarak saptanmaktadır. Uygulama sonunda İngilizce sözlü iletişim alanında deney grubunun başarısının kontrol grubunun başarısından daha fazla olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde elde edilen verilere göre, deney grubunun tutum puan ortalamasının kontrol grubunun tutum puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacı, yapmış olduğu kalıcılık testi sonuçlarından hareketle, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir farka ulaşmaktadır. Başka bir ifadeyle İşisağ'ın (2008)

yapmış olduğu çalışma neticesinde, Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının sözlü iletişim becerisi alanında başarıyı, tutumu ve kalıcılığı olumlu etkilediği söylenebilir.

Koyuncu (Uslu) (2006), Avrupa Birliği'nin son yıllarda alternatif bir dil öğrenme ve değerlendirme aracı olarak ortaya koyduğu Avrupa Dil Portfolyosunun öğrenme özerkliğine etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim programı İngilizce ve Almanca dil derslerinde kullanılmıştır. Araştırma ve uygulama süreci boyunca, öğrencilerin ders içinde Avrupa Dil Portfloyosunu kullanmaları, metoda karşı yaklaşımları, katılımları gözlenmiş, dosyaları ve çalışmaları veri kaynağı olarak kullanılmış ve araştırma bitiminde katılımcı öğrencilerle çalışma amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı tarafından Avrupa Dil Portfloyosunun öğrencilerin özerklik kazanmasında etkili olduğu saptanmaktadır.

Göçerler (2006) "Antalya, Alanya, Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri 1. Sınıf Öğrencilerinin Almanca Karşılıklı Konuşma Becerilerinin Avrupa Konseyi Genel Kriterleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı yükseklisans tezinde Türkiye'deki Anadolu Otelcilik ve Turizm Liseleri öğrenicilerin Alman dilini Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerine göre A1-A2 seviyelerinde uygulama boyutunda ne derece kullanabildiklerini ve yine bu öğrenicilerin, yabancı dil öğrenim süreçlerinde kendi bilgilerinin değerlendirilmesinde ne derece bağımsız davranabildiklerini saptamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın örneklemi; Antalya Otelcilik'ten 58, Manavgat Otelcilik'ten 48 ve Alanya Otelcilik'ten 14 olmak üzere, toplam 120 öğrenci katılımı ile oluşturulmuştur. Araştırma 21 kapalı, 1 de açık uçlu ifade olmak üzere toplam 22 adet yapabilirim tanımlamasını içeren 5' li Likert tipi ve 2 boyutta karşılıklı iletişim becerilerini ölçmeyi hedefleyen kendini değerlendirme anketinden meydana gelmektedir. Araştırmacı, anket verilerinden hareketle, geleneksel dil öğretim yaklaşımının tercih edildiği yabancı dil derslerinde konuşma becerilerini geliştirmenin mümkün olmadığını ve özdeğerlendirme ve özerk öğrenmeye olanak veren Avrupa Dil Portfolyosunun eğitim sisteminde yapılandırılmasının zorunluluk olduğunu savunmaktadır.

Şahenk (2009) doktora tezinde, Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde devlet ve özel ilköğretim okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında verilen yabancı dil eğitimi derslerinde yabancı dil öğretmenlerinin dört temel dil becerisi yeterlilik algılarının farklı kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve onların dört temel dil becerisindeki yeterlilik algılarıyla yabancı dil kullanma sıklıkları arasındaki ilişkinin olup olmadığı ortaya koymaya çalışmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini İstanbul'daki 70 devlet, 40 özel ilköğretim okulunda görev yapan 550 yabancı dil öğretmeni (4.-8. sınıfları) oluşturmaktadır. Çalışmada deneklere Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlilik Algıları Ölçeği ve Yabancı Dili Kullanma Sıklıkları Ölçek Formunu uygulayan araştırmacı, elde ettiği verilerin analizinden sonra öğretmenlerin hem yabancı dil yeterlilik algılarında hem de yabancı dil kullanma sıklıkları açısından özellikle konuşma becerisi boyutunda önemli ölçüde yetersizlikler oldukları sonucuna da ulaşmaktadır.

Yılmaz (2010) "Öğrenen Özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu Aracılığı ile Türkiye Bağlamında İnceleme" konulu yükseklisans çalışmasında Türkiye'de bir özel okuldaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu uygulaması aracılığı ile araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri bir dördüncü ve bir beşinci sınıfın 12 haftalık gözlemleri, İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri, iki öz değerlendirme toplantısının ses kaydı ve araştırma alanında toplanan yazılı materyaller yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma metotlarıyla verileri analiz eden Ylmaz , öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu açıklayıcı hedef tanımları ile İngilizce öğrenmedeki hedeflerinin farkına vardığı, etkinliklerin hedeflerini takip edebildiği, üretmek istediği sözel ve yazılı materyallerin içeriğini seçebildiği, kendi tercihleri doğrultusunda materyaller üretebildiği, kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünüp Avrupa Dil Portfolyosu kriterleri ile kendilerini değerlendirebildikleri sonucuna varmıştır. Bu uygulamaların, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamaları, gerçekleştirmeleri, izlemeleri ve değerlendirmeleri üzerinde etki ederek özerk olmalarına yardımcı olduğunu iddia etmektedir.

Muğla Üniversitesinde Avrupa Dil Programının 6 ay sürecince uygulandığı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde, hem öğretmenler hem de öğrencilerde olumlu tepkiler görülmüştür. Bu

çalışmada öğrenciler özerkliklerini geliştirmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, Avrupa Dil Programı kullanıcı gruplarında motivasyonun daha yüksek olmasını kullanılan dil programına bağladılar (Mirici ve Aksu, 2005).

Sonuç olarak yapılan araştırmalar, Avrupa Dil Portfolyosunun bireye öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında sorumluluk alma, özerk ve etkin olma olanağı tanıdığı gibi görülmektedir. Bu etkin katılım ve özerk öğrenme, bireyin düşünme becerilerini, derse yönelik tutumlarını ve öğrenme sürecine tepkilerini olumlu yönde etkilemektedir**.**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve denel işlemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, deneysel modelde deney ve kontrol gruplu öntest-sontest deney desenine uygun yürütülmüştür. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modelli bir araştırmada, amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005: 87-97).

Araştırma yaklaşımı olarak "karma araştırma yaklaşımı" kullanılmıştır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla oluşmakta, bu yaklaşım araştırmacılara farklı yöntemlerle veri toplamasına ve verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003, 2008; Akt: Yeşilyurt, 2010). Nicel veriler, oluşturulan yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları yardımıyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Nicel veriler, sosyal bilimlerde daha çok belli bir materyalin, yöntemin öğrencilerin başarıları, tutumları, davranışları gibi değişkenlerdeki etkisinin sayısal bilgilerle ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitel veriler ise genellikle açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dökümanlardan elde edilmektedir (Erden,1998; 47). Bir araştırmada farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılması, problemin farklı paradigmalardan değerlendirilmesine olanak vermektedir. Farklı araştırma metotlarının birbirini tamamlayıcısı olarak kullanılması çeşitleme (üçgenleme, sacayağı) şeklinde ifade edilmektedir. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığının

artırılmasına, geçerlik ve genellenebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Simşek, 2006; 94).

Çalışma sürecinde deney grubuna Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde öngörülen A1 dil seviyesi kazanımlarına uygun Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel dil öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Her iki gruba uygulanan öğretim programı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma deseni Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo-3.1: Deney Deseninin Şematik Görünümü

Grup	Deney Öncesi	Denel İşlem	Deney Sonrası	
	Öntest		Sontest	Kalıcılık
Deney	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği Bilişsel Farkındalık Ölçeği	ADP'na Dayalı Dil Öğretim Yaklaşımı (A1 Dil Basamağı)	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Başarı Testi
Kontrol	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	Geleneksel Dil Öğretim Yaklaşımı	Başarı Testi Özdeğerlendirme Ölçeği Tutum Ölçeği	Başarı Testi

Uygulama öncesi ve sonrası Almancaya yönelik tutumlarını ölçmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Almanca Tutum Ölçeği ve deney grubundaki öğrencilere bilişsel farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Her iki grup, uygulamadan sekiz hafta sonra kalıcılık testiyle sınanmıştır.

Şekil 3.1'de araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Şekil-3.1:Araştırma Süreci



3.2. Katılımcılar

Araştırmada, Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü birinci ve ikinci öğretim birinci sınıf öğrencileriyle Almanca dersi yürütülmüştür. 2010-2011 akademik yılı başında deney ve kontrol grupları random (rastgele) yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubu olarak ilgili bölümün birinci öğretim birinci sınıf öğrencileri; kontrol grubu olarak da aynı bölümün ikinci öğretim birinci sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Tablo 3.2'de belirtildiği gibi, araştırmanın deney grubunda 18 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunurken, kontrol grubunu ise 16 kız 5 erkek olmak üzere 21 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo- 3.2: Örneklem Grubu

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	18	16
Erkek	7	5
Toplam	26	21

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney öncesi grupların denkliklerini belirlemek amacıyla aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. Yabancı Dil Giriş Sınavı (YDS) giriş puanları
2. Dört dil becerisini ölçen "Almanca başarı testi" öntest sonuçları
3. Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin A1 (Temel Düzey) dil seviyesi için öngördüğü "öz değerlendirme ölçeği" öntest sonuçları

Çalışma gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadıklarını saptamak amacıyla, öğrencilerin Yabancı Dil Giriş Sınavı (YDS) giriş puanları ve çalışmada öntest ve sontest olarak verilen "Almanca Başarı Testi" öntesti sonuçları iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını sınamak için kullanılan (Büyüköztürk, 2008: 39) t testi ile, "A1 Dil Basamağı Özdeğerlendirme Ölçeği" öntest sonuçlarının manidarlık düzeyleri ise, kriter aralığı tekniğine göre analiz edilmiştir.

3.2.1.1. Grupların " Yabancı Dil Giriş Puanları"

Çalışmaya başlamadan önce Almanca dil bilgileri açısından her iki grubun denk olup olmadıklarını saptamak için öğrencilerin üniversite giriş YDS (Yabancı Dil Sınavı) puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3'de belirtilmiştir.

Tablo-3.3: YDS Giriş Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	x	ss	Sd	t	p
Deney	26	353,05	4,07	47	0.6	0,380*
Kontrol	21	344,24	5,62			

*p>0,05

Tablo 3.3'deki veriler, deney ve kontrol grupları arasında YDS puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını (p>0,05) ve her iki grubun Almanca dil düzeylerinin birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

3.2.1.2. "Almanca Başarı Testi" Öntest Sonuçları

Her iki grubun uygulama öncesi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki grubun öğrencilerine dört dil becerisini ölçmek amacıyla Diller için Avrupa Referans Çerçevesinin A1 dil düzeyi için öngördüğü betimleyicilere göre geliştirilen "Almanca Başarı Testi" uygulanmıştır. Tablo 3.4'te uygulanan testin sonuçları görülmektedir.

Tablo-3.4: Almanca Başarı Testi Öntest Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	N	x	Sd	t	p
Deney	26	17,721	4,666	0,660	0,513*
Kontrol	21	16,916	3,411		

*(p>0,05)

Tablo 3.4' te görüldüğü gibi her iki grubun Almanca dil becerileri ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05). Başka bir ifadeyle her iki grubun başarı düzeyleri denktir.

3.2.1.3. "Özdeğerlendirme Ölçeği" Öntest Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi birbirlerine denk olup olmadıklarını ve dil düzeylerini saptamak amacıyla son olarak Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi A1 dil düzeyinde dinleme-anlama, okuma-anlama,

konuşma ve yazma boyutlarını ölçen öz değerlendirme kontrol listesi öğrencilere verilmiştir. Tablo 3.5'te özdeğerlendirme puanları görülmektedir.

Tablo-3.5: Özdeğerlendirme Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Dil Becerileri	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	Öntest x	Öntest x
Dinleme-Anlama	2,45	2,26
Okuma-Anlama	2,10	2,27
Karşılıklı Konuşma	2,20	2,27
Sözlü Anlatım	1,92	2,00
Yazılı Anlatım	1,74	1,76
Genel	**2,08**	**2,11**

Elde edilen verilere göre her iki grubun yazılı anlatım becerileri puanları 1-1,79 (hiç katılmıyorum) aralığında iken diğer dört beceri puanları ise 1,80-2,59 (katılmıyorum) aralığında olduğu görülmektedir. Her iki grubun dil becerileri ortalama puanları, 1,80-2,59 aralığında seyretmektedir. Bu veriler, hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin A1 dil basamağında beş dil becerisi için belirlenen dil betimleyicilerine sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, her iki grubun dil seviyelerinin denk olduğu, ancak A1 düzeyinde olmadığı saptanmıştır.

Uygulama öncesi bu işlemler, 2010-2011 öğretim yılı güz (birinci) döneminin ikinci haftasında, Kars Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada "karma yaklaşım" tercih edildiği için bulgular, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları yardımıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ; “Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği”, “Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve “Özdeğerlendirme Ölçeği” olmak üzere dört farklı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri araçlarının özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Başarı Testi

Başarı testi için Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde A1 Dil düzeyi için belirlenen betimleyiciler incelenmiş ve iki alan uzmanı ile eğitim programları alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınarak Avrupa Konseyi tarafından A1 ve A2 dil seviyeleri için sınav ölçeği hazırlama ve buna bağlı olarak Avrupa Dil Pasaportu düzenleme yetkisi verilen Alman Goethe Enstitüsünün A1 dil basamağına yönelik kullandığı “Fit in Deutsch 1” sınav ölçeği (Ek 1) bu çalışmada kullanılmıştır. Bu ölçek, dinleme, anlama, konuşma ve yazma olmak üzere dilin dört yeterliliğine yönelik sorular içermektedir. Adı geçen enstitüden “Fit in Deutsch 1” sınav ölçeğinin Almanca A1 dil basamağı için uygun olduğuna dair resmi belge istenmiştir. Bu belge ekte sunulmuştur. (Ek 2) .

Uygulanan başarı testi, Tablo 3.6’te görüldüğü gibi iki aşamadan oluşmaktadır.

Tablo-3.6: Uygulanan Başarı Testi Aşamaları

Sözlü Test	Karşılıklı Konuşma (Diyalog) Sözlü Anlatım (Monolog)
Yazılı Test	Dinleme-anlama Okuma-anlama Yazılı Anlatım

Dinleme-anlama bölümü, toplam 12 sorudan oluşmaktadır. İlk altı soru; dinlenen metin ya da diyalogla ilgili üç şıklı çoktan seçmeli, diğer altı soru ise doğru-yanlış test şeklindedir.

Okuma–anlama bölümü, 12 sorudan oluşmakta ve dinleme-anlama bölümündeki soru tipleriyle aynı karakterdedir. Yani altısı çoktan seçmeli, diğer altısı doğru-yanlış test şeklindedir.

Konuşma becerileri testi ise, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencinin basit cümlelerle kendini tanıtıp tanıtamayacağını ölçmek amacıyla öğrenciden kendini tanıtması istenmektedir. İkinci bölümde, partner çalışması söz konusudur. Bu bölümde, öğrencinin kendisine sorulan bir soruyu yanıtlama ya da birine soru yöneltme becerisi sorgulanmaktadır. Üçüncü bölümde ise, bir öğrencinin kendisinden yapması istenen bir şeyi davranışlarıyla gösterme becerisi (Etki-Tepki) ya da başkasından bir şeyi yapmasını isteme becerisi ölçülmektedir.

Yazma becerisini ölçen testte ise, öğrencilerden bir mesaj, mektup, kartpostal veya davetiye yazma ve yanıtlama becerisi sorgulanmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi Avrupa Konseyi tarafından Almanca A1 dil basamağı sertifikası verme yetkisi verilen Ankara Alman Goethe Enstitüsünce uygulanan “Fit in Deutsch 1” sınav ölçeği, güvenirliğini ve geçerliliğini bir kez daha test etmek amacıyla aynı bölümün birinci ve ikinci öğretiminde öğrenim gören 82 ikinci sınıf öğrencisine uygulandı. Dinleme-anlama ve okuma-anlama testinden veriler alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (P_j) 0,40 ile 0,60 ve ayrıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0,30’un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35-0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan başarı testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek toplam 24 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayısı bir uygulama sonunda tutarlı olarak güvenirliği verdiği için tercih edilmiştir. Bu amaçla 60 kişiden oluşan başka bir öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulama sonucunda, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,84 saptandığından üç uzman görüşü doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olduğuna karar verilmiştir.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım beceri düzeyleri, öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının nesnellik göstermesi için biri okutman ve diğeri öğretim üyesi olan iki öğretim elemanı tarafından önceden her iki dil becerisi için hazırlanan analitik rapor rubriğiyle değerlendirilmiştir. Analitik rapor rubrikleri hazırlanırken Alman Goethe Enstitüsünün sözlü ve yazılı anlatım becerileri değerlendirme ölçütleri ve program geliştirme uzmanının görüşleri dikkate alınmıştır. İki öğretim elemanının öğrencilerin sözlü anlatım becerileri için vermiş olduğu puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Çarpım Momentler Korelasyon tekniği ile bakılmış ve iki puanlayıcının vermiş olduğu puanlar arasındaki ilişki 0,85 ($p < 0,01$), yazılı anlatım becerileri için öğrencilerin yazmış olduğu e-maillere öğretim elemanlarınca verilen puanlar arasındaki ilişki 0, 92 ($p< 0,01$) olarak saptanmıştır.

3.3.1.2. Tutum Ölçeği

Yapılan alanyazın taraması neticesinde daha önceden oluşturulmuş Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerine yönelik öğrenci tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme aşamasından sonra 21 olumsuz 39 olumlu madde içeren 60 maddelik bir tutum ölçeği oluşturulmuştur. Üç alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanının görüşleri doğrultusunda 4 olumsuz, 7 olumlu madde ölçekten çıkartılarak madde sayısı 49'a indirgenmiştir. 49 madde içeren "Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği" pilot uygulama için deney ve kontrol grubu dışında kalan, yabancı dil olarak Almanca alan ikinci ve üçüncü sınıftan 124 öğrenciye uygulandı. Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Bu amaçla 124 kişilik öğrenci grubundan en yüksek puan alan %27 ile en düşük puan alan %27 öğrenci grubu belirlenmiştir. Tek tek her bir madde için üst grup ile alt grup arasında t testi hesaplanmıştır. 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 13'ü olumsuz, 30'u olumlu olmak üzere toplam 43 madde araştırmada uygulanmak üzere seçilmiş ve standart bir "Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan standart ölçeğin daha sonra Chronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısısının bir tutum ölçeği için yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği likert tipinde olduğu için 5 cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar;

tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde beşli derecelendirilmiştir (Ek 5).

3.3.1.3. Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Bu araştırmada Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen 52 maddelik "Bilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini saptamak amacıyla Akın ve arkadaşları (2007) bir çalışma yürütmüşlerdir. 607 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması, iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları .95 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen 52 maddelik Bilişsel Farkındalık Envanterinin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada aynı ölçek kullanıldığı için güvenirlik ve geçerlik testi tekrar yapılmamıştır (Ek 6).

3.3.1.4. Özdeğerlendirme Ölçeği

Özdeğerlendirme Ölçeği, Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesinin ön gördüğü standart bir ölçektir. Bu ölçeğin güvenirliğini sınamak için deney ve kontrol grubu dışında kalan 114 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisine uygulandı. Uygulama neticesinde, bu standart ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman görüşü alınarak, elde edilen bu katsayının standart bir özdeğerlendirme ölçeği için yeterli olduğu düşünülmüştür.

Bu ölçek, dinleme-anlama, okuma-anlama konuşma (karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım) ve yazılı anlatım olmak üzere beş boyutludur. Dinleme-anlama boyutunda 4 kazanım, okuma-anlama boyutunda 8 kazanım, konuşma boyutunda 11 kazanım (6'sı karşılıklı konuşma ve 5'i sözlü anlatım) ve yazılı anlatımda ise, 5 kazanım olmak üzere toplam 28 kazanım maddesi içermektedir. Ölçekte yer alan ifadelere 5'li likert derecelendirme ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğinde olduğu gibi maddeler; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir (Ek 7).

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; "Gözlem Formu" ve "Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu" olmak üzere iki nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.2.1. Gözlem Formu

Çalışmada ADP'na dayalı etkinliklerin uygulandığı öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımı, ADP'na karşı tutumları gibi duyuşsal davranışları ve etkinliklerin yerindeliği ile ilgili nitel verilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır (EK 8). Bu gözlem formunun hazırlanmasında ADP ile ilgili alanyazın taramaları sonucu ulaşılabilen kuramsal ve deneysel çalışmalar (Bachel, 2005; Burghoff & Leder, 2004; Goger, 2007; González, 2008; Harsh, 2005; Heyworth, 2006; Kohonen, 2008; Houten, 2007; Kara, 2007; Komarék, 2008; İşisağ, 2008; Karagöl, 2008; Gür, 2004; Göçerler, 2006; Bayrakçı, 2007; Ataç, 2008; Koyuncu, 2006; Köse, 2004; Mirici ve Aksu, 2005; Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2006) ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler esas alınmıştır. Bu form; sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim elemanlarının yardımıyla kayıtların gözlem boyutlarına uygun işlenmesi neticesinde veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile sınıf yönetimi alanında uzman üç öğretim elemanı tarafından tekrar tekrar incelenmiş ve araştırma problemi dikkate alınarak oluşturulan kod ve temaların Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formundan elde

edilen kod ve temalarla paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle elde edilen nitel verilerin güvenirliği ve geçerliliği birlikte yapılmıştır.

4.3.6. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Araştırmada öğrencilerin ADP'na dayalı etkinliklerin etkililiği öğrencilerin görüşleri doğrultusunda saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur (Karasar, 2005; 165-166). Nitel veri toplamak amacıyla görüşülen öğrencilerden elde edilen veriler yardımıyla, öğrencilerin ADP'na dayalı etkinliklere yönelik tutumları, düşünceleri ve davranışları nedenleriyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu, ADP ile ilgili alanyazın taramaları neticesinde elde edilen kuramsal ve deneysel açıklamalar (Bachel, 2005; Burghoff & Leder, 2004; Goger, 2007; González, 2008; Harsh, 2005; Heyworth, 2006; Kohonen, 2008; Houten, 2007; Kara, 2007; İşisağ, 2008; Karagöl, 2008; Gür, 2004; Göçerler, 2006; Bayrakçı, 2007; Ataç, 2008; Koyuncu, 2006; Köse, 2004; Mirici ve Aksu, 2005; Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2006) ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır (Ek 9). Yapılanmış görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan "görüşme planının" aynen uygulandığı bir görüşmedir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması kolaydır (Karasar, 2005:167). Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006:120).

Görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular ve konular listesini kapsar. Belirli bir forma dayalı bir görüşme farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122-123). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden

belirlenir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir (Büyüköztürk, 2008; 235). Sorular dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuştur. Her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987: 112; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 123).

Deney grubuna uygulanan başarı testinden sonra grubun başarı puan ortalamasına göre seçkisiz yolla üst gruptan, orta gruptan ve alt gruptan üçer öğrenci olmak üzere toplam dokuz öğrenciye uygulama ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Yapılan görüşmeler öğrencilerden müsaade alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, alanyazın taraması ve araştırma neticesinde saptanan kodlar ve temalar doğrultusunda çözümlenmiştir.

Görüşme formu her ne kadar uzman görüşleri hazırlanmışsa da, güvenirliğini ve geçerliliğini artırmak için bir takım işlemler yapılmıştır. Çünkü bir araştırmada veriler ne kadar incelmiş ölçüm yöntemlerle toplanırsa toplansın, hangi ölçüm yöntemleriyle çözümlenirse çözümlensin, araştırmada kullanılan yöntemlerin geçerli ve güvenilir olması gerekir (Aziz, 2008, 58; Akt: Yeşilyurt, 2010). Uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleriyle çalışmanın inandırıcılığı, ayrıntılı betimleme yöntemiyle çalışmanın aktarılabilirliği; tutarlık incelemesi yöntemiyle çalışmanın tutarlığı, teyit incelemesi yöntemiyle de çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 265-272). Ayrca Yıldırım (2010, 85), ayrıntılı alıntılar yapma stratejisinin nitel araştırma kalitesini artıracağına işaret etmektedir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, verilerin toplanmasından yorumlanmasına kadar olan süreçte araştırma konusu ile ilgili genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman iki kişinden eleştiri ve dönüt alınmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı için kullanılan diğer yöntem ise katılımcı teyididir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen veriler, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, görüşme yapılan 9 öğrenci tarafından teyit edilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliği açısından, verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak ortaya çıkan kod ve temalara göre ham verilerin yeniden düzenlenerek ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Araştırmanın tutarlığını sağlamak amacıyla, araştırmacı kendisinin araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmadığını kontrol ettirmek için nitel çalışma alanında uzman iki kişiden destek almıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliği sağlamak için nitel

araştırma konusunda uzman olan bir kişi tarafından elde edilen kod, temalar ve yorumlardan ham verilere geri gidilerek teyit ettirilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları, ilgili kod ve temalar içerisinde yer alan görüşlerin genelini yansıtacak şekilde ayrıntılı alıntılar yapılmış ve araştırma kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada "karma yaklaşım" benimsendiği için hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Nicel veriler, deney ve kontrol gruplarına uygulanan YDS puanları, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere verilen öz değerlendirme kontrol listesi, başarı testi, kalıcılık testi ve Almancaya yönelik tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca sadece deney grubuna uygulama öncesi ve sonrasında bilişsel farkındalık ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilerin veri araçlarına verdikleri yanıtlar, araştırmanın denencelerinin sınanmasına yönelik soruların yanıtlanmasına olanak verecek şekilde çözümlenmiştir. Öncelikle veri araçlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testlerine deney grubundan 26, kontrol grubundan 21 öğrenci katılmıştır. Grupların öğrenci sayıları değişmemiştir.

Nitel veri toplama araçları ise, gözlem ve görüşme teknikleri ile elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan hem nicel hem de nitel ölçeklerden elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

Grupların YDS puanlarını karşılaştırmak için bağımsız t testi kullanılmıştır.

Denel işlemler öncesi ve sonrasında uygulanan Özdeğerlendirme Kontrol Listesinde 5'li likert tipte düzenlenmiş maddelerin her biri için "tamamen katılıyorum" seçeneğine 5, "katılıyorum" seçeneğine 4, "kararsızım" seçeneğine 3, "katılmıyorum" seçeneğine 2 ve "hiç katılmıyorum" seçeneğine ise 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bu ölçekte olumsuz madde yoktur. Ölçek verilerini

çözümlerken aralık 4:5= 0,79 bulunduğu için görüşler aşağıdaki gibi kategorize edilmiştir.

1,00-1,79 = Hiç Katılmıyorum
1,80-2,59 = Katılmıyorum
2,60-3,39 = Kararsızım
3,40-4,19 = Katılıyorum
4,20-5,00 =Tamamen Katılıyorum

Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde 5'li likert tipte düzenlenmiş maddelerin her biri için "asla" seçeneğine 1, "nadiren" seçeneğine 2, "bazen" seçeneğine 3, "sık sık" seçeneğine 4 ve "her zaman" seçeneği ise 5 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bu ölçekte de olumsuz madde yoktur. Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde, bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, durumsal bilgi, planlama, bilgiyi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme olmak üzere toplam sekiz boyut dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımlı örneklemlerde t testi tekniği kullanılmıştır. Öntest ve sontestten elde edilen verilerin karşılaştırılmasında ,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Deneklerin Almancaya yönelik tutumlarında bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Tutum Ölçeğinde olumlu olarak düzenlenmiş her bir madde için "tamamen katılıyorum" seçeneği için 5, "katılıyorum" seçeneği için 4, "kısmen katılıyorum" seçeneği için 3, "katılmıyorum" seçeneği için 2 ve "hiç katılmıyorum" seçeneği için 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumlu maddeler dışında kalan diğer olumsuz maddeler ise, tam tersten puanlanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen Almancaya yönelik öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, ,05 manidarlık düzeyi ölçüt kabul edilmiştir.

Başarı testi; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini ölçen dört bileşenden oluşmaktadır. Dinleme-anlama ve okuma-anlama testinde doğru yanıtlar "1" ile yanlış yanıtlar ise "0" şeklinde puanlanmıştır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri ise, hazırlanan analitik rapor rubriğiyle değerlendirilmiştir. Geliştirilen "Sözlü İletişim Analitik Rapor Rubriği", iletişimsel

yapı (Söz dizimi, içerik, doğruluk) ve telaffuz (sesletim, akıcılık) olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca iletişimsel yapı; kendini tanıtma, diyalog kurma ve tepki verme bileşenlerini içermektedir. Ölçekte telaffuz boyutu ve kendini tanıtma bileşeni için 0-2 arası puanlar bulunurken, iletişimsel yapının tepki verme ve diyalog kurma bileşenleri için 0-4 arası puanlar söz konusudur. Bu puanlara göre öğrenciler 12 puan üzerinden değerlendirilmiştir (Ek 3).

"Yazılı Anlatım Becerisi Analitik Rapor Rubriği" iletişimsel yapı (içerik ve kapsam) ve dilbilgisel yapı (sözcük dizimi, yazım ve imla kuralları) olmak üzere iki boyutta hazırlanmıştır. Her boyut için 0-3 arasında puanlar bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yazılı anlatım becerileri 6 puan üzerinden değerlendirilmiştir. (Ek 4).

Uygulanan başarı testinde dinleme-anlama becerisi %30, okuma-anlama becerisi %20, yazılı anlatım %20 ve sözlü anlatım becerisi %30 ağırlığa sahip olduğundan her öğrencinin toplam başarı puanı; dinleme-anlama beceri başarı puanı 1,5; okuma-anlama beceri başarı puanı 1; yazılı anlatım beceri puanı 2 ve sözlü anlatım başarı puanı 1,5 katsayısı ile çarpılarak elde edilmiştir.

Tablo-3.7:A1 Dil Basamağı Başarı Testi Puanlama Ölçeği

DİL BECERİLERİ	**PUAN**	**TOPLAM PUAN**	**AĞIRLIK ORANI (%)**
Dinleme-anlama	Çoktan seçmeli=6	12x1,5=**18**	30
	Doğru-yanlış=6		
Okuma-anlama	Çoktan seçmeli=6	12x1=**12**	20
	Doğru-yanlış=6		
Yazılı Anlatım	6	6x2=**12**	20
Sözlü Anlatım	12	12x1,5=**18**	30
Toplam		**60**	100

Tablo 3.7'den de anlaşılacağı üzere öğrenci başarısı toplam 60 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca bu puanlama ölçeği, Goethe Enstitüsünün A1 dil basamağı için kullandığı ölçekle örtüşmektedir. Grupların başarı testinden almış oldukları ön test, son test ve kalıcılık puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığı sınamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelmekte ve nitel araştırmaların analizi birtakım yeni yaklaşımları gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmacıdan elde ettiği verilerin özelliklerinden yola çıkarak var olan bir yöntemi kullanması veya kendine özgü bir veri analiz planı geliştirmesi beklenmektedir. Nitel verilerin çözümlemesinde genel olarak "betimleme, analiz ve yorumlama" şeklinde sınıflandırılan üç temel kavram vurgulanmaktadır. Betimleme daha çok "ne"sorusuna yanıt aramakta ve elde edilen verilerin araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plandadır. "Neden" ve "nasıl"sorularının cevaplanmaya çalışıldığı analiz sürecinde veri setinde doğrudan görülmeyen ancak temaların kodlama ve sınıflamasıyla, temalar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılma çalışılmaktadır. Yorumlama basamağında ise söylenen ya da gözlenenin ne anlama geldiğini belirleme diğer bir deyişle elde edilen verilerden bir anlam çıkarma söz konusudur (Yıldırım ve Simsek, 2006, 221-222).

Nitel araştırmalardan elde edilen verilerin analiz edilmesinde yaygın olarak betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Betimsel analizde, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar dikkate alınarak özetlenmesi ve yorumlanması gerekir. Doğrudan alıntılara yer verilebilen bu analizde verilerin sistematik ve açık biçimde betimlenmesi, bu betimlemenin açıklanması, yorumlanması ve sonuçlara ulaşılması esastır. İçerik analizinde ise temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak, bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi, daha derin bilgiye ulaşmayı, kavramlar arasındaki ilişkileri açığa çıkarmayı amaçlayan kapsamlı bir analizdir. Bu analizde fark edilmeyen kavram ve temalar elde edilebilir (Yıldırım

ve Simsek, 2006, 224, 227). Bu çalışmada nitel verilerin çözümlemesinde "Betimsel Analiz Yöntemi" kullanılmıştır.

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru maddesinin altına öğrencilerin verdiği cevaplar sıralanmıştır. Ardından bu görüşme verileri üzerinde betimsel çözümleme yapılmıştır. Betimsel çözümleme, alanyazın taraması neticesinde elde edilen kodlar ve temalar çerçevesinde yapılmıştır. Aynı kodlara ve temalara değinen öğrenci görüşleri bir araya getirilip raporlaştırılmıştır. Raporlaşma aşamasında öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Gözlem formlarından elde edilen veriler üzerinde de araştırmacı tarafından saptanan kodlar ve temalar doğrultusunda betimsel çözümleme yapılmıştır. Burada kullanılan kodlar ve temalar görüşme verilerinin çözümlenmesinde tercih edilenlerle aynıdır. Bu nedenle gözlem verileri ile görüşme verileri birlikte raporlaştırılmıştır.

Nitel verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgular, aşağıdaki gibi kodlanarak çözümlenmiştir:

Görüşülen her öğrenci için "Ö" harfi ve görüşme sırası için ise, 1,2,3,4,….şeklinde sayısal kodlar kullanılmıştır. Örneğin, birinci sırada görüşülen öğrenci için "Ö:1", dördüncü öğrenci için "Ö:4" kodu kullanılmıştır (Ek 10)

Tablo-3.8: Verilerin Çözümlenmesinde Kullanılan Teknikler

Denenceler ve Alt Problem Sorusu	**Kullanılan İstatistikî Teknikler**		
	t Testi	**Betimsel Analiz**	**Aralık Kriteri**
ADP'na dayalı etkinlikler bilişsel farkındalığı etkiler.	X		
ADP'na dayalı etkinlikler başarı düzeyini artırır.	X		X
ADP'na dayalı etkinlikler Almancaya yönelik tutumu olumlu etkiler.	X	X	
ADP'na dayalı etkinlikler derse aktif katılımı etkiler mi?	X	X	
ADP'na dayalı dil öğretimi daha kalıcıdır.	X		

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş, nicel verilerin istatistiki çözümlemeleri bilgisayarda SPSS 15.0 paket programı, nitel verilerin analizi ise elle betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır.

3.5. Denel İşlemler

Bu çalışmada, 2010-2011 öğretim yılının birinci döneminde, 11 Ekim 2010-04 Şubat 2011 tarihleri arasında toplam 16 hafta, haftada üç saat olmak üzere 48 ders saati Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı etkinlikler yürütülmüştür. Araştırma sürecinde tüm etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öğretim başlamadan önce "Avrupa Dil Portfolyosu nedir ? ve A1 dil basamağı hangi kazanımları ön görmektedir?" sorularının yanıtı, ilgili alanyazın taraması neticesinde saptanmıştır. Öğrencilere Avrupa Dil Portfolyosu tanıtılmış ve öğretim sonunda ulaşılması amaçlanan dil becerileri hakkında bilgi verilmiştir. Amaçlanan dil becerileri ile ilgili sahip olmaları gereken genel kazanımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-3.9: Uygulama Sonunda Öğrenciler A1 Dil Seviyesi İçin Hangi Kazanımları Edinmeliler?

Dinleme/ Anlama	Kendisiyle, ailesiyle ve yakın çevresiyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları yavaş ve net konuşulduğunda anlar.
Sözlü Anlatım	Yaşadığı yeri ve tanıdığı insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanır.
Karşılıklı Konuşma	Karşısındaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerini oluşturmada kendisine yardım edilmesi koşuluyla basit yoldan iletişim kurar. Bilinen konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorar ve yanıtlar.
Okuma/ Anlama	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit cümleleri anlar.
Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazar. Örneğin:Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurur. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.

Kaynak: Europarat, 2001).

Yukarıdaki tabloda yer alan A1 Dil Düzeyi için uygun etkinlikler hazırlandı. Öğrenci portfolyo etkinlikleri Ek 11'te sunulmuştur.

3.5.1. Öğretme-Öğrenme Süreci

Araştırmada kontrol grubuna geleneksel dil öğretim yaklaşımı uygulanırken, deney grubuna yapılandırmacı yaklaşım temelinde eklektik (seçmeli) dil öğretim metodu uygulanmıştır. Eklektik dil öğretim metodu, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demirel, 2010:58). Çalışma sürecinde farklı yöntemlerin bir arada tercih edilmesinin nedeni, her yöntemin üstün olan taraflarından yararlanmaktır. Örneğin, sözcük öğretiminde düzvarım yöntemi, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemleri, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemin daha etkili olduğu söylenebilir (Demirel, 2010:58).

A1 düzeyi hedef alınarak hazırlanan öğretim programı, 8 üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin uygulanabilirlik süresi 6 ders saatidir. Hazırlanan program gereği, Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı etkinlikler 48 ders saatinde uygulanmıştır. (Ek 12).

Uygulama aşamasında, DAORÇ'nin öğretme ve öğrenme yaklaşımını desteklemek amacıyla pedagojik yapılandırmacılığın esasları ve Faistauer' in etkili ve başarılı bir ders için temel kabul edilen dört prensibi çerçevesinde dersler işlenmiştir (bkz: İkinci Bölüm). Çok dillilik ve kültürlerarasılık prensibi doğrultusunda derste Türkçeden de istifade edilmiş ve işlenen konuya paralel olarak kültürel farklılıklardan bahsedilmiştir. Otantik prensibi dikkate alınarak günlük yaşama yakın konular dersi tamamlayıcı öğe olarak görülmiş ve aynı zamanda öğretim sürecinde, A1 dil düzeyine uygun yapılandırılmış birçok kaynaktan yararlanılmıştır. (Aha, Plus Schritte, Start Deutsch, Fit in Deutsch ve Ja gibi kaynak kitaplarla birlikte çalışma yaprakları, gazete ve dergiler). Öğrenciler uygulama öncesi A1 temel seviyede olmadıkları için dilin alımlama boyutları olan dinleme-anlama ve okuma-anlama becerilerine ilk başlarda öncelik verilmiştir. Bu amaçla öğrenciler otantik dinleme ve okuma metinleriyle devamlı yüzleştirilmiştir. Dinleme-anlama

becerisini geliştirmek amacıyla video, televizyon, internet, Cd ve Dvd gibi işitsel ve görsel araçlar kullanılmıştır. Konuşma becerisini geliştirmek için derste soru-cevap, diyalog, grup çalışması, ikili çalışma gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin sözlü iletişimine sık sık olanak verilerek derse katılımları sağlanmıştır. Özerklik ve işbirliği prensipleri doğrultunda, günümüzde ikinci dil bilmenin önemi anımsatılarak öğrenciler hem motive edilmiş hem de dayanışmaya olanak veren proje ödevleri, ikili ve çoklu grup çalışmalarına yer verilmiştir. (Ek13)

Ders sürecinde sadece içeriksel amaçlar dikkate alınmamıştır. DAORÇ'nin ön gördüğü dil yeterlilik yaklaşımları (genel dil yeterlilikleri, iletişimsel dil yeterlilikleri..) (bkz: Bölüm II) bağlamında Almanca Öğretim Programı hazırlanmıştır. (Ek 14). Hazırlanan bu dil öğretim programına göre, kazanımlar dilsel, kültürel, içeriksel ve araçsal amaçlar olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan etkinlikler bu program çerçevesinde tasarlanmıştır.

Kontrol grubunda da aynı konular işlenmiştir. Ancak dersler tek bir kitaba bağımlı kalınarak dilbilgisi ağırlıklı bir yaklaşımla yürütülmüştür. Materyal olarak ders kitabında yer alan okuma metinleriyle sınırlı kalınmıştır. Öğretim sürecinde dilin kullanımı değil, daha çok dilin yapısı merkeze alınmıştır. Kısaca belli bir ders kitabına bağlı, dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir yaklaşım izlenmiştir.

3.5.2. Ölçme ve Değerlendirme

Gruplara uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testleri, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Dil Pasaportu düzenleme yetkisi verdiği Goethe Enstitüsünün uyguladığı A1 Almanca dil seviyesi sınav yönetmeliğine uygun şekilde yapıldı. Söz konusu birimin Ankara şubesinden, araştırmada uygulanan sınav ve değerlendirme şeklinin Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ölçütlerine uygun olduğuna dair resmi yazı alınmıştır. (Ek 2).

Hazırlanan ve uygulanan testlerin içeriği, kazanımlar ve sürelerini belirten belirtke tablosu Ek 15'de belirtilmiştir.

Sınavların değerlendirilmesi, Alman Goethe Enstitüsünün de kullandığı ve yukarıda belirtilen not çizelgesine göre yapılmıştır. Dinleme-anlama, okuma-anlama bölümleri yukarıdaki çizelgeye göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Ancak araştırmacının nesnel olamayacağı dikkate alınarak konuşma ve yazma bölümleri, oluşturulan analitik rubrik ölçeğine göre iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin ve alt problemin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin ADP'na dayalı uygulamalar sonunda farklı olup olmadıkları test edilmiştir. Bunu saptamak amacıyla deney grubunun sekiz boyutlu Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-4.1: Deney Grubunun Bilişsel Farkındalık Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Test	X	Sd	t	p
Bildirimsel Bilgi	Öntest	30,81	3,82	1,332	0,195
	Sontest	29,42	3,91		
Yordam Bilgisi	Öntest	19,15	3,48	0,144	0,887
	Sontest	19,04	2,68		
Durumsal Bilgi	Öntest	19,46	2,96	0,917	0,368
	Sontest	18,73	2,78		
Planlama	Öntest	26,73	4,70	0,630	0,535
	Sontest	26,00	3,53		
Bilgiyi Yönetme	Öntest	32,54	4,87	1,724	0,097
	Sontest	30,65	3,97		

Kavramayı İzleme	Öntest	25,04	3,12	-0,136	0,893
	Sontest	25,15	3,29		
Hata Ayıklama	Öntest	19,12	3,41	0,392	0,698
	Sontest	18,81	2,80		
Değerlendirme	Öntest	24,81	4,48	0,436	0,666
	Sontest	24,27	3,64		

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklemlerde t-testi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bilişsel farkındalık ölçeğinin bildirimsel bilgi boyutunda 1,332, yordam bilgisi boyutunda 0,144, durumsal bilgi boyutunda 0,917, planlama boyutunda 0,630, bilgiyi yönetme boyutunda 1,724, kavramayı izleme boyutunda -0,136, hata ayıklama boyutunda 0,392 ve son olarak değerlendirme boyutunda ise 0,436 t değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen t değerlerine göre Bilişsel Farkındalık Ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

4.2. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim yaklaşımı yabancı dil dersinin kazanımlarına ulaşmada geleneksel öğretime kıyasla daha etkilidir.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencileri başarı öntest – sontest ve özdeğerlendirme öntest-sontest uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin her iki ölçekten elde ettikleri öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmak suretiyle elde edilen veriler tablo 4.2'de tanımlanmıştır.

Tablo-4.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Dil Becerileri	Grup	N	x	Sd	t	P
Dinleme-Anlama	Deney	26	4,61	1,402	-1,990	0,053
	Kontrol	21	5,42	1,381		
Okuma-Anlama	Deney	26	5,23	1,557	2,380	0,022*
	Kontrol	21	4,19	1,401		
Konuşma	Deney	26	4,56	1,791	1,062	0,294
	Kontrol	21	3,98	1,938		
Yazma	Deney	26	3,65	1,522	0,694	0,491
	Kontrol	21	3,38	1,071		
Toplam	Deney	26	17,72	4,666	0,660	0,513
	Kontrol	21	16,91	3,411		

$p<0,05$

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız t testi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, dinleme-anlama için -1,990; okuma-anlama için 2,380; konuşma için 1,062; yazma için 0,694 ve toplam puanda ise, 0,660 t değerleri saptanmıştır. Elde edilen başarı öntest t değerlerine göre, okuma-anlama becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir fark söz konusudur ($p<0,05$). Ancak dil becerilerinin tümünden elde edilen ortalama başarı öntest puanlarına göre deney ve kontrol gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı son-test puanlarının karşılaştırılmasında örneklemlerde bağımsız t-testi tekniği kullanılmıştır. Tablo 4.3'te görülen analiz sonuçlarına göre dinleme-anlama puanlarında 7,23, okuma-anlama puanlarında 5,32, konuşma puanlarında 6,93, yazma puanlarında 0,505 ve toplam sontest puanlarında ise, 7,27 t değerleri elde edilmiştir.

Tablo-4.3:Deney ve Kontrol Grupları Başarı Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Dil Becerileri	Grup	N	x	Sd.	t	p
Dinleme-Anlama	Deney	26	9,63	2,40	7,23	0,000*
	Kontrol	21	3,14	1,68		
Okuma-Anlama	Deney	26	8,37	1,35	5,32	0,000*
	Kontrol	21	6,13	1,37		
Konuşma	Deney	26	12,37	2,47	6,93	0,000*
	Kontrol	21	5,14	2,68		
Yazma	Deney	26	8,98	1,50	0,50	0,616
	Kontrol	21	8,76	1,44		
Genel	Deney	26	39,34	5,89	7,27	0,000*
	Kontrol	21	23,17	5,25		

*p<0,05

Elde edilen t değerlerinden yazma becerisinde kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (p>0,05). Ancak yazma becerisi dışındaki diğer dil becerilerinden ve genelde elde edilen başarı sontest ortalama puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Son-test puanlarına bakıldığında dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve toplam başarıda deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalama değer elde etmişlerdir.

Tablo-4.4: Deney ve Kontrol Grupları Dinleme-Anlama Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kazanımlar	Deney		Kontrol	
	Öntest x	Sontest x	Öntest x	Sontest x
Eğer birisi çok yavaş ve anlaşılır şekilde benimle konuşur ve bana zaman tanırsa onu anlayabilirim.	2,46	3,73	2,52	2,91
A noktasından B noktasına yürüyerek ya da toplu taşıma ile nasıl varıldığını gösteren basit bir yol yönergesini anlayabilirim.	2,27	3,81	2,34	2,53
Bana yavaşça ve anlaşılır şekilde yöneltilen soruları ve talepleri anlayabilirim. Kısa ve basit talimatları gerçekleştirebilirim.	2,58	4,12	2,09	2,47
Sayıları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.	2,50	4,15	2,11	2,33
Ortalama	**2,45**	**3,95**	**2,26**	**2,56**

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinleme-anlama boyutunda öz değerlendirme öntest ve sontest sonuçları görülmektedir. Deney grubu öğrencileri, dinleme-anlama ile ilgili dört kazanımda ön-test sonuçlarına göre yetersiz bir düzeyde (1,80-2,59 aralığı) iken, son-testte yeterli düzeye (3,40-4,19 aralığı) ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubunda ise, sadece kazanım 1'de öğrenciler son-testte yeterli düzeye ulaşırken diğer üç kazanım ortalama puanlarda yeterli düzeye ulaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo-4.5: Deney ve Kontrol Grupları Okuma-Anlama Becerisi Özdeğerlendirme Öntest- Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kazanımlar	Deney		Kontrol	
	Öntest x	Sontest x	Öntest x	Sontest x
Gazete ilanlarında şahıslarla ilgili (İkametgâh, Yaş vs.) verileri anlayabilirim.	2,15	3,85	2,62	3,10
Bir filmin ya da bir konserin yeri ve başlama saatini gösteren bir ilan ya da bir afişi anlayabilirim.	2,54	4,19	2,24	2,48
Şahsımla ilgili en önemli bilgilerin (Ad, soyadı, doğum tarihi/yeri ve milliyet) istendiği herhangi bir formu (Seyahat anında ya da otele müracaatta) anlayabilirim.	2,42	4,35	2,86	2,95
Üzerinde (Örn. "istasyon", "park alanı" ve "sigara içmek yasaktır" vs.) günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ifadelerin ve sözcüklerin yer aldığı levhaları anlayabilirim.	2,38	4,15	2,00	2,29
Bir bilgisayar programının en önemli komutlarını (Örn. "kaydet", "silmek", "açmak" ve "kapamak" vs.) anlayabilirim.	1,92	3,73	1,95	2,29
Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilirim.	1,88	4,00	2,24	2,48
Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilirim.	1,62	3,54	2,19	2,48
Günlük yaşamda bir tanıdıktan ya da iş arkadaşından gelen yazılı basit bir mesajı anlayabilirim. Örn. Saat 4'te dönerim. vs.	1,88	3,96	2,10	2,29
Ortalama	**2,10**	**3,97**	**2,27**	**2,54**

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma-anlama becerisi ile ilgili öz değerlendirme öntest ve sontest sonuçları görülmektedir. Öntest sonuçlarına göre

deney grubundaki öğrenciler bu alandaki sekiz kazanımın hiçbirinde yeterli olmadıklarını belirtirlerken, kontrol grubundaki öğrenciler 1. ve 3. kazanımlarda (2,60-3,39 aralığı) yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak özdeğerlendirme öntest ortalama değerlerine her iki gruptaki öğrencilerin okuma-anlama boyutunda yeterli düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Çünkü hem deney hem de kontrol grubunun öntest ortalama değerleri 2,60-3,39 aralığının altındadır. Sontest sonuçları değerlendirildiğinde ise, deney grubundaki öğrenciler sekiz kazanımın tümünde yeterli seviyeye (3,40-4,19 aralığı) ulaştıklarını bildirirlerken, kontrol grubundaki öğrenciler ise öntestte de yeterli olduklarını düşündükleri 1. ve 3. kazanımların dışındaki diğer altı kazanımda kendilerini yeterli düzeyde görmemektedirler.

Her iki grubun okuma-anlama boyutunda sontest sonuçlarına göre sekiz kazanımın ortalama değerleri, deney grubu için 3,97; kontrol grubu için ise 2,54 değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre, deney grubu lehine bir anlamlılık söz konusudur.

Aşağıdaki Tablo 4.6'da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin karşılıklı konuşma becerisi ile ilgili altı kazanımı içeren özdeğerlendirme ön-ve sontest sonuçları görülmektedir.

Öntest sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrenciler karşılıklı konuşma alanındaki tüm kazanımlarda yeterli düzeyde olmadıklarını; kontrol grubundaki öğrenciler ise, sadece ilk kazanımda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak her iki grubun bu boyuttaki özdeğerlendirme öntest ortalama değerlerine göre hem kontrol hem de deney grubunun yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Çünkü deney grubu 2,20 ve kontrol grubu 2,27 ortalama değerleri ile 1,80 - 2,59 aralığına denk gelmektedir.

Sontest sonuçlarına göre, tablodaki verilerin deney grubu lehine değiştiği görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler karşılıklı konuşma becerisi ile ilgili altı kazanımda yeterli seviyede (3.40-4,19 aralığında) olduklarını ifade ederlerken kontrol grubundaki öğrenciler ise öntest sonuçlarında olduğu gibi sadece ilk kazanımda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Tablo-4.6: Deney ve Kontrol Grupları Karşılıklı Konuşma Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kazanımlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest x	Sontest x	Öntest x	Sontest x
Birini tanıtabilir ve basit selamlaşma ve vedalaşmayı yapabilirim.	2,42	4,42	2,95	3,10
Basit sorular yöneltebilir ve yanıltabilirim, basit ifade edebilir ya da eğer basit ve direkt konular söz konusu olduğunda başkalarının konuşmalarına katılabilirim.	2,04	4,08	2,29	2,57
Eğer partnerim biraz yavaş tekrar eder ya da konuyu farklı ifade ederse ve ne söylemek istediğimi formüle etmede bana yardımcı olursa, onunla anlaşabilirim.	2,27	3,92	2,38	2,57
Şayet işaret ve hareketlerle anlatma olanağı olursa basit alışverişleri yapabilirim.	2,46	3,69	2,29	2,52
Sayı, miktar, fiyat ve saati söyleyebilirim.	1,96	3,69	1,95	2,14
Birinden bir şey rica edebilir ve başkasına bir şey verebilirim.	2,04	3,85	1,76	2,00
Ortalama	**2,20**	**3,94**	**2,27**	**2,48**

Aşağıdaki Tablo 4.7'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beş kazanım içerikli sözlü anlatım becerisi ile ilgili özdeğerlendirme öntest ve sontest sonuçları görülmektedir. Her iki grubun öntest değerlerinin 1,80-2,59 aralığında seyrettiği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle özdeğerlendirme öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Almanca sözlü anlatımda yeterli beceriye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öntest ortalama değerleri, her iki grubun uygulama öncesi Almanca sözlü anlatım becerilerinde denk olduklarını göstermektedir.

Tablo-4.7: Deney ve Kontrol Grupları Sözlü Anlatım Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kazanımlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest **x**	Sontest **x**	Öntest **x**	Sontest **x**
Kendimle ilgili bilgilendirme yapabilirim. (Örn: Adres, Telefon numarası, Yaş, Memleket, Aile ve Hobiler).	2,08	4,15	2,17	2,46
Nerede oturduğumu tasvir edebilirim.	1,69	3,85	1,71	2,12
Anlamadığımı söyleyebilirim.	2,00	3,92	2,09	2,32
Bir şeyi tekrar etmeyi basit sözcüklerle rica edebilirim.	1,81	3,69	1,90	2,19
Yavaş konuşulmasını basit ifadelerle rica edebilirim.	2,08	3,73	2,14	2,43
Ortalama	**1,92**	**3,86**	**2,00**	**2,30**

Ancak özdeğerlendirme sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin sontest değerleri 3,40-4,20 aralığında iken, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest değerleri 1,80-2,40 aralığındadır.

Tablo 4.8'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca yazılı anlatım öntest ve sontest özdeğerlendirme sonuçları yansıtılmıştır. Öntest değerlerinin her iki grup için 1,80-2,40 aralığında olduğu görülmektedir. Öntest değerlerine göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, Almanca yazılı anlatımda yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öntest değerlerinin birbirine yakın olması her iki grubun birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo-4.8: Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Becerisi Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kazanımlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest **x**	Sontest **x**	Öntest **x**	Sontest **x**
Şahsımla ilgili bilgilerin istendiği bir formu doldurabilirim. (Meslek, Yaş, İkamet yeri, Hobiler).	1,92	4,00	1,79	2,59
Kutlama yazıları yazabilirim. (Örn. Doğum günü kutlama yazısı).	1,62	3,62	1,51	2,62
Basit kartpostalları yazabilirim. (Örn: Tatil mesajı).	1,54	3,62	1,90	2,35
Nerede bulunduğuma ve nerede bulaşacağımıza dair bilgiler içeren bir notu yazabilirim.	1,62	3,54	1,83	2,74
Kendimle ilgili basit cümleler kurabilirim. Örn: Nerede oturuyorum ve ne işle meşgulüm.	2,04	4,42	1,78	2,69
Ortalama	**1,74**	**3,84**	**1,76**	**2,59**

Sontest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest değerleri 3,40-4,20 arasındadır. Başka ifadeyle, deney grubundaki öğrenciler, Almanca yazılı anlatımda arzu edilen seviyeye ulaştıklarını bildirmektedirler. Kontrol grubunun sontest değerleri ise 1,80-2,40 aralığında değişmektedir. Bu değerler, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest değerlerine göre Almanca yazılı anlatımda bir ilerleme gösterdiklerini, ancak yeterli düzeye ulaşmadıklarını belirtmektedir.

Tablo-4.9: Deney ve Kontrol Grupları Genel Özdeğerlendirme Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Dil Becerileri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest x	Sontest x	Öntest x	Sontest x
Dinleme-Anlama	2,45	3,95	2,26	2,56
Okuma-Anlama	2,10	3,97	2,27	2,54
Karşılıklı Konuşma	2,20	3,94	2,27	2,48
Sözlü Anlatım	1,92	3,86	2,00	2,30
Yazılı Anlatım	1,74	3,84	1,76	2,59
Genel	**2,08**	**3,91**	**2,11**	**2,49**

Tablo 4.9'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil becerileri için özdeğerlendirme genel değerleri belirtilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öntest değerlerinin 1,80-2,40 aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubunun özdeğerlendirme öntest sonuçları dinleme-anlama için 2,45, okuma-anlama için 2,10, karşılıklı konuşma için 2,20, sözlü anlatım için 1,92 ve yazılı anlatım için 1,74; kontrol grubunun ise dinleme-anlama için 2,26, okuma-anlama için 2,27, karşılıklı konuşma için 2,27, sözlü anlatım için 2,00 ve yazılı anlatım için 1,76 şeklindedir. Söz konusu beş dil becerisinde öntest sonuçlarına hem kontrol hem de deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Özdeğerlendirme sontest sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sontest genel ortalama puan, deney grubu için 3,91(3,40-4,20 aralığı) iken, kontrol grubu için 2,49'dur (1,80-2,40 aralığı).

4.3. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum test puanlarının karşılaştırılmasında örneklemlerde bağımsız t-testi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10'de belirtilmiştir

Tablo-4.10:Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	GRUP	**N**	**x**	**Sd.**	**t**	**p**
ÖNTEST	Deney	26	82,62	15,26	0,83	0,410
	Kontrol	21	78,43	19,28		
SONTEST	Deney	26	174,65	12,11	20,34	0,000*
	Kontrol	21	100,86	12,67		

*p<0.05

Tablo 4.10'da görüldüğü öntestten 0,831 t değeri elde edilmiştir. Bu değer, uygulama öncesi deney ve kontol gruplarına uygulanan testten elde edilen öntest ortalama tutum puanlarına arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmemektedir. (p>0,05). Ancak uygulama sonrası sontesten 20,34 t değeri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, sontest ortalama tutum puanlarına göre gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. (p<0.05).

4.4. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi sınamak için uygulamadan sekiz hafta sonra hem deney hem de kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık test puanlarının karşılaştırılmasında örneklemlerde bağımsız t-testi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11'de belirtilmiştir.

Tablo-4.11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Beceriler	Grup	N	x	Sd.	t	p
Dinleme-Anlama	Deney	26	9.98	2,19	9,99	0,000*
	Kontrol	21	4,14	1,70		
Okuma-Anlama	Deney	26	8,62	1,23	10,29	0,000*
	Kontrol	21	4,81	1,28		
Konuşma	Deney	26	12,6	2,34	15,07	0,000*
	Kontrol	21	3,89	1,39		
Yazma	Deney	26	9,21	1,06	11,76	0,000*
	Kontrol	21	5,52	1,07		
Genel	Deney	26	40,4	4.88	17,91	0,000*
	Kontrol	21	18,3	3,13		

$p<0,05$

Analiz sonuçlarına göre dinleme-anlama puanlarında 9,996, okuma-anlama puanlarında 10,299, konuşma puanlarında 15,072, yazma puanlarında 11,769 ve genel kalıcılık puanlarında ise, 17,915 t değerleri elde edilmiştir.

Elde edilen t değerlerine göre tüm becerilerde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çünkü dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma ve toplam başarıda deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalama değer elde etmişlerdir.

4.5. Avrupa Dil Portfolyosu A1 dil basamağına göre geliştirilmiş ölçütler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik aktif katılımını nasıl etkilemiştir?

Bu alt problemi sınamak için nitel veri toplama araçları gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme ve gözlem verileri çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması ve ilgili alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda betimsel çözümleme tekniği ile oluşturulan kodlar ve temalar şunlardır:

1-Farklılık (Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı yaklaşımla geleneksel dil öğretim yaklaşımı arasındaki fark).

2-Eğitim durumları (kullanılan öğretim teknikleri, etkinlikler ve araç-gereç kullanımı).

3-İletişim (ders sürecinde sınıf ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci-öğrenci ilişkisi).

4-Tutum (öğrencinin Almancaya yönelik görüşleri, derse katılımları, öğrencilerin motivasyonu ve derse katılım düzeyleri).

5- Değerlendirme (öğrencilerin öz değerlendirme şekli ile ilgili görüşleri)

6-Genel düşünceler (öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı etkinliklere yönelik eleştirileri).

4.5.1. Farklılık

DAORÇ ve bunun uygulama boyutu olan ADP'na dayalı etkinliklerle işlenen Almanca dersinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkinin geleneksel yöntemle işlenen Almanca dersinden farklı olup olmadığını öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar yaparak saptamak gerekir.

Öğrenim yaşamı boyunca Almancayı sevmediğini dile getiren bir öğrenci, geçmiş yıllarda edinmiş Almanca bilgisini mevcut düzeyi ile karşılaştırdığında her iki yaklaşım arasında önemli bir fark olduğunu şöyle açıklamaktadır:

"*Lisede haftada dört saat Almanca dersimiz vardı. ikişer saat iki gün. Şimdi ise, haftada sadece iki saat Almanca dersimiz var. Ben iki yılda öğrendiğimi hemen hemen bir dönemde öğrendim. Biz lisede hiçbir şey öğrenmemişiz. Almanca gördük falan diyoruz, ama hiçbir şey öğrenmemişiz. Saatleri bile öğrenmemişiz. Geçmiş notlarıma baktım, hiçbir şey yoktu. Uyguladığının yöntem farklı bir sistem. Ben sevdim kendi adıma."* (Ö:2).

Farklılığa işaret eden bir başka öğrenci ise, şunları söylemektedir:

"*Hocam, ben lisede iki yıl Almanca gördüm. İki yıl da turist rehberliği bölümünde okurken gördüm biliyorsunuz. 4 yılda aldığım eğitimle kıyaslıyorum. Arkadaşımın da dediği gibi Almancayı sevmiyordum. Sadece not alayım geçeyim*

düşüncesini taşıyordum. Siz de Turist Rehberliği programında derse girdiğinizde bu tekniği kullanmıyorduk biz. Ve gerçekten çok sıkılıyordum. Dderste gramer yap, parça oku. Hep alışılagelmiş bir sıralama ile dersler işleniyordu. Ama diyalog yapınca ya da arkadaşlarla birlikte paylaşıp bir şeyler yapınca daha kalıcı oluyor, yani ben unutmam. Kendimi şöyle kıyaslayayım: Almanca anlatacağıma inanıyorum artık." (Ö:5)

Dil öğrenim yaşamında sürekli aynı yöntem ve yaklaşımlarla karşılaştığı için ilk derslerde yaşamış olduğu olumsuzluğun ileriki derslerde nasıl değiştiğine ise bir öğrenci şöyle işaret etmektedir:

"Önceleri ders biraz sıkıcı gelmişti bana. Daha sonra derse katılım göstermeye başladık. Yöntem…şu şekilde iyi, şu şekilde kötü diyebiliriz. İyi olan yönü: Biraz daha hızlı öğreniyorsun. Nasıl söyleyeyim…. Belli kalıpları çabuk öğreniyorsun. Mesela kendi adımı söylerken arkadaşın adını söyleyemiyordum. Şimdi söyleyebiliyorum. Bu iyi bir şey. Ama az da olsa biraz gramer olsaydı, cümle kurmak kolaylaşırdı." (Ö:6).

Derslerde kullanılan materyallerin etkililiğini vurgulayan bir öğrenci, kullanılan yöntemle dil öğrenmenin daha kolay olduğuna şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

"Elbette ki, bu yöntem etkili oluyor hocam, şöyle diyeyim: Genel olarak öğrenciler kitapta ne veriliyorsa, öğretmenler tarafından harfiyen bu verilir. Ama şu an sizin yaptığınız şeye baktığımızda mesela daha önce öğrencinin bilmediği bir dili dinleyerek öğrendiğini hiç görmemiştim. Bence gayet farklı bir durumdur. Hem kulağa hem de göze hitap ediyor." (Ö:8).

Ezbere dayanan bir teknikle dil öğrendiğini ifade eden bir başka öğrenci ise, derste zorlandığını ancak bu yöntemle başarılı olabileceğini aşağıdaki cümlelerle dile getirmektedir.

"Hocam eskiden Almanca gördüm, ama hep ezbere dayanıyordu. Yani ezberleyip geçiyorduk. O yüzden öğrenemedim. Öğrendiklerimi hatırlamıyorum. Şimdi güzel. Ama çok zorlanıyorum. Ancak başarılı olacağıma inanıyorum." (Ö:9).

Aynı doğrultuda bir başka öğrenci de,

"Önceden öğretim ezbere dayanıyordu. Şimdi çalışmalar yapıyoruz, grup çalışmaları daha etkili oluyor. Unutmuyoruz. Daha kalıcı oluyor." (Ö:1).

4.5.2. Eğitim Durumları

Yapılan görüşmede öğrenciler, derste kullanılan teknikler, etkinlikler ve araç-gereç ile ilgili görüşlere yer vermişlerdir.

Bir öğrenci sınıf ortamını şu cümlelerle özetlemektedir:

"*Özgüven. Kesinlikle özgüven. Ben normalde tahtaya kalkmayı sevmem. Parmak kaldırıp konuşmaktan hiç hoşlanmam. Ama şimdi derse katılmayı kendim istiyorum. Sınıftaki atmosfer hoşuma gidiyor. Sen ! tahtaya kalk, şunu söyle durumu yok."* (Ö: 2).

Görüşülen bazı öğrenciler özellikle öğrenci merkezli yaklaşımın derste etkili olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu görüşlerden birine aşağıda yer verilmiştir.

"….. Güzel bir yöntem. Çünkü dediğim gibi öğrenci kendini çok rahat ifade edebiliyor. Öğrenciyi merkeze almanız öğrencinin daha çok hoşuna gidiyor bence. "Güzel oldu, aferin, başka yok mu? ikinci bir grup daha" demeniz açıkçası çok hoş bir durum, gerçekten hoşuma gidiyor. Almancayı çok seviyorum….." (Ö:6).

Sınıfta uygulana etkinliklerin etkililiğine vurgu yapan bir öğrenci ise bu ifadeleri kullanıyor:

"Zaten bir kitaba bağlı değiliz. En güzeli de bu. Grup çalışmalarında öğrenci hem daha istekli oluyor, hem de öğrenilenler daha kalıcı oluyor. Yaşayarak öğreniyoruz." (Ö:3)

"Derste çok konu işliyoruz. Ders dolu dolu geçiyor. Özellikle grup çalışmaları çok etkili oluyor. Çünkü grupta yer alan arkadaşlarla ders dışında kantinde ya da dışarıda bir araya geliyoruz. İnternet ve değişik kaynaklardan yararlanıyoruz. Daha iyi bir sunum yapmak için tartışıyoruz. Bu yüzden bazı

arkadaşlar Almancayı daha iyi anlamak, daha iyi konuşmak için ve daha iyi öğrenebilmek için geliyorum diyor." (Ö:6).

Yukarıdaki görüşleri paylaşan öğrenci, derste uygulanan grup çalışmalarının bir sonucu olarak ders dışında öğrencilerin bir araya geldiklerini ifade etmektedir.

4.5.3.İletişim

ADP'na dayalı etkinliklerde en önemli unsurlardan biri de sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında etkili bir iletişimin olmasıdır. Öğrencilerin bu konuya da dikkat çekmişlerdir.

Bir öğrenci,

"Öğrenciler arasındaki ilişki gayet güzel. Bütün öğrencilerle elden geldiği kadar tek tek ilgilenmeye çalışıyorsunuz. Bize yardımcı olmaya çalışıyorsunuz. Mesela herkese söz vermeye çalışıyorsunuz. Derste hiç konuşmayan varsa onlara da yardımcı olmaya çalışıyorsunuz. Bu gayet iyi. Arkadaşlar arasında bilemediğimiz yerlerde bir etkileşim oluyor.Tabii ki olumlu yönde." (Ö:1) ifadeleriyle sınıf atmosferinin mükemmelliğinden bahsederken öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Bir başka öğrenci ise,

"Grup çalışmaları hem öğrenci-öğrenci ilişkilerini artırmak için hem de daha iyi öğrenmek için daha etkili. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde de öğrenci kendini gayet rahat hissediyor, istediği gibi derse katılabiliyor." (Ö:3) yaklaşımı ile özellikle grup çalışmalarının öğrenciler arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediğini dile getirmektedir.

Sınıfta her öğrencinin derse katıldığını ve buna neden olarak öğretmenin tüm öğrencilerle iletişim içinde olduğunu söyleyen bir öğrencinin görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

"*Ben Almanca derslerinde hep şunu diyorum: Birazdan bana söz hakkı gelecek, ama ne zaman gelecek? En az bir kere gelecek o söz hakkı. Hoca demeden*

en iyisi ben konuşayım. Biliyorum, bir şekilde dersin içinde bulunmalıyım. Sınıftaysam dersin içinde bulunmak zorundasın." (Ö:5).

"……Çok açık söyleyeyim. Derslerdeki katılım olsun, öğrenci-öğretmen iletişimi olsun, öğrenciler arasındaki %80 iletişimi desteklediğini söylemek isterim….." (Ö:6). Bu ifadeleri kullanan öğrenci, derste iletişimin iyi düzeyde olduğunu rakamsal veriyle desteklemektedir.

Sınıftaki etkileşime değinen bir öğrenci (Ö: 8) ise,

"İnsanlar öğretirken öğrenir, grup çalışmaları ve performans çalışmaları böyle oluyor, sen bir arkadaşına bir şey öğretirken daha iyi öğreniyorsun Yani etkili bir iletişim söz konusudur." sözleriyle derste kullanılan yöntem ve tekniğin öğrenciler arasındaki iletişimi pekiştirdiğini anlatmaktadır.

4.5.4. Tutum

Bu çalışmada, öğrencilerin Almancaya yönelik tutum ölçeği uygulandı. Ancak görüşmelerde tutuma yönelik ifadelerin sıklılığı, oluşturulan temalardan birinin de tutum olmasını gerektirdi. Gerçi nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi bağlamında daha uygun olduğu kesindir. ADP'na dayalı etkinliklerin öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görüşü öğrenciler arasında ağırlıktadır. Bazı öğrencilerin bu konudaki görüşleri alıntı yapılarak yansıtılmaktadır.

Bir öğrenci,

"Derste hiç sıkılmıyorum. Hatalı dahi konuşsak siz olumsuz bir tepkide bulunmuyorsunuz. Bu da bizi daha motive ediyor." (Ö:2) ifadeleriyle etkinliklerin öğrencileri sıkmadığı, aksine onları daha da motive ettiği görüşündedir.

Bir başka öğrenci ise tutuma ilişkin görüşlerini seçilen konuların günlük yaşama yakınlığıyla ilişkilendirerek şu şekilde dile getiriyor:

"*Ben lisede Almanca hiç görmedim. Almanca dersi benim üniversite hayatıma kadar hiç olmadı. İngilizce üzerinden örnek verecek olursak, tabii kitap*

üzerinden değil de daha çok pratik üzerinden ders işleyiş tarzınız var. Ayrıca konuların günlük yaşamda gereksinim duyabileceğim alanlardan seçilmiş olması, öğrenciyi her türlü çekiyor." (Ö:6).

"Motivasyon sıkıntımız yok, bunun sebebi; ders işleyiş tarzınızın farklı olması ve bunun yanında bilgisayar ve DVD gibi araçları derste kullanmanız ve grup çalışması yapmamız bizi ister istemez güdülüyor." (Ö:8).

şeklinde görüşünü belirten bir diğer öğrenci ise, derste motivasyon sıkıntısının olmadığını ve buna neden olarak kullanılan materyal zenginliğini göstermektedir.

"....Arkadaşlara Almanca dersinde bugün ne öğreneceğiz diye soruyorum. Bir şeyler öğrenebilmek, bir şeyler konuşabilmek ilgimi çekiyor." (Ö:5)

şeklinde görüş bildiren öğrenci ise, 'dili nerede kullanacağım' sorusuna yanıt bulduğunu düşünerek Almancaya yönelik tutumunun olumlu olduğunu bildirmektedir.

Daha önce Almanca dersi almış bir öğrenci, önceleri derste sıkılmasına rağmen zamanla alıştığını ve derse katıldığını şu sözlerle ifade etmektedir:

"Hocam ilk başlarda diyordum, ne yalan söyleyeyim. Mesela "wie heisst du?" (Adın ne?) gibi ilk konuları bildiğimiz için sıkıcı oluyordu. Ama sonradan alıştıkça motive oluyorsun." (Ö:6

4.5.5. Değerlendirme

Değerlendirme teması altında öğrencilerin özdeğerlendirme ile ilgili görüşleri irdelenmiştir.

"…….. Kendimi değerlendirebiliyorum. Daha çok öğrendiğimin farkındayım. Dosya sayesinde kendimi görebiliyorum." şeklinde duygusunu belirten bir öğrenci, özdeğerlendirme sayesinde kendisinin farkında olduğunu belirtmektedir (Ö:1).

Bir başka öğrenci, *"…… Eğer öğrenci sadece yazılıdan aldığı notla değerlendirilip geçiyorsa, o zaman öğrenci sadece sınavdan geçmek için çalışır.*

Ancak kendimizi değerlendirmemiz için doldurmamızı istediğiniz formda yer alan ifadeler bence öğrenci için yol göstericidir. Çünkü eğer ifadelerde geçen davranışları yapamıyorsam, bu benim için bir amaç olmalıdır. Bence bu yöntem iyidir." şeklindeki ifadelerle bir öğrencinin kendini değerlendirmesiyle hedef belirlemesine yardımcı olabileceğini düşünmektedir (Ö:5).

Ancak bazı öğrencilerin bu konudaki eleştirileri ise düşündürücüdür. Bir öğrenci şu eleştiride bulunuyor:

"Sınıfın %80'inin bunu bilinçli olarak yaptığını düşünmüyorum. Sadece doldur-geç mantığıyla yapıldığını düşünüyorum." (Ö:7).

Yine başka bir öğrenci aynı bağlamda şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Hocam, böyle bir uygulamayla ilk defa karşılaştım. Zannediyorum diğer arkadaşlar da öyle. Bu yüzden dikkatlice doldurulduğunu sanmıyorum. Ancak ilk yaptığımızla son yaptığımız değerlendirme farklıdır." (Ö:8).

Bu görüşlerden hareketle, öğrencilerimizde özdeğerlendirme bilincinin geliştirilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.5.6. Genel Değerlendirme

Genel değerlendirme başlığı altında öğrencilerin ADP'na dair genel eleştirilerine yer verilmektedir. Görüşlerine başvurulan öğrencilerin bu konuda farklı düşündükleri görülmektedir.

ADP'na dayalı etkinlikler sayesinde Almanca öğrenebileceğini söyleyen bir öğrenci şöyle düşünmektedir:

"Bence bu uygulama şekli devam ederse iyi olur. Bir şeyler öğreneceğiz diye düşünüyorum." (Ö:2).

"Ben daha önceden Almancaya geçmek için, not için çalışıyordum. Ama şimdi gerçekten öğrenmek istiyorum. Çünkü dili niçin öğrenmem gerektiğini şimdi daha iyi kavrıyorum." cümleleriyle ADP hakkında genel görüşlerini bildiren bir

öğrenci, uygulanan etkinlikler sayesinde sınıf geçme ile ilgili bakış açısının değiştiğini ifade etmektedir (Ö:6).

Ancak bazı öğrencilerin yapıcı ama bir o kadar da düşündürücü yaklaşımları söz konusudur.

Bir öğrenci,

"*Etkinlik dosyaları çoğunda şöyle oluyor. Hani biri yapmış diğerleri ondan alıyor. Etkinlik dosyaları fazla belirleyici olmuyor. Kopyala-yapıştır gibi oluyor. Hani bunları derste yapsak yani okulda yapsak daha iyi olur. Öbür türlü olmuyor çünkü. Herkes birbirinden bakıp yapıyor."* şeklinde bir eleştiri getiriyor. Aslında öğrenci portfolyo çalışma ilkelerini daha erken yaşlarda edinmiş olsaydı, belki de bu tür bir eleştiri yapmazdı. Oysa ki, öğrencilerin ürün dosyalarına koydukları çalışmaları yenisiyle değiştirebilecekleri daha önceden bilinmesi gereken bir ilkedir. Bu durum, yetişkin olmalarına rağmen sorumluluk bilincinin öğrencilerde gelişmediğine işaret etmektedir (Ö:1).

BEŞİNCİ BÖLÜM

YORUM VE TARTIŞMA

ADP'na dayalı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, başarılarına, derse yönelik tutumlarına, derse katılımlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular bu bölümde araştırmanın denenceleri ve alt problemi doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Denencelerine ve Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın denencelerine ve alt problemine yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu çalışmada, Bilişsel Farkındalık Envanterinin sadece deney grubuna uygulanmasının iki nedeni var: İlki; öğrencilerin öncelikle bilişsel farkındalık bilgisine sahip değillerdir. Çalışkan'ında (2010)ifade ettiği gibi bilişsel farkındalık bilgisini oluşturan öğelerden biri strateji bilgisidir. Ancak strateji bilgisinin oluşması için öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekir. Bu çalışmada öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmemiştir. İkinci neden; özdeğerlendirme yaklaşımı ile ilgilidir. Avrupa Dil Ölçeklerine göre düzenlenmiş ders kitapları ünitenin sonunda "…..yapabiliyorum" tanımlarına yer vermektedir. Bu çalışmada, deney grubu öğrencilerinin sık sık karşılaştığı bu özdeğerlendirme yaklaşımının onların bilişsel farkındalık becerilerini etkileyip etkilenmediği sorgulanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, Bilişsel Farkındalık Envanteri sadece deney grubuna uygulanmıştır.

Yapılan araştırmalar neticesinde, ADP'na dayalı uygulamaların öğrenenlerin bilişsel farkındalık becerilerine katkı sağlayacağı görüşünün hakim olduğu görülmektedir. Diller İçin Avrupa Referans Çerçevesi, genel dil yeterliliklerini bahsederken beceriler ve prosedürleri yürütme bilgisinin önemine işaret etmekte ve

bu bilginin öğrenme yeteneğiyle aktif hale gelebileceğini ifade eder (bkz: İkinci Bölüm). Little (1999) portfolyo yaklaşımının yabancı dil öğrenimine getirdiği kavramlardan biri olarak 'öğrenmeyi öğrenme' şeklinde tanımlarken, Schneider (1999), özdeğerlendirme ölçeğini öğrenenler için adeta bir yol haritası olarak niteleyerek portfolyonun eğitsel işlevine işaret eder. Ona göre, öğrenciler özdeğerlendirme ölçeğinde yer alan betimleyiciler yardımıyla neyi, nasıl öğreneceklerine karar verebilirler. Byram (1997) özdeğerlendirmenin tanımını yaparken "kişiye kendi öğrenme yeterlilikleri ve eksikleri konusunda belirleyici olma becerisini ve yüksek derecede farkında olma durumunu kazandırmaktadır" ifadelerini kullanmaktadır.(Akt: Bayrakçı, 2007:7). Bu tanımdan ve portfolyonun eğitsel işlevinden anlaşılacağı gibi özdeğerlendirme yaklaşımı öğrenende bilişsel farkındalık becerileri kazandırma özelliğine sahiptir.

Peral (2009), Avusturya'da +15 yaş grubu öğrencileri üzerinde yapmış olduğu "Avrupa Dil Portfolyosu Uygulamaların Gençlerin Özerkliğine Etkisi ve Öğrenenler Öğrenirken Ne Yaptılarını Biliyorlar mı?" adlı doktora çalışmasında öğrencilerde sorumluluk bilincinin geliştiğini ve farklı öğrenme stratejileri edindiklerini ve bunda Avrupa dil ölçeklerinin ve kontrol listelerinin etkili olduğunu iddia etmektedir. Brychova (2005) da yapmış olduğu çalışmada, portfolyonun öğrenme sürecinde öğrencilere kendilerini daha iyi tanıma fırsatı verdiğini ve neyi nasıl öğrenebileceklerine dair daha ayrıntılı düşünme olanağı verdiğini ifade etmektedir. Yunanistan'da yapılan bir çalışmada 15-18 yaş arası öğrenci grubuna uygulanan dil portfolyosunun öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır (Giovoussoglou;2002). Yudina ve arkadaşının Moskova'da 13-14 yaş arası öğrencilere uyguladığı portfolyo etkinlikleri sonunda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme becerisi edindikleri saptanmıştır. Aynı şekilde, Kuzey İspanya'daki iki yetişkin dil okulunda bir yıl boyunca Avrupa dil portfolyosu projesi uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda, Avrupa dil portfolyosunun raporlama işlevi yanında yararlı eğitsel bir işlevi (öğrenme ve amaçlarını yansıtmada öğrenciye yardımcı olma) olduğu belirtilmektedir. Avrupa dil portfolyosunun dil öğrenme

sürecinde öğrenci farkındalığını istendik yönde etkilediği ve öğrenci özerkliğini oldukça yüksek düzeye çıkardığı saptanmıştır (Gonzalez, 2008).

Türkiye'de dil portfolyosu etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine etkisi ile ilgili doğrudan çalışmaya rastlanmamıştır. birçok yapılmıştır. Gür'ün (2004) yapmış olduğu "Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi" adlı çalışmada öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkına varabildikleri sonucuna ulaşmıştır.
Yılmaz(2010) yapmış olduğu çalışmada ise, portfolyoya dayalı uygulamaların öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamada, gerçekleştirmede, kontrol etmede ve değerlendirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi olarak Avrupa Dil Porfolyosuna dayalı etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerinde ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney grubunun sontest uygulama ortalamaları açısından fark edip etmediği sınanmıştır. Sonuç olarak ADP'na dayalı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına etkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu yukarıda da özetlenen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni doğrudan ADP'na dayalı etkinlikler olamayabilir. Bulgren ve Lenz'e (1996) göre, öğrencilerin stratejileri karşılaştıkları içerik, metin ve öğretim etkinliklerine transfer edememelerinin nedeni, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine sahip olmaları, çok dağınık ve çeşitlilik gösteren öğrenme stratejilerine sahip olmaları ve farklı öğrenme çevrelerinden gelmiş olmaları olabilir (Aktaran: Sünbül, 1998: 43). Araştırma İngiliz Dil ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, bu öğrenciler ikinci dil olarak Almanca öğrenmektedirler. Öğrencilerde İngilizce öğrenirken bir takım öğrenme stratejileri gelişmiştir. Karşılaştıkları bu yeni dil öğrenme yaklaşımına farklı öğrenme stratejileri uygulamada zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bilişsel farkındalık düzeylerinde uygulama sonunda anlamlı farklılık görülen yukarıdaki çalışmalar ikinci yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmamıştır.

5.1.2. Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı dil öğretim yaklaşımı yabancı dil dersinin kazanımlarına ulaşmada geleneksel öğretime kıyasla daha etkilidir.

Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin başarı testinden ve özdeğerlendirme ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. YDS puan ortalamaları, Başarı öntest ve özdeğerlendirme öntest bulgularına göre denk olan iki gruba, etkinlikler sonunda uygulanan başarı ve özdeğerlendirme sontest verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ADP'nun başarıya olan etkisi araştırılmıştır. Elde edilen veriler, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır. Her iki grubun başarı sontest puanlarında ortalamaları öntest puan ortalamalarına göre artış olmuştur. Ancak bu artış, geleneksel dil öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubuna nazaran deney grubunda daha fazla olmuştur. Ancak yazma becerisinde 0,505 t ve 0,616 p ($p>0,005$) değerleri elde edilmiştir. Bu sonuca göre geleneksel metodun yazma becerilerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ancak dinleme-anlama, okuma-anlama ve konuşma becerilerinde ADP'na dayalı etkinliklerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna neden olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı öntest ve özdeğerlendirme sontest verilerinin analizi neticesinde A1 Temel Dil Basamağındaki kazanımları edinmedikleri saptanmıştır. Temel düzeyde Almanca bilgisine sahip olmadıklarından dilin alımlama boyutu olan dinleme-anlama ve okuma-anlama becerilerine daha çok ağırlık verilmiştir. Faistauer (2005), dört dil becerisinin de mutlaka kazandırılması gerektiğini, ancak yeni başlayanlar için üretimsel becerilerin alımlama boyutlarına öncelik verilmesini savunmaktadır.

Ancak her iki grubun Yazılı Anlatım Özdeğerlendirme sontest puan ortalamaları dikkate alındığında, ölçekte yer alan beş kazanımda da deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Başka bir ifadeyle, yazılı anlatım becerisi başarı sontest puan ortalaması ile yazılı anlatım becerisi özdeğerlendirme puan ortalamaları örtüşmemektedir. Buna neden olarak, öğrencilerin özdeğerlendirme deneyimlerinin olmamasıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmede bir öğrenci (Ö:8), *"Hocam, böyle bir uygulamayla ilk defa karşılaştım. Zannediyorum diğer arkadaşlar da öyle. Bu yüzden dikkatlice doldurulduğunu sanmıyorum. Ancak ilk yaptığımızla son yaptığımız değerlendirme farklıdır."* 1998'de Ross'da yaptığı çalışmada, özdeğerlendirmenin

güvenirliğinin öğrenici deneyimi ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Ona göre kişiler, ölçütler olmadan genellemelere girip iyi değerlendirmeler yapıyorlar ve ancak bu deneyimle değerlendirmeler daha gerçekçi bir noktaya ilerliyor. Shameem de 1998'de buna benzer sonuçlar bulmuştur. Özdeğerlendirmede ilerlemiş, bir başka deyişle kendilerinin belirlediği ölçütleri kullanan Hint ögreniciler bu konuda deneyimsiz olanlara oranla daha güvenilir sonuçlar vermişlerdir (Akt: Bayrakçı, 2007).

Bu alanda yapılan çalışmalarda elde edilen benzer sonuçlar, araştırmada elde bu bulguyu desteklemektedir (L'Hotellier and Troisgros, 2000; Giovoussoglou, 2002; Simpson, 2002; Kara, 2007; Gür, 2004; Köse, 2005; Erdoğan, 2006; İşisağ 2008).

Sonuç olarak bu çalışmada, DAORÇ'nde önerilen yaklaşımın uygulama boyutunu oluşturan ADP'na dayalı etkinliklerin, öğrencilere dört dil becerisini kazandırmada geleneksel yönteme kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak yazma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemin de etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denenceyi sınanmak amacıyla deney ve kontol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası "Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Öntestten elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, her iki grubun olumsuz tutum içinde oldukları görülmektedir.

İlgi, tutum ve öz kavramı (özgüven) gibi adlarla anılan duygu ve eğilimlerden duyuşsal beceriler anlaşılmaktadır (Özçelik, 1987). Özellikle yabancı dil dersleri açısından duyuşsal alandaki beceriler oldukça önemlidir. Duyuşsal alanda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yabancı dil öğreniminde etkili bir rol oynamaktadır. Öğrencide söz konusu ilgi ve tutumun uyandırılmaması durumunda

beklenen başarının sağlanması olanaksızdır. Öğrenilenlerin günlük yaşamda nasıl kullanacağını bilen öğrencilerin derse olan ilgisi artmaktadır (Demirel,2004). Uygulanan öntestten elde edilen Almancaya yönelik olumsuz tutum bulgularını bu çerçevede değerlendirecek olursak, birçok faktörün yanında öğrencilerin dil öğrenme yaşantılarında karşılaştıkları dil öğretim programının, materyallerin ve yöntemin etkili olduğu kesindir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına etkinlikler sonrasında uygulanan "Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen sontest verileri analiz edildiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik olmazken, deney grubundaki öğrencilerin Almancaya karşı tutumlarında olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumunda önteste nazaran farklı olmamasının nedeni olarak, hedef ve amaçları, ders araç ve gereçlerinin ve izlenen yöntemin öğrencilerin beklentilerine yanıt verememesidir.

Ancak deney grubuna ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen sontest bulguları, öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarında önteste nazaran olumlu yönde farklılık olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular tesadüf değildir. Çünkü Komerak (2008) ADP'nun bir taraftan öğretmene yabancı dil öğretim sürecinde öğrenciyi nasıl desteklemesi gerektiğini bildirirken, diğer taraftan öğrenciye öğrenim sürecinde kendi kendini değerlendirmesine olanak vermek suretiyle yabancı dil öğrenimine olan motivasyonu adeta kamçıladığını ileri sürmektedir. Özellikle ders kitaplarında sıkça rastlanan 'yapabilirim' tanımları, öğrencilerin iç motivasyonunu harekete geçiren ve öğrencinin derse olan ilgi ve merakını artıran sihirli ifadelerdir. Çünkü ifadeler dikkatle incelendiğinde herhangi bir dille iletişimde günlük yaşamda karşılaşılması muhtemel sorunlara çözüm önermektedir. Bu da öğrenene dili nerede ve nasıl kullanacağı noktasında beklentilerine yanıt vererek onların dil öğrenimine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu 'yapabilirim' tanımları başta İsviçre olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerinde yapılan çok sayıda çalışma ve psikolojik alanda yürütülen araştırmalar neticesinde oluşturulmuştur (Europarat:2001).

Deney grubundaki öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarında olumlu yönde farklılık olmasının diğer nedeni de, uygulanan yöntem ve kullanılan araç ve gereçlerdir. Özellikle görüştüğümüz öğrencilerin (Ö:6) *"..... Güzel bir yöntem. Çünkü dediğim gibi öğrenci kendini çok rahat ifade edebiliyor. Öğrenciyi merkeze almanız öğrencinin daha çok hoşuna gidiyor bence. "Güzel oldu, aferin, başka yok mu? ikinci bir grup daha" demeniz açıkçası çok hoş bir durum, gerçekten hoşuma gidiyor. Almancayı çok seviyorum....."* tarzındaki beyanları bu saptamayı destekler niteliktedir.

Bu alanda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar (Perclova, 2006; Gonzalez, 2008; Gür, 2004; İşisağ, 2008; Mirici ve Aksu, 2005; Nováková & Davidová, 2000; L'Hotellier and Troisgros, 2000; O'Toole, 2004; Yudina & Koriakovtseva, 2000) çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularla örtüşmektedir. Ancak Erdoğan (2006), portfolyo değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışma neticesinde ADP'na dayalı etkinliklerin öğrenci tutumuna etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır

Bu denenceyi sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına ADP etkinliklerinden sekiz hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlıdır. Başka ifadeyle ADP'na dayalı etkinlerle edinilen dil becerilerinin daha kalıcı olduğu saptanmıştır. Öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında en büyük etmen, ADP'nun bireysel çalışmalara fırsat vererek özerk öğrenmeyi teşvik etmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü süreçte sorumluluk alan ve öğretme-öğrenme sürecinde aktif olarak merkezde yer alan öğrencinin kendisidir. Bu, DAORÇ'nin ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği bir paradigmadır. Denel işlemler başlığı altında (Üçüncü Bölüm) belirtildiği gibi uygulama sürecinde deney grubuna yapılandırmacı yaklaşımla etkinlikler yapılmıştır.

Proje çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme ve öğreterek öğrenme gibi yöntemlere süreçte sıkça başvurulmuştur.), yapısalcı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve daha aktif olmalarına olanak veren işbirliğine dayalı öğrenme, proje çalışmaları, tasarımlayarak öğrenme ve drama gibi yöntemlerden yararlanılarak öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanır (Sünbül, 2010). Bireysel farklılıklar dikkate alınarak, çeşitli materyallerden yararlanılması da öğrenmelerin kalıcı olmasında etkilidir.

ADP'nun eğitsel amaçlarından biri, öğrenene özerklik anlayışını benimsetmektir. Özerk öğrenci, sürecin tüm aşamalarında sorumluluk bilinciyle hareket ettiği için yaparak ve yaşayarak öğrenme söz konudur. yapılandırmacı öğrenme yönteminin kullanılması öğrenen açısından ön öğrenmelerin kavranması anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenenin bireysel dil bilincini öğrenme sürecinde daha etkili kullanma yeteneğine sahip olması demektir (Vetter,2008).

Deney grubundaki öğrencilerde öğrenilen dil becerilerinin kalıcı olması, tamamen ADP yaklaşımının eğitsel ve rehberlik işlevinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bu işlevleri gereği; öğrenci özerk olmalı, etkin olmalı, sorumluluk almalı ve dil öğrenme bilincini daha etkili kullanmalıdır.

Sonuç olarak Faistauer'in (2005) etkili ders için öne sürdüğü prensiplerden biri olan özerklik ilkesi doğrultusunda yapılan ADP dayalı etkinliklerin öğrenmelerin kalıcılığa etkisi olmuştur.

ADP'nin kalıcılığa etkisi üzerinde yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan bazı çalışma (İşisağ, 2008; O'Toole,2004) sonuçları, bu çalışmada elde edilen bulguları desteklmektedir.

5.1.5. Avrupa Dil Portfolyusu A1 dil basamağına göre geliştirilmiş ölçütler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik aktif katılımını nasıl etkilemiştir?

Uygulanan ADP'na dayalı etkinliklerin deney grubu öğrencilerin derse yönelik aktif katılımlarını nasıl etkilemiştir" alt problemini sınamak için gözlem ve görüşme formları yardımıyla nitel veriler elde edilmiştir. Öğrenci görüşleri ve

gözlem raporları; farklılık, eğitim durumları, iletişim, tutum, değerlendirme ve genel değerlendirme olmak üzere altı konu başlığı altında irdelenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve gözlem raporlarından ADP'nun öğrencilerin derse katılımında, tutumunda, arkadaşlar arası iletişimde etkili olduğu ve öğrencilerin özdeğerlendirme yapabilmelerine olanak sağladığı anlaşılmaktadır. ADP'nun etkili bir araç olmasının en önemli nedeni; içerik, yöntem ve kullanılan materyal zenginliğinden kaynaklanmaktadır.

İçerik bağlamında, günlük yaşamda öğrencilerin gereksinimlerini giderecek "kendini tanıtma, aile ve akrabalar, hobi ve boş zamanlar, okul yaşamı, saatler, alış-veriş, yiyecekler-içecekler vb. konulara ağırlık verilmiştir (EK 11). Çünkü DAORÇ, bireyi sosyo-kültürel bir varlık olarak tanımladığı için günlük ve mesleki yaşamda ve boş zamanlarda gereksinim duyulan iletişimsel becerileri merkeze almaktadır (Europarat;2001). Edmonson (2002), yabancı dilin otantik kullanım olanakları derste mevcut ve dersi tamamlayıcı bir öğe olarak görülmesi durumunda dersin seviyesinin artacağını ifade ederken Demirel(2004) sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağının öğrencilere gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yöntem olarak öğrencinin merkezde olması derse katılımı olumlu yönde etkilemiştir. Bir öğrencinin (Ö:6) *"Derste çok konu işliyoruz. Ders dolu dolu geçiyor. Özellikle grup çalışmaları çok etkili oluyor. Çünkü grupta yer alan arkadaşlarla ders dışında kantinde ya da dışarıda bir araya geliyoruz. İnternet ve değişik kaynaklardan yararlanıyoruz. Daha iyi bir sunum yapmak için tartışıyoruz. Bu yüzden bazı arkadaşlar, 'Almancayı daha iyi anlamak, daha iyi konuşmak için ve daha iyi öğrenebilmek için geliyorum'. diyorlar."*ifadeleri izlenen yöntemin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

DAORÇ, dil ediniminde pragmatik yeterliliğin gelişmesi için dilsel araçların işlevsel kullanımına dikkat çekmektedir (Europarat,2001). Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenenlerin pragmatik yeterliliğini geliştirmek için diyalog, ikili ve çoklu grup çalışmaları, soru-cevap ve rol yapma gibi teknikler uygulandı. Bu teknikler aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimi de etkilemiştir. Bir öğrenci

(Ö:3) iletişim konusunda şu ifadeleri kullanmıştır. *"Grup çalışmaları hem öğrenci-öğrenci ilişkilerini artırmak için hem de daha iyi öğrenmek için daha etkili. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde de öğrenci kendini gayet rahat hissediyor, istediği gibi derse katılabiliyor."*

Uygulama sürecinde, görsel-işitsel materyal zenginliğinin öğrencilerin derse katılımını üst düzeye çıkarmıştır. "Yapabilirim" tanımları yanında proje ödevleriyle bireysel sorumluluk bilincinin gelişmesine olanak verilmiştir. Portfolyo çalışmalarında öğrenci ne öğrenmesi gerektiğini daha iyi algılamaktadır. ADP yaklaşımı ile öğrenciler kendilerine hedef belirledikleri gözlenmiştir. Öğrencinin neyi ne kadar öğrenebileceğine karar verebildiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin etkin katılımı sağlanmıştır

Araştırmanın bu bulgusu, bazı araştırma sonuçlarıyla (L'Hotellier and Troisgros, 2000; O'Toole,2004; Gür, 2004; Erdoğan, 2006; İşisağ, 2008; Köse,2005; Yılmaz, 2010)

Sonuç olarak ADP, öğrenci bağımsızlığını destekleyerek, sorumluluk ve özgüven bilinci aşılayarak motive eden ve materyal zenginliğine olanak vererek öğrencinin derse aktif katılımını destekleyen etkili bir dil öğretme ve öğrenme aracıdır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlar bağlamında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere araştırmanın denenceleri ve alt problemi doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar; nicel ve nitel verilere dayalı bulgular bağlamında ele alınmıştır.

6.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar

Denel İşlemler sonunda elde edilen bulgular aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerinde etkili olmamıştır.
2. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, " bu dili nerede kullanacağız?" sorusuna yanıt vererek dilin bir amaç değil, aksine kullanıcısını amaca taşıyan iletişimsel bir araç olduğu algısını öğrencilere yerleştirerek dilin dört becerisini kazandırmada etkili olmuştur.
3. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, "bu dili niçin öğreniyoruz?" sorusunu yanıt vererek öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşıladığı için yabancı dile yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek motivasyonlarını artırmıştır.
4. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor davranışlarla etkin olmasına olanak verdiği için öğrenilenlerin kalıcı olmasında etkili olmuştur.

6.1.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar

Araştırmada kullanılan nitel veri araçlarından elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, öğretme-öğrenme sürecinde sorumluluk alma ve özerk olma olanağı verdiği için öğrencilerin derse katılımlarını sağlamıştır.
2. Seçilen konuların günlük yaşama yakın olması, öğrencilerin dersteki motivasyonlarını artırarak öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlamıştır.
3. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkilemiştir.
4. ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımı, öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

6.2.Öneriler

Yabancı dil öğretiminde ADP'na dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, araştırma sonuçlarına ve yapılacak olan araştırmalara yönelik olmak üzere iki alt başlık altında aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerde portfolyo alışkanlığı kazandırılmadığı için Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı uygulamalar öncesi öğrencilerin bilgilendirilmesi önerilebilir.
2. Bu çalışmada olduğu gibi yaşama yakın materyalleri işe koşarak öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları olumlu yönde değiştirilebilir.
3. Öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve etkileşimin sağlanması rahat bir sınıf ortamının oluşturulmasıyla mümkün olabilir.
4. Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için dil kurallarının değil, günlük yaşamdaki dil kullanımının ön plana çıkarılması önerilebilir.
5. Özelikle A1 düzeyinde dil öğrenenler için öncelikle dilin alımlama bileşeni olan dinleme-anlama becerisine daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.
6. Dilin üretim boyutu olan yazma becerisine sınıf içi öğretim etkinliklerinde yer verilerek öğrencilerin dili daha etkili kullanmaları sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Dil öğretim metotlarının, DAORÇ A1 dil basamağındaki kazanımların edinimindeki etkilikleri araştırılabilir.
2. Yabancı dil öğretmenlerinin ADP uygun etkinlikler yapabilme becerilerinin etkiliği incelenebilir.
3. İkinci yabancı dil öğrenen öğrencilerin edindikleri öğrenme stratejilerinin ADP'na dayalı dil öğretim yaklaşımına etkisi çalışılabilir.
4. Çoklu zeka kuramına uygun etkinliklerin Avrupa Dil Ölçeğinin herhangi basamağında dil öğrenen öğrencilerin başarısına etkisi araştırılabilir.
5. ADP'nun A2, B1, B2, C1, C2 dil basamaklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. Öğrenme stratejileri öğretimi ile özerk dil öğrenme arasındaki ilişki irdelenebilir.
7. Toplumda egemen olan kültürel ve psikolojik anlayışın özerk öğrenme üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

1- Airola, Antti (2003). Suullisen kielitaidon arvioinnista ammattikorkeakoulussa. *Tempus, Heft,* 5, 24-25

2- Akın, Ahmet, Abacı, Ramazan., & Çetin, Bayram. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice, 7*(2), 655-680.

3- Ataç, Bengü (2008). *Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

4- Bachel, Danielle (2005). *Autonomes Lernen-In Theorie und Praxis.* http://www.g.daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf, Erişim Tarihi: 08.02.2011.

5- Bayrakçı, Işılay (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Özdeğerlendirmenin Rolü,* Yükseklisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

6- Bohn, Rainer (2001). Schriftliche Sprachproduktion. (Editor: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband).* Berlin, New York: Walter de Gruyter, 921-931.

7- Borková, Martina (2010). *Sprachlernprogramme in Theorie und Praxis. Evaluation eines Lernmediums,* Magisterarbeit, Masaryk Uninersität in Brünn, Philosophische Fakutät, Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik. Brünn

8- Burghoff, Claudia ve Leder, Gabriela (2004). Sprachkurse an Hochschulen zwischen Modularisierung und Referenzrahmen. *Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 71*, 79-88.

9- Buttaroni, Susanna und A. Knapp (1988). *Fremdsprachenwachstum, Anleitung und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtend.,* Wien: Verband Wiener Volksbildung.

10- Butzkamm, Wolfgang (2005). Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter. *Nouveaux Cahiers d'allemand 2005/1,* 27-39.

11- Büyüköztürk, Şener (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık**.**

12- Christ, Herbert (1991). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und lernen fremder Sprachen.* Tübingen: Narr.

13- Cook, Vivian (2005). Als psycholinguistisches Modell der Mehrsprachigkeit soll hier das Modell der Multikompetenz. Online: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/SLRF.htm. Erişim tarihi: 10.11.2009.

14- Çalışkan, Muhittin (2010). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

15- Çetintaş, Bengül (2009). Der Fremdsprachenunterrıcht in der Türkei auf dem Weg zur Europäischen Mehrsprachikeit, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 37: 11-23.

16- Darancık, Yasemin (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması,* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

17- Demircan, Ömer (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul: Der Yayınları

18- Demirel, Özcan (2003). Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, 239-249.

19- Demirel, Özcan (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem.

20- Demirel, Özcan (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi. 33* (167), 71-82.

21- Demirel, Özcan (2010). Yabancı Dil Öğretimi (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

22- Demirel, Özcan ve Mirici, İsmail H. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği, *Milli Eğitim Dergisi*, *255-256*, 76-88.

23- Dubs, Rolf (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht.* Zürich: skv (Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes).

24- Duftner, Maria (Februar 2001).Europäische Idendität. *Seminar aus Österreichischer Regimelehre im Sommersemester 2000 "Demokratie und Europäische Union",*Wien.

25- Edmondson, Willis &House, Juliane (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel : A. Francke Verlag.

26- Edmondson, Willis (2002). Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser? (Editor: Bausch, K.).*Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 55-65.

27- Erden, Münire. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara.Anı Yayıncılık.

28- Erdoğan, Tolga (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

29- Ertürk, Selahattin (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları-4.

30- Eßer, Ruth (2003). Übungen zum Schreiben. (Editor: Karl- Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag, 292-295.

31- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

32- Faistauer, Renate (2005). Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft, Perspektiven. XII.*

Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT). August. Graz. 8-17.

33- Farr, Roger (1991). *Portfolios: Assessment in Language Arts.* ERIC Digest. ERIC Dokument Reproduction Service No ED334603.

34- Forster, S.&Sandoz, C. (1996). Portfolio de Mathématiques á l' Ecole Primaire, (Edited by: Leon Paulson). *Mode d'emploi Tiré de " Portfolio guidelines in primary math"*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagopgiques,

35- Fuhrmann, Petra (2009). *Die Rolle der mündlichen Sprachkompetenz in einem kommunikativen Französischunterricht,* Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

36- Goger, Reinhard und Schmidinger, Elfriede. (2007). Das Portfolio: eine Maßnahme zur Individualisierung im Unterricht der Hauptschulen. *Erziehung und Unterricht 5-6*, 401-407.

37- Gogolin, Ingrid (2003). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, (Editor: Bausch, K.-R., Christ, H.,und Krumm, H.-J.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* Frankfurt a. M. (u.a.): A. Francke, 96-101.

38- González, Jesus Ángel (2008). Promoting Student Autonomy Through The Use of The European Language Portfolio. *ELT Journal Volume 63, Number 4,* s.373-382.

39- Göçerler, Harun (2006). *Antalya, Alanya, Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri 1. Sınıf Öğrencilerinin Almanca Karşılıklı İletişim Becerilerinin Avrupa Konseyi Genel Dil Kriterleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

40- Grünewald, Andreas; Mertens, Jürgen; Nieweler, Andreas und Reinfried, Markus (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis.* Stuttgart: Klett.

41- Güler, Gülten. (2005). Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 10 pp.

42- Gür, Ömer (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

43- Gürbüz, Şamil (2001). *İlk ve Orta Öğretim Okullarında Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğretimindeki Sorunların Analizi ve Değerlendirilmesi,* Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

44- Güven, Hanife (1995) *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Fransızca Öğretimi,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İzmir.

45- Harsch, Claudia (2005). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projek,* Inaugrual –Dissertation, Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg, Augsburg.

46- Heyworth, Frank (2006). The Common European Framework. *ELT Journal Volume 60/2 April,* 181-183.

47- Holcová, Olga (2011). *Tatort Deutschunterricht Fremdsprachenerwerb durch Filmuntertitel,* Magisterská diplomová, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně Katedra germanistiky, nordistiky a nederlandistiky, Brno.

48- Holec, Henri (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

49- Houten, Jacque Bott Van (2007). The Current And Potential Impact Of The European Language Portfolio On Language Learning In The United States. *ADFL Bulletin, Vol. 39, No. 1, Spring-Fall.* 15- 19.

50- Hufeisen, Britta (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

51- İleri, Esin (25-26.10.2001). AB'nin Dil Politikası ve 3. Ülkelerden Gelen Öğrencilere Uygulanan Yöntemler Örnek: Almanya'da Türkçe (Bildiri). *Avrupa`da Türkçe Öğretmi Sempozyumu*, Ankara.

52- İşisağ, Korkut U. (2008). *Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma Ve*

Kalıcılığa Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

53- Kara, Hannele (2007). *Ermutige Mich Deutsch zu sprechen" Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen,* Dissertation, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 315. University of Jyväskylä, Jyväskylä.

54- Karagöl, D. (2008). *Promoting Learner Autonomy To Increase The Intrinsic Motivation Of The Young Language Learners,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

55- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara. Nobel Yayıncılık.

56- Kayahan, Murat (2003). *İlköğretimde Yabancı Dil Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Öğretim Kurumu, Ankara.

57- Kim, Hallan (t.y) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Orientierung für den Fremdsprachenunterricht in Korea.

58- Knowles, Malcolm (1996).*Yetişkin Öğrenenler, Gözardı Edilen Bir Kesim*. (Çeviren: SerapAyhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

59- Kohonen, Viljo (2000). Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio. *Strasbourg: Conseil de l'Europe.* (Document DGIVEDU- LANG (2000) 30 rev.) www.coe.int/T/DG4/Portfolio/.../studies_kohonen_westhoff.doc 02.01.11.

60- Kohonen, Viljo (2008).The european language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Developing the ELP as part of the Common Framework. *Developments in reflective language learning and self-assessment,* University of Tampere, 77-94. http://www.script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf (8.6.2010)

61- Komarék, Friderike (2008). Der Referenzrahmen und seine praktischen Auswirkungen im Fremdsprachenunterricht. (Editor: Kratochvílová, Iva und

Nálepková, Jana). *Sprache: Deutsch*. Beiträge des internationalen germanitischen Symposiums Opava / Sambachshof 5. - 11. 10. 2007. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 178-189.

62- Koriakovtseva, N., Yudina, T. (2001). The Russian ELP pilot Project. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. http://culture.coe.int/lang.

63- Koyuncu, Selma (Uslu) (2006).*The Effect of The European Language Portfolio on Learner Autonomy For Young Learners,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

64- Köse, Dursun (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi,* 125, 24-34.

65- Krumm, Hans Jürgen (2004) Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 30*. München: iudicium, 163-181.

66- Krumm, Hans-Jürgen (2003). Lehr und Lernziele. (Editor: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke. 116-121.

67- Legutke, Michael K. (2003). Projektunterricht. (Editor: Bausch, K.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* (4. Auflage). Tübingen: Francke, 250-265.

68- Little, David. (2004). Constructing a theory autonomy: some steps along the way. (Editor: K. Mäkinen, P. Kaikkonen&V.Kohonen). *Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 101, 15-25.

69- Little, David: (t.y). Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection, 1-3. http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf. Erişim Tarihi: (13.9.2009)

70- Maastricht-Vertrag (1995). *Vertrag über die Europäische Union.* 148 – 151.

71- Matzer, Edith (2003). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung, *ÖDaF–Mitteilungen, 1,*7-19.

72- Meißner, Franz,Joseph und Senger, Ulrike (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. (Editor: Meißner, Franz-Joseph und Reinfried, Marcus). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz.* 23.-26.08.1998. Tübingen: Narr, 21-50.

73- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması. *Tebliğler Dergisi.* Haziran. Ankara: MEB Yayınları. 257-381

74- Mirici, İsmail H., Aksu Mualla B.(2005). Preparing For The European Language Portfolio: Internet Connections. *Turkish Online Journal Of Distance Education- TOJDE, Vol. 6/1,* 32-39.

75- L'Hotellier, Thérèse and Troisgros, Elizabeth (2000). The "Portfolio attidude": using the ELP in a French technical secondary school. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. Online. http://culture.coe.int/lang. Erişim Tarihi: 01.09.2010.

76- Neuner, Gerhard (2003). Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. (Editor: Bausch, Karl- Richard, Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel: Francke, 225-234.

77- Neuner, Gerhard& Hufeisen, B. (2001).*Mehrsprachigkeit und Tertiärsprache*nlernen, *(Erprobungsfassungen).* München: Goethe Institut Verlag.

78- _____Teil 5/ 2. *Materialien zur Lehrerfortbildung: Grammatikarbeit im Tertiär-sprachenunterricht.*

79- _____Teil I /2. *Didaktisch-methodische Konzeption. Ein Beispiel für die Gestaltung und Durchführung von Tertiärsprachenunterricht am Beispiel Deutsch nach Englisch.*

80- Nieweler, Andreas (2002). Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. *„Sprechen" des Fremdsprachlichen Unterrichts – Französisch. Heft*, 55. 4-12. http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lakonkret/fach/sek1/nieweler06_kompetenzen.pdf. Erişim Tarihi: 09.10.2010.

81- Nováková, Sylva & Davidova, Jana (2000). The ELP pilot Project in the Czech Republic. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. http://culture.coe.int/lang.

82- O'Toole Eilis (2004). Using the in a boys' secondary school in Ireland. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. http://culture.coe.int/lang.

83- Özçelik, D.Ali (1987).*Eğitim Programları ve Öğretim,* ÖSYM Yayınları, Ankara.

84- Päkkilä, Teijo (2001). The Finnish ELP pilot Project for upper secondary schools. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. http://culture.coe.int/lang.

85- Paulson, F. Leon, Paulson, Pearl R. und Meyer, Carol A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership, 48* (5), 60-63.

86- Peral, Karin Pru (2009). *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch): Und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun?,* Dissertation, Universität Wien, Wien.

87- Plassmann, Şenay (1992). Grammatik im Fremdsprachenunterricht, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,7*, 339-349.

88- Polat, Tülin ve Tapan, Nilüfer (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 6 pp.

89- Quetz, Jürgen (2001). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Info DaF, 28(*6), 553-563.

90- Quetz, Jürgen (2003). A1-A2-B1-B2-C1-C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 1*, München/Berlin, 42-48.

91- Richterich, René & Schneider, Günter (1993). Transparence et coherence: pour qui et pourquoi?, *Conseil de l'Europe* . 35-42

92- Roggenbuck, Isabelle Mordellet (2009). Europäische Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 48*, 27-40.

93- Schneider, Günther (1999). *Wozu ein Sprachenportfolio ? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version),* Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg / Schweiz, 1999.

94- Schneider, Günther (2005). Der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen-Methodologische Probleme der Entwicklung und Adatierung von Kompetenzbeschreibungen. *Thema, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27* (1), Academic Press Fribourg,13-36.

95- Schneider, Günther; North, Brian (1999). *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Schlussbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente». Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.

96- Schraw,Gregory &Dennison, Rayne Sperling (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19,* 460-475.

97- Senemoğlu, Nuray (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yay.

98- Sezgin, İlhan (2001).Avrupa Birliğinin Eğitim, Öğrenme ve Gençlik Politikaları, *Türkiye-AB İlişkileri Sempozyumu*. Ankara: Ankara Ofset.

99- Siebert, Horst (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.* Weinheim und Basel: Beltz.

100- Simpson, Barbara Lazenby (2002). Using the ELP with adult refugees learning the language of host community. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. (Edited: David Little). Strasbourg: Council of Europe. http://culture.coe.int/lang.

101- Sklizmantaitė, Rasa (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts, *Technika*, Vol. *14* (4),83-86. Online:http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/r_sklizmantaite_filologija_nr_4.pdf, Erişim Tarihi: 23.09.2008.

102- Song, Bailin&August, Bonne (2002). Using portfolios to assess the writing of ESL students: a powerful alternative?. *Pegamon Journal of Second Language Writing, 11,* 49-72.

103- Sünbül, A.Murat (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4.Baskı).Konya: Eğitim akademi.

104- Sünbül, Ali M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

105- Şahenk, Senem Seda (2009). *Avrupa Dil Portfolyosu Çerçevesinde İlköğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algıları ile Sınıfta Dil Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişki,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

106- Tarcan, Ahmet (2004). *Yabancı Dil Öğretim İlkeleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

107- Thürmann, Eike (2001). *Das Portfolio ABC-Darium als bearbeitete Handreichung zum Projekt „Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich“*. Graz: ÖSZ.

108- Timm, Johannes Peter. (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.

109- Vetter, Eva (2008). Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen

und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. (Editor:Tanzmeister, Robert) , 95-118.

110- Vollmer, Helmut J. (1998). Fremdsprachendidaktik im Aufbrauch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. (Editor: Gogolin, I., Krüger, Potratz, M., Meyer, M.A.). *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske + Budrich, 213-234

111- Warga, Muriel (2004). *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt „Aufforderung" im Französischen*. Tübingen: Narr.

112- Wolff, Dieter (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?. *Die Neueren Sprachen 93,* 407-429.
www. edition.cens.cnrs.fr/revue/nca/2005/v/n1/010905ar.html, Erişim Tarihi: 02.01.2008.

113- Yeşilyurt, Etem (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi,* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

114- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

115- Yıldırım, Kasım (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma, *İlköğretim Online,* 9(1), 79- 92.

116- Yılmaz, Sinem (2010). *Exploring Learner Autonomy Through The European Language Portfolio (ELP) in Turkish Context.* Master of Arts in English Language Education, Boğaziçi University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, Istanbul.

117- Yücel, Mukadder Seyhan (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni-Avrupa Dil Portföyü Eleştirel Bir Yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (1).

Ders Kitapları

1- Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Rusch, Paul, Schmitz, Helen und Wertenschlag, Lukas. *Profilo deutsch Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* (2005). Berlin und München: Langenscheit KG.

2- Huber, Thomas und Lüker, Franz (2007). *Aha! 1A Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch mit Übungen für weiterführende Schulen* (2. Auflage). İstanbul: Mira Yayıncılık.

3- Huber, Thomas und Lüker, Franz (2007). *Aha! 1B Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch mit Übungen für weiterführende Schulen* (2. Auflage). İstanbul: Mira Yayıncılık.

4- Aumüller, Renate, Gottstein-Schramm, Barbara, Krämer- Kienle, Isabel, Kalender, Susanne, Overhoff, Marion, Wiedemann, Rainer (2003). *Schritte 1 Deutsch als Fremdsprache*. (1. Auflage). Ismaning: Hueber Verlag.

5- Möller, Steffen und Kaiser, Markus (2008). *Alles klar Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien Lehr –und Arbeitsbuch 1a.* (3. Auflage). İstanbul: Mira Yayıncılık.

EKLER

EK 1. FİT IN DEUTSCH SINAV ÖLÇEĞİ

EK 2. GOETHE ENSTİTÜSÜNDEN ALINAN RESMİ YAZI

EK 3. SÖZLÜ ANLATIM İLETİŞİM, ANALİTİK, RAPOR RUBRİĞİ

EK 4. YAZILI ANLATIM İLETİŞİM, ANALİTİK, RAPOR RUBRİĞİ

EK 5. ALMANCA DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

EK 6. BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

EK 7. ÖZ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

EK 8. ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

EK 9. GÖRÜŞME FORMU

EK 10. ÖĞRENCİ İLE YAPILAN GÖRÜŞME ÖRNEĞİ

EK 11. ÖĞRENCİ PORTFOLYO ETKİNLİKLERİ

EK 12. ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

EK 13. PROJE ÖDEVLERİ

EK 14. UYGULANAN PROGRAMIN DİLSEL, KÜLTÜRLERARASI, İÇERİKSEL VE ARAÇSAL KAZANIMLARI

EK 15. BELİRTKE TABLOSU

FIT IN DEUTSCH 1

Übungssatz 01

Kandidatenblätter/Prüferblätter
Downloadversion

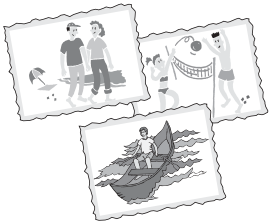
GOETHE-INSTITUT

Lies die Aufgaben 1 und 2.

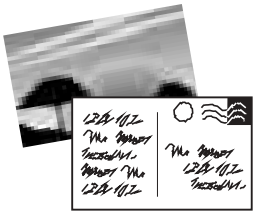
1 Julia bedankt sich für



a ein Geburtstagsgeschenk.



b Urlaubsfotos.

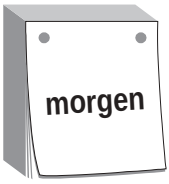


c eine Postkarte.

2 Sie ruft wieder an:



a in zwei Tagen.



b morgen.



c am Wochenende.

Jetzt hörst du die **erste** Nachricht am Telefon.

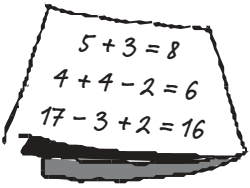
Du hörst die erste Nachricht **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 1 und 2.

Lies die Aufgaben 3 und 4.

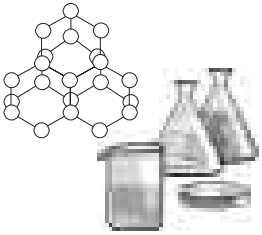
3 Karl hat Probleme



a in Physik.



b in Mathematik.



c in Chemie.

4 Er ist



a bei einem Freund.



b zu Hause.



c in der Schule.

Jetzt hörst du die **zweite** Nachricht am Telefon.

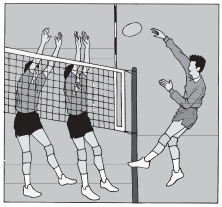
Du hörst die zweite Nachricht **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 3 und 4.

Lies die Aufgaben 5 und 6.

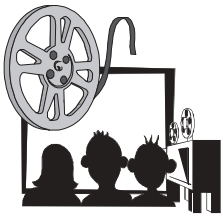
5 Laura geht mit ihren Freunden



a in ein Café.



b in den Sportverein.



c ins Kino.

6 Er beginnt um



a halb acht.



b halb sieben.



c acht.

Jetzt hörst du die **dritte** Nachricht am Telefon.

Du hörst die dritte Nachricht **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 5 und 6.

Teil 2

Du hörst **zwei** Gespräche.
Zu jedem Gespräch gibt es Aufgaben.
Kreuze an: richtig oder falsch.
Du hörst jedes Gespräch **zweimal**.

Beispiel

0 Simone geht mit Klaus ein Eis essen. richtig falsch ✗

Lies die Sätze 7, 8 und 9.

7 Ulla war nicht in der Schule. richtig falsch

8 Christophs Bruder war letzte Woche auch krank. richtig falsch

9 Christoph hat Kopfschmerzen. richtig falsch

Jetzt hörst du das **erste** Gespräch.

Du hörst das erste Gespräch **noch einmal**.
Markiere **dann** für die Sätze 7, 8 und 9:
richtig oder falsch.

Lies die Sätze 10, 11 und 12.

10 Markus möchte mit Bernd und Jens Chemie lernen. richtig *falsch*

11 Jens trainiert am Donnerstag immer Fußball. richtig *falsch*

12 Jens hat am Nachmittag Zeit. richtig *falsch*

Jetzt hörst du das **zweite** Gespräch.

Du hörst das zweite Gespräch **noch einmal**.
Markiere **dann** für die Sätze 10, 11 und 12:
richtig oder falsch.

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 12
auf den **Antwortbogen**.

Ende des Prüfungsteils Hören.

Kandidatenblätter

Lesen

circa 20 Minuten

Dieser Test hat zwei Teile.

In diesem Prüfungsteil findest du Anzeigen und kurze Beschreibungen.

Zu jedem Text gibt es Aufgaben.

Schreibe am Ende deine Lösungen auf den **Antwortbogen**.

Wörterbücher sind **nicht** erlaubt.

Teil 1

Lies bitte die zwei Anzeigen aus der Zeitung.

Anzeige 1

www.bahn.de – Deutschlands meistbesuchtes Reiseportal



„November-Sonne“ bei der Bahn: Für nur 29,– Euro quer durch Deutschland.

Vom 1. November bis zum 11. Dezember reist du im Fernverkehr für nur 29,– Euro quer durch Deutschland. Sogar im ICE. Wohin du willst.

Auch der Herbst hat seine schönen Tage.

Die „November-Sonne“-Fahrkarte kannst du mit deinen Eltern bequem online buchen – für Fahrten vom 1. November bis 11. Dezember. (Buchung jeweils min. 3 Tage vor dem gewünschten Reisedatum.) Das Angebot gilt für eine einfache Fahrt in der 2. Klasse.

Anzeige 2

Raus von zu Haus!

Lerne für's Leben – in einem Auslandsschuljahr!
Im Ausland zur Schule gehen, in einer Familie leben, Freunde finden und eine fremde Sprache fast perfekt lernen:

War das immer schon dein Traum? Dann lebe deinen Traum!

Im Internet bekommst du Antworten auf folgende Fragen:

- Was du machen kannst.
- Wohin du gehen kannst.
- Wie du es finanzieren kannst.
- Wo du noch mehr Informationen findest.

www.rausvon

Fragen 1 bis 6: Markiere bitte die Lösung mit einem Kreuz.

Beispiel zu Anzeige 1

0 Das ist eine Anzeige für Reisen mit

- [a] dem Flugzeug.
- [x] dem Zug.
- [c] dem Auto.

Anzeige 1

1 Wo kannst du reisen?

- [a] In Deutschland und in Europa.
- [b] Nur in Deutschland.
- [c] In allen europäischen Städten.

2 Wann kannst du reisen?

- [a] Immer im Sommer.
- [b] Das ganze Jahr.
- [c] Im Herbst.

3 Wie viel kostet die Fahrkarte?

- [a] 29,– € für Deutschland.
- [b] 29,– € für Europa.
- [c] 29,– € für Hin- und Rückfahrt.

Anzeige 2

4 Das ist eine Anzeige für

- [a] Privatschulen.
- [b] ein Auslandsschuljahr.
- [c] Sprachferien.

5 Für wen ist die Anzeige?

- [a] Für Eltern.
- [b] Für alle Kinder.
- [c] Für Schüler.

6 Mehr Informationen bekommt man

- [a] in der Zeitung.
- [b] im Internet.
- [c] in der Schule.

Teil 2

In einer Zeitschrift findest du zwei Texte über Jugendliche in Deutschland.
Lies bitte die Beschreibungen.

Beschreibung 1



Ich heiße Alexander Schwab. Meine Freunde nennen mich Alex. Ich bin 15 und wohne mit meiner Familie in Braunschweig. Meine zwei großen Schwestern wohnen schon nicht mehr bei uns. Aber meine Oma und mein Opa wohnen bei uns im Haus, in der Wohnung unter uns. Da gibt es manchmal Streit: Sie sagen, ich muss ruhig sein, aber ich höre so gern laut Musik! Musik ist nämlich mein Hobby!

Beschreibung 2



Hallo, ich bin Janina und wohne mit meiner Familie in Schwerin. Meine Familie, das sind: Mama, Papa, Max und natürlich ich! Ich bin schon 17. Später möchte ich Architektin werden. Schwerin ist eine schöne alte Stadt in Ostdeutschland. Nur leider gibt es hier zu wenig Arbeit. Mein Papa ist auch seit 4 Monaten arbeitslos. Deshalb müssen wir vielleicht alle bald nach Stuttgart umziehen. Dort bekommt er hoffentlich eine neue Arbeitsstelle.

Sätze 7 bis 12: Was ist richtig und was ist falsch?

Beispiel zu Beschreibung 1

0 Alexanders Schwestern sind älter als er. richtig ✗ *falsch*

Beschreibung 1

7 Alexander wohnt mit seinen Großeltern in einem Haus. richtig *falsch*

8 Alexander hat nie Streit mit seinen Großeltern. richtig *falsch*

9 Alexander darf immer laut Musik hören. richtig *falsch*

Beschreibung 2

10 Janina wohnt vielleicht bald in Stuttgart. richtig *falsch*

11 Janina ist Architektin. richtig *falsch*

12 Janina hat einen arbeitslosen Vater. richtig *falsch*

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 12
auf den **Antwortbogen.**

Kandidatenblätter

Schreiben

circa 20 Minuten

In diesem Prüfungsteil findest du eine E-Mail.

Schreibe bitte eine E-Mail als Antwort.

Schreibe deinen Text bitte auf den **Antwortbogen** und bitte **nicht** mit Bleistift.

Wörterbücher sind **nicht** erlaubt.

Du hast diese E-Mail bekommen.
Antworte darauf bitte mit mindestens 30 Wörtern.
Schreibe bitte **nicht** mit Bleistift.



Kandidatenblätter

Sprechen

circa 15 Minuten

Dieser Test hat drei Teile.

Sprich bitte mit deiner Partnerin / deinem Partner in der Gruppe.

Teil 1

Sich vorstellen.

Fit in Deutsch ·1

Sprechen Teil 1

GOETHE-INSTITUT

Übungssatz

FIT1_ÜS01

Name?

Alter?

Land?

Wohnort?

Schule?

Sprachen?

Hobby?

FIT1_ÜS01_Sprechen_Teil1

Teil 2

Fragen stellen und auf Fragen antworten.

Fit in Deutsch · 1

Sprechen Teil 2

GOETHE-INSTITUT

Übungssatz

FIT1_ÜS01

Thema:

Wohnen

FIT1_US01_Spr_Teil2_Wohnen

Teil 2

Fragen stellen und auf Fragen antworten.

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Ferien
Beispielkarte	
Buch	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
Familie	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
Haustier	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
Computer	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
Garten	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
Freundinnen/ Freunde einladen	

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
ÜS01	Thema: Wohnen
spielen	

Teil 2

Fragen stellen und auf Fragen antworten.

Fit in Deutsch · 1

Sprechen Teil 2

GOETHE-INSTITUT

Übungssatz

FIT1_ÜS01

Thema:

Familie

FIT1_ÜS01_Spr_Teil2_Familie

Teil 2

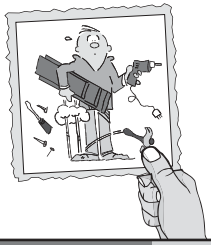
Fragen stellen und auf Fragen antworten.

Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **Schwester/ Bruder**	Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **besuchen**
Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **feiern**	Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **Mutter/ Vater**
Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **Großeltern**	Fit in Deutsch ·1 Sprechen Teil 2 ÜS01 Thema: Familie **Tante/ Onkel**

Teil 3

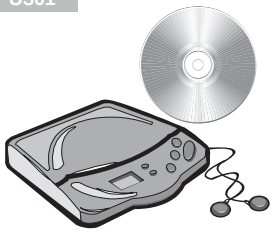
Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren und darauf antworten oder reagieren.

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01 Beispielkarte



!

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



?

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



!

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



!

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



?

Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



!

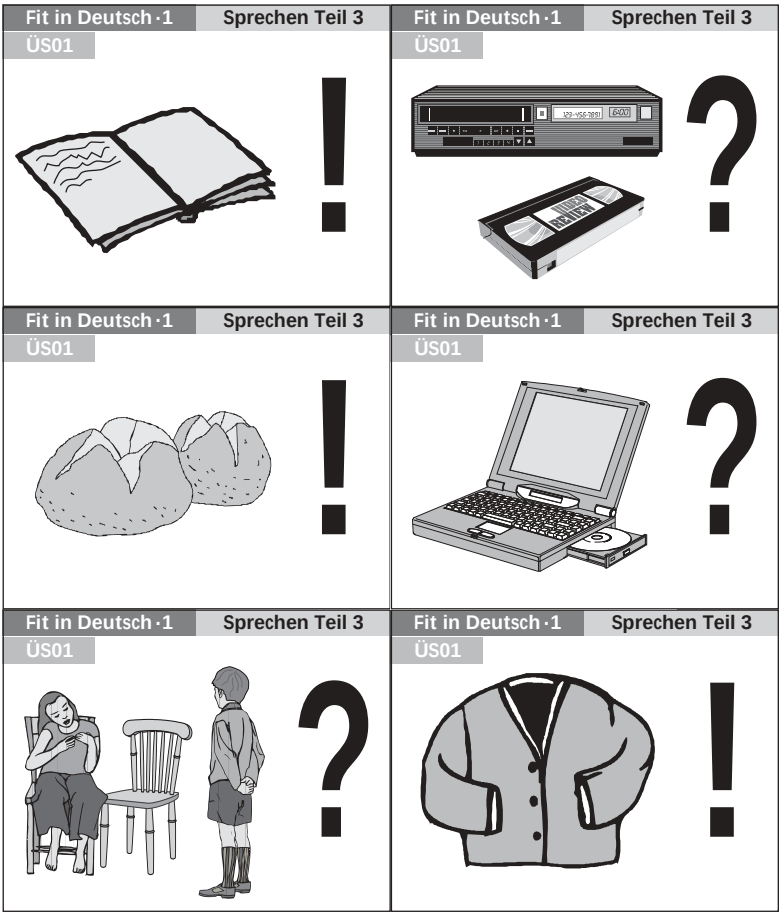
Fit in Deutsch ·1 | Sprechen Teil 3
ÜS01



?

Teil 3

Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren und darauf antworten oder reagieren.



Transkriptionen zum Hören

Dieser Test hat zwei Teile.
Lies zuerst die Aufgaben, höre dann den Text dazu.
Schreibe am Ende deine Lösungen auf den Antwortbogen.

Teil 1

Du hörst drei Nachrichten am Telefon.
Zu jeder Nachricht gibt es Aufgaben.
Kreuze an: [a], [b] oder [c]. Du hörst jede Nachricht zweimal.

Beispiel

Hallo Uwe, hier ist Frank. Sag mal, gehst du auch zu der Party von Sabine? Hast du schon ein Geschenk? Ich habe keine Ahnung, was ihr gefällt. Weißt du was? Bitte ruf mich bald an! Danke! Tschüss!

Hörtext 1

Hallo, hier spricht Julia. Danke für die schöne Postkarte aus dem Urlaub! Ich rufe morgen noch mal an. Bis dann!

Hörtext 2

Hallo Emma, hier ist Karl. Sag mal, bist du mit der Hausaufgabe in Mathematik schon fertig? Ich verstehe mal wieder absolut nichts. Kannst du mir vielleicht helfen? Ruf mich bitte schnell an! Ich bin bei Klaus. Die Nummer hast du ja. Vielen Dank!

Hörtext 3

Hallo Martin, hier ist Laura. Was machst du eigentlich heute Abend? Ich gehe mit ein paar Freunden aus dem Sportverein ins Kino: Möchtest du vielleicht mitkommen? Wir treffen uns um Viertel nach sieben vor dem Europa-Kino. Der Film fängt um halb acht an. Hoffentlich bis heute Abend!

Teil 2

Du hörst zwei Gespräche.
Zu jedem Gespräch gibt es Aufgaben.
Kreuze an: richtig oder falsch.
Du hörst jedes Gespräch zweimal.

Beispiel

Klaus: Hallo Simone! Wie geht's dir?
Simone: Hallo Klaus! Danke, mir geht's sehr gut! Ich habe in Mathematik eine Eins, und deshalb lädt mich meine Mutter heute zum Eisessen ein!
Klaus: Na dann herzlichen Glückwunsch und viel Spaß beim Eisessen! Tschüss!
Simone: Tschüss Klaus!

Hörtext 4

Ulla: Hallo Christoph, wie geht's dir? Warum warst du nicht in der Schule?
Christoph: Och, mir geht's nicht so gut, Ulla. Seit zwei Tagen habe ich Bauchschmerzen.
Ulla: Das tut mir aber Leid. Hast du was Schlechtes gegessen?
Christoph: Nein, ich glaube, ich bin einfach krank. Mein Bruder hatte schon vor einer Woche Bauchweh, und jetzt habe ich es eben.
Ulla: Na dann – gute Besserung!
Christoph: Danke! Morgen bin ich hoffentlich wieder gesund!

Hörtext 5

Markus: Hallo Jens, was machst du denn morgen Abend? Willst du mitkommen zu Bernd? Wir lernen zusammen für die Chemiearbeit.
Jens: Tut mir Leid Markus! Morgen ist doch Mittwoch und da trainiere ich immer Fußball!
Markus: Ach ja, richtig. Schade!
Jens: Aber vielleicht können wir ja schon am Nachmittag lernen?
Markus: Ja, das ist eine gute Idee! Ich spreche mal mit Bernd und ruf dich dann an.
Jens: Ja gut! Dann bis später!

Bewertung Schreiben

Die Höchstpunktzahl liegt bei 12 Punkten (6 Punkte x 2 = 12 Punkte).
Bei einer Gesamtpunktzahl von 60 Punkten entspricht dies einer Gewichtung von 20 %.
Der produzierte Text wird nach zwei Kriterien bewertet:

1. Kommunikative Gestaltung / Inhalt und Umfang (max. 3 Punkte)
2. Formale Richtigkeit (max. 3 Punkte)

Die erreichten Punkte (aus den beiden Kriterien) werden auf dem Prüfungsprotokoll mit zwei multipliziert.

Kommunikative Gestaltung/Inhalt und Umfang (max. 3 Punkte)

3 Punkte	Der produzierte Text **entspricht dem Schreibanlass** und die erforderliche Anzahl von 30 Wörtern ist erreicht.
2 Punkte	Der produzierte Text entspricht **weitgehend** dem Schreibanlass und die erforderliche Anzahl der Wörter liegt zwischen 20 und 30.
1 Punkt	Der produzierte Text entspricht **ansatzweise** dem Schreibanlass und ist insgesamt zu knapp oder die Sätze sind unverändert aus der Vorlage übernommen.
0 Punkte	Der produzierte Text **entspricht nicht** dem Schreibanlass. In diesem Fall wird der **gesamte** Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet.

Formale Richtigkeit (max. 3 Punkte)

3 Punkte	**Keine bzw.** nur **vereinzelte Fehler** in Syntax, Morphologie (und Orthographie / Interpunktion).
2 Punkte	**Einige Fehler** in Syntax, Morphologie (und Orthographie / Interpunktion), die das Verständnis nur wenig beeinträchtigen.
1 Punkt	**An mehreren Stellen** beeinträchtigen die **Fehler** in Syntax, Morphologie (und Orthographie / Interpunktion) das Verständnis erheblich.
0 Punkte	**So viele Fehler** in Syntax, Morphologie (und Orthographie / Interpunktion), dass der Inhalt **nicht mehr verständlich** ist. In diesem Fall wird der **gesamte** Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet.

Hinweis:
Beispiele für die Bewertung des Prüfungsteils Schreiben finden Sie im Begleitbuch zum Video **Fit in Deutsch 1/Fit in Deutsch 2. Trainingsmaterial für Prüferinnen und Prüfer.**

Sprechen: Hinweise zur mündlichen Prüfung

Der Teil Sprechen ist eine **Gruppenprüfung** mit jeweils **maximal sechs** Schülerinnen und Schülern und besteht aus **drei Teilen**.

Im **ersten Teil** sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie in der Lage sind, sich in einfachen Sätzen vorzustellen.

Im **zweiten Teil** sollen sie als Reaktion auf einen sprachlichen Stimulus (Handlungskarten zu einem ausgewählten Alltagsthema) eine Frage an eine Mitschülerin / einen Mitschüler stellen und ebenso auf die Frage einer Mitschülerin / eines Mitschülers antworten.

Im **dritten Teil** sollen sie als Reaktion auf einen Stimulus (Handlungskarten mit Piktogrammen) Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren und ebenso auf Bitten, Aufforderungen einer Mitschülerin / eines Mitschülers reagieren bzw. auf eine Frage einer Mitschülerin / eines Mitschülers antworten.

Der erste Teil ist **monologisch** angelegt, während der zweite und dritte Teil **partnerorientiert** ist und erste Ansätze für dialogisches Sprechen zeigt.

Der Prüfungsteil Sprechen gliedert sich in drei Teile und dauert circa 15 Minuten.

Teil 1 Sich vorstellen

Prüfungsziel:
Geprüft wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich in einfacher Form vorzustellen.

Prüfungsform:
Der Teil Sprechen läuft in Kleingruppen ab, um eine möglichst spannungs- und angstfreie Atmosphäre zu schaffen. In diesem Teil stellen sich die Schülerinnen und Schüler reihum mit mindestens vier Sätzen vor.

Beispiel:
Ich heiße / bin / mein Name ist / Nicolas (Dupont).
Ich bin 12 Jahre alt.
Ich lebe in / wohne in / komme aus / Paris.
Ich lebe in / wohne in / komme aus / Frankreich.
Meine Telefonnummer ist 01 44439287.
Ich lerne Deutsch.
Ich gehe zur Schule.

Teil 2 Zu einem vorgegebenen Thema Fragen stellen. Auf Fragen einer Mitschülerin/eines Mitschülers antworten.

Prüfungsziel:
Geprüft wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zu einem ihnen bekannten Thema (z. B. Ferien, Freunde) einfache Fragen zu stellen und einer Mitschülerin / einem Mitschüler darauf zu antworten.

Prüfungsform:
In diesem Teil ziehen die Schülerinnen und Schüler zu dem von der Prüferin / dem Prüfer ausgewählten Thema eine Handlungskarte. Dazu sollen sie ihrer Mitschülerin / ihrem Mitschüler eine Frage stellen. Die Mitschülerin / der Mitschüler antwortet direkt.

Für Teil 2 und 3 gilt:
Formulieren Teilnehmende unverständlich und reagieren nicht adäquat auf die Bitte um Wiederholung, greift der / die Prüfende kurz ein.

Beispiel:
Thema: ***Freizeit.***
Handlungskarte: ***Buch.***

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 2
Thema: Ferien	
Beispielkarte	
Buch	

Mögliche Frage: ***Liest du ein Buch in den Ferien?***
Mögliche Antwort: ***Ja, es ist sehr dick!***

Teil 3

Zu einem vorgegebenen Objekt Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren.
Auf Bitten oder Aufforderungen einer Mitschülerin/eines Mitschülers reagieren bzw. auf Fragen einer Mitschülerin/eines Mitschülers antworten.

Prüfungsziel:
Geprüft wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zu einem ihnen bekannten Objekt eine Bitte oder Aufforderung zu formulieren oder eine Frage zu stellen und auf die Bitte oder Aufforderung einer Mitschülerin / eines Mitschülers zu reagieren oder auf die Frage einer Mitschülerin / eines Mitschülers zu antworten.

Prüfungsform:
In diesem Teil ziehen die Teilnehmenden eine Handlungskarte. Jede Handlungskarte präsentiert das Piktogramm eines Gegenstands und ist mit einem Ausrufezeichen oder einem Fragezeichen versehen. Das Ausrufezeichen signalisiert, dass sie dazu eine Bitte oder Aufforderung formulieren sollen. Das Fragezeichen signalisiert, dass sie dazu eine Frage formulieren sollen. Die Mitschülerin / der Mitschüler führt entweder die Bitte oder Aufforderung aus oder antwortet direkt auf die Frage.

Für Teil 2 und 3 gilt:
Formulieren Teilnehmende unverständlich und reagieren nicht adäquat auf die Bitte um Wiederholung, greift der / die Prüfende kurz ein.

Beispiel:
Handlungskarte: ***Foto.***

Fit in Deutsch ·1	Sprechen Teil 3
ÜS01	Beispielkarte



Mögliche Äußerung: ***Zeig mir bitte das Foto!***
Mögliche Reaktion: ***Die Schülerin/ der Schüler zeigt das Foto.***

Bewertung Sprechen

Die Höchstpunktzahl liegt bei 18 Punkten (12 Punkte x 1,5 = 18 Punkte).
Bei einer Gesamtpunktzahl von 60 Punkten entspricht dies einer Gewichtung von 30 %.

Die Leistung der Schülerinnen / Schüler wird an Hand der folgenden zwei Kriterien beurteilt:

– Erfüllung der Aufgabenstellung
– Aussprache

Für das Kriterium **Erfüllung der Aufgabenstellung** können für Teil 1 maximal 2 Punkte und für Teil 2 und Teil 3 jeweils maximal 4 Punkte erzielt werden.

Für das Kriterium **Aussprache** können für den gesamten Testteil Sprechen maximal 2 Punkte erzielt werden.

Die Gesamtpunkte werden auf dem Prüfungsprotokoll mit 1,5 multipliziert.

Kriterium	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
Erfüllung der Aufgabenstellung	**Aufgabe gut erfüllt, macht fast keine Fehler**	**macht Fehler, dennoch ist die Aufgabe erfüllt**	**macht viele Fehler; die Aufgabe ist dadurch nicht erfüllt**

Kriterium	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
Aussprache	**sehr gut verständlich**	**starke mutter-sprachliche Färbung, aber noch verständlich**	**wegen schlechter Aussprache kaum verständlich**

Hinweis:
Kandidatenbeispiele finden Sie auf dem Video (mit Begleitbuch) **Fit in Deutsch 1/ Fit in Deutsch 2. Trainingsmaterial für Prüferinnen und Prüfer.**

Gesamtbewertung schriftliche und mündliche Prüfung

In den einzelnen Prüfungsteilen werden maximal folgende Punkte vergeben:

Prüfungsteil	Punkte	Gesamt	Gewichtung
Hören	**Teil 1 = 6 Punkte** **Teil 2 = 6 Punkte**	**12 x 1,5** **18 Punkte**	**30 %**
Lesen	**Teil 1 = 6 Punkte** **Teil 2 = 6 Punkte**	**12 Punkte**	**20 %**
Schreiben	**6 Punkte**	**6 x 2** **12 Punkte**	**20 %**
Sprechen	**12 Punkte**	**12 x 1,5** **18 Punkte**	**30 %**
Gesamtpunktzahl		**60 Punkte**	**100 %**

Ergebnis Sprechen

Übungssatz

FIT1_ÜS01

Familienname	Familienname	Familienname	Familienname	Familienname	Familienname
Vorname	Vorname	Vorname	Vorname	Vorname	Vorname

Teil 1 max. 2 Punkte	**Teil 1** max. 2 Punkte	**Teil 1** max. 2 Punkte	**Teil 1** max. 2 Punkte	**Teil 1** max. 2 Punkte	**Teil 1** max. 2 Punkte
Erfüllung der Aufgabe 2 1 0	Erfüllung der Aufgabe 2 1 0	Erfüllung der Aufgabe 2 1 0	Erfüllung der Aufgabe 2 1 0	Erfüllung der Aufgabe 2 1 0	Erfüllung der Aufgabe 2 1 0

Teil 2 max. 4 Punkte	**Teil 2** max. 4 Punkte	**Teil 2** max. 4 Punkte	**Teil 2** max. 4 Punkte	**Teil 2** max. 4 Punkte	**Teil 2** max. 4 Punkte
Frage 1 2 1 0 →	Antwort 1 2 1 0 ↕	Frage 3 2 1 0 →	Antwort 3 2 1 0 ↕	Frage 5 2 1 0 →	Antwort 5 2 1 0 ↓
Antwort 6 2 1 0 ↓	Frage 2 2 1 0 →	Antwort 2 2 1 0 ↓	Frage 4 2 1 0 →	Antwort 4 2 1 0 ↓	Frage 6 2 1 0 →

Teil 3 max. 4 Punkte	**Teil 3** max. 4 Punkte	**Teil 3** max. 4 Punkte	**Teil 3** max. 4 Punkte	**Teil 3** max. 4 Punkte	**Teil 3** max. 4 Punkte
Bitte 1 2 1 0 →	Reaktion 1 2 1 0 ↕	Bitte 3 2 1 0 →	Reaktion 3 2 1 0 ↕	Bitte 5 2 1 0 →	Reaktion 5 2 1 0 ↓
Reaktion 6 2 1 0 ↓	Bitte 2 2 1 0 →	Reaktion 2 2 1 0 ↓	Bitte 4 2 1 0 →	Reaktion 4 2 1 0 ↓	Bitte 6 2 1 0 →

Aussprache max. 2 Punkte	**Aussprache** max. 2 Punkte	**Aussprache** max. 2 Punkte	**Aussprache** max. 2 Punkte	**Aussprache** max. 2 Punkte	**Aussprache** max. 2 Punkte
2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

x 1,5 Punkte:	**x 1,5 Punkte:**	**x 1,5 Punkte:**	**x 1,5 Punkte:**	**x 1,5 Punkte:**	**x 1,5 Punkte:**

Ort, Datum

Prüferin/Prüfer 1

Prüferin/Prüfer 2

Fit in Deutsch · 1

Prüfungsprotokoll

Übungssatz

FIT1_ÜS01

Frau / Herr
Familienname _____

Vorname _____

Geburtsort/-datum _____

Herkunftsland / Nationalität _____

Schule _____

Prüfungsteil	Punkte	davon erhalten
Hören	18	
Lesen	12	
Schreiben	12	
Sprechen	18	
Gesamt	60	

Punkte	Prädikat
60 - 50	sehr gut
49 - 40	gut
39 - 30	befriedigend
29 - 0	nicht bestanden

_____
Prädikat

Stempel des Prüfungszentrums

_____
Ort, Datum

_____
Prüferin/Prüfer 1

_____
Prüferin/Prüfer 2

Ek 2. GOETHE ENSTİTÜSÜNDEN ALINAN RESMİ YAZI

GOETHE-INSTITUT
ANKARA

GOETHE-INSTITUT ANKARA Atatürk Bulv. 131 06640 Ankara

Bay EGE, İLHAMİ

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ
36200 KARS
MERKEZ TÜRKİYE

Atatürk Bulvarı No: 131
06640 Bakanlıklar /Ankara

Telefon +90 312 419 52
Fax +90 312 418 08
Kurs Fax +90 312 419 41
www.goethe.de/ankara
info@ankara.goethe.org

Ankara, 09.05. 2011

Bestätigung

Hiermit bestätige ich, dass das Goethe-Institut Ankara die Prüfungen Fit in Deutsch 1 und Fit in Deutsch 2 für Jugendliche durchführt. Diese Prüfungen entsprechen den Niveaustufen (A 1 und A 2) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

GOETHE-INSTITUT ANKARA

Heidi Trappmann-Klönne

Leiterin der Sprachkurse/Dil Kurslari Müdürü
Goethe-Institut Ankara

EK 3. SÖZLÜ İLETİŞİM ANALİTİK RAPOR RUBRİĞİ

DÜZEY: A1 DİL SEVİYE BASAMAĞI

ADI VE SOYADI:

ŞUBESİ:

BOYUTLAR		DÜZEYLER				
		0	1	2	3	4
İLETİŞİMSEL YAPI (Söz dizimi, içerik, doğruluk)	KENDİNİ TANITMA	Tümce kuramıyor, kendini tanıtamıyor	Hatalı tümceler kuruyor, iletişim zor ancak mesaj anlaşılıyor	Söz dizimine uygun tümceler oluşturuyor. Yanlış anlaşılmalara yol açmıyor.	--	--
	TEPKİ VERME	Tümce kuramıyor, kendisinden istenen bir davranış (gösterme, işaret etme, emir ve rica etme vb.) karşısında tepkisiz kalma.	Çok hatalı tümceler kuruyor. Kaynaktan gelen mesajı tam anlamıyor. Bu nedenle yanlış tepki veriyor	Hatalı tümceler kurmasına rağmen uzun süre bekledikten sonra doğru tepki veriyor	Söz diziminde birkaç hata yapıyor, kısa bir süre sonra tepkide bulunuyor	Söz dizimine uygun tümceler kuruyor, hemen hemen hiç hata yapmadan kaynaktan gelen mesaja tepki veriyor
	DİYALOG KURMA	Tümce kuramıyor ve bu nedenle başkalarıyla iletişim kuramıyor.	Çok hatalı tümceler kuruyor, Mesajı yanlış veriyor veya verilen mesajı kısmen anlıyor. İletişimde çok zorlanıyor.	Söz diziminde çok fazla hata yapıyor, uzun duraksamalardan sonra mesaj gönderebiliyor ve aldığı mesajı anlıyor. İletişim kurabiliyor.	Söz diziminde çok az hata yapıyor, kısa duraksamalardan sonra mesaj gönderebiliyor ve aldığı mesajı anlıyor. İletişim kurabiliyor.	Doğru ifadeler kullanıyor ve iletişimde sorun yaşamıyor
TELAFFUZ (sesletim, akıcılık)		Sözcükleri telaffuz edemiyor	Sözcükleri bozuk telaffuz ediyor, yeterince akıcı değil, iletişimi çok etkilemiyor	Çok akıcı ve hatasız konuşuyor. İletişim çok kolay	--	--

EK 4. YAZILI ANLATIM BECERİSİ ANALİTİK RAPOR RUBRİĞİ

DÜZEY: A1 DİL SEVİYE BASAMAĞI

ADI VE SOYADI:

ŞUBESİ:

BOYUTLAR	DÜZEYLER			
	0	**1**	**2**	**3**
İLETİŞİMSEL YAPI (İçerik ve Kapsam)	Oluşturulan metnin içeriği anlaşılmamakta ve iletişim oldukça zor	Oluşturulan metnin içeriği kısmen anlaşılmakta, ancak anlatım sıkıcı ve örnek metnin cümleleri aynen kullanılmış	Oluşturulan metnin içeriği çok az hataya rağmen anlaşılmakta ve sözcük sayısı ve çeşidi artırılmalıdır.	Oluşturulan metnin içeriği, anlam ve kapsam açısından oldukça iyi, Neredeyse hiç hata yok. Yeterince sözcük kullanılmış
DİLBİLGİSEL YAPI (Sözcük dizimi, biçim ve imla	İçerik anlaşılmayacak kadar sözcük diziminde, yazım ve imla kurallarında fazla hata yapılmış	Sözcük diziminde, yazım ve imla kurallarında yer yer hata var ve anlaşılmayı zorlaştırıyor	Sözcük diziminde, yazım ve imla kurallarında çok az hata var, kolay anlaşılıyor	Sözcük diziminde, yazım ve imla kurallarında hemen hemen hiç hata yok. Akıcı ve anlaşılır

EK 5. ALMANCA DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette 43 ifade vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz.

Her ifadeyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığınız yorumlardan etkilenmeyiniz. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

OKT. İlhami EGE

Adı, Soyadı: Sınıfı: Numarası: Cinsiyeti:	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç Katılmıyorummm**
1*. Almanca dersi zorunlu olmasa dersi almam.					
2. Almanca öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor.					
3. Almancayı öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım olacaktır.					
4. Almancayı iyi yapabileceğimi biliyorum.					
5. Almancayı önemli bir ders olarak görüyorum.					
6. Sınıfta Almanca konuşmaktan çekinmem.					
7*. Almanca dersine girmekten zevk almam.					
8. Öğretmenim benim Almancada başarılı olabileceğimi düşünmektedir.					
9. Almancanın üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.					
10. Gelecekteki çalışmalarımda Almancaya ihtiyaç duyacağım.					
11. Almanca öğrenmeyi çok istiyorum.					
12. Öğretmenim yapabileceğim bütün Almanca konularını öğrenmemi istiyor.					
13. Almanca dersini seviyorum					
14*. Almanca hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.					
15. Almancayı öğreneceğime eminim.					

16*. Almanca için çaba göstermeye değmez.					
17. Almanca ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım					
18. Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.					
19. Daha zor Almancayı başaracağımı sanıyorum.					
20. Almanca dersinden iyi notlar alabilirim.					
21. Almancada daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.					
22. Kütüphanede bulunan Almanca ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
23*. Almancada ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
24. Bir yetişkin olarak Almancayı birçok yerde kullanacağım.					
25*. Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama Almancayı başaramıyorum.					
26. Boş zamanlarımda Almanca ile ilgilenmek hoşuma gider.					
27*. Almanca ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
28*. Almancayı iyi öğrenebilecek bir tip değilim.					
29. Almanca önemli ve gerekli bir derstir.					
30*. Almanca dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.					
31. Almanca ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.					
32. Almanca çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.					
33*. Almanca dersinde kendimi derse veremiyorum.					
34. Almanca bana kolay gelir.					
35*. Yapmam gereken işlerle karşılaştırdığımda Almanca öğrenme çok zamanımı alır.					
36. Almanca konuşan insanları daha iyi tanımak için Almanca öğrenmek istiyorum.					
37. Eğer Almancayı çok iyi düzeyde öğrenirsem daha iyi bir meslek sahibi olabilirim.					
38. Almanca konuşmayı çok iyi öğreneceğime inanıyorum.					
39*- Almanca dersleri bende sürekli olumsuz izlenimler bırakmıştır.					
40- Keşke bu dersin müfredatta kredi sayısı artırılsa					
41*- Almanca dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.					
42*- Almancaya çalışırken canım sıkılıyor					
43- Almanca dersinde bulunmaktan zevk alıyorum.					

EK 6. BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette 52 ifade vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti KOYMANIZDIR. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz.

Her ifadeyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığınız yorumlardan etkilenmeyiniz. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

OKT. İlhami EGE

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz		**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her**
1.	Kendime düzenli aralıklarla amaçlarıma ulaşıp ulaşmadığımı sorarım.					
2.	Bir probleme cevap vermeden önce çeşitli alternatifleri dikkate alırım.					
3.	Geçmişte işe yaramış olan stratejileri kullanmaya çalışırım.					
4.	Öğrenirken yeterli zamana sahip olabilmek için hızımı ayarlarım.					
5.	Zihinsel olarak zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.					
6.	Bir işe başlamadan önce gerçekten ne öğrenmeye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
7.	Sınavı bitirdiğimde ne kadar iyi yaptığımı bilirim.					
8.	Bir işe başlamadan önce özel amaçlarımı belirlerim.					
9.	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda yavaşlarım.					
10.	Öğrenmek için hangi tür bilginin en önemli olduğunu bilirim.					
11.	Problem çözerken kendime bütün seçenekleri dikkate alıp almadığımı sorarım.					
12.	Bilgiyi organize etmede iyiyim.					
13.	Bilinçli olarak dikkatimi önemli olan bilgiye odaklarım.					
14.	Kullandığım her stratejide kesin bir amacım vardır.					
15.	En iyi konu hakkında bilgi sahibi olduğumda öğrenirim.					
16.	Öğrenmem için benden ne beklendiğini bilirim.					
17.	Bilgiyi hatırlama konusunda iyiyimdir.					
18.	Koşullara uygun olarak değişik öğrenme stratejileri kullanırım.					
19.	Bir işi bitirdikten sonra bu işi yapmak için daha kolay bir yol olup olmadığını kendi kendime sorarım.					
20.	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.					

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz		**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
21.	Önemli bağlantıları anlamama yardımcı olması için düzenli aralıklarla tekrar yaparım.					
22.	Başlamadan önce materyal ile ilgili kendi kendime sorular sorarım.					
23.	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.					
24.	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.					
25.	Bir şeyi anlamadığımda başkalarından yardım alırım.					
26.	İhtiyacım olduğunda kendimi öğrenmek için motive edebilirim.					
27.	Çalışırken hangi stratejileri kullandığımın farkındayım.					
28.	Çalışırken kullandığım stratejilerin yararlılığını analiz ederim.					
29.	Zayıf yönlerimi kapatmak için zihinsel olarak güçlü yönlerimi kullanırım.					
30.	Yeni bir bilgide o bilginin anlamına ve önemine yoğunlaşırım.					
31.	Bir bilgiyi daha anlamlı kılmak için kendi örneklerimi oluştururum.					
32.	Herhangi bir şeyi ne kadar iyi anladığımı değerlendirmede iyiyim.					
33.	Yararlı öğrenme stratejilerini kendiliğinden kullanırım.					
34.	Düzenli aralıklarla durur, anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
35.	Kullandığım her bir stratejinin ne zaman etkili olacağını bilirim.					
36.	Bir işi bitirdiğimde amaçlarıma ne kadar ulaştığımı kendime sorarım.					
37.	Öğrenirken anlamama yardımcı olması için resimler ve şekliler çizerim.					
38.	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.					
39.	Yeni bir bilgiyi kendi cümlelerimle ifade etmeye çalışırım.					
40.	Anlamakta zorlandığımda stratejilerimi değiştiririm.					
41.	Öğrenmeme yardımcı olması için, metnin yapısını düzenlerim.					
42.	Bir işe başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.					
43.	Öğrenmekte olduğum şeylerin daha önceden bildiklerimle bağlantısı olup olmadığını kendi kendime sorarım.					
44.	Aklım karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.					
45.	Amaçlarımı en iyi şekilde başarmak için zamanımı organize ederim.					
46.	Konuya ilgi duyduğumda daha iyi öğrenirim.					
47.	Çalışmayı daha küçük basamaklara bölmeye çalışırım.					
48.	Bilginin özel anlamından ziyade genel anlamına bakarım.					
49.	Yeni bir şeyi öğrenirken ne kadar iyi yaptığımı kendi kendime sorarım.					
50.	Bir işi bitirdiğimde yeteri kadar öğrenip öğrenemediğimi kendime sorarım.					
51.	Anlaşılmayan bir bilgiyi derinlemesine araştırırım.					
52.	Anlamadığımda durur ve tekrar okurum.					

EK 7. ÖZ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu Özdeğerlendirme Formunda 26 kazanım vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz.

Bu özdeğerlendirme formu, doktora çalışması için kullanılacaktır. Başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

OKT. İlhami EGE

DERECELER **İFADELER**	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
DİNLEME-ANLAMA					
1-Ich kann verstehen, wenn jemand sehr langsam und deutlich mit mir spricht und wenn lange Pausen mir Zeit lassen,den Sinn zu erfassen. 1-Eğer birisi çok yavaş ve anlaşılır şekilde benimle konuşur ve bana zaman tanırsa onu anlayabilirim.					
2-Ich kann eine einfache Wegerklärung, wie man zu Fuss oder mit einem öffentlichen Verkehrsmittel von A nach B kommt, verstehen. 2- A noktasından B noktasına yürüyerek ya da toplu taşıma ile nasıl varıldığını gösteren basit bir yol yönergesini anlayabilirim.					
3-Ich kann Fragen und Aufforderungen verstehen, mit denen man sich langsam und sorgfältig an mich wendet, und ich kann kurzen einfachen Anweisungen folgen. 3- Bana yavaşça ve anlaşılır şekilde yöneltilen soruları ve talepleri anlayabilirim. Kısa ve basit talimatları gerçekleştirebilirim.					
4-Ich kann Zahlen, Preisangaben und Uhrzeiten verstehen. 4- Sayıları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.					

OKUMA-ANLAMA					
1-Ich kann in Zeitungsartikeln Angaben zu Personen (Wohnort, Alter usw.) verstehen. 1-Gazete ilanlarında şahıslarla ilgili (İkametgâh, Yaş vs.) verileri anlayabilirim.					
2-Ich kann auf Veranstaltungskalendern oder Plakaten ein Konzert oder einen Film aussuchen und Ort und Anfangszeit entnehmen. 2- Bir filmin ya da bir konserin yeri ve başlama saatini gösteren bir ilan ya da bir afişi anlayabilirim.					
3-Ich kann einen Fragebogen (bei der Einreise oder bei der Anmeldung im Hotel) so weit verstehen, dass ich die wichtigsten Angaben zu meiner Person machen kann (z. B. Name, Vorname, Geburtsdatum, Nationalität). 3- Şahsımla ilgili en önemli bilgilerin (Ad, Soyadı, Doğum tarihi/yeri ve Milliyet) istendiği herhangi bir formu (Seyahat anında ya da otele müracaatta) anlayabilirim.					
4-Ich kann Wörter und Ausdrücke auf Schildern verstehen, denen man im Alltag oft begegnet (wie z. B. “Bahnhof”, “Parkplatz”, “Rauchen verboten”, “rechts bleiben”). 4- Üzerinde (Örn. “istasyon”, “park alanı”ve “sigara içmek yasaktır” vs.) günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ifadelerin ve sözcüklerin yer aldığı levhaları anlayabilirim.					
5-Ich kann die wichtigsten Befehle eines Computerprogramms verstehen, wie z. B. “Speichern”, “Löschen”, “Öffnen”, “Schliessen”. 5-Bir bilgisayar programının en önemli komutlarını (Örn. “kaydet”, “silmek”, “açmak” ve “kapamak” vs.) anlayabilirim.					
6-Ich kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen 6- Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilirim.					
7-Ich kann kurze, einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen, z. B. Feriengrüße. 7-Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilirim.					
8-Ich kann in Alltagssituationen einfache schriftliche Mitteilungen von Bekannten und Mitarbeitern / Mitarbeiterinnen verstehen, z. B. “Bin um 4 Uhr zurück”. 8- Günlük yaşamda bir tanıdıktan ya da iş arkadaşından gelen yazılı basit bir mesajı anlayabilirim. Örn. Saat 4’te dönerim. Vs.					

KARŞILIKLI KONUŞMA					
1-Ich kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen. 1-Birini tanıtabilir ve basit selamlaşma ve vedalaşmayı yapabilirim.					
2-Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Aussagen machen oder auf einfache Aussagen von anderen reagieren, sofern es um ganz vertraute oder unmittelbar					

notwendige Dinge geht. 2-Basit sorular yöneltebilir ve yanıltabilirim, basit ifade edebilir ya da eğer basit ve direkt konular söz konusu olduğunda başkalarının konuşmalarına katılabilirim					
3-Ich kann mich auf einfache Art verständigen, bin aber darauf angewiesen, dass die Gesprächspartnerin / der Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich sagen möchte. 3- Eğer konuşma partnerim biraz yavaş tekrar eder ya da konuyu farklı ifade ederse ve ne söylemek istediğimi formüle etmede bana yardımcı olursa, onunla anlaşabilirim.					
4-Ich kann einfache Einkäufe machen, wenn es möglich ist, durch Zeigen oder Gesten zu verdeutlichen, was ich meine. 4-Şayet işaret ve hareketlerle anlatma olanağı olursa basit alışverişleri yapabilirim.					
5-Ich komme mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht. 5-Sayı, miktar, fiyat ve saati söyleyebilirim.					
6-Ich kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben. 6-Birinden bir şey rica edebilir ve başkasına bir şey verebilirim.					

SÖZLÜ ANLATIM					
1-Ich kann Angaben zu meiner Person machen (z. B. Adresse, Telefonnummer, Alter, Herkunftsland, Familie, Hobbys). 1-Kendimle ilgili bilgilendirme yapabilirim. (Örn: Adres, Telefon numarası, Yaş, Memleket, Aile ve Hobiler).					
2-Ich kann beschreiben, wo ich wohne. 2-Nerede oturduğumu tasvir edebilirim.					
Strategien/Stratejiler					
1-Ich kann sagen, dass ich nicht verstehe. 1-Anlamadığımı söyleyebilirim.					
2- Ich kann mit ganz einfachen Worten darum bitten, etwas zu wiederholen. 2-Bir şeyi tekrar etmeyi basit sözcüklerle rica edebilirim.					
3- Ich kann mit ganz einfachen Worten darum bitten, langsamer zu sprechen. 3- Yavaş konuşulmasını basit ifadelerle rica edebilirim.					

YAZILI ANLATIM					
1-Ich kann auf einem Fragebogen Angaben zu meiner Person machen (Beruf, Alter, Wohnort, Hobbys). 1-Şahsımla ilgili bilgilerin istendiği bir formu doldurabilirim. (Meslek, Yaş, İkamet yeri, Hobiler).					
2-Ich kann eine Glückwunschkarte schreiben, zum Beispiel zum Geburtstag.					

2- Kutlama yazıları yazabilirim. (Örn. Doğum günü kutlama yazısı).					
3-Ich kann eine einfache Postkarte (z. B. mit Feriengrüßen) schreiben. 3- Basit kartpostalları yazabilirim. (Örn: Tatil mesajı).					
4-Ich kann einen Notizzettel schreiben, um jemanden zu informieren, wo ich bin oder wo wir uns treffen. 4- Nerede bulunduğuma ve nerede bulaşacağımıza dair bilgiler içeren bir notu yazabilirim.					
5-Ich kann in einfachen Sätzen über mich schreiben, z. B. wo ich wohne und was ich mache. 5- Kendimle ilgili basit cümleler kurabilirim. Örn: Nerede oturuyorum ve ne işle meşgulüm.					

EK 8. ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

AMAÇ: Avrupa Dil Gelişim Dosyasına dayalı etkinliklerin uygulandığı dil öğretim programı öğrenciyi ve öğrenme ortamını nasıl etkilemektedir?

GÖZLEM BOYUTLARI: Bu form üç ayrı gözlem boyutundan oluşmaktadır. Her bir boyut için dikkate alınacak temel alanlar belirtilmiştir.

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU	
GÖZLEM BOYUTLARI	**DURUM**
1-SINIF ORTAMI A-Öğrenci sayısı B-Sınıfın düzeni C-Kullanılan materyaller D-Öğrencinin Motivasyon durumu	
2-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ A-Bireysel Etkinlikler B-Grup Etkinlikleri C-Etkinlik ve Materyal Zenginliği D-Uygulanan Yaklaşım	
3-ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ A-Değerlendirme ve dönüt B-Görüşlerin Paylaşılması C-Sorumlulukların Paylaşımı	

EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba Arkadaşlar!

Yaklaşık 16 hafta süreyle sınıfınızla birlikte yaptığımız dil öğretim uygulaması sona erdi. Bu araştırma kapsamında sizinle birlikte Almanca dersinde Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı etkinlikleri içeren bir program uyguladık. Bu programı süresince dersin işlenişi hakkında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizden alınan veriler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Eğer müsaade ederseniz, görüşmeyi kaydetmek suretiyle verileri daha isabetli analiz etme fırsatım olur.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

1- Bu program sizce dil öğretimi ve öğrenimi noktasında bir farklılık ifade etti mi?

-Size ne kazandırdı?

-Almanca bilginizin arttığına inanıyor musunuz? Açıklar mısınız?

-Başarınızın artığına inanıyor musunuz?

-Dört dil becerisinin geliştirilmesine katkısı var mı?

2- Yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Grup çalışmaları

-Kullanılan araç ve gereç çeşitliliği

-Roller ve canlandırmalar

3- Derste kendinizi nasıl hissettiniz? Derse katılımınız hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Güdülenme sıkıntısı yaşadınız mı?

4- Derste sınıf ortamını nasıl buldunuz?

-Öğretmen- Öğrenci İlişkisi

-Öğrenci-Öğrenci ilişkisi

5- Almanca dersinde uygulanan bu programı geleneksel yolla işlenen dil programları ile karşılaştırabilir misiniz?

-Belli bir kitabı takip etme

-Öğretmen Merkezli

-Öğrenci Merkezli

-Sınıf Ortamı

6-Değerlendirme hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Etkinlik dosyaları

-Kendini değerlendirme kontrol listesi

7- Genel düşüncelerin nelerdir?

-Yararlı oldu mu?

-Eksik yönleri var mıydı?

EK 10. ÖĞRENCİ İLEYAPILAN GÖRÜŞME ÖRNEĞİ

Merhaba Ebru,

Yaklaşık 16 hafta süreyle sınıfınızla birlikte yaptığımız dil öğretim uygulaması sona erdi. Bu araştırma kapsamında sizinle birlikte Almanca dersinde Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı etkinlikleri içeren bir program uyguladık. Bu programı süresince dersin işlenişi hakkında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizden alınan veriler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Eğer müsaade ederseniz, görüşmeyi kaydetmek suretiyle verileri daha isabetli analiz etme fırsatım olur.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ö: 6. Buyurun Hocam,

A (Araştırmacı): Geleneksel yöntemle uyguladığımız portfolyoya dayalı yaklaşımı karşılaştırabilir misin?

Ö:6. Ben lisede Almanca hiç görmedim. Almanca dersi benim üniversite hayatıma kadar hiç olmadı. İngilizce üzerinden örnek verecek olursak, tabii kitap üzerinden değil de daha çok pratik üzerinden ders işleyiş tarzınız var. Ayrıca konuların günlük yaşamda gereksinim duyabileceğim alanlardan seçilmiş olması, öğrenciyi her türlü çekiyor..

A: Başarınızın artacağına inanıyor musunuz?

Ö:6. Ben daha önceden Almancaya geçmek için, not için çalışıyordum. Ama şimdi gerçekten öğrenmek istiyorum. Çünkü dili niçin öğrenmem gerektiğini şimdi daha iyi kavrıyorum.

A: Grup çalışmaları hakkındaki düşüncelerin nelerdir?

Ö:6. Zaten bir kitaba bağlı değiliz. En güzeli de bu. Grup çalışmalarında öğrenci hem daha istekli oluyor, hem de öğrenilenler daha kalıcı oluyor. Yaşayarak öğreniyoruz.

A: Derste kendini nasıl hissediyorsun?

Ö:6. Zaten derste çok rahatım. Mesela bölümümüz İngilizce olmasına rağmen İngilizce kadar zevk alıyorum. Hemen hemen Almancayı daha çok öğrenmek istiyorum diyebilirim şu anda.

A: Sınıftaki iletişimi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi açısından değerlendirebilir misin?

Ö:6. Grup çalışmaları hem öğrenci-öğrenci ilişkilerini artırmak için hem de daha iyi öğrenmek için daha etkili. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde de öğrenci kendini gayet rahat hissediyor, istediği gibi derse katılabiliyor.

A: Ebru, derslerimiz öğrenci merkezli mi yoksa öğretmen merkezli mi?

Ö:6. Dersleri öğrenci merkezli işliyoruz. Siz sadece vermeniz gerekenleri veriyorsunuz, gerisini bize bırakıyorsunuz. Bu yüzden dersler daha çok öğrenci merkezli oluyor.

A: Almanca dersinde sınıf ortamı nasıl?

Ö:6. Derste çok konu işliyoruz. Ders dolu dolu geçiyor. Özellikle grup çalışmaları çok etkili oluyor. Çünkü grupta yer alan arkadaşlarla ders dışında kantinde ya da dışarıda bir araya geliyoruz. İnternet ve değişik kaynaklardan yararlanıyoruz. Daha iyi bir sunum yapmak için tartışıyoruz. Bu yüzden bazı arkadaşlar Almancayı daha iyi anlamak, daha iyi konuşmak için ve daha iyi öğrenebilmek için geliyorum diyor.

A: Etkinlik dosyaları hakkında ne düşünüyorsun?

Ö:6. Etkinlik dosyaları çoğunda şöyle oluyor. Hani biri yapmış diğerleri ondan alıyor. Etkinlik dosyaları fazla belirleyici olmuyor. Kopyala-yapıştır gibi oluyor. Hani bunları derste yapsak yani okulda yapsak daha iyi olur. Öbür türlü olmuyor çünkü. Herkes birbirinden bakıp yapıyor. Zaten en son değerlendirmede kendimizi gördük, lisede Almanca görmemize rağmen kendimizi tanıtmayı unutmuştuk. Ama bugün sınav kağıdını yazarken kendi hakkında, annen baban hakkında bilgi verme, gerçekten ilerlemiş

A: Genel düşüncelerini alabilir miyim?

Ö:6. Yararlı oldu. A düzeyinde diyordunuz. Üç yıl sürecek Almanca. İnşallah iyi bir şekilde Almanca öğrenir mezun oluruz. Ama ders saatinin daha erken saate alınması faydalı olacaktır.

A: Teşekkürler Ebru

EK 11: ÖĞRENCİ PORTFOLYO ETKİNLİKLERİ

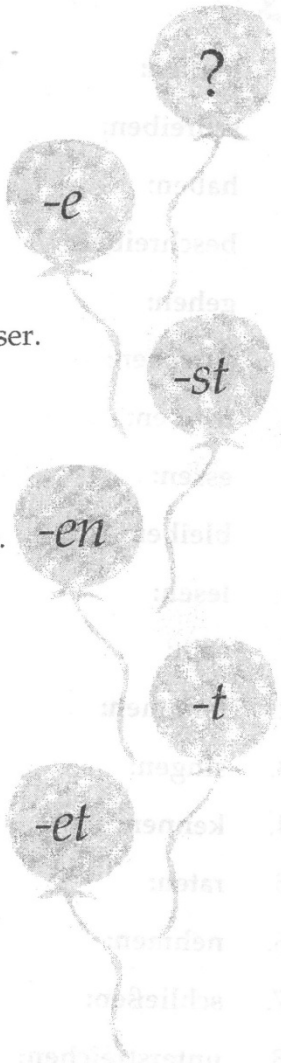
Çiğdem TURAN
09-21 1.Öğretim

Blatt 23 Arbeitsblätter Grundstufe DaF SCHUBERT



Ergänzen Sie die Endungen.

1. Du trinkst..... Milch.
2. Ich singe..... ein Lied.
3. Wir spielen..... Schach.
4. Er redet..... viel.
5. Die Kinder schwimmen..... im Wasser.
6. Er kommst..... aus Frankreich
7. Ich tanze..... gern.
8. Die Tochter spült..... das Geschirr.
9. Ihr arbeitet..... zusammen.
10. Ich mache..... das Essen.
11. Du gehst..... nach Hause.
12. Sie rufen..... dich an.
13. Wir kochen..... eine Suppe.
14. Er bleibt..... hier.
15. Wir pfeifen..... eine Melodie.



Konjugation: Endungen, regelmäßige Verben
Arbeitsblatt

Autor: Holger Schwenke
www.schubert-verlag.de
Das Material darf mit Quellenangabe für Unterrichtszwecke genutzt und vervielfältigt werden. Eine kommerzielle Nutzung unterliegt dem Urheberrecht. © SCHUBERT-Verlag Leipzig



Ergänzen Sie das Verb in der richtigen Form.

1.	**heißen:**	Guten Tag, ich ..heiße..... Hansen.
2.	**schreiben:**	Der Teilnehmer ..schreibt..... einen Satz.
3.	**haben:**	Du ..hast..... Hunger.
4.	**beschreiben:**	Wir beschreiben.. das Bild.
5.	**gehen:**	Christian ...geht..... nach Hause.
6.	**sprechen:**	Christine .spricht..... gut Spanisch.
7.	**trinken:**	Ich ..trinke..... Milch.
8.	**essen:**	Die Eltern ...essen..... Spaghetti.
9.	**bleiben:**	Ihr ..bleibt..... zu Hause.
10.	**lesen:**	Max ..liest..... ein Buch.
11.	**sein:**	Sandro .....ist..... Italiener.
12.	**kommen:**	Rita ....kommt..... aus Polen.
13.	**singen:**	Ich .....Singe..... ein Lied.
14.	**kennen:**	Sie ...kennen..... Paris. (kennt)
15.	**raten:**	Ihr ..ratet..... den Namen.
16.	**nehmen:**	Du ...nimmst..... ein Steak.
17.	**schließen:**	Der Vater schließt..... die Tür.
18.	**unterstreichen:**	Die Lehrerin unterstreicht.. das Wort.

Autor: Holger Schwenke

www.schubert-verlag.de
Eine kommerzielle Nutzung unterliegt dem Urheberrecht. © SCHUBERT-Verlag Leipzig

(1)

Ich bin Bilge Kizilyaprak. Ich bin zwanzig Jahre alt. Ich komme aus Aydin. Ich wohne in Kars. Ich mag volleyball spielen, schwimmen und laufen. Ich schwimme mit meine Familie. Ich bin dick, groß, hübsch, attractiv, witzig und nett. Ich bin nicht schlank und langweiling. Ich reite nicht.

Ich habe eine Familie. Mein Vater ist Mesallah. Er ist vier und vierzig Jahre alt. Er ist arbeiter. Er ist groß, hübsch und attraktiv. Meine Mutter ist Hurinaz. Sie ist vier und vierzig. Sie ist hausfrau. Sie ist dick, nett and witzig aber sporthlich. Meine Eltern wohnen in Aydin. Ich habe zwei Schwester and ein Bruder. Meine schwester ist Müjgan. Sie ist siebzehn Jahre alt. Sie ist eine Schülerin. Sie ist schlank aber langweiling. Sie mag im internet surfen und ins Kino. Meine schwester ist Kardelen. Sie ist zehn Jahre alt. Sie ist eine Schülerin. Sie ist hübsch, lange und verschieden. Sie mag musik hören und buch lesen. Mein Bruder ist Resat. Er ist achtzehn Jahre alt. Er ist ein Schüler. Er ist sportlich aber launisch. Er mag fußball spielen. Ich habe drei Fische. Sie sind klein, bunt und niedlich.

Meine Großmutter ist Zeynep. Sie ist acht und siebzig. Sie ist Rentnerin. Mein Großvater ist Ömer. Er ist zwei und sechzig Jahre alt. Er ist Rentner. Ich habe zwei Onkel. Mein Onkel ist Alaeddin. Er ist Architekt. Mein Onkel ist Veysel. Er ist Polizist. Ich habe eine Tante. Sie ist Saime. Sie ist hausfrau. Ich habe acht Cousine. Sie sind Schülerin von Beruf.

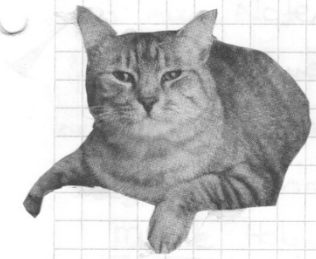
Ich habe zehn Stunde in der Woche. Ich habe am Montag ein Stunde Deutsch, zwei Stunde Englisch und zwei Bio. Ich habe am Samstag und am Sonntag frei. Ich spreche über Wörter in Deutsch. Ich lerne Wörterausdruck und lese den Text. Ich lerne Regeln. Ich habe sieb und neunzig in Deutsch. Ich spreche Deutsch und Englisch

Mein buch ist blau und Federmäppchen ist gelb. Ich liebe Farbes und Ich liebe rosa gern.

Ich liebe Jugendzeitungen lesen gern. Ich esse Pizza und Käse. Ab und zu Ich gehe ins Kino und lese buch.

Hallo!

Ich bin Saban. Ich komme aus Hakkari. Ich wohne in Kars. Ich bin ein und zwanzig Jahre alt. Ich bin ein Stunden in Kafkas Uni. Ich studiere Englische Sprache und Literature. Ich mag mein department und meine lehrerin sehr. Denn, Meine lehrer sind lieb.. sehr. Und, Ich bin verrückt und intelligent:) Aber, Ich bin nervös ub und zu...



Ich habe eine Katze. Sie heißt Minos. Sie ist schwarz und weiß. Sie ist sehr launisch und niedlich. Ich mag gern zusammen spielen. Aber, Sie ist sehr laut.

Ich habe groß familie aber Ich erzähle brief. Ich habe eine Mutter, ein Vater, ein Bruder und eine Schwester. Meine Mutter ist Emine. Sie ist ein und vierzig Jahre alt. Sie ist hausfrau. Sie ist sehr hübsch. Mein Vater ist Ebubekir. Er ist ein und fünfzig Jahre alt. Er arbeitet nicht. Er ist ungeduldig und aktiv. Mein Vater mag schwimmen gern im Meer. Und Er ist mutig. Mein Bruder ist Medeni. Er ist vierzehn Jahre alt. Er ist Schüler. Er hat Tiere sehr gern aber Er studiere seine Unterricht nicht. Meine Schwester ist Aysel. Sie ist sieben und zwanzig Jahre alt. Sie ist verheirated. Sie ist sehr ruhig. Sie hat eine Tochter. Ich mag meine neuhe gern Sie ist sehr lieb

(+)

Taner TAŞDEMİR

Hallo. Ich bin Taner. Ich wohne in Istanbul. Ich komme aus K.Maraş. Ich bin einundzwanzig Jahre alt. Ich mag Fußball spielen, im Internet surfen, Gitarre spielen und Fremdsprachen. Ich bin sportlich und witzig. Mein Hobby ist Musik.

Ich habe eine Familie. Mein Vater ist Alishsan. Er ist Polizist von Beruf. Er ist zweiundvierzig Jahre alt. Meine Mutter is Aysel. Sie ist Hausfrau von Beruf. Sie ist vierzig Jahre alt. Mein Bruder ist Alper. Er ist zwölf Jahre alt. Er ist Schuler. Er hat ein Hund. Er mag Fußball spielen. Ich habe ein Großvater und eine Großmutter. Er ist Cuma. Er ist fünfundsechzig Jahre alt und er ist Rentner. Meine Großmutter ist Leyla. Sie ist sechzig Jahre alt. Sie ist Hausfrau. Ich habe zwei Tante. Eine Tante ist Hayat. Sie ist Arzt. Eine Tante ist Nilgün. Sie ist Polizistin. Sie hat drei Kinder. Ich habe drei Onkel. Sie sind Ärtze. Ich mag meine Familie.

Ich bin Student im Kafkas University. Ich habe fünf Stunde. Sie sind Englisch, Deutsch, Turkish, Musik und Geschichte. Ich habe zwei Stunde Deutsch in der Woche. Am Montag habe ich Deutsch und Englisch. Ich spreche viel Englisch und hören Kassetten. Ich lerne Grammatik und schreibe Tests. Ich lerne Deutsch und sprechen. Am Wochenende habe ich frei. Ich habe ein schwarz Rucksack, ein Heft und zwei Buch, ein Bleistift. Es ist rot.

(+)

Hallo!

Ich bin Meliksah. Ich komme aus Eskisehir aber ich wohne in Kars. Denn Ich bin Student und Ich studiere Englische Sprache und Literature in Kafkas Universität und Ich bin zweite Kurs ort. Ich bin 23 Jahre alt. Ich bin sportlich und sehr attraktiv Denn; Ich gehe Gym viermal in der Woche. Ich mag im internet surfen, Ich spile Fußball gern, Ich höre Tekno und club music. Ich habe Fische und Meine Fische sind klein und bunt. Sie Schwimmen im Aquarium. Meine Fische heißt Reis.

Meine familie wohnen in der Eskisehir. Meine Mutter heißt Ümmü und Sie ist Rentnerin. Sie ist 52 Jahre alt. Sie ist intelligent und nett wirklich ich liebe sehr meine mutter. Mein Vater heißt Mustafa. Er ist 59 Jahre alt. Er ist witzig. Er ist sehr bedeutend für mich. Ich habe ein schwester und bruder. Meine schwester heißt Tubâ. Sie ist Lehrerin. Sie ist 28 Jahre alt. Sie ist verheirate. Sie hat ein kind. Mein Bruder heißt Halil. Er ist Soldat jetzt. Er ist 25 Jahre alt. Er ist absolvieren. Er ist sportlich.

Ich bin zweite Kurs und ich habe 26 Klassenkamerand. Ich gehe ins universität fünfmal in der woche und Ich habe sech stunden jede tag. Wir haben Deutsch, Englisch, Literature und jeden dienstag in deutsch Wir lernen grammatik und sprächen mit freunde.

Ich mache hausaufgaben, spile am computer und suche freundin im netz nach ich besuche mit Sie im freizeit. Ich sehe fern, ich gucke filme zu hause, ich kaufe in wochenende ein, ub und zu ich gehe ins kino oder theatre. Natürlich ich habe spaß mit meine freundin nach Wir spazieren gehen im freien. Ub und zu ich spile fußball, ich sprache Englisch und Deutsch mit meine freunde. Ich fahre mit Mehmet auto. Ich tanze mit meine freundin und ich liebe sie sehr, sie ist schön, suß. ich mache alles zusammen im freizeit.

Ergün AK
09-23

VORSTELLUNG

DAF DAZ

Hallo! Guten Tag!



Mein Name ist Maria. Ich komme aus Tirol und lebe schon 12 Jahre in Wien. Ich bin Krankenschwester von Beruf. Ich bin 32 Jahre alt und habe zwei Kinder. Meine Tochter Jana ist 11 und geht ins Gymnasium. Mein Sohn Markus ist 7 und geht in die Volksschule. Mein Mann arbeitet als Automechaniker. Wir sind seit 12 Jahren verheiratet.

Meine Hobbys sind Lesen und Sport. Ich treffe auch gerne Freunde und höre gern Musik.

Und wer sind Sie? ☺

Mein Name ist Ergün. Ich komme aus Adana und Ich bin einundzwanzig Jahre alt. Ich habe drei schwester. Mein großschwester ist achtundzwanzig Jahre alt. Sie ist dick. Sie heißt ist Hürü. Mein schwester ist Nurcan. Sie ist fünfundzwanzig Jahre alt und sie ist schland und lustig. Mein klein schwester heißt ist Merve. Sie ist dreiundzwanzig Jahre alt und sie ist witzig.

Meine hobbys sind fußball spielen und Musik.

www.graf-gutfreund.at © copyright by IGG

EK 12. KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG**				
AY	**HAFTA**	**DERS SAATİ**	**ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**	**KONULAR**	**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri**	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri**	**Değerlendirme**
EYLÜL	1	3	**Dinleme/Anlama:-** Dinlediklerini anlamladırmada sunulan görsel materyallerden yararlanır. -Yavaş konuşulduğunda cümlenin anlamını tahmin eder. -Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimeleri fark eder. **Konuşma:** -Kendini tanıtır ve konuyla ilgili basit sorular yöneltir ve sorulara yanıt verir. -Karşılıklı konuşmaya istek duyar. -Sahip olduğu veya öğrendiği sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır. -Olumlu/olumsuz cümleler kullanır.	**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG** **Thema 1: Hallo! Wie geht's?** **Thema 2: Ich heisse Susanne.** Verbkonjugationen in der 1.,2. Und 3. Person Singular Aussagesatz, Fragesatz.	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	2	3	**Okuma/Anlama:** -Okuduğu sözcükleri doğru telafuz eder. -Okuduğunu anlamladırmada görsellerden yararlanır. -Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir. -Yazılı materyallerde şahıslarla ilgili verileri anlar. **Yazma:-** Kendisiyle ilgili kurallı cümleler kurar. -Basit ve kurallı cümlelerle metin içinde arkadaşını tanıtır.	**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG** **Thema 3: Ralf kommt aus Köln** **Thema 4: Ich schwimme nicht gern.** Verneinungen "Kein" und "Nicht"			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			KAPITEL 1 : VORSTELLUNG				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	KONULAR	Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri	Değerlendirme
EKİM	3	3	**Dinleme/Anlama: -**Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerinden yararlanır. -Dinlerken vurgu, tonlama ve telafuza dikkat eder. -Basit ifadeleri ve soru cümlelerini ayırt eder **Konuşma:**-Konuşmalarında vurgu ve telafuza dikkat eder. -Aile bireylerini ve akrabaları hakkında kısa bilgiler verebilir. - Ailesi ile ilgili basit soruları yanıtlar. -Birinin dış görünüşünü ve karakterini basitçe ifade eder. -Bir arkadaşına aile bireylerini sorabilir. - Hobileri ve boş zaman hakkında konuşur. -100'e kadar sayar. - Bazı hayvanların Almanca karşılığını söyler.	**KAPITEL 2: FAMILIE UND VERWANDTE** **Thema 1: Eine nette Familie** **Thema 2: Die Familie von Matthias.** **Thema3: Meine Tochter ist deine Mutter.** Personalpronomen im Nominativ Possessivpronomen	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	4	3	**Okuma/Anlama:**-Okuduğunda vurgu ve telefuza dikkat eder. -Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırmaya çalışır. -Kısa yazılı mesajların anlamını kavrar. **Yazma:**-Ailesi ile ilgili bir şema oluşturur. -Aile ve akraba ile ilgili sözcükleri cümle içinde doğru kullanır. -Aile bireyleri hakkında basit bir mektup yazar. -Boş zaman ve hobileri hakkında kısa bir mektup yazar. -Bazı hayvanların dış görünüşü ve karakteri hakkında kısa cümleler yazar. -İmla kurallarına dikkat eder.	**KAPITEL 2: FAMILIE VE VERWANDTE** **Thema4: Die Familienfotos von Tobias** **Thema 5: Tierfreunde** **Thema 6: Eins, zwei, drei…..** Pluralformen der Nomen Verbkonjugationen in der 1., 2., und 3. Person Plural			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG**				
AY	**HAFTA**	**DERS SAATİ**	**ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**	**KONULAR**	**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri**	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri**	**Değerlendirme**
EKİM	5	3	**Dinleme/Anlama:-**Anlamadıkları ile ilgili açıklama isteği belirtir. -Günlük hayatta sık kullanılan sözcükleri fark eder. **Konuşma:-**Ders adlarının Almanca karşılığını söyler. -Birine haftalık ders planı hakkında bilgi verir. -Haftanın günlerini cümle içinde kullanır. -Derslerde ne yaptıklarını anlatır. -Arkadaşlarıyla konuşmaktan zevk alır. -Konuyla ilgili soru sorar ve yanıtlar. -Öğretmenlerinin dersteki tutumunu kısaca ifade eder. -Okul araç ve gereçlerini ifade eder. -Ana renkleri söyler -Yeni sözcükleri doğru telaffuz eder.	**KAPITEL 3: SCHULE** **Thema 1: Mathe, Deutsch, Chemie…** **Thema 2: Stundenplan von Fabian.** **Thema 3: Was macht ihr in Musik?** -Normale und umgekehrte Anordnunug der Wörter im Satz.	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	6	3	**Okuma/Anlama: -**Görsellerden yararlanarak okuduğu metni anlamaya çalışır. -Okuduğu yeni sözcüklerin anlamını tahmin eder. -Almanca okumaktan zevk alır. **Yazma: -**Yeni sözcükleri doğru yazar. -Haftalık ders programını şemalandırır. -Kısa cümlelerle dersler hakkında kısa metinler yazar. -Okul araç-gereçlerinin renklerle eşleştirir. -İsmin olumsuz şeklini yazar.	**Thema 4: Mein Biolehrer ist super.** **Thema 5:Jochen hat ein Sechs in Deutsch.** **Thema 6: Shulsachen** Konjugation des Verbs in der 2. Person Pluralpossessivpronomen *euer (eure)* Die Negation kein im Akkusativ			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG**				
AY	**HAFTA**	**DERS SAATİ**	**ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**	**KONULAR**	**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri**	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri**	**Değerlendirme**
KASIM	7	3	**Dinleme/Anlama:** -Dinlerken sözcüklerin tonlamasına dikkat eder. -Konteksin içeğini tahmin eder. -Anlamadığı sözcüklerin anlamını tahmin eder. **Konuşma:**-Yeni öğrendiği sözcüklerin doğru teleffuz eder. -Hobileri ve boş zamanları hakkında başlarıyla sohbet eder. - Nelerden hoşlandığını veya hoşlanmadığını başkasına aktarır. -Konuyla ilgili başkalarına soru sorar. -Ayrılan fiilleri doğru ve yerinde kullanır.	**KAPITEL 4:HOBBY UND FREIZEIT** **Thema 1: Ich suche Freunde im Netz** **Thema 2: Ein Interview** **Thema3: Eine Gartenparty bei Jacob** Unregelmässige Verben Definite Artikel im Akkusativ	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	8	3	**Okuma/Anlama:-**Görsellerden yararlanarak okuduğu metni anlamaya çalışır. -Yeni sözcüklerin anlamını tahmin eder. -Yeni dilbilgisi kurallarını fark eder. **Yazma:** -Birine internet ortamında hobilerini yazar. -Birinden gelen basit E-mailleri yanıtlar. -Ayrılan fiilleri cümle içinde doğru kullanır. -Yazmaktan zevk alır.	**KAPITEL 4:HOBBY UND FREIZEIT** **Thema 4: Kochen ist mein Hobby** **Thema 5: Im Internet** **Thema 6: Meine Freizeit** Unregelmässige Verben Definite Artikel im Akkusativ			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG**				
AY	**HAFTA**	**DERS SAATİ**	**ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**	**KONULAR**	**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri**	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri**	**Değerlendirme**
KASIM	9	3	**Dinleme/Anlama: -**Dinlediği diyaloğu görsellerden anlamaya çalışır. -İlk kez dinlediği sözcüklerin tonlamasına dikkat eder. -Yeni dilbilgisi yapılarını fark eder. **Konuşma: -**Saatin kaç olduğunu söyler. -Saatle ilgili soruları yanıtlar. -Bir filmin, bir konserin veya bir randevunun kaçta başladığını ve sona erdiğini ifade eder. -Bir günü nasıl geçirdiğini saat belirterek anlatır. -Dönüşlü fiileri doğru kullanır. -Grup çalışmalarından hoşlanır.	**KAPITEL 5: RUND UM DIE UHR** **Thema1: Wie spat ist es?** **Thema2:Um wie viel Uhr?** Das Reflexivverb -die Konjunktion denn -das unpersönliche Pronomen “es”	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	10	3	**Okuma/Anlama**:-Görselerden yararlanarak konteksi anlamaya çalışır. -Sözcükleri doğru telaffuz eder. -Anlamadığı sözcüğün anlamını tahmin eder. **Yazma:**Bir günün hikayesini saat belirterek şemalandırır. -Ya da verilen bir şemayı kompozisyon şeklinde yazar. -İmla kurallarına dikkat eder.	**KAPITEL 5:** **Thema3: Ein Tag im Leben von Familie Torwart.** **Thema4: Magst du Montage?** Das Reflexivverb -die Konjunktion denn -das unpersönliche Pronomen “es”			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			KAPITEL 1 : VORSTELLUNG				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	KONULAR	Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri	Değerlendirme
ARALIK	11	3	**Dinleme/Anlama:**-Dinlediği metni ya da diyaloğu içerğini tahmin eder. -Yeni sözcüklerin telaffuzuna dikkat eder. **Konuşma:**Almanya ve Türkiye'deki beslenme alışkanlığı hakkında konuşur. -En sevdiği veya sevmediği yiyecek ve içecekleri söyler. -Birine günün bir öğününde ne yemek veya içmek istediğini sorar. -Sözcükleri doğru tonlar ve telaffuz eder. -Grup çalışmasından zevk alır.	**KAPITEL 6: ESSEN UND TRINKEN** **Thema 1: Mein Frühstück** **Thema 2: Was ist dein Lieblingsgericht?** -Sätze mit den -Imparativ bei Singular und Plural -Höflichkeitsform bei der Verbkonjugation	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	12	3	**Okuma/Anlama:**Okuduğu metni görsellerden yararlanarak anlamaya çalışır. -Okurken sözcüklerin telaffuzuna dikkat eder. -Yeni dilbilgisi kurallarını fark eder. **Yazma:** -Üç öğün için bir mönü hazırlar. -Almanya ve Türkiye'deki beslenme alışkanlıkları hakkında bir kompozisyon yazar. -Emir kiplerini doğru kullanır.	**KAPITEL 6: ESSEN UND TRINKEN** **Thema 3: Essen und Trinken in der Stadt** **Thema 4: Gleich kommen die Gäste.** -Sätze mit den -Imparativ bei Singular und Plural -Höflichkeitsform bei der Verbkonjugation			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			KAPITEL 1 : VORSTELLUNG				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	KONULAR	Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri	Değerlendirme
ARALIK	13	3	**Dinleme/Anlama: -**Dinlediği diyaloğu görsellerden anlamaya çalışır. -İlk kez dinlediği sözcüklerin tonlamasına dikkat eder. -Yeni dilbilgisi yapılarını fark eder. **Konuşma: -**Şehir merkezindeki yaşamı tasvir eder. -Birine adresi sorar. -Ev eşyalarının Almanca karşılığını söyler. -Belli bir nesnenin ya da eşyanın konumunu ifade eder. -Bir odadaki eşyaların konumunu ifade eder. -Sözcüklerin telaffuzunu doğru yapar.	**KAPITEL 7: WOHNEN** **Thema 1:In einem Hochhaus** **Thema 2: Julia wohnt in einem Einfamilienhaus.** -Die Verben: sein, stehen, sitzen, liegen und hängen -Präpositonen mit Dativ	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	14	3	**Okuma/Anlama:** -Okuduğu metni görsellerden yararlanarak anlamaya çalışır. -Okurken sözcüklerin telaffuzuna dikkat eder. -Yeni dilbilgisi kurallarını fark eder. -Edatların işlevini fark eder. **Yazma:** -Odasındaki eşyaların konumunu yazar. -Konuyla ilgili bir diyalog hazırlar. -Edatları cümle içinde doğru kullanır.	**KAPITEL 7: WOHNEN** **Thema 4: Der Papagei hängt an der Lampe!** **Thema 5:Wo sind denn meine Autoschlüssel?** -Wechselpräpositionen in, an, neben, zwischen, hinter, vor, auf, über, unter			

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ 1.SINIFLAR 2010-2011 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DİLLER İÇİN AVRUPA DİL ORTAK BAŞVURU METNİ A1 DİL BASAMAĞINA GÖRE ÜNİTELENDİRİLMİŞ ALMANCA DERSİ PLANI

SÜRE			**KAPITEL 1 : VORSTELLUNG**				
AY	**HAFTA**	**DERS SAATİ**	**ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**	**KONULAR**	**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri**	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçleri**	**Değerlendirme**
OCAK	15	3	**Dinleme/Anlama: -**Dinlediği diyaloğu görsellerden anlamaya çalışır. -İlk kez dinlediği sözcüklerin tonlamasına dikkat eder. -Yeni dilbilgisi yapılarını fark eder. **Konuşma:** Doğum tarihini söyler. -Başkasına doğum tarihini sorar. -Birini doğum gününe ya da bir partiye davet eder. -Arzu ve dileklerini bildirir. -Herhangi bir doğum gününden bahseder. - Karşılaştığı yeni sözcükleri doğru telaffuz eder.	**KAPITEL 8: FESTE UND PARTYS** **Thema 1: Wann hast du Geburtstag?** **Thema 2: Danke für die Einladung?** Personalpronomen im Akkusativ Possesivpronomen im Akkusativ	Eklektik (Seçmeli) yöntem Soru-cevap, dinleme, okuma, yazma, örnekleme, anlatma, hata bulma, ikili grup çalışması	-Ders kitabı (Aha! Deutsch als Fremdsprache) -Çalışma yaprakları -Kaset ve CD -Bilgisayar -Projeksiyon -İnternet	
	16	3	**Okuma/Anlama:** -Okuduğu metni görsellerden yararlanarak anlamaya çalışır. -Okurken sözcüklerin telaffuzuna dikkat eder. -Yeni dilbilgisi kurallarını fark eder. **Yazma:** Birine bir doğum günü davetiyesi yazar. -Kendi doğum gününde alınan hediyeleri yazar. -Bu konuda bir diyalog hazılar. -İmla kurallarına uyar.	**KAPITEL 8: FESTE UND PARTYS** **Thema 3: Voll im Partystress** **Thema 4: Feiern ohne Ende** Personalpronomen im Dativ Das Indefinitpronomen man			

EK 13. PROJE ÖDEVİ VE ÖĞRENCİ AKTİVİTELERİ



EK 14. UYGULANAN PROGRAMIN DİLSEL, KÜLTÜRLERARASI, İÇERİKSEL VE ARAÇSAL KAZANIMLARI

DİLSEL AMAÇLAR

DİNLEME-ANLAMA BECERİSİ (sözlü alımlama)

DÜZEY	KAZANIMLAR	ÖRNEK
A1	Sık sık kullanılan basit ifadeleri anlama	Hallo, ja, nein, tschüs, entschuldigung
	Basit soruları anlama ve resim ve el hareketleriyle beslenen talimatları takip etme	Wie heissen Sie? Machen Sie das Fenster zu!
	Resimlerle desteklenmiş açıklama ve tanımları anlama	Tiere, Musik, Hobbies, Sport, kurze Geschichten
	Yavaş, anlaşılır ve aralıklı konuşulduğu takdirde bilinen konular ile ilgili kısa tümceleri ve basit sözcükleri anlama	Familie, Schule, Freizeit, Umgebung, Sachthemen
	Sayıları, fiyatı, saatı, veri ve basit hesaplamaları anlama	

OKUMA-ANLAMA BECERİSİ (Yazılı alımlama)

DÜZEY	KAZANIMLAR	ÖRNEK
A1	Kısa çalışma talimatlarını anlama	Lies Buch! Hör mir zu! Schreib an die Tafel!
	Sözlük yardımıyla basit metinlerdeki bazı ifadeleri ve tümceleri anlama	Kindergeschichten, einfache Sachtexte
	Plaket, şilt, pano ve davetiyelerde yer alan basit bilgileri anlama	Tag, Ort, Zeit, Preis, Angebot
	Günlük yaşamda tabelalarda sık sık rastlanan sözcük ve ifadeleri anlama	Bahnhof, Parkplatz, Rauchen verboten, Ausgang
	Çok kısa metinleri cümle cümle okuma ve anlama	Kurze Geschichten, Beschreibungen, einfache Sachtexte
	Metindeki bazı sözcükleri anlama ve bileşik sözcüklerde bilenen sözcüğü tanıma	Tierliebe, Mutterliebe
	İçeriği resimlerle anlatılan hikâyeleri anlama	Arbeitsanweisungen, Comics
	Kişisel bilgiler içeren basit verileri anlama	Name, Vorname, Geburtsdatum, Adresse, Hobbies

KONUŞMA BECERİSİ: Konuşmalara Katılma (Sözlü etkileşim)

DÜZEY	KAZANIMLAR	ÖRNEK
A1	Kendisini ve başkalarını tanıtma ve basit selamlaşma ve vedalaşma şekillerini kullanma	Hallo, Auf Wiedersehen, Mein Name ist…
	Günlük yaşamdaki basit ifadeleri kullanma	Entschuldigung, Ja, Danke sehr, Bitte schön
	Bilinen konularla ilgili basit sorular yöneltme ve yanıtlama	Person, Familie, Essen, Farben, Heimat,
	Günlük yaşamdaki bazı nesneleri adlandırma ve tanımlama	Schulsachen, Kleider, Tiere, Pflanzen
	Bir şeyi göstermek ve ne olduğunu sorma	Was ist das?
	Kendisi ile ilgili kişisel bilgileri yavaş ve anlaşılır soran birini anlama	Name, Adresse, Alter
	Birinden bir şey rica etme ve birine bir şey verme	Schulmaterial, Spiele
	Birine soru sorma ve aynı tarzdaki soruları yanıtlama	Personalien, Familie, Hobby
	Partnerini anlamadığında, ondan daha yavaş konuşmasını ve tekrar etmesini basit ifadelerle rica etme	Entschuldigung! Ich habe nicht verstanden. Können Sie einmal wiederholen.
	Birinin neyi yemek ve içmek istediğini söyleme, yemek ve içecek siparişi verme	Ich mag gern Fisch, Sie trinkt gern Milchkaffe
	Günlük yaşamda basit verileri ve sayıları kullanma	Ordnungszahlen, Uhrzeiten, Monate, Tageszeiten, Wochentage
	Basit sorular yöneltme ve münferit sözcükler, ifadeler ya da kısa tümcelerle yanıtlama	Wohnen, Freizeit, Gewohnheiten, Freunde, Herkunft

KONUŞMA BECERİSİ: Bağlantılı Konuşma (Sözlü Üretim)

DÜZEY	KAZANIMLAR	ÖRNEK
A1	1'den 100'e kadar sesli sayma	Dreizehn, siebzig, neunundachtzig
	Basit ifadelerle nasıl olduğunu söyleme	Mir gut, Es geht gut, Ich bin müde
	Kendisi hakkında bazı basit bilgiler verme	Name, Alter, Adresse, Telefonnummer
	Satın alınacak ya da ısmarlanacak bazı yiyecek ve içeceklerin adını söyleme	Ich möchte gern ein Kilo Apfel kaufen

YAZMA BECERİSİ (Yazılı etkileşim ve üretim)

DÜZEY	KAZANIMLAR	ÖRNEK
A1	Kendisini, ailesini ve hobilerini basit tümcelerle anlatma	Name, Alter, Wohnort, Vorlieben
	Basit tümcelerle nesne ve şahısların görünüşünü tasvir etme	Tiere, Menschen, Wohnung, Stadt, Charakter, Aussehen
	Başkalarına yazılı olarak kişisel bilgileri sorma	Woher kommen Sie? Wo wohnen Sie? Wie viele Brüder und Schwester haben Sie?
	Basit kartpostal ya da basit temenni kartları yazma	Geburtstag, Weihnachten
	İnsanlar ve günlük yaşamdaki nesneler hakkında basit tümce ve ifadelerle yazı yazma	Schule, Familie, Hobbies, Interessen, Tagesablauf, bekannte Leute und Ort
	Bilinen bir konu hakkında "ve, sonra, daha sonra, fakat" gibi bağlaçlar kullanarak kompozisyon yazma	Kurze Sachtexte, Hobbies, Freizeit …und……, dann…., danach,,, aber…..
	Yeri ve zamanı belli bir olayı basit tümcelerle tasvir etme	Film, Discobesuch, Unfall
	Başkalarına basit mesaj ve not yazma	SMS, Post-it- Zettel
	Bazı olayları ve randevuları basitçe not alma	Eintragungen im Aufgabenheft, in der Agenda

2-KÜLTÜRLERARASI AMAÇLAR

1-Sosyo-kültürel Amaçlar

KONU ALANLARI	ÖRNEK
Günlük Yaşam	Essen und Trinken, Feiertage, Schulzeiten und Freizeitbeschäftigungen
Kişiler Arası İlişkiler	Beziehungen zwischen sozialen Gruppen, Familienstrukturen und –beziehungen, Beziehungen in Schulsituationen
Değerler	Berufsgruppen, andere Länder und Völker, Humor
Sosyal Gelenekler	Kleidung, Getränke, Körpersprache, Mahlzeiten
Ritüel Davranışlar	Geburt, Heirat, Festivals, Discotheken

2- Kültürel Beceriler

ALANLAR	ÖRNEK
Sosyal beceriler	Sich entsprechend den Konventionen verhalten
Kültürlerarası beceriler	Fähigkeit, Ausganskultur und fremde Kultur miteinander in Beziehung setzen und stereotype Beziehungen überwinden

3- İçeriksel Amaçlar

KONU ALANLARI	ÖRNEK
İçerikler	İçeriği, tamamen DAORÇ'inde A1 dil seviyesi için betimlenen hedefler doğrultusunda belirlemek ve öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine göre düzenlemek. İçeriğin öğrencilerin yaratıcı ve yansıtıcı düşünmelerine olanak verecek ve bilişsel ve üstbilişsel gelişimlerini destekler şekilde organize etmek
Araç-gereçler	Kullanılan materyallerin içeriğe uygunluğu dikkate alınarak uygun otantik ders araç ve gereçleri tercih etmek

4- Araçsal Amaçlar

4.1. Öğretim Stratejileri

ALANLAR	ÖRNEK
Öğretim teknikleri	Derste oluşan öğrenme fırsatlarından en etkili şekilde yararlanmak; Bireysel sorumluluğu ön plana çıkaran, bireysel farklılıklara olanak veren, bireye kendi öğrenme stratejisini uygulama fırsatı veren materyalleri dersin amacına göre organize etmek.
Sözcük dağarcığı edinimi	Öğrenme kartları düzenlemek, sözcükleri birçok kez yazmak ve telaffuz etmek, Öğrenilen sözcükleri yazılı ve sözlü olarak anlamlı tümcelerde kullanmak, Sözcükleri, konu, kelime türü, eş ve zıt anlamlı olarak gruplandırmak.

4.2.İletişim Stratejileri

ALAN	ÖRNEK
Metinleri anlamak	Metnin içeriğini tahmin etmek, ön öğrenmeleri aktifleştirmek, metindeki bilinen sözcükleri çıkarmak, sözlük kullanmak
Konuşulanı anlamak	Konuşanı dinlemek (CD, Kaset ve diğer işitsel ve görsel malzemeler), konuyu bilmek, bilinen sözcük ve ifadeleri seçebilmek, konuşanın hareketlerini gözlemlemek
Konuşmalara katılma	Konuşma cesareti bulmak, partneri gözlemlemek, sorular yöneltmek, kendine yardım etmeyi bilmek
Başarılı yazmak	Öğrenme materyallerinden kısa metinleri örnek olarak almak ve yeni metinler yazmak, Almanca yazışacak e-mail ve mektup arkadaşı bulmak

EK 15. BELİRTKE TABLOSU

BECERİ	SORU TİPİ	SORU ADEDİ	SÜRE (dk.)	PUAN	TOPLAM PUAN	AÇIKLAMALAR
Dinleme-anlama	Doğru-yanlış Çoktan seçme	12	20	9-9	18	Telefon konuşmalarını anlayabilme
Okuma-anlama	Doğru-yanlış Çoktan seçme	12	25	6-6	12	Basit ilan ya da afişleri anlayabilme
Karşılıklı Konuşma	Partnerlerin seçtiği oyun kartlarınki resimle ilgili rica bulunmaları ve ifadeye göre tepki göstermeleri	2	10	6-6	12	Birinden bir şey isteme, rica etme ya da kendisinden rica edilen bir şeyi yapabilme
Sözlü Anlatım	Kendini tanıtma, seçtiği oyun kartındaki sözcükle tümce oluşturma	2	5	3-3	6	Kendini tanıtabilme ve günlük yaşamda kullanılan sözcükleri cümle içinde kullanabilme
Yazma	Verilen bir elektronik iletiye yanıt verme	1	20	6-6	12	Bir mektuba, kartpostala ya da bir iletiye yanıt verebilme
Toplam		**29**	**80**	**60**	**60**	

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	İlhami EGE	İmza:	
Doğum Yeri:	Erzurum		
Doğum Tarihi:	01.01.1967		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	**Merkez Halitpaşa İlkokulu**		**Erzurum**	**1979**
Ortaöğretim	**Merkez Cumhuriyet Lisesi Orta Bölümü**		**Erzurum**	**1982**
Lise	**Erzurum Teknik Lisesi**		**Erzurum**	**1986**
Lisans	**Atatürk Üniversitesi**	**Alman Dili ve Edebiyatı**	**Erzurum**	**1990**
Yüksek Lisans 1	**Atatürk Üniversitesi**	**Alman Dili ve Edebiyatı**	**Erzurum**	**1999**
Yüksek Lisans 2	**Kafkas Üniversitesi**	**Eğitim Programları ve Öğretimi**	**Kars**	**2006**

Tel:	**0536 457 24 30**
Adres	**Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi KARS**