

## ÖZET

### YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

#### ANTALYA, ALANYA, MANAVGAT ANADOLU OTELCİLİK VE TURİZM MESLEK LİSELERİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA KARŞILIKLI İLETİŞİM BECERİLERİNİN AVRUPA KONSEYİ GENEL DİL KRİTERLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞİRLENDİRİLMESİ

**Harun GÖÇERLER**  
**Yüksek Lisans Tezi**

Bu çalışmada Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi'nin (AKODK) Almanca için bilgisayar odaklı hazırlanmış şekli olan Profile Deutsch'taki *yapabilirim tanımlamaları* (Kannbeschreibungen) temel alınarak, Antalya Bölgesi'nde üç Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde 1. sınıf Almanca öğrencilerine birer kendini değerlendirme anketi hazırlanıp sunulmuştur. Anket Genel Çerçeve'ye göre öğrencilerin A1-A2 seviyesinde Almanca karşılıklı iletişim alanında kendilerini değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Dolayısıyla bir yönden de öğrencilerin kendi bilgilerini değerlendirme alanında ne derece bilinçli oldukları sınanmıştır. Bu tür becerilerin sınıf içinde öğrenciye aktarılmasının da ancak öğrenci otonomisini her zaman ön planda tutan oluşturmacı yaklaşım ile mümkün olduğu savunulmaktadır. Ankette kullanılan A1 ve A2 ölçeği arasında özellikle Antalya ve Alanya'da bulunan Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat buna karşın, yüksek oranda kararsızlık belirtilmesi de öğrencilerin henüz istenen otonom öğrenci anlayışına ulaşamamış olduklarını gösterir.

Bu çalışmanın Türkiye'deki Anadolu Otelcilik ve Turizm Liseleri öğrencilerinin Alman dilini AKODK'ya göre A1-A2 seviyelerinde uygulama boyutunda ne derece kullanabildiklerinin saptanması ve yine bu öğrencilerin, yabancı dil öğrenim süreçlerinde kendi bilgilerinin değerlendirilmesinde ne derece bağımsız davranabildiklerini saptayabilmek, bunlara öneriler sunmak açısından bir model teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

**Danışmanı** : Doç. Dr. Gülten GÜLER

**Sayfa sayısı** : 144

**Anahtar Kelimeler** : Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi, Avrupa Dil Portfolyosu, Oluşturmacılık, Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Öğretimi, Profile Deutsch

## **ABSTRACT**

### **AN EVALUATION OF GERMAN INTERACTIVE COMMUNICATION SKILLS OF ANTALYA, ALANYA, MANAVGAT ANATOLIAN TOURISM AND HOTEL VOCATIONAL HIGH SCHOOLS' 1<sup>st</sup> CLASS STUDENTS ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAME WORK FOR LANGUAGES**

**Harun GÖÇERLER**

In this research, a one-to-one assesment survey was carried out on first year students studying German in tree Anatolian Tourism and Hotel Vocational High Schools in Antalya region. The survey's aim was to investigate student's own assessment of their performance of speech acts at A1-A2 levels as described in the CEF. Thus, it was tested that how conscious students were in assessing their knowledge. It has been said that these kinds of skills can only be acquired by students in classroom by a constructivist approach which always takes heed of students' autonomy. Important differences have been found, especially between Antalya and Alanya Tourism and Hotel High Schools, in A1-A2 scala which were used in the survey. However, the high level of indecision shows that students have not acquired the desired understanding of autonomy.

In this research, it has been aimed to determine how much students of Anatolian Tourism and Hotel High School use German language in practise according to A1-A2 scala of CEF and to find out how objective and independent students are in testing their knowledge in the process of learning a foreign language and to be an example in terms of giving advice .

**Thesis adviser :** Dr. Gülten GÜLER

**Pages :** 144

**Key Words :** The Common European Framework for Languages, The European Language Portfolio, Constructivism, Constructivism and Foreign Language Teaching, The Profile Deutsch

## ÖNSÖZ

Hızla gelişen yeni dünya düzeni bireylerin eğitim ihtiyaçlarını artırmıştır. Teknolojik yeniliklerin ortaya çıkma sıklığı artmış, üretim ve hizmet sektöründe kısa periyotlarda ihtiyaçlar değişmeye başlamıştır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik ve eğitim alanlarında devrim niteliğinde değişikliklere neden olmaktadır. Bu denli hızlı bir değişime uğrayan dünyamızda insanlar arasında iletişim kurma gereksiniminin daha da artması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum da insanları çeşitli dünya dillerini öğrenmeye mecbur kılmıştır. Söz konusu gelişim ve değişimler kendini ülkelerin eğitim ve dil politikalarında da göstermiştir. Özellikle Avrupa Konseyi ile Avrupa Birliği, kültür ve dil politikaları çerçevesinde geliştirilen “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme“ ve bunun öğrencilerin kullanımına yönelik yapılandırılmış şekli olan “Avrupa Dil Portfolyosu“ başta Avrupa olmak üzere tüm dünyada yabancı dil eğitimini yeni bir yapılanmaya doğru götürmektedir. Böylece yabancı dil eğitiminde kalitenin geliştirilmesi ve standartlaştırılması ihtiyacının karşılanması hedeflenmiştir. Bu çalışmayla hedeflenen, Avrupa Birliği’ne doğru ilerleyen ve gelişmiş turizm sektörü sayesinde kendini tüm dünyaya daha iyi tanıtmaya imkanına sahip olan Türkiye’de, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri’nde okutulan Almanca derslerinin, öğrencilerin Almanca karşılıklı iletişim becerilerine ne derece katkıda bulunduğunu AKODK’nın A1–A2 seviyeleri açısından değerlendirmektir.

Çalışmanın ortaya çıkmasında desteklerini ve eleştirilerini esirgemeyerek bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Gülten Güler’e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmada kullanılan anket değerlendirmesinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Bülent Ediz’e, İstanbul Goethe Enstitüsü’ne ve Nurten Doğan’a, özellikle İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Araştırma görevlilerinden Ömer Gür’e ve İngiliz Dili Eğitimi Araştırma görevlisi Oğuz Cincioğlu’na yardımları ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tüm öğrenim hayatım boyunca sürekli destek veren anne ve babama da teşekkürü ayrıca borç bilirim.

Bursa, 2006

Harun GÖÇERLER

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
KISALTMALAR .....	vii
GRAFİKLER .....	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER .....	x
GİRİŞ .....	1
BÖLÜM 1 .....	5
1 YABANCI DİL EĞİTİMİ BAĞLAMINDA AVRUPA BİRLİĞİ - AVRUPA KONSEYİ VE TÜRKİYE .....	5
1.1 Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye Boyutu .....	5
1.2 Avrupa Konseyi ve Eğitim Çalışmaları .....	9
BÖLÜM 2 .....	14
2 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAŞAMBOYU ÖĞRENME – OLUŞTURMACI YAKLAŞIM VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ .....	14
2.1 Yaşam Boyu Öğrenme .....	14
2.2 Oluşturmacı Yaklaşım .....	17
2.2.1 Oluşturmacı Yaklaşımında Öğreten ve Öğrenen .....	22
2.2.2 Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Öğretimi .....	27
BÖLÜM 3 .....	31
3 AVRUPA KONSEYİ ORTAK DİL KRİTERLERİ ÇERÇEVESİ (AKODK) / AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (ADP) VE PROFİLE DEUTSCH .....	31
3.1 Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi (AKODK) .....	31
3.2 Avrupa Dil Portfolyosu .....	49
3.2.1 Avrupa Dil Portfolyosu Genel Yapısı .....	51
3.2.2 ADP'de Öğrenen Özerkliği ve Uygulanabilirlik .....	57
3.3 Profile Deutsch .....	69
BÖLÜM 4 .....	76
4 ANADOLU OTELCİLİK VE TURİZM MESLEK LİSELERİNDE YAPILAN KENDİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ .....	76
4.1 Araştırmanın Amacı .....	76
4.2 Araştırmanın Önemi .....	77
4.3 Sayıtlar .....	77
4.4 Sınırlılıklar .....	78
4.5 Evren ve Örneklem .....	78
4.6 Verilerin Toplanması .....	79
4.7 Verilerin Çözümlemesi .....	79
4.8 Bulgular ve Yorumlar .....	80
4.9 Tartışma .....	116
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	120
KAYNAKLAR .....	123
EKLER .....	129
ÖZGEÇMİŞ .....	133

## KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AET	: Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKÇT	: Avrupa Kömür Çelik Topluluğu
AKODK	: Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri
ALTE	: Association of Language Testers in Europe
bkz.	: Bakınız
CEF	: Common European Framework for Languages
EFTA	: Kuzey Avrupa Serbest Ticaret Anlaşması
EURATOM	: Avrupa Atom Enerjisi kurumu
ICC	: International Certificate Conference
IELTS	: International English Language Testing System
NAFTA	: Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması
NATO	: North Atlantic Treaty Organisation
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
Örn.	: Örnek
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
UN	: Birleşmiş Milletler
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNİCE	: Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonu
vs.	: vesaire

## GRAFİKLER

Grafik: 1 Basit selamlaşma ve vedalaşmalara ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	84
Grafik: 2 Kendini ve başkalarını tanıtmaya ve tepkide bulunma sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı.....	85
Grafik: 3 Sağlık durumunu sorup ve alınan cevaba tepkide bulunmaya yönelik sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	87
Grafik: 4 Eğilimler ve antipatiler hakkında iletişim kurabilmeye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	88
Grafik: 5 Yöneltilen basit sorulara basit tepkiler verme ile ilgili sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	90
Grafik: 6 Günlük temel sayısal durumlar ve problemi çözme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	92
Grafik: 7 Anlaşılmayan konularda el-kol hareketleriyle yardım isteme maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	93
Grafik: 8 Mağazada, vs... gündelik işleri halletme ile ilgili maddenin sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı.....	94
Grafik: 9 Seyahat ve yol durumları hakkında basit bilgiler alma ile ilgili madde sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı.....	96
Grafik: 10 Güncel konularda basit tarzda bilgi alış - verişinde bulunabilmeye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	98
Grafik: 11 Belli günlük durumlarda ihtiyaçlarını basitçe söyleme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	100
Grafik: 12 Konuşma sırasında gelen basit sorulara cevap ve basit ifadelere tepki verme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	102
Grafik: 13 Kısa telefon konuşmalarını anlama ve cevap verme maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	103
Grafik: 14 Basit öneriler yapma ve yapılan önerilere tepkide bulunma maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	105

Grafik: 15 Basit resmi konuşmaları anlayıp cevap verme ile ilgili maddeye ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	107
Grafik: 16 Duyguları basitçe dile getirme ve gelen sorulara cevap vermeye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	109
Grafik: 17 Eğilim ve antipatiler hakkında basit tarzda konuşma maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı.....	110

## TABLolar VE ŞEKİLLER

Tablo 1: Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıfların Karşılaştırılması.....	25
Tablo 2: AKODK Dil Seviyeleri.....	43
Tablo 3: Genel Çerçeve.....	46
Tablo 4: Beş beceriye göre genel yapabilirim tanımlamaları.....	47
Tablo 5: Dil Düzeyleri Belgelendirme Sınavları (Almanca, Fransızca, İngilizce)....	54
Tablo 6: A1 seviyesinde yazılı üretim becerileri için hazırlanmış genel yapabilirim tanımlamaları.....	71
Tablo 7: A1 seviyesinde yazılı üretim beceri için hazırlanmış detaylı yapabilirim tanımlamaları.....	72
Tablo 8: Ankete Katılan Okulların ğrenici Dağılımı.....	78
Tablo 9: A1 leğine Okulların Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	81
Tablo 10: A1 leği için Antalya ve Manavgat Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması.....	81
Tablo 11: A1 leği için Antalya ve Alanya Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması.....	82
Tablo 12: A1 leği için Alanya ve Manavgat Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması.....	82
Tablo 13: A2 leğine Göre Okulların Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 14: Madde 1'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı ...	84
Tablo 15: Madde 2'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı...	85
Tablo 16: Madde 3'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	86
Tablo 17: Madde 4'teki verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	87
Tablo 18: Madde 5'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	89
Tablo 19: Madde 6'ya ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	90
Tablo 20: Madde 7'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	91
Tablo 21: Madde 8'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	92
Tablo 22: Madde 9'a ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	93
Tablo 23: Madde 10' ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	96
Tablo 24: Madde 11'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı...	97



Tablo 25: Madde 12'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı..	99
Tablo 26: Madde 13'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	100
Tablo 27: Madde 14'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	101
Tablo 28: Madde 15'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı....	103
Tablo 29: Madde 16'ya ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı..	104
Tablo 30: Madde 17'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve rakamlara göre dağılımı...	105
Tablo 31: Madde 18'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı...	106
Tablo 32: Madde 19'a ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı...	108
Tablo 33: Madde 20'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı.	109
Tablo 34: Madde 21'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve rakamlara göre dağılımı....	111

## ŞEKİLLER

Şekil 1: Profile Deutsch CD'sinden Bir Ekran Görüntüsü.....	71
---	----

## GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllar bir daha aynı acılarla karşılaşmamak için, Avrupa'da bir birlik yaratılması gerektiği düşüncesinin kıta ülkelerinde yada en azından bu ülkelerin yöneticilerinin kafalarında belirmeye başladığı dönemdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan yıkılmış ve tükenmiş çıkan Avrupa'nın yeni bir politik ve ekonomik model arayışı içine girdiği görülmektedir. Böylece, Marshall Yardımı adı altında Avrupa'ya yönlenen ABD sermayesinin kendilerini giderek ABD'ye bağımlı yapacağını gören Batı Avrupa ülkelerinin, Avrupa kaynaklarını kullanarak yeni bir sermaye oluşturmak istemeleriyle AB'nin oluşum süreci başlamıştır (Tuzcu 2002: 1). Ayrıca Sovyetler Birliği'nin Batı'ya doğru yayılmasının engellenmesi de, AB'nin temel felsefesinin o zamanki politik boyutunu oluşturmaktaydı. Bu iki önemli etken sonucunda 18 Nisan 1951 yılından, Ocak 1958'e kadar geçen süre içerisinde Avrupa Kömür Çelik Topluluğu'nu (AKÇT), Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Kurumu (EURATOM) gibi üç büyük kuruluş karşımıza çıkmaktadır <sup>1</sup>. Tüm bu kurumların kurulmasındaki ortak amaç Birlik içerisinde sınırları kaldırılmış bir iç pazar oluşturmaktır. Avrupa halkının birleşmesi, kaynaşması, ticari ve sosyal alanda gelişmeler sağlanması, yaşam standartlarının yükseltilmesi, işsizliğin azaltılması, ticari anlamda güçlenerek sürekli barışın korunması ve güçlenmesini sağlamak Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun diğer amaçları arasında sayılabilir (Gür 2004: 9).

Nihayet 7 Şubat 1992'de imzalanan ve resmi adı "Avrupa Birliği Antlaşması" olan Maastricht Antlaşması, gelecekteki Avrupa'nın yapılanması için zemin hazırlama değeri taşımaktadır ve Birliği oluşturan toplumların kültür ve geçmişini arka plana atmadan dayanışmayı güçlendirme, demokrasiyi, temel hak ve özgürlükleri pekiştirme gibi tarihi ve siyasi hedefler ortaya koymaktadır. Bu hedefler Avrupa'daki bir çok ülke için de çok cazip boyutlara taşınmıştır. Dolayısıyla bir çok Avrupa ülkesi topluluğa girebilmek için adeta birbirleriyle yarışır duruma gelmiştir.

---

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. "Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü. **Avrupa Birliği ve Türkiye**. T.C Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı, 4. Baskı, Ankara, Ekim 1999, s. 5

Artık AB'ye girmek isteyen devletlerin tam üye olma yolunda görüşmelere başlayabilmek için 1993 Haziran ayında belirlenen aşağıdaki 3 olmazsa olmaz kriteri yerine getirmeleri gerekmektedir:

- Demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve azınlık haklarına saygı.
- İşleyen bir pazar ekonomisi ve AB içindeki piyasa güçlerine ve rekabet baskısına karşı koyma.
- Siyasi, ekonomik ve parasal birliğin hedeflerine uyma ve üyelik yükümlülüklerini üstlenme.

Türkiye'nin de, tam üyelik görüşmelerine 3 Ekim 2005 tarihinde resmen başlanması kararı alınmıştır. Bu karar Türkiye – AB arasında 45 yılı aşkındır süregelen ilişkilerin en önemli meyvesi olarak görülmektedir.

Bunun yanında, Türkiye'nin de ilk üyelerinden biri olduğu ve kuruluş hedefleri aşağıda belirtilmiş olan Avrupa Konseyi de İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulacak olan yeni dünya düzenine çok farklı boyutlardan yaklaşmıştır. Fakat bu noktada Avrupa Birliği ile Avrupa Konseyi oluşumlarını birbirinden ayrı iki kuruluş olarak kavramak gerekir. Yine de bugün Avrupa Birliği üye ülkeleri içerisinde Avrupa Konseyi'ne üye olmayan devlet de yoktur.

Gerek içeride gerekse dışarıda duvarların yıkılıp sosyal ve kültürel yayılmaların başladığı dönemde Avrupa'da da farklı kültürlerin ortaya çıkacağı düşüncesi yaygınlaştı. Yani bundan sonra sınırlarını siyasi otoritelerin yada ülke sınırlarının belirlediği kültürden değil, çokluk içerisinde birlikte yaşamayı gerektiren kültürel çeşitlilikten söz edilmeye başlanacaktı. Dolayısıyla ortak bir Avrupa mirası üzerine kurulu bir kültürden söz edilecekti. Bu durum Avrupa Konseyi'nin de bazı stratejik ve uygulaması uzun süreye yayılacak kararlar almasını gerektirdi. Örneğin Güvenlik ve İşbirliği Konferansı'nda ülkelerin güçlü bir işbirliği ve halklar arasında sürekli bir anlayışın, hoşgörünün desteklenmesi kararı alındı. Bu süreç içerisinde kültür ve dil, Avrupa Konseyi'nin en önemli konuları arasına girdi ve halen de önemini en üst derecede muhafaza etmektedir.

Avrupa içerisindeki bu iki büyük ve son derece önemli kuruluşun hayatın her alanında yıllardır yürüttükleri çalışmaların da katkılarıyla son yıllarda, bilim ve teknolojide hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslar arası ilişkilerin giderek yoğunlaşması ve dünya devletleri arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimi sağlamasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde çağa ayak uydurabilmek, her alandaki gelişmeleri yakından takip edebilmek için yabancı dil bilmek her birey için bir zorunluluk haline gelmektedir diyebiliriz. Bu durumun farkına varan devletler, dil öğreticileri, akademisyenler de artık yabancı dil öğrenme ve öğretme politikalarında bir takım değişiklikler yapmanın gereğinin farkına varmaya başlamışlardır. Bu doğrultuda yapılan tüm çalışmalar meyvelerini yabancı dil derslerinde oluşan değişikliklerle sürekli vermektedir ve söz konusu çalışmalar ileride de ülkelerin yabancı dil politikalarına yön verecektir.

Ülkemizde de yabancı dil - diller bilmenin önemi hızla anlaşılmakta, dil öğrenmeye verilen değer sadece gençler arasında değil, orta yaş sınıfında da gün geçtikçe artmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye karşı artan bu talep günümüz Türkiye'sinde belirleyici olan Avrupa Birliği ve küreselleşme olgularının birer sonucu olarak görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde de yabancı dil öğrenim – öğretim politikalarının, metotlarının ve diğer çalışmaların bu bağlamlarda yeniden ele alınması gerekmektedir (Karatepe 2005: 17). Yabancı dil derslerinde yapılan değişikliklerin Avrupa Birliği çerçevesindeki çalışmalarla uyum içinde ilerlemesine olanak sağlanmalıdır. Dolayısıyla, Avrupa Birliği'ne girme sürecinde emin adımlarla ilerleyen ülkemizde yabancı dil derslerinin gelişimine katkıda bulunacak çalışmaların hızlandırılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı da ülkemizdeki Almanca derslerine verilen önemin artırılmasına ve Avrupa Birliği'ne giriş yolunda yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersleri için gerekli çalışmalara katkıda bulunabilmektir.

Çalışmada öğrencilerin Almanca'daki karşılıklı iletişim becerileri Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğrenme – öğretme için belirlediği Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi'ne göre hazırlanmış bir anket yardımıyla değerlendirilecektir. Çalışmada turizm bölgesi olan Antalya'dan üç Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Almanca birinci sınıf öğrencileri değerlendirme için hedef grup olarak seçilmiştir.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi' nin eğitim ile ilgili çalışmaları ve Türkiye'nin bu çalışmalardaki yeri kısaca tanıtılacak, İkinci bölümde günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu yeni insan modelini yetiştirmede etkili bir yaklaşım olan *Oluşturmacı Yaklaşım, Öğrenmeyi Öğrenme ve Otonom Öğrenme* kavramları irdelenecektir. Üçüncü bölümde, "Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi"<sup>2</sup> (Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen / Common European Framework of Referenz for Languages), "Avrupa Dil Portfolyosu" (Das Europäische Sprachenportfolio / A European Language Portfolio) ve bu portfolyonun Almanca öğretimine odaklı hazırlanmış şekli olan "Profile Deutsch" genel hatlarıyla incelenecektir. Çalışmanın ana bölümü olan dördüncü bölümde ise Antalya çevresinden seçilmiş olan üç liseden 120 Almanca birinci sınıf öğrencisine uygulanan, öğrencilerin Almanca karşılıklı iletişim becerilerini gözden geçirdikleri kendini değerlendirme anketi sonuçları tartışılacaktır. Söz konusu liseler Antalya Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Alanya Ümit Altay Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'dir. Çalışmada hedeflenen, birinci sınıf öğrencilerinin Almanca karşılıklı iletişim becerilerinin "Avrupa Ortak Dil Kriterleri" ile ne derece uyum sağladığını tespit edebilmek, gerekli yerlerde öneriler sunabilmektir.

---

<sup>2</sup> Orijinal adı "Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen" olan yayının Türkçe'si henüz bulunmadığından bu çalışmada, eser isminin aslına en uygun çevirisi olarak kabul edilen *Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme* ismi kullanılmıştır .

## BÖLÜM 1

### 1 YABANCI DİL EĞİTİMİ BAĞLAMINDA AVRUPA BİRLİĞİ – AVRUPA KONSEYİ VE TÜRKİYE

#### 1.1 Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye Boyutu

Günümüz Avrupa'sı ve günümüz dünyası artık ülkeler ve milletler arasındaki ilişkilerin sadece ekonomi odaklı ilerlemesine değil, bilakis bu ekonomileri ve parasal akımları destekleyen iş gücünün niteliklerini artırma ve geliştirme çalışmalarının hızlandırılmasında ve eğitimin her alanında yeni oluşumların ortaya çıkmasında da önemli rol oynamıştır. Hızla küçülen dünyamızda büyük şirketlerden, bireysel ortaklıklara varan kıtalar arası ticari, akademik ve sosyal ilişkiler insanların özellikle iletişim kurmakta ilk sırayı alan yabancı dil / diller öğrenmesini zorunluluk olarak hissetmelerine ve bunun gereksinimini tam anlamıyla kavramaya başlamalarına yol açmıştır. Bu hızlı dönüşüm Avrupa kıtasında bulunan ülkelerin diğer güçlü devletler karşısında gücünü muhafaza etmek ve dünya siyasetinde daha etkin olmak amacıyla bir araya gelmelerine neden olmuştur. İlk başlarda ekonomik bir birliktelik olarak görülen Avrupa Topluluğu daha sonraki yıllarda kültür, eğitim gibi sosyal konularda da ortak projeler geliştirmeyi bir zorunluluk olarak görmüştür. Geliştirilen proje ve politikaların belirlenmesinde genel olarak aşağıda verilen hedefler dikkate alınmaktadır:

- Bilgi toplumuna uyum
- Rekabet gücünün yükseltilmesi
- İnsan gücünün serbest dolaşımı
- İstihdamın artırılması (Akbaş 2002: 1).

Bu politikaların temel amacı; üye ülkeler arasında işbirliği ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, bu ülkelerin vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini yerleştirmek, bu süreçte öğrenici ve öğreticileri<sup>3</sup> eğitmek ve tüm

---

<sup>3</sup> Bu çalışmada *öğrenci* ve *öğretmen* kavramları yerine, *öğrenici* – öğrenen ve *öğretici* - *öğreten* kavramlarını kullanmak uygun görülmüştür. Bkz. 28, 2.2.1 *Oluşturmacı Yaklaşımda Öğreten ve Öğrenen*.

araştırma geliştirme safhalarına etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenebilir. AB, üye ülkelerin her birini kesin olarak bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturulmasına rağmen, yani ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, birbiri ile uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir.

Fakat ulusal eğitim sistemleri içinde yer alması gereken bazı toplumsal ölçütler vardır. Birliğin eğitim alanındaki en temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel kriterlerle çelişmeyecek bir yapıda düzenlenmesidir. Yapı, içerik ve yöntem bakımından tek tip bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine uygun şekilde biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış – veriş ile uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır. Yani AB eğitim konusunda ülkelerin eğitim programlarına direkt olarak müdahale etmemektedir. Daha çok eğitim sistemlerinin genel sorunlarıyla ilgili projeler geliştirmeyi uygun görmektedir..

AB' nin eğitime ilişkin hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla, eğitimin geliştirilmesi,
- Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlanması,
- Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması,
- Eğitim – öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,
- Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması,
- Açık ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi,
- Uluslar arası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi,
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi, mesleki eğitime erişim imkanlarının artırılması,
- Gençlerin mesleki ve toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması,
- Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi (Tuzcu 2002: 4).

Tüm bu hedefleri gerçekleştirebilmek için hazırlanan ve devamlı geliştirilen programlar arasında; Socrates (Genel Eğitim Programı), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim Programı), Youth (Avrupa Gençlik Programı) (Oktay 2003: 13) ile Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri ile eski Sovyetler Birliği ülkeleri için özel olarak hazırlanmış olan Tempus Programı gösterilebilir<sup>4</sup>.

Avrupa Birliği Komisyonu'nun yukarıda sayılan Eğitim ve Gençlik Programlarına ülkemizin 2004 yılından itibaren tam katılım sağlayabilmesi için Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı bünyesinde 06 Ağustos 2003 tarihinde "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı" (Ulusal Ajans) kurulmuştur<sup>5</sup>. AB Komisyonu ve hükümetimiz arasında imzalanan Mutabakat Zaptıyla da 1 Nisan 2004 tarihi itibarı ile programlara tam katılım sağlanmıştır. Ayrıca AB eğitim programları ile ilgili duyurular Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yapıлып, [www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr) internet adresinde de yayımlanmaktadır. Bu nedenle, yukarıda belirtilen internet adresinin ilgili okul ve kurumlarca sürekli takip edilmesi gerekmektedir.

Bunların yanında Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtı birimlerince veya İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nce okullara yönelik olarak düzenlenecek geniş katılımlı toplantılarda Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları hakkında bilgi vermek üzere Ulusal Ajans yetkililerinden faydalanılacaktır.

Söz konusu programlar içerisinde en kapsamlı içeriğe sahip olan Socrates, Avrupa Birliği'ne bağlı işleyen genel eğitim programıdır. Program aşamalar halinde hazırlanıp uygulamaya konmaktadır. Söz konusu program Avrupa Birliği Antlaşması'nın 149.-150. maddelerine dayanarak uygulamaya konmuştur. Avrupa Birliği Antlaşması aynı zamanda, birliğin bütün vatandaşlarının yaşam boyu öğrenme imkanlarını geliştirme taahhüdünü de içermektedir.

---

<sup>4</sup> Bu çalışmada Almanca' dan Türkçe' ye çeviriler tarafımdan yapılmıştır.

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi – Web Sitesi, 12.03.2005 ( Çevrimiçi )  
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaBirligiGenclikProgramlari/AvrBirGencProgramlari.htm>



Socrates programını aşağıdaki türden faaliyetleri desteklemekte ve programın değişik eylem alanlarında çeşitli şekillerde hayata geçirilmektedir:

- Avrupa’da, eğitim alanında insanların ülkeler arası hareketliliği,
- Eğitim alanında yeniliği ve kaliteyi artırmayı hedefleyen, ülkeler arası işbirliği ve ortaklıklara dayanan projelerin geliştirilmesi,
- Yabancı dil ve yeteneklerin geliştirilmesi ve farklı kültürlerin anlaşılması,
- Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı,
- Karşılıklı bilgi, tecrübe ve iyi uygulama örneklerinin aktarımını kolaylaştıran ülkeler arası işbirliği ve iletişim ağları,
- Eğitim sistemleri ve politikalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve gözlenmesi,
- Karşılıklı bilgi değişimi ile yeniliklerin ve iyi uygulama örneklerinin yayımına yönelik faaliyetler.<sup>6</sup>

Socrates Programı ayrıca Comenius (orta öğretim), Erasmus (yüksek öğretim), Grundtvig (yetişkinlere yönelik öğretim ve daha farklı öğretim yolları), Lingua (dil dersi ve dil edinimi), Minevra (eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri) gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Genç 2003: 180).

Bu program gençlere üçüncü bin yılın Avrupa’sının kuruluşuna aktif katılım fırsatları sunar. Bilgi Avrupa’sına ulaşılmasına katkıda bulunmayı ve gençlik politikasının gelişimi için işbirliğine yönelik, yaygın eğitim temelli bir Avrupa düzeninin ortaya çıkarılmasını amaçlar. Yaşam boyu öğrenme kavramını ve aktif vatandaşlığı özendirerek niteliklerin ve uzmanlıkların geliştirilmesini teşvik eder. Bunun yanında program, toplumun bütün kesimlerinde kişisel gelişim ve kolektif etkinlik arasında dengeye ulaşmayı ve bu dengenin korunmasını hedeflemektedir.

Gençlik programları Avrupa Birliği’nin diğer eğitim programlarından ayrı bir oluşum değildir. Genel eğitimi destekleyen Socrates, mesleki eğitimi ön planda tutan

---

<sup>6</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Ulusal Ajans, 05.11.2004 (Çevrimiçi)  
[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=218.33383&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218.33383&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Leonardo da Vinci ve yaygın eğitimi hedeflemiş olan Youth Avrupa Gençlik Programları her zaman birbirinin destekleyicisi ve tamamlayıcısı olarak öne çıkarlar.

Avrupa Birliği'nin öncelikli olarak gördüğü konulardan biri, olanakları kısıtlı olan kültürel, coğrafi ya da sosyo-ekonomik çevrelerden gelen veya engelli gençlere Gençlik Programı çerçevesinde yapılandırılmış olan hareketlilik ya da yaygın eğitim etkinliklerine erişim imkanları sağlayabilmektir. Avrupa Komisyonu, Gençlik Programı için Ulusal Ajanslar ile yakın işbirliğiyle, olanakları kısıtlı gençlerin de bu programlara dahil edilmesi için bir strateji geliştirmiştir. İşte Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth (Gençlik) programlarını bir araya getiren de bu stratejidir.

Tüm bunların sonucunda Türkiye'de de mesleki eğitim alanında, Milli Eğitim Bakanlığı Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurum ve kuruluşlar, özellikle Halk Eğitim Merkezleri, yetişkin eğitime yönelik Socrates'in bir alt programı olan Grundtvig Programından yararlanma konusunda teşvik edilecektir. Bu amaçla, Grundtvig kurslarına ve proje hazırlık ziyaretlerine katılmak isteyenler bağlı oldukları kurumun onayladığı başvuru formlarıyla Ulusal Ajansa başvuruda bulunacaklardır. Grundtvig projeleri için diğer Avrupa ülkelerinden ortak kuruluşlarla işbirliği zorunluluğu olduğundan yabancı dil bilgisi gerekmektedir. Ancak proje hazırlanması aşamasında dil sorunu yerel imkânlarla giderilip projenin kabul edilmesi durumunda, yurt dışında gerçekleştirilecek çalışma ziyaretleri sırasında grupta yabancı dil bilen personelden birinin tercümanlık görevini yapması mümkün olacaktır. Söz konusu projelerin sadece çıracılık okulları ile sınırlı kalmaması, daha ziyade mesleki bazda eğitim veren liselerde (örn; Turizm Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri,...) de bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması kalifiye eleman yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir.

## **1.2 Avrupa Konseyi ve Eğitim Çalışmaları**

Avrupa Konseyi'nin eğitim ile ilgili etkinliklerini Avrupa Kültür Sözleşmesi çerçevesinde gerçekleştirdiğini ve bu sözleşmenin altında 48 Avrupa devletinin imzası bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. Sözleşme kapsamında eğitim, kültür, spor ve gençlik alanlarındaki bir çok etkinliğin çerçevesi oluşturulmaktadır. Konsey'in eğitim

programları, Eğitim Yönetim Komitesi tarafından yürütülmektedir. Bu komite Avrupa Kültür Sözleşmesi'ni imzalamış olan ülkelerin eğitim bakanlıkları temsilcilerinden oluşmaktadır. Komite başkanlığına yardımlarda bulunan eğitim, yüksek öğretim ve araştırma, kültür ve kültürel miras konularında uzman olan ve 6 üyeden oluşan bir büro kurulmuştur.

Ayrıca, Avrupa Konseyi eğitim, adalet, sağlık, çevre, kültür, spor, gençlik vs. gibi konularda belirli aralıklarda ilgili bakanların katıldıkları Bakanlar Komitesi toplantıları düzenlemektedir. Bakanlar bu toplantılardan çıkan sonuçları değerlendirerek, birlikte uygulanabilecek projeleri hazırlar ve daha sonra da Konsey'in çalışma programına katmak üzere faaliyetler önerir.

Konsey insan haklarının ve temel hakların teşvik edilmesine, çoğulcu demokrasinin güçlenmesine, Avrupa halklarının yakınlaştırılmasına, dolayısıyla karşılıklı anlayış ve güveni geliştirmeye büyük önem verir. İşte Avrupa Konseyi bunlar gibi sorunlarla baş etmek için eğitim ve kültür alanındaki etkinliklerine şunları da dahil etmiştir:

- Okullar, yüksek öğretim ve yetişkinler için eğitim amaçlı büyük projeler geliştirme,
- Fikir, deneyim ve araştırmaları bir araya getirme,
- Bağlantıların, değişim programlarının, yeni ortaklıkların ve ağların kurulmasını teşvik etme,
- Akademik niteliklerin tanınmasını teşvik etme,
- Siyasetçiler ve eğitimciler için pratik incelemeler ve el kitapları yayınlama,
- Diğer Avrupa kuruluşları ve hükümet dışı kuruluşlarla iş birliği yapmaktır.<sup>7</sup>

80'li yıllardan sonra değişen dünya düzeni ile birlikte yeni bir boyut kazanan Avrupa Konseyi kendine eğitim alanında da yeni hedef ülkeler belirlemiştir. Bu ülkelerin başında Sovyetler Birliği ve Yugoslavya'nın dağılmasından sonra ortaya çıkan yeni demokrasiler vardır. Konsey söz konusu ülkelere insan hakları, sorumlu vatandaş ve çoğulcu demokrasinin geliştirilmesi konularında yeni müfredatlar hazırlayarak

---

<sup>7</sup> Avrupa Konseyi Yayınları : Avrupa Konseyi, 800 Milyon Avrupa' lı, 2002; 12.01.2005 (Çevrimiçi)  
<http://www.avrupakonseyi.org.tr/tur/kitap/avrupa.pdf>

yardımda bulunmuştur. Üretilen yeni projeler sadece bu tür çalışmalarla sınırlı değildir. Örneğin “Avrupa İçin Orta Öğretim“ adı altında, gençlere demokratik ve çok kültürlü Avrupa’da inceleme, eğitim, çalışma, dolaşım, tatil ve güncel yaşam için fırsatlar sunulmuştur. Konu ile ilgili düzenlenen sempozyumlarda orta öğretimin hedefleri, içeriği ve yöntemlerle ilgili reformlar, okullarda yerel toplumlar arasında işbirliği, öğretici eğitimi ve nitelikler gözden geçirilmiştir. Bu sempozyumların sonucunda orta öğretim için her ülkeye ait kitapçıklar hazırlanmıştır. 1999 yılında da bu projenin devamı olarak Bakanlar Komitesi, orta öğretimde reform konusunda üye devletlere hitaben bir tavsiye kararı almıştır.

Ayrıca, Avrupa Konseyi Avrupa’daki yüksek öğretim kurumlarının karşılaştığı sorunlara çözüm bulmak için de Yüksek Öğretim ve Araştırma Komitesi kurmuştur. Bu komite bakanlıkların ve üniversitelerin görüş alış verişinde bulunacakları ve Avrupa programları geliştirecekleri bir forum oluşturur. Dolayısıyla bu program yeni üye olan devletlerin yüksek öğretim kurumları yasalarında reform yapmaları için de yardımda bulunmuş oluyor. Proje çerçevesindeki çalışmalar, danışma ziyaretleri, yüksek öğretimin geliştirilmesi alanındaki ortak konuları araştıran çok taraflı ve karşılaştırmalı incelemeler şeklinde yürütülmektedir.

1998’de başlatılan Avrupalı Ortaokul Öğrencileri Değişim Programı ise orta öğretimde okuyan öğrencilerin burs alarak başka bir Avrupa ülkesinde üç ay inceleme yapmak sureti ile Avrupa bütünleşmesine katkıda bulunmaları üzerine oluşturulmuştur. Program, kültürel değişim üzerine kurulmuş olup dil farklılıklarının rolü gayet azdır. Bu programa katılan gençler aile yanında kalmakta ve gittikleri ülkenin okullarında yaşlılarıyla aynı şekilde okula gitmektedirler.

Bu programlardan Avrupa’da yılda halen 120.000 üniversite öğrencisi, 18.000 üniversite öğretim görevlisi yararlanmaktadır. Mesleki eğitim alanında yılda 45.000 kişi işbaşı eğitimine yada inceleme gezisine katılmaktadır. Programların uygulandığı ülkelerdeki ilk ve orta öğretim öğrenci ve öğreticilerinin %3’ü diğer ülkelerdeki okullarla ortak projeler yapmaktadır. Türkiye’de ise 2004 yılı itibarı ile 65 üniversite, Avrupa üniversiteleri ile bu programlar çerçevesinde işbirliği yapabilme imkanı bulmuş

ve yaklaşık 1300 üniversite öğrencisi Avrupa'nın değişik üniversitelerinde bir yıl süre ile öğrenim görme hakkına kavuşmuştur<sup>8</sup>.

Görüldüğü gibi Gençlik Değişimleri ve Gençlik Buluşmaları, farklı ülkelerden gençlere biraraya gelme fırsatı verir. Bu programların amacı, grupların ortak noktalarını keşfetmeleri ve birbirlerinin kültürlerini tanımaları açısından pedagojik bir değeri ortaya koymak ve yaygın öğrenimi teşvik edebilmektir (bkz. Gür 2004: 23). Nitekim bu çalışmada ele alınan Turizm Otelcilik Liseleri'ndeki öğrenciler için de gayet önemli getirileri olan bu tür programların bir an önce yaygınlaştırılarak, mümkün olduğunca fazla öğrenciye ulaşması, turizm sektörüne başlayacak olan bu gençlerin farklı milletlerin kültürel yapısını bizzat onlarla birlikte yaşayıp öğrenmeleri ve bu sayede yabancı dildeki iletişim becerilerini de geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. Bu sayede hem daha kalifiye elemanlar kazanılmış olur ve dolayısıyla hem de turizm sektöründeki hizmet sonucu ortaya çıkan müşteri memnuniyetindeki artışa katkı sağlanmış olur. Tabii ki programlara katılım imkanı bulan öğrencilerin kişisel gelişimlerdeki edinimleri de göz ardı edilemez. Bu safhada özellikle Turizm Otelcilik Liseleri'nde uygulanmakta olan kardeş okul projelerinde de gelişimler sağlanabilir.

Avrupa Birliği'nin Gençlik programlarına ve Avrupa Konseyi'nin eğitimle ilgili diğer çalışmalarına Türkiye'nin katılımı Türk gençlerine Avrupalı yaşlıları ile daha büyük ölçekte tanışma, kültür alışverişinde bulunma imkanları sunacaktır. Zaten Avrupa yolunda ilerleme hedefinde olan bir Türkiye için de asıl önemli unsur budur. Bu düşünceyi Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, bir konuşmasında şöyle dile getiriyor ;

“ Avrupa Birliği' ne giriş sürecinde hizmet ettiğimiz meselelerden birisi de kültürel çeşitlilik, kültürler ve milletler arası diyalogtur. Aksi takdirde ekonomik avantajlarından yararlanmak için AB' nin kapısını çalarsanız, bunu çok anlamlı bulmam. On yıl sonra 28-30 ortaklı bir birliğe girdiğimiz zaman çok büyük maddi avantajlarla karşılaşmayacağımız açıktır “<sup>9</sup>.

Bu düşünce zaten hem Avrupa Birliği, hem de Avrupa Konseyi'nin eğitime ve kültürler arası diyalogun önemine dair bakış açısını da yansıtmaktadır.

<sup>8</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Ulusal Ajans, 01.02.2005 ( Çevrimiçi )  
[http://www.ua.gov.tr/ulusal\\_ajans/docs/tur/mutabakat\\_zapti\\_baskanlik\\_uyurusu.doc](http://www.ua.gov.tr/ulusal_ajans/docs/tur/mutabakat_zapti_baskanlik_uyurusu.doc)

<sup>9</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi – Web Sitesi, 13.03.2004 ( Çevrimiçi )  
<http://yasemin.meb.gov.tr/mebdata/haberler/haberayrinti.asp?ID=864>

Tüm bu çalışmaların ve düşüncelerin sonucu olarak ortaya çıkan yabancı diller bilme ihtiyacı, beraberinde öğrenilen dilin kültürünü ve ahlaki yapısını da anlayabilme becerisinin geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Yani dil öğrenmenin o dili her yönüyle anlayıp kullanabilmek anlamına geldiğini göstermiştir. Dolayısıyla özellikle hem yabancı diller öğretimi alanında, hem de sosyal bilimler alanında yeni öğretim yöntemlerinin gelişmesi ve bu bağlamda öğrenme olgusunun artık yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun kabul edilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak da öğretici ve öğrenen profillerinin zamana uygun olarak yeniden tanımlanması ve anlaşılması zorunluluğu kendini göstermiştir. Artık klasik öğretim yöntemlerinden sıyrılıp ders içerisinde ve dışında çağa uygun teknolojileri kullanmak, öğrenen kişide öğrenme isteğini arttırmak ve öğrenme bilincini geliştirmek günümüz öğretim yöntemlerinin en etkililerinden biri olan *Oluşturmacı Yaklaşım* (Constructivism / Konstruktivismus) ile mümkündür.

Bu çalışmanın ikinci bölümünde de gerek Avrupa Birliği ve gerekse Avrupa Konseyi' nin yürüttüğü tüm bu çalışmaların temel felsefesini oluşturan ve son yıllarda da tüm dünyada hem yabancı dil öğretimi alanında, hem de sosyal bilimlerin diğer alanları ile matematik, fizik vs. alanlarında kabul görmüş olan "*Oluşturmacı Yaklaşım*", "*Yaşam Boyu Öğrenme*" (Lifelong learning / lebenslanges Lernen) ve "*Öğrenen Özerkliği*" (Learner Autonomy / Lerner Autonomie) gibi konular ele alınacaktır.

## BÖLÜM 2

### 2 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME - OLUŞTURMACI YAKLAŞIM VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

#### 2.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Avrupa Birliği'nin eğitim konusunda üzerinde önemle durduğu konulardan biri de *yaşam boyu öğrenme*'dir. Konu ile ilgili AB Komisyonu'nun 1995 yılında yayınlamış olduğu "Öğrenen Topluma Doğru" adlı bir çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise AB Komisyonu kararı ile "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir (Akbaş 2002: 7). 2000 yılında da konu ile ilgili "Yaşamboyu Öğrenme Bildirisi-2000" adında başka bir bildiri yayınlanmıştır. Bu çerçevede, ülkelerin hayat boyu öğrenmeye yönelik politikaları kişisel tatmin, faal vatandaşlık, sosyal ve mesleki bütünleşmeyi kolaylaştırmak amacıyla mesleki eğitimde temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır. Bu temel beceriler okuma, yazma ve matematik becerilerini, yabancı diller, teknolojik kültür, girişimcilik, sosyal beceriler gibi yeni becerileri içermektedir<sup>10</sup>. Nitekim Avrupa Birliği Komisyonu'nun Avrupa çapında ilgili tüm çevrelerle görüş alışverişi sonucunda hazırladığı yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bildiri (The Communication "Making a European area of lifelong learning a reality"), Kasım 2001'de kabul edilmiştir. Okul öncesinden emeklilik sonrasına tüm yaşamı kapsayan öğrenmenin önemini vurgulayan bu bildiri; yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve formal olmayan eğitim ("formal", "non-formal" ve "informal" öğrenme) yelpazesini tümüyle kapsamı gerektiğini belirtmektedir (Oktay 2003: 13).

İlk bölümde de üzerinde durulduğu gibi, AB'nin eğitimle ilgili diğer projelerinde de yaşam boyu öğrenme ile ilgili amaçlar ve bunlara ilişkin bir takım uygulamalar bulunmaktadır. Avrupa Birliği'nde mesleki eğitim alanına yönelik olarak yürütülen *Leonardo da Vinci* programının dayanaklarından birkaçı yaşam boyu öğrenme ile

<sup>10</sup> bkz. "Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. **Leonardo da Vinci Programı 2004 Yılı Türkiye A Tipi (Hareketlilik-Mobility) Projeleri Teklif Çağrısı**. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt 67, Ocak 2004, Sayı 2556, s. 80"

ilgilidir. Ayrıca programın önceliklerinden birisi, bilgi toplumuna ilişkin araçları kullanarak yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamaktır. Bu çerçeveden bakıldığında yaşam boyu öğrenme daha çok istihdam, işsizlik ve okul – sanayi iş birliği gibi konuları kapsamaktadır. Fakat bunların yanında dil öğretimi, dışlanmışlıkla mücadele gibi amaçları da bulunmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenme artık bir slogan değil, aksine toplumsal bir gereklilik halini almıştır (Wolff 1997: 2)

Geçen yüzyılın ortalarından itibaren eldeki bilgilerin yeni kuşaklara aktarılması olarak görülen eğitimin yetersizliği konusunda bir çok görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. Çünkü bilim ve teknolojinin hızla gelişiyor olması bir insanın yaşamında çok büyük değişikliklere sebep olan yenilikleri beraberinde getirmesine yol açmıştır. Bu şartlar altında insanların çocukluklarında öğrendikleri şeyler hayatları boyunca geçerliliğini ve yararlılığını gösterememeye başlamıştır. Akbaş'ın da (2002: 2) belirttiği gibi Alfred North Whitehead, 1931 yılında yukarıda söylenen fikirlerin farkına varmıştır ve şu düşüncesini söylemiştir; “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hale gelmiştir“. Günümüzde de kısa zamanda çok önemli değişim ve gelişmelerin meydana gelmesi insanların doğabilecek sorunlara hazırlıklı olmalarını gerektirmektedir. Bu yüzden artık eğitim yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmalıdır. Dolayısıyla hem çocuklar hem de yetişkinler için en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazanarak nasıl öğreneceklerini öğrenebilmeleridir. Günümüzün bilgi toplumları da, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Avrupa Birliği de tüm bu konuların önemi üzerinde durarak yukarıda ismi belirtilen “Öğrenen Topluma Doğru : Öğrenme ve Öğretme“ başlığını taşıyan raporunda yer alan, Beyaz Kitap'ta Avrupa toplumunun karşı karşıya kaldığı üç temel sorunu dile getirmiştir:

- Bilgi teknolojilerinin yayılmasıyla iş organizasyonları ve üretim süreçlerinde meydana gelen radikal değişimler
- Ekonomik küreselleşme
- Bilimsel bilgilerin hızla yayılması ve bu bilgilerden kaynaklanan teknolojiler.



Söz konusu Beyaz Kitap'ın yayınlanmasında asıl etkili olan konular ise nüfus yapısında meydana gelen değişimler, kültürlerin karşılaşması, çevresel konular, sosyal marjinalleşme ve demokrasiye yönelik tehditlerdir. Ayrıca bu kitapla çözüme kavuşturulmak istenen en önemli konulardan birisi de bültenin dördüncü maddesi olan “Birliğin Dillerinden Üçünde Yeterlilik Geliştirme“ maddesidir. Bu maddede, Ortak Pazar'da sınırların kalkmasıyla kişisel ve mesleki fırsatları değerlendirmek isteyenler için dil yeterliliği ön şart olmuştur. Üç dilde yeterlilik farklı ülkelerde çevreye uyum ve işte başarıyı da olumlu yönde etkileyecektir. Buna göre çok dil bilme Avrupa medeniyetine dahil olma ve öğrenen toplumun ön şartı, ayrıca ülkeler arası hareketlilik için de gereklidir.

Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenmeye, iş hayatında yabancı diller öğrenme boyutuyla bakılacak olursa, bunun ikili bir öneme sahip olduğu görülür. Yani, öğrenilen dil hem bireyin genel kültür seviyesini yükseltmekte hem de meslek sahibi olduğunda kişiye avantaj kazandırmaktadır. Ayrıca dil bilen kişi isterse kendi ülkesinde, isterse AB üyesi başka bir ülke içerisinde çalışabilmektedir. Dil öğrenimi ve öğretimine bu açılardan bakıldığında AB içinde alınmış bazı kararlar göze çarpmaktadır;

- Birlik dillerinin öğretiminde kullanılacak materyal ve yöntemlerin belirlenmesi için bir sistem kurulması
- Dil öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde yetişkinler, düşük nitelikliler ve çocuk gruplarının göz önünde bulundurulması
- Dil öğretimine okul öncesi dönemde başlanmasının faydaları.

Bireyin sürekli öğrenmeye açık olması için öğrenme heyecanını hissetmesi gerekmektedir. Öğrenmeye isteklilik de okul yıllarında alınan eğitimle edinilir. Tüm bu anlatılanlara bakarak, çocukluk yıllarında bu istekliliği yakalayamamış bireyleri bugün hızlı zaman akışı, çağı yakalama, dünya ile birlikteliği koruma ve işsizliğe çözüm yolları arayışı, öğrenmeye yeniden güdüleyen etkenler olmaktadır denilebilir (Çolakoğlu 2002: 3). Fakat eğitimde ileri olan ülkelerde, öğrenme kültürü daha fazla gelişmiştir. Eğitim sistemleri bireylere fırsat tanıyan ve onları motive eden, herkese açık, bir şekilde planlanmıştır. Beklentilerini kurumsallaşmış çalışma stratejilerine

oturtan, ulusal programını öğrenme, öğretme, değerlendirme metotlarına göre sağlıklı bir yapıya ulaştırarak öğretim materyallerini profesyonelce üretme yolunu seçip sınıf ortamında öğrenciye etkileşimli bir yaklaşımla sunan eğitim sistemine sahiptirler. Dolayısıyla eğitim politikası oluşturulurken, okul sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının yanında kaliteli öğrenime, iyi öğretmenlerle ulaşılabileceğinin farkına varılması ve toplumun değişen ihtiyaçlarına ayak uydurabilen öğretim programlarının hazırlanması da gerekir.

Yaşam boyu öğrenmenin bu denli önemli bir olgu olduğunu gördükten sonra, bu tür öğrenmelerin kuram boyutunu da incelemekte özellikle yaşam boyu dil öğrenimi ve öğretimi açısından fayda vardır. Öğrenen özerkliği ve otonom öğrenmeyi, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeyi de içerisinde barındıran ve bunlara temel oluşturan *oluşturmacı yaklaşım* bu kuramlar içerisinde dil öğretiminde günümüzde en geçerli olanıdır.

## 2.2 Oluşturmacı Yaklaşım

Bu bölümde, özellikle 3. bölümde geniş yer verilerek açıklanacak olan Avrupa Konseyi Genel Dil Kriterleri Çerçevesi, Avrupa Dil Portfolyosu ve Profile Deutsch içerisinde sıklıkla bahsedilen öğrenen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin kuramsal temelini oluşturan *oluşturmacı yaklaşım* ve bunların yabancı dil derslerine yansımaları incelenecektir.

İngilizce'deki *constructivism*, Almanca'daki *Konstruktivismus* kelimeleri üzerinde Türkçe terminolojide henüz bir uzlaşım sağlanamadığı için, bu çalışmada *Konstruktivismus* teriminin karşılığı olarak *Oluşturmacılık* kelimesinin kullanılması uygun görüldü. Türkiye'deki bir çok araştırmacının da bu terminolojiyi kullanması bu seçimde etkili olmuştur (bkz. Can 2004: 8). Nitekim *Konstruktivismus*, öğrenme ve eğitim bağlamlarında, terim olarak bilginin oluşturulmasını niteler.

Günümüzde uluslararası mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla bir araya gelebildiği bir küresel kent haline getirmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak bireysel ilişkilerin daha da sağlamlaştırılması amacı ile etkili bir yabancı dil eğitimine gereksinim duyuluyor. Bu yüzden yabancı dil eğitimi, yeni dünya anlayışıyla ortaya çıkmaya

başlamış olan dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürlerarası hoş görüyü geliştirmek için etkili bir araç olarak göze çarpıyor.

Yabancı dil eğitimi bireylere kendi düşüncelerini ve varlıklarını, diğer varlıklarla ve onların düşünceleriyle karşılaştırma olanağı vermektedir, bu da daha fazla hoşgörü ve saygıyı beraberinde getirmektedir; bu şekilde dünyada yeni bir anlayış ve içinde bulunulan ortamı değerlendirme olgusunun ortaya çıkması mümkün olabilir. Bu bakımdan, öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek oluşturmacı yaklaşım açısından da önemlidir. Özellikle otonom öğrenmenin bireysellik boyutunda, okuldan sonra da diğer dillerin öğrenimine ve bu dillerin kullanımında kendine güvenin yanında yeni diller için açık olabilmeyi destekleyen beceriler ve yaklaşımlar geliştirilmesi hedefi bu amaca hizmet eden en etkili silahlardan biridir (bkz Nodari 1996: 5). Demokratik ve barışçıl dünya düzenini oluşturabilecek yabancı dil öğretmenlerini yetiştirmek de bu iş için gerekli olan diğer bir önemli adım olarak sayılmalıdır.

Oluşturmacı yaklaşıma göre bilgi, toplumsal ilişkiler içinde bireyler tarafından etkin olarak oluşturulan bilişsel yapılardır. Barışçıl ve demokratik bir dünya görüşü, karşılığında bireyler ve uluslar arasındaki ilişkileri geliştirecek etkin bir yabancı dil eğitimi aracılığı ile yayılabilir. Bu yüzden yabancı dil öğretmenlerini işbirliğini, öz farkındalığı, özerkliği, sorgulamayı, sürekli değerlendirmeyi ve tartışmayı destekleyen ortamlarda yetiştirmek bir kat daha önem kazanıyor.

Oluşturmacılık kuramını incelemeye başlamadan önce bu konu içerisinde sıkça kullanılan ve ayrı önemi olan birkaç ifadeyi, Karacaoğlu ve Çabuk'tan (2002) faydalanarak birer cümle ile açıklamakta yarar vardır;

- Öğrenen Özerkliği: Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme. Öğrenen özerkliğini hedefleyen yaklaşımların (oluşturmacılık dahil) amacı, bu sorumluluğu sınama yeteneğine tüme varım (öğrenmede sorumluluk alma), yada tümünden gelim (öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği) yoluyla edinimde bulunan öğrenenlerin sorumluluğu altında, etkin öğrenme süreçlerinin sağlanabilmesi için uygun şartlar yaratmaktır.
- Öğrenmede Sorumluluk Alma: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak yada almadan geliştirip uygulamaları.

- Öğrenmede Kendini Yönlendirme: Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceklerine ikna edilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrenmede Kendini Yönlendirme Yeteneği: Öğrenenlerin bu yolla *nasıl* öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.

Yukarıda belirtilen özelliklere sahip olan öğrenenlerin yaptıkları öğrenme işine otonom öğrenme, bu kişilere de otonom öğrenici denilebilir. Başarılı bir otonom öğrenme gerçekleştirmek için öğrenen kişilerde kendi öğrenme süreçlerini eleştirel bir gözle değerlendirebilme ve uygun durumlarda uygun öğrenme stratejisi kullanabilme becerisi de olmalıdır (Tings 2004).

XX. yüzyılda yabancı dil öğretimi uygulamalarını bir çok kuram etkilemiş ve şekillendirmiştir, bunlardan bazıları davranışçı, yapısalcı ve bilişsel yaklaşımlardır. XXI. yüzyılda da oluşturmacı yaklaşım günümüzdeki yabancı dil derslerini etkileyecek özelliklere sahiptir.

Günümüzde yabancı dil bilgisi hakkında yapılan değerlendirmelerde, artık bir yabancı dil bilmenin sadece öğrenilen dildeki dilbilgisel yapıları ve sözcükleri bilmek olmadığı kabul görmüştür. Bir yabancı dili bilmek demek bir çok becerinin yanı sıra kültürler arası bilincin de geliştirilmesi ve tüm yeni öğrenilen bilgilerin eski bilgilerle birleştirilmesi anlamına gelmektedir, buna kültürel bilgiler de dahildir (Naef 1996: 11). Dolayısıyla yabancı dil derslerinin yapılarındaki değişiklik ve öğrenen-öğreten arasındaki ilişkilerin değişmesi de kaçınılmaz hale gelmiştir.

Oluşturmacılık kuramı bilgi ve gerçeğin dış dünyada bireyden bağımsız bir şekilde var olmadığını, bireyin deneyimlerine ve çevresiyle etkileşimine dayanarak gerçeği yorumladığını ve zihninde yapılandırıldığını savunmaktadır (Oktay 2003: 9). Yani öğrenme olgusu toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Bu bağlamda geleneksel eğitim anlayışlarına bakıldığında, öğrenenlerin bilgiyi öğretmen aracılığı ile aldıkları hemen hatırlanabilir. Öğretmen ve ders kitabının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlak bilgidir. Fakat oluşturmacı yaklaşıma göre bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanır. Şuan doğru olan bilgi, yarın işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içerisinde oluşturulur, dönüştürülür ve geliştirilir. Bu bağlamda bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil, ancak uygulanabilir ve

geçerli olabilir. Dolayısıyla görülüyor ki oluşturmacılık, bu yeni bakış ile yeni uygulamalara da fırsat sağlıyor. Öğrenenler artık pasif birer dinleyici olarak değil, etkin birer katılımcı olarak öğrenme sürecinde yerlerini alıyorlar ve kendi bilgilerini oluşturmaya yönlendiriliyorlar. Yani oluşturmacı yaklaşıma göre öğrenenlerin özerkliği ve öz farkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

Sınıf içinde yapılan uygulamalar da bu yönde yapılandırılmalıdır. Fakat tüm bu çalışmalarda öğrenenlerin sürece katılımları mutlaktır. Söz konusu uygulamalar esnasında ve sonrasında öğrenenin özerkliği, sorgulaması, kendisi için bilgi oluşturmaları, öğrenen değerlendirmesinin öğrenme sürecinde yapılması gerekmektedir (Naef 1996: 11). Nitekim bu yaklaşıma göre öğrenme, giderek öğrencinin kendi başına sürdürdüğü aktif yapılandırma sürecidir. Bu yüzden öğrenme bir yönden de, *yaratıcı yapılandırma süreci* olarak görülebilir, çünkü öğrenen kişinin bilgiyi yapılandırma süreci için bazı araçlara ihtiyacı vardır, bu araçlar da öğrenme stratejileridir (bkz. Wolff 1997: 10). Yukarıda sözü edilen, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımlarında da belirleyici olan, onların ne kadar çok öğrenme stratejisi bildiği olacaktır, çünkü eğer öğrencilerde bir strateji altyapısı oluşturulup, bunun gelişimi teşvik edilebilirse, daha sonraki süreçte onlar kendilerini öz sorumluluğu olan otonom öğrenciler olarak da geliştirebilirler.

Bu çalışmanın anket kısmındaki Profile Deutsch'tan tercüme edilerek hazırlanmış ifadeler de, öğrencilerin bildikleri yapıları günlük hayatta sözel olarak ne derece kullanabildiklerinin farkına varmaları ve bunu kendilerine göre yorumlamaları amacı ile hazırlanmıştır. Fakat sınıf içerisinde, öğrenilen bilgiyi iletişimde kullanma yada bu bilgisini sınama imkanı bulamayan öğrenciler, anketteki ifadeleri cevaplarırken de ikilem içinde kalabilirler. Eğer sınıf içerisinde otonom bir yapı ile karşılaşılıyorsa bu sonuç gayet normal olarak karşılanmalıdır. Bu yüzden sınıf ortamında oluşturmacı yaklaşım bağlamında otonom öğrenciler yetiştirmeye gayret edilmelidir.

Tabii ki eğitim alanındaki çalışmalara katkıda bulunmuş olan her kuram gibi, oluşturmacılık kuramı da birden bire ortaya atılmış bir kuram değildir. Bir çok araştırmacıların çalışmaları sonucunda gelişimsel ve bilişsel ruh bilim alanındaki yerini bulmuştur. Bu kuramın en önemli ilkesi insanların kendi anlayışlarını etkin bir şekilde oluşturmaları ilkesidir. Bu doğrultuda bakıldığında oluşturmacılık kuramının ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Bilgi, yansıtımlı (reflektif) soyutlama süreciyle oluşturulur.
- Öğrenenler / bireyler kendi anlayışlarını oluştururlar.
- Öğrenendeki / Bireydeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- Öğrenendeki / Bireylerdeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içerisinde.
- Öğrenme anlaksal anlamaya bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamlı öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri sonucu gelişir.<sup>11</sup>

Tüm bu sıralanan maddeler Türkiye’de günümüzde yabancı dil olarak Almanca dersleriyle karşılaştırılacak olursa, okullarımızın çoğunda genelde pek de tutarlı bir Almanca eğitimi verildiği söylenemez. Çünkü, oluşturmaçılık kapsamında eğitim, öğretim ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve yeni anlayışlar oluşturulmasıyla şekillendirilir. Bu tür bir bilgi edinme işlemini gerçekleştirmek için ise, öğrenenlerin günlük sorunlara yeni çözümler bulmaları, uzmanlarla yada en azından öğretmenleriyle işbirliği yapmaları, düşüncelerini ve öne sürdükleri hipotezleri denemeleri, en sonunda da ulaştıkları en iyi çözümleri sunmaları desteklenmelidir. Nitekim bilişsel öğrenme kuramcılarına göre de öğrenme sürecinin her öğrenci için farklı sonuçları vardır. Bu noktada, farklı kişiler bu konuda karşılıklı iletişim kurmanın gerekliliğini öne sürerler ve öğrenme stratejilerinin öğrenmede belirleyici rol oynadığını savunurlar. Bu yüzden de kendi öğrenme sürecine ilişkin yargıda bulunma becerisine ilişkin vurguda bulunurlar (Wolff 1997: 4). Oysa bugünün sınıf içi uygulamalarında, öğretmen ve ders kitaplarından edilgen bir şekilde bilgi bekleyen bir çok öğrenenle karşılaşmak mümkündür. Dolayısıyla bu tür öğrenenlerin bilgiyi oluşturmak, keşfetmek yerine en doğru cevabı verme çabasında olduklarına rastlanır. Bu tür öğrenenler adeta zamanı en doğru göstermek için kurulmuş antika saatlere benzetilebilir. Öğrenenler öğretmenin uyguladığı yöntemi sorgusuz kabul ederler ve öğrenmenin edilgen bir parçası olup çıkarlar. Bu tür bir öğrencilik de

---

<sup>11</sup> Bkz. Can, 2004: 15

öğrenenlerdeki yabancı dil öğrenme motivasyonunun düşmesinde, hatta kaybolmasında gayet etkilidir.

Fakat oluşturmaçılık, alıcıların edilgen olarak hazır bilgi paketlerinin aktarılmasını beklemesi yerine bunları kendilerinin üretmesinin gerekli olduğunu savunur (Can 2004: 30). Bu da eğitim süreçleri içerisinde oluşturdukları, ve bunların gerçekleştirilme süreçleri hakkındaki düşüncelerini yansıtmaları ile olur. Yani öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri ve bu süreçteki çalışmalarını sorgulamaları ile mümkün olur. Ayrıca bu süreç içerisinde öğreticilerin oynadığı önemli rol de gözardı edilmemelidir.

### **2.2.1 Oluşturmacı Yaklaşımda Öğreten ve Öğrenen**

Bireysel değişim süreci sonunda öğrenci, öğretmen ve yönetici ile okulun yeri ve rolü de bu yeni yaklaşım doğrultusunda değişecektir. Artık öğrenciler sınıfta sessizce oturup öğretmenin anlattıklarını anlamakla daha doğrusu ezberlemekle ve sınavda ezberlediklerini tekrarlamakla yetinmeyecek, görerek, duyarak, çözümlenerek, söyleyerek, yaparak, katılarak ve paylaşarak öğrenecek, öğrenmeyi öğrenecek, öğrendiklerini sorgulayacak ve kendi bilgisini kendi üretme becerilerini kazanacaktır.

Öğretmen ise öğrencilerin kendi gereksinimlerini kendilerinin fark etmesinde yardımcı bir rol üstlenerek; öğretmen hatta dikte eden konumundan çıkacak, yönlendirme, destekleme ve paylaşma yoluyla öğrenme sürecini organize edecektir. Böylece öğrenci, öğrenme işini kendi isteğiyle gerçekleştirecektir. Öğretmen, her öğrencinin öğrenebileceğini, yine her öğrencinin bireysel farklılıkları, gelişim dönemi özellikleri ve farklı gereksinimleri olduğunu bilen biri olarak, onların öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını sağlamak için sağduyulu yöntemler kullanacaktır (Naef 1996: 53). Bu yöntemler buyrukçu değil karşılıklı saygı içerikli, bireysel değil iş birliğine dayalı, başarısızlık korkusuna değil öğrenmeye yöneltici, bazılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesine değil, herkesin değerli olduğu yaklaşımına odaklanmış yöntemler olacaktır. Bunların sınıf ortamında etkili bir şekilde yapılandırılabilmesi için ise, öğretici ve öğrenci arasında karşılıklı pozitif duygusal bağların kurulması şarttır, böylece öğrencilere birey olarak değer verildiği bizzat yansıtılmış olur, derse motive olmaları da o ölçüde artar (bkz. Grell & Grell 1999: 129).

Bundan dolayı da, oluşturmacılık kuramı açısından öğretmen ve öğrenci kavramları geniş bir biçimde ve anlamda ele alınmalıdır. Özellikle öğretmen sözcüğü genel olarak öğretene yada öğretici, öğrenci de öğrenene yada öğrenci olarak düşünülmelidir. Oluşturmacılığın amaçlarından biri olan eğitimde gerçek yaşantıların ve dış dünyanın da dikkate alınması gerçeği bunu zorunlu hale getirmektedir. Bu yeni yaklaşım öğretmenlerin rollerini ve işlevlerini de etkilemektedir. Öğretmenler artık bilgi aktarıcı değil, bilakis öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede baskın rol oynayan ve onları öğrenme süreçlerinde motive eden, onlara örnek olan yönlendiriciler durumuna gelmiştir (Altmayer 2002: 9). Dolayısıyla günümüzde, öğrenenlere öğrenmedeki motivasyonu kazandıracak kişinin öğreticiler olduğu düşünülür. Eğer öğretici yaşam boyu öğrenmenin gereğine inanıyorsa bunu öğrencisine alışkanlık olarak kazandırabilir. Demek ki işe önce öğretenden başlamak gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretme işine daha fazla zaman ayırmaları ve öğrencileriyle yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan bunun sonucu olan öğrenme niteliğini artırma, öğretme niteliğini artırma anlamına da gelmektedir. Eğer, genç bireyler öğreticileriyle iyi iletişim kurabilirlerse, kendileri de bu işi yapacaklarına inanabilirler.

Özellikle endüstri toplumlarına göre şekillendirilmiş eğitim sisteminde öğretmenlerin sınıf içinde baskın rolleri vardı, aktif birer bilgi aktarıcı olarak görev yaparlardı. Öğrenenler ise mümkün olduğunca pasif rollere büründürülmüştü. Aslında sınıf içinde öğrenenler, belli amaçlar etrafında birleşirler ve bunları gerçekleştirmek için birlikte çalışma ihtiyacı duyarlar. Problemin çözümünde birinin yetişemediği yerde diğeri yardımcı olur. Nodari'nin (1996: 4) de belirttiği gibi öğrenenlerin okuldaki derslere aktif katılımları olmadan başarıya doğru gerçek bir ilerlemeden söz edilemez. Bu yüzden de sınıf içinde farklı bakış açılarının oluşmasına yer vermek gerekir ve buna zemin hazırlanmalıdır. Gerekli şartlar oluşturulduğu zaman öğrenenlerin farklı bakış açıları geliştirmeleri mümkün olur. Bunun gelişmesi için en önemli etken, öğretmenin aldığı cevaplara karşı oluşturduğu doğru–yanlış tanımlamasının doğru yapılmasıdır. Öğretmenin sınıf ortamı içinde bireyleri doğru yada yanlış olarak nitelmesi duygusal açıdan bazı sınırlamaların ortaya çıkmasına neden olur (Can 2004: 35). Bu tür bir yaklaşım sınıf içinde farklılaşmayı da engeller. Bunu önlemek için de öğrenenlerin sınıf içindeki soruları ve konuları kişiselleştirmeleri olanaklı hale getirilmelidir. Sınıf içi



cevaplar öğrenenlerin kendi sözlerini, fikirlerini ve bakış açılarını içermektedir. Bu da bakış açısının öğrenenden öğrenene değiştiğinin bir göstergesidir, fakat sınıf içinde bunların doğru–yanlış olarak değerlendirilmesi öğrenenler için bir baskı oluşturur. Böyle bir öğrenmenin sonucunda kendi sözlerinin, fikirlerinin ve bakış açılarının değersizliği duygusuna kapılmaları kaçınılmazdır. Fakat öğrenmede başarısızlık sonuç olarak değil, süreç olarak görülmelidir (Çolakoğlu 2002: 5). Ayrıca öğrencilerin başarısızlıkları üzerinde yoğunlaşmaktansa, onlara bu başarısızlıklarla nasıl mücadele edecekleri üzerinde yol göstermek daha akılcı bir yaklaşımdır (Naef 1996: 55).

Bu insanlara nasıl düşünmeleri gerektiğinin söylenmesi onların doğal olarak sahip oldukları yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini bastırmalarına neden olur. Bundan dolayı sınıf içinde çeşitlilik ve yaratıcılık desteklenmesi gereken davranışlardır, bunun için de en önemli şart farkındalığa karşı hoşgörü sahibi olabilmektir. Dolayısıyla soru ile ilgili ne düşündükleri, sonuca nasıl ulaştıklarını anlatabilmeleri ve bunu farkında olarak yapmaları özerkliklerinin gelişmesine katkı sağlar. İdeal olan öğrenenlerin nasıl düşündüklerinin farkına varabilmeleridir, yani düşünebilmek doğru sonuca varmaktan daha önemlidir.

Özellikle yabancı dil dersi öğreticilerinin ders anlatırken üzerinde durmaları gereken bir başka konu da, sınıf ortamında öncelikle öğrenenlerin ilgi ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiği ve materyal seçiminden, ders içi aktivitelerin seçimine kadar her aşamada gerçeğe yakınlık kavramının göz önünde bulundurulması düşüncesinin önemidir. Çünkü sınıf, öğrencinin yabancı dilde gereksinimlerini gidermeye çalıştığı ilk gerçek bildirişim alanıdır (Polat; Tapan 1995: 93). Sınıf içinde mümkün olduğunca gerçekçi durumlar oluşturulmalı, verilen örnekler öğrenenlerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlardan seçilmelidir. Örnek vermek gerekirse; bu çalışmada yer alan anketin uygulandığı okullar turizm otelcilik liseleridir. Dolayısıyla hem dilin gerçeğe en yakın bağlamlarda öğretilmesi, hem de sınıflara misafir turistler getirilerek gerçek ortamda öğretilmesi olanaklı hale getirilebilir. Ayrıca derste kullanılan dilin mümkün olduğunca amaç dil olmasına dikkat edilmelidir (Tings 2004). Konuya Almanca öğretimi açısından yaklaşılacak olursa, ders içi aktivitelerde öğrencilere Alman kültürünü ve yaşam biçimini tanıtmak, onlara dili ve olayları değişik açılardan değerlendirebilme yolları sunmak, sınıf içi alıştırımların düzenini

daha çok ikili yada grup çalışmaları gibi çok yönlü bildirişim üzerine kurmak ve böylece sınıf ortamını gerçek bildirişim ortamına yaklaştırmaya çalışmak da uygun olacaktır (Polat; Tapan 1995: 94).

Öğrenen, karşılaştığı bilginin günlük yaşamdaki kullanılabilirliğini, pratikliğini ölçtükten sonra bunu pekiştirmek için harekete geçer, yani bilgiye gereksinim duyduğuna inanır. Sınıf içinde üstün körü ve gelecekte kullanılmak üzere çoğaltılan bilginin pratik bir bilgi olmadığı açıktır. Buna göre, öğrenmek için gereksinim duymak oluşturmacı kuramın da ilkelerinden biridir (Can 2004: 39). Oluşturmacı yaklaşıma göre öğretmenin sınıf içinde sergilemesi gereken yaklaşımlardan bir kaçını böylece hatırlandıktan sonra şimdi de geleneksel sınıflar ile oluşturmacı sınıflar arasındaki farkları ve bunların özelliklerini gösteren maddeler, Can'ın da, Brooks & Brooks'dan (1999) alıntılıdığı tablo ile aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Aşağıdaki tabloda geleneksel ve oluşturmacı sınıfların özellikleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 1: Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıfların Karşılaştırılması**

<i>Geleneksel Sınıflar</i>	<i>Oluşturmacı Sınıflar</i>
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçaları bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin, öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle grup halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.
Öğretmen öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için doğru cevabı arar.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir, öğrencilerin çalışmaları, portfolyoları ve öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi sonucunda olur.

(Can 2004: 43)

Konuya, tablo 1'deki maddeler ışığında bakıldığında öğrenciye yönelik olma ve öğrenmede motivasyon konusuna bir başka açıdan da değinilebilir. Öğrenenler genelde bir başarısızlığın sonucunda az güdülenmiş yada güdülenmemiş olarak tarif edilirler, fakat temelde sorun onların sadece sınıftaki konuya karşı ilgisiz olmalarıdır. Sınıf dışı yaşantılarında ve arkadaş çevresinde böyle bir sorunları yoktur. Söz konusu problem sadece sınıfta karşılaştıkları problemlere karşı yapılması gerekeni bilmediklerinde, konuya motive olamadıklarında ortaya çıkar. Bu konuya, çalışmanın anket kısmında açık uçlu sorunun değerlendirilmesinde değinilecektir. Bu durumda önemli olan, öğreticinin öğrenenlerle karşılıklı iletişime geçmesi ve öğrenilmesi gereken konu ile öğrenenlerin gerçek yaşantılarındaki bağlantılı durumu karşılaştırmalarına olanak sağlamasıdır. Böylece öğrenenler konu ve gerçek yaşantı arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bulabilir ve bunlardan sonuçlar çıkarabilirler. Bu şekilde sınıfta görülen konu artık öğrenenler tarafından da içselleştirilmiş olur, dolayısıyla sınıf içi güdülenme artar, çünkü edinilen bilginin gerçek hayattaki pratikliği açığa kavuşmuş olur.

Tüm bu düşüncelerin yanında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta daha vardır. Öğrenciye sadece öğrenmesi için serbest ortam hazırlamak yada kendi kendine öğrenmesi için gerekli materyalleri temin etmek yetmez. Asıl olan, bütün öğrenenlere okuldaki yabancı dil dersleri içerisinde bağımsızlık ve bireysellik düşüncesinin nasıl teşvik edileceği sorusudur, bu da program geliştirmenin ana sorunlarından biridir.

Yabancı dilin gerçekçi bir şekilde kullanımında, zaman ve mekandan faydalanmada sınıf içi karşılıklı konuşmaların önemli bir rolü vardır. Yani öğrenen ve öğreten amaçlarını, dersin içeriğini, işleyiş yollarını birlikte ele almalıdırlar, bunun için gerekli olan önemli birkaç maddeyi sunmak faydalı olacaktır (Nodari 1996: 7) :

- Kurumun, öğretmenlerin, öğrenenlerin gereksinimleri toplanmalı ve formüle edilmelidir.
- Öğrenim hedefleri karşılıklı konuşmalardan sonra tespit edilmeli ve süreç içerisinde bunlara bağlı hareket edilmeli.
- Belirlenen hedefler dersin içeriğine entegre edilmeli.
- İşlenen dersler sürekli değerlendirilmelidir.

Nasıl öğrendiğini, öğrenmede hangi zorluklarla karşılaştığını, derste yada öğrenme esnasında yaptığı çalışmaların nasıl uygulandığını düşünme safhaları öğrenenin kendi öğrenme davranışlarına, yaşadığı öğrenme sürecine göz gezdirmesini olanaklı hale getirir. Bu tür girişimler sadece zayıf öğrenme ve öğretme şekillerinin iyileştirilmesini değil, aynı zamanda öğrenene eğilimlerini ve ilgilerini, zayıf ve güçlü yönlerini tanımadada, kendine güveni arttırmada da birer ön koşul olarak yardımcı olurlar.

Tabii ki tüm bu sistemin gerçekleşebilmesi için öncelikle üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında nitelikli öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılması ve uygulanması gerekmektedir. Dolayısıyla genelde üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bölümlerinden, özel de ise Almanca öğretmenliği bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının eğitime de bu çerçevede özen gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü otonom öğrenmeyi teşvik eden bir öğreticinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği, bunun için gerekli olan nitelikleri öğrenende nasıl davranışa dönüştürebileceği ve kendisinin de bunları öğreneceği okul içi yada okul dışı eğitimin de söz konusu nitelikleri vermede nasıl bir rol üstleneceği çok az tartışılıyor (bkz. Güler 2004: 112). Nitekim, öğrenci odaklı bir öğretim sunmak, sadece öğrenen kişilerin kişisel olarak ilgi duydukları ve onlara zevk veren konuları öğrenmeleri demek değildir, bilakis öğrenci odaklı bir öğretim iş alanlarındaki gereksinimlere de cevap verebilecek bireyler yetiştirmek demektir (bkz. Salihoğlu; Çetintaş: 221).

### **2.2.2 Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Öğretimi**

Bölüm 2.2.1’de bahsedilmiş olan oluşturmacılık kuramı, bu bölümde yabancı dil dersleri bağlamında daha detaylıca ele alınacaktır. Dilin nasıl öğrenileceği ve öğretileceği konusunda bir çok kuram ve yaklaşım geliştirilmiştir. Yapısalcı, davranışçı ve bilişsel kuramlar bunların en bilinen ve etkili olanlarıdır. Dil öğretim yöntemleri hakkında bu kadar çok çalışmaların yapılmış olması, dil kavramının ne olduğu konusunun karmaşıklığı ve onun nasıl öğrenildiği konusunda bugüne değin süre gelen tartışmaların sonuna tam olarak gelinemediğindedir.

Günümüzde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerine bakılacak olursa yapısalcılık ve davranışçılık gibi dil bilimsel öğrenme kuramlarının yerine artık bağlam

içinde öğrenme, işlevsel – kavramsal yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı yaklaşım, özellikle de bunlara temel oluşturan bilişsel öğrenme kuramı gibi kavramlar yer almaya başlamıştır. Yapısalcılık ve davranışçılık gibi kuramlara göre sınıfta öğretmenin baskınlığı ilkesini ortadan kaldıran ve günümüzde sadece yabancı dil derslerinde değil, eğitim bilimlerinin her alanında baskınlığını kabul ettiren oluşturmacı kuram da bilişsel yaklaşımın bir nevi geliştirilmiş şeklidir. Bu kuram bireylerin toplum içindeki işlevini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen ve bireyin toplumsal yaşamdaki duruşunun, ancak kendini geliştirdiği sürece gelişebileceğini savunan bir ideolojiye ve temele sahiptir. Bu yüzden de kökleri, günün gereği olan bilgisayar teknolojisi ve aslında hayatın ayrılmaz parçası olan felsefe bilimine kadar ulaşır.

Oluşturmacı kuram, öğrenme kavramı ve bilgi felsefesini açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır. Öğrenenleri ön bilgileri olan ve bu ön bilgileri ile yeni bilgileri harmanlayarak günlük deneyimlerini etkin bir şekilde oluşturmaya çalışan bireyler olarak görür. Bu yüzden yabancı dil öğrenimi de öğrenenlerin bağlamlar içinde, bilgilerini verimli bir şekilde kaynaklar arasında keşfederek oluşturdukları etkileşimli ve etkin bir süreçtir (Can 2004: 60). Bundan dolayı öğrenenlere ders içerisinde öğrenilecek metinler arasından seçim yapma olanağı tanınmalıdır. Daha sonra ise bu seçimi neden yaptıkları konusunda sorular yönelterek öğrendiklerinin farkına varmalarını desteklenmelidir. Oluşturmacı kuramı ve ona temel olan bilişsel yaklaşımı diğer dil öğretim yöntemlerinden ayıran en temel özellik, bu yaklaşımların sadece bilgi, konu ve becerilerin öğretimini değil de, onların öğrenilmesine bilişsel süreçlerin ve yardımlaşmalı öğrenmenin de dahil edilmesidir.

Bu yönüyle oluşturmacı yaklaşım 80’li yıllarda yabancı dil öğretimine büyük etki yapan iletişimsel yöntemin de bir adım ötesine geçmektedir, hatta öğrenen özerkliği ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesiyle de iletişimi ve iletişimsel yaklaşımı geliştirmektedir. Tüm bunların yanında yabancı dili öğrenmenin aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenmek olduğunu ön plana çıkaran bu yaklaşıma göre, öğrenilen dilin kültürüyle bire bir etkileşim sağlama imkanı bulunamayan durumlarda teknoloji işe koşulabilir. Yani Televizyon, VCD, CD, bilgisayar ve internet birer araç olarak kullanılabilir. Öğrenenleri gerçek dilin kullanıldığı konuşma odalarına, tartışma durumlarına yönlendirmek bu bireylerin dille gerçeğe yakın durumlarda iletişim

kurmasına yardımcı olabilir. Nitekim yabancı dil öğretim yöntemlerine genel olarak bakıldığında oluşturmacılık kuramının birden fazla yönü olduğu görülüyor. Bunlar yabancı dil öğreniminde eylem, öğrenen, süreç odaklılık ve bütüncül bir dil deneyimi şeklinde özetlenebilir. Eylem odaklılık işbirlikçi öğrenmeyi ve sınıf içi etkinliklere aktif katılımın yanında öğretimin sorgulanması kavramlarını da kapsar. Nitekim öğrenciler öğrenme günlüklerinde, süreç içerisinde hangi aktivitelere katıldıklarını, ne öğrendiklerini ve küçük grup çalışmalarındaki sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerini tespit ederler (Wolff 1997: 4). Bu tür çalışmalar da onların kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için temel fikirler edinmelerine olanak sağlar.

Öğrenen odaklılık da öğrenimin bireyselleşmesini ve öğrenenin özerkleşmesini vurgular. Süreç odaklılıkta ise öğrenme, dil ve kültür arası farkındalığı gerektirmektedir. Bütüncül dil deneyimi de içerik odaklılığını, gerçek ve karmaşık öğrenme ortamlarını sunmaktadır. Özellikle süreç odaklılık kavramında göze çarpan öğrenmede farkındalığı sağlamanın bir diğer yolu da kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesi ve öğrenenlere diğer kültürden gerçek metinler ve filmler aracılığı ile söz konusu kültür konusundaki bilgisini nasıl oluşturduğunu sorgulaması aracılığı ile yapılabilir. Bu şekilde, öğrenen kişi dünyaya nasıl anlam verdiğini ve bu bilgiyi nasıl oluşturduğu sürecini yaşayıp sorgulayarak kendi ile ilgili daha yüksek bilince ulaşmış olur.

Ayrıca oluşturmacılık kuramı ile yakından ilgili olan *Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi* de eylem odaklı bir yaklaşım benimseğini belirtmekle birlikte dil kullanımını Can'ın (Can 2004: 65) da Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri (AKODK) kitabından alıntılıdığı gibi şöyle tanımlamaktadır:

“ Dil kullanımı dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de özellikle iletişimsel dil yetisi, geliştiren bireysel yada topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemlerden oluşur. Kişiler, çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil süreçlerini içeren dil aktivitelerine katılarak, belirli alanlarda, temalarla ilişkili metinleri yaratmak yada almak için, tamamlanması gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri harekete geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda yetilerini kendi idarelerinde kullanırlar. “

Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nin de üzerinde önemle durduğu bir çok konu, aynı zaman oluşturmacılık kuramının da özelliklerindedir. Mesela, “dil öğrenimi birden çok yetiye sahip olma anlamına gelir”,

bu cümle oluşturmaçılığın kavramların bir çok bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği ilkesinin bir gereğidir. Metinlerdeki temaları yaratmak, görevlere katılmak, öğrenme stratejileri kullanmak, çeşitli bağlamlarda bunları uygulayabilmek ve bütün bu sürecin öğrenenlerin kendi idarelerinde olduğu konusu aynı zamanda oluşturmaçı yaklaşımın ilkelerinde de açıkça belirtilmiştir.

Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'ne temel oluşturan kuramlardan bir tanesi olan oluşturmaçı yaklaşım genel olarak bu şekilde özetlendikten sonra, şimdi de Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri, Avrupa Dil Potfolyosu, bunların uygulamadaki şekli olan Profile Deutsch'u ve bunların yukarıda açıklanan bilgiler ışığındaki amaçlarını irdelemeye geçilebilir.

## BÖLÜM 3

### 3 AVRUPA KONSEYİ ORTAK DİL KRİTERLERİ ÇERÇEVESİ(AKODK) / AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (ADP) VE PROFİLE DEUTSCH

#### 3.1 Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi (AKODK)

Avrupa’da hayatın her alanında gerçekleşecek tüm gelişmelerin, yine bu topraklar üzerinde yaşayan vatandaşların ortak yaşamda sağlayacakları birlik, beraberlik ve karşılıklı anlayışla mümkün olabileceğine inanan Avrupa Konseyi, bu amaca ancak birbirlerinin dilini ve kültürel yapısını anlayabilen halklar sayesinde ulaşabileceğini savunur. Bu yüzden de özellikle Avrupa Birliği’ne üye ve üyeliğe aday ülkelerde vatandaşların, yabancı dilleri iletişim odaklı bir yapıda öğrenebilmesine büyük önem verilmiş ve çalışmalar hep bu ekseninde geliştirilmiştir. Çünkü eğer hedeflenen Avrupa içinde yaşayan vatandaşların çok dilli olarak yetiştirilmesi ise, bu çok dillilik aynı zamanda çok kültürlülük bağlamında ele alınmalıdır. Çünkü toplumlar genelde aynı kültürü paylaşan topluluklar gibi görülmektedir. Ancak toplumun içerisinde de grupların kendilerine ait farklı kültürleri bulunmaktadır. Demir’in<sup>12</sup> de dediği gibi, bu farklı kültürler de çok kültürcülüğün temelini oluşturur. Nitekim Avrupa’da yıllar geçtikçe ayrımcılığın başarısızlığa uğradığı ve ülkelerin en önemli problemlerinden biri olmaya başladığı görülmüştür. Dolayısıyla devletler asıl önemli olanın, tüm kültür ayrılık ve farklılıklarına rağmen toplulukların ve toplumların birlik – beraberlik – hoşgörü içerisinde yaşayabilmesi olduğunun farkına varmışlardır. Bundan dolayı yıllar içerisinde Avrupa’da yapılan tüm çalışmaların yukarıda da değinildiği gibi, özellikle yabancı dil eğitimi alanındaki çalışmaların bu yönde yapılandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Çünkü dil bir kültürün sadece önemli bir elemanı değil, bilakis kültürel fenomenlerin ve ürünlerin aktarımı için de çok önemli bir araçtır (Christ 2003: 65). Kişi öğrendiği dil sayesinde çeşitli kültürleri tanır, bunları kafasında yorumlar, yapılandırır

---

<sup>12</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.ingilish.com/hd4.htm> , 26/12/2004 (Çevrimiçi)



ve böylece farklı kültürel bilgileri içselleştirebilir. Bu da söz konusu öğrencinin hayata ve farklı milletlerden olan insanlara karşı bakış açısının değişmesinde rol oynar.

Söz konusu çalışmalarda varılan en son ve en yeni nokta olarak karşımıza Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi çıkmaktadır. AKODK, Avrupa Konseyi'nin dil ve kültür çalışmaları ve Avrupa'da uygulanan dil sınavlarının denkliğini sağlamada ortaya çıkardığı en önemli ve etkili çalışmalardan biridir. Çalışmanın gelişmesi ve sonuca ulaşılması 40 ülkeden yabancı dil uzmanlarının ortak katılımı ile uzun yıllar süren çalışmaların bir ürünüdür. Belirtildiği gibi geliştirme çalışmaları uzun yıllar sürmüş, ilk öneri 1500 kullanıcı tarafından dikkatlice okunmuş ve düzeltilerek sunulmuştur. İkinci çerçeve 1998 yılında Avrupa Konseyi tarafından çıkarılmış ve geniş kitlelerce kullanılmıştır. Kullanıcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda eser okunmasını kolaylaştırmak için basitleştirilerek 2001 yılında Cambridge University Press tarafından basılmıştır (Trim 2001: 181).

Temelde *Çokdilli* ve *Çokkültürlü* bir Avrupa'nın gelişimi ön planda tutularak hazırlanmış bir çalışmadır. AKODK asıl olarak iki temel hedefle yola çıkmıştır. Bu hedefler genel olarak şöyle sıralanabilir:

- a ) Dil alanında çalışma yapan deneyimli tüm kullanıcıları – tabii ki öğrencileri de – aşağıdaki sorular üzerinde düşündürmek;
- Birbirimizle konuşurken yada yazışırken ne yaparız ?
  - Bizi bu şekilde davranmaya iten nedir ?
  - Yeni bir dili kullanmayı denerken bu bilgilerimizden ne kadarını kullanmayı öğrenmeliyiz ?
  - Yeni bir dilde hakimiyet sağlamak için kendimize nasıl amaç belirleriz ve öğrenme adımlarımızı etkili bir şekilde atarken hangi yolu izleriz ?
  - Dil öğrenme süreci nasıl işliyor ?
  - Kendi dilimizi ve başka dilleri daha iyi öğrenmek için neler yapabiliriz ?<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2002: 8

b) Öğreticilere hedef saptamada kolaylık sağlamak için ve bu hedefleri öğrencilerine de aktarabilmeleri, ayrıca hedefe ulaşabilmek için neler yapılabileceğinin gösterilmesinde kolaylık sağlamak.

Tamchina, bir tanımlamasında AKODK'yı dilleri öğrenmeyi ve öğretmeyi, dilsel beceriler hakkında belli hükümlere varabilmeyi ortak kriterlerin tarif ettiği ve birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirdiği bir sistem olarak görüyor (Tamchina 2003: 2). Tüm bunların yanında, bu çalışmanın ilerideki bölümlerinde ve AKODK'ın ortaya çıkış amaçlarının anlaşılması hakkında ilerleyen bölümlerde ortaya çıkabilecek yanlış anlaşılmaları engellemek için bir kaç madde ile de AKODK'ın ne olmadığını, yani nelere hizmet etmediğini de şimdiden belirtmekte fayda vardır. Maddeler halinde açıklanacak olursa AKODK (Quetz 2001: 555) :

- Bir müfredat programı değildir. Sadece dillerin öğrenilmesi yada öğretilmesiyle ilgili olan ve bütün dil bilgileri hakkında belli hükümlere varmaya yarayan bir çerçeve planıdır.
- Aslında yeni bilgilerden oluşmuyor. Amacı da yabancı dil derslerinde devrim yaratmak değildir. O sadece içerisinde dil öğrenimine etkiye bulunan bir çok parametrenin toplanmaya, ortaya konulmaya ve sistemli bir şekilde yapılandırılmaya çalışıldığı bir dökümandır.
- Söz konusu kriterler çerçevesi kuralcı, yani normatif olmayı red eder. Yani bu kriterler çerçevesinin kullanımında kullanıcıların ne yapmaları gerektiği yada bir şeyleri nasıl yapmaları gerektiği söylenmiyor. Burada sadece sorular yöneltiyor, fakat bu sorulara cevap da verilmiyor. Kullanıcının hangi amaçlara yönelik çalışması gerektiğini tespit etmek ve buna uygun metotları oluşturmak Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi'nin görevi değildir.
- AKODK bir müfredat programı değildir. Sadece müfredat programlarının, öğretim materyallerinin, test ve sınavların bir birleriyle karşılaştırılması için hazırlanmıştır. Yani bunun içerisinde bir sınavın yada bir öğretim materyalinin nasıl görünmesi gerektiği de yazmıyor. AKODK sadece dil seviyelerinin

belirlendiği ve dilsel becerilerin karşılaştırılabildiği bir nevi ölçüm tahtasıdır, yani sabit, değiştirilemez bir sistem değildir (Quetz 2003: 46).

Bunların sonucunda Neuner yabancı dil alanındaki müfredatlar, ders kitapları ve diğer materyallerin yani dil öğretiminin bütün safhalarının ileride AKODK baz alınarak hazırlanabilir bir duruma gelmesinin yabancı dil öğretimi alanında bir devrim sayılabileceğini ifade etmeden geçemez (bkz. Neuner 2003: 142).

İşte tam bu aşamada yabancı dil öğrenirken kültürleri tanıma ve diğer dilleri de öğrenme isteği edindirmede dil derslerine önemli bir sorumluluk yükleniyor. Bu düşüncede Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nin hedefi, eğitim olgusu içerisindeki tüm sorumlu kişiler, ders kitabı yazarları, öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlar, sınav hazırlayıcılar vs. için sorumluluk sahibi oldukları öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kavramaları gereken gerçek ve ortak ihtiyaçlarını kesin olarak tespit etmelerini sağlayacak araçları kullanıma kazandırmaktır (bkz. Tranter 2003: 5). Aslında standartlar ve kurallar hayatın her alanında yaşamı ve hayatın akışını kolaylaştıran etkenlerdir. Aynı şekilde diller için ortak Avrupa standartları olarak kabul edilen ve bu anlayışta geliştirilen Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nin öğrenciler ve öğrenenler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için ortak standart bir terminoloji geliştirmeyi amaçlaması da dil öğretimi açısından çok önemlidir (bkz. Quetz 2001: 553). Bir bütün olarak gelişmeyi ve birleşmeyi amaç edinmiş bir Avrupa için diğer bütün çalışma sahalarında olduğu gibi dil bilim alanında da herkesin birbirini aynı terimlerle anlayabildiği, kavram karmaşalarının ortadan kalktığı bir çalışma ortamı oluşturulması gerekmektedir. Bu yüzden de *her dil için* geçerli olan genel bir dil öğrenim profili çizilmiş oldu ve dil öğrenirken – öğretirken aşılması gereken safhalar tek tek ele alınıp bölümlere ayrıldı ve ayrıntılı tanımlamaları yapıldı. Zaten projenin tam ismine de bakılacak olursa konu daha iyi anlaşılabilir. Söz konusu oluşumun ismi *Avrupa Dilleri için Ortak Kriterler Çerçevesi* değil, *Diller için Avrupa Ortak Kriterler Çerçevesi: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*' dir. Peki bu başlık ile ne anlatılmak isteniyor? Başlık ile asıl anlatılmak istenen, söz konusu oluşumun temelde bütün diller için, bütün seviyeler (sıfır dil bilgisinden, anadil seviyesine kadar) ve bütün yaş grupları için

(çocuklardan yaşlılara kadar), fakat aynı zamanda da hayat boyu var olan dil edinimi için geçerli olan ortak bir sistem olduğudur (Tamchina 2003: 3).

Sözü edilen tanımlamaların ve dil seviyelerinin tablolar halinde görselleştirilmesine geçmeden önce AKODK'nın kullanım alanlarını genel olarak sıralamakta fayda vardır:

- Dil öğrenim programlarının ve müfredatlarının öğrenenlerin ön bilgisine, özellikle ilkokuldan üniversiteye kadar olan eğitim süreci ile daha sonra alınan yetişkin eğitimi arasındaki geçişler ve dil öğrenenlerin hedefleri göz önüne alınarak hazırlanmasında,
- Dil sertifikaları ve sınavlarında, öğrenenlerin neleri yapamadıklarının değil, aksine bir dilde neleri yapabildiklerinin sınav değerlendirmelerinde belirleyici olması, sınavların bu yönde hazırlanması konusunda,
- Dil öğrenenlerin kendi başlarına öğrenmelerinin teşvik edilmesi, ulaştıkları düzeyleri tespit etme bilincinin geliştirilmesinin, öğrenenler için ulaşılabilir anlamlı yeni hedeflerin tespit edilmesinin, öğrenme esnasında kullanılacak materyallerin seçiminin ve öğrenen kişinin kendi kendini değerlendirebilmesinin sağlanması<sup>14</sup>

Söz konusu ortak sistemi oluştururken Konsey, AKODK çerçevesinde dil becerilerini 5 grupta, 3 ana 6 ara seviyede ele almış ve bunları ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Zaten söz konusu dil kriterlerinin çekirdeğini de bu seviye basamakları oluşturuyor. AKODK'nın tanımladığı dil becerileri şunlardır:

- Duyma
- Okuma
- Karşılıklı konuşma
- Sözlü anlatım
- Yazılı anlatım

---

<sup>14</sup> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2002: 18

Tranter' in (2003: 4) de dikkat çektiği gibi yukarıda dil becerileri gruplandırılırken dört değil, alışılmışın aksine beş ana dil becerisinden yola çıkılıyor. Beşinci dil becerisi olarak *karşılıklı konuşma* göze çarpıyor. Konuya dil kullanımı açısından yaklaşılabilecek olursa AKODK'da niçin beş beceri alanı kullanıldığı daha iyi anlaşılabilir. Konuşma olgusu produktif (tek taraflı dilsel kullanım) ve interaktif (karşılıklı dilsel kullanım) dil kullanımı olarak ikiye ayrılıyor. İşte bununla beraber iletişimsel yetinin bir başka çekirdek ögesi karşımıza çıkıyor, "karşılıklı etkileşim", Almanca'daki adıyla "Interaktion". Biraz düşünüldüğünde söz konusu interaksyon becerinin beşinci beceri türü olarak ele alınmış olmasının gayet mantıklı olduğu görülür. Şöyle ki; her insan bilgiyi bir şekilde alır yada ezberler. Bu safhada bilgi henüz kullanıma geçirilemez, fakat her an kullanılmaya hazırdır (bkz. Wolff 1997: 2). Gerekli alıştırmalar, ortamlar elde edilip hafızada kayıtlı bilgi işleme çağrılıp eyleme dönüştürülür. İşte bu eyleme dönüşebilen bilgiye *üretken* bilgi denebilir. Üretken bilgi tek yönlü bir üretkenliği gösterir. Zamanla kullanımı artan bilgiler artık bireyler arasında belli konular hakkında karşılıklı bilgi alış verişini yapabilecek seviyede kullanılır. Yani kişiler arasında bir etkileşim söz konusudur. Tek yönlülük ortadan kalkmıştır. Günümüzde dil öğrenirken asıl amaç dili tek yönlü kullanmak değil, bilakis insanlarla çeşitli şekillerde iletişim kurup bunu sürdürebilmektir. Bu yüzden Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nin beceri grubuna interaksyon, yani karşılıklı konuşma bölümü de eklenmiştir. Bu ek beceri türü, dilsel becerisinin üretken mi yoksa interaktif durumda mı olduğunu tespit etmek isteyen kullanıcılar için oldukça önemli bir ayrımdır. Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın 4. bölümünde kullanılan anket çalışmasında yer verilen soruların tespit edilmesinde de öğrencilerin karşılıklı konuşma becerileri baz alınmıştır.

Aslında konuya bu bağlamda yaklaşıldığında hem *kullanım bilim* hem de *anlam biliminde*, konuşmacının dinleyen üzerinde nasıl etkiler yaratabileceği, bunu yaparken dilin hangi yönlerini seçeceği, belli ifade tarzlarını ve bilgileri karşısındakine kabul ettirmek için dinleyicinin dünyasına ayak uydurması ve iletişimi bu şekilde desteklemesi gibi durumlarla ilgilenildiğinden de bahsetmeden geçilemez (Crystal 1995: 120). Bu çalışmada kullanılan anket sorularının içeriğine bakıldığında da A1 ölçeğindeki bazı soruların bir gelişmiş modelleri A2 ölçeğinde verilmiş ve öğrencilerden kendilerini bir de bu dil seviyesinde değerlendirmeleri istenmiştir.

Dillerin aslında 5 beceri altında bu şekilde seviyelendirilmesindeki amaç, öğrenen kişilerin öğrendikleri dilsel yapılara ve bunların dilbilgisel ve pragmatik açıdan bir üst seviyelerine ne derecede hakim olabildiklerini sadece örnek teşkil etmek amacı ile yine onların öz değerlendirmeleri ile tespit etmektir.

İşte tam da bu noktada dilin kullanım fonksiyonları ve kullanım tarzları önem kazanıyor. Eğer amaç öğrencilerin dili karşılıklı iletişim becerileri açısından etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaksa, onlara hangi dilbilgisi kuralını, hangi dilsel ifadeleri nerede, kime karşı ve ne tarzda kullanacağı da gösterilmelidir.

Dilin Kullanım Fonksiyonları İlk olarak İngiliz filozof John Langshaw Austin'in Harvard Üniversitesi'nde 1955 yılında ortaya attığı "*How To Do Things With Words*" (Kelimelerle Neler Yapılır?) başlıklı konferans konuşmasında insanlar arasındaki karşılıklı iletişim çerçevesinde anlatılanların farklı işlevlerinin olduğuna dikkat çekilmiştir. Özellikle anlatılan bir çok şeyin kullanıma yönelik olarak hiçbir bilgi vermediğine, fakat bunların yinede eylemle eş tutulduğuna değinilmiştir. Mesela; "Özür dilemek istiyorum...", "Yemin ediyorum...", "Söz veriyorum...", bir evlilik töreninde "Evet" demek v.s. gibi sözler sayesinde doğrudan doğruya fiziksel yada toplumsal bir takım gerçeklikler ortaya konuluyor. Fakat bir özür dileme ancak kişi o özürü dilediği an gerçekleşir, söz verildiğinde ancak onu tuttuğunuzda gerçekten bir eylem yapmış olursunuz v.s. . Fakat yine de yukarıdaki sözler sonucunda bile genelde ağızdan çıkan bu laflar, eylemler ile eşit tutulur. Austin işte bu tür ifadeleri *performatif* olarak tanımlamıştır ve temelde bunların bilgi aktarımından farklı işlevleri olduğunu söylemiştir (Crystal 1999: 121). Ona göre bu tür ifadelerin en önemli özelliği yanlış yada doğru değil şeklinde adlandırılmamalarıdır. Önemli olan alınan tepkinin istenen ve beklenen tarzda olup olmadığıdır. Zaten ana dilde de günlük konuşmalarda dilin kullanım tarzından kaynaklanan bir çok iletişim kopuklukları ya da anlaşmazlıklar meydana geliyor. Konuya bu açıdan bakıldığında benzer hataların yabancı dilin kullanımında da meydana gelmesi kaçınılmaz görünüyor.

Burada akla, cevap aranması gereken birkaç tartışma konusu gelebilir. Nitekim aşağıda değinilecek konular aynı zamanda bu çalışmada denek grup olarak alınan öğrencileri kapsadığı gibi, Türk eğitim sistemi içerisinde yetişen ve Türkçe'yi ana dil olarak kullanmakta olan öğrencilerin dilin kullanım sürecinde başarıya ulaşabilmeleri

açısından da son derece önemlidir. Çünkü ancak kendi dillerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrencilerden, yabancı dili de benzer tarzlarda kullanmaları beklenebilir. Bu yüzden ilk önce aşağıdaki sorulara cevaplar aranıp, üzerinde düşünülmesi gerekmektedir:

- Öğrenciler ya da genel anlamda dili/dilleri kullanan bireyler dilin kullanım boyutu konusunda yeterince bilgili ve bilinçli olmazlarsa bunun ne gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkabilir?
- Türkiye'deki yabancı dil eğitim sistemi, öğrencilere dilin kullanım boyutunu temsil eden dil öğrelerini öğretmede ne dereceye kadar başarılı?
- Bu öğeler ilk ve orta öğretim kitaplarında ne kadar iyi temsil edilip örnekleniyor?
- Öğreticiler bu konuda ne kadar iyi bilgili ve bilinçli?

Yukarıda bahsi geçen soru ve sorunlar aslında AKODK'nın da büyük bir handikapıdır. Çünkü AKODK içerisinde bu konulara değinilmemektedir. Aslında konu daha da geniştir. Austine göre *Dilin kullanım fonksiyonları*, anlatılanların konuşmacı ve dinleyen davranışları üzerindeki etkilerinin üç boyutlu bir şema ile gösterilmesi durumun netleşmesini sağlayacaktır. Zaten *Dilin kullanım fonksiyonları teorisinde* iletişim kuran kişilerin yetişkin oldukları varsayılır. Çünkü çocuklar genellikle dilin *illokutif* anlamını her zaman anlamayabilirler. Çünkü çocuklarda dil gelişiminde sosyo-pragmatik yetenekler, çocuğun sosyal gelişimine paralel olarak daha geç gelişir. Bu çalışmada kullanılan anketin uygulandığı deneklerin de kendi sosyal gelişimlerini en az anket maddelerini anlayabilecek derecede tamamladıkları varsayılmıştır. Konuya biraz daha yakından bakmak için Austin ve Searli'nin konu hakkında yaptıkları çalışmalara kısaca göz atmakta fayda vardır. Austin sıralaması şöyledir (Pelz 1996: 246):

*Lokutif Tarz*: Bir ifadenin ortaya çıkma şeklidir. Hecelerin oluşturulup, birleştirilmesi ve ağızdan çıkışına kadar geçen süreyi kapsar, dolayısıyla pragmatik anlamda önemi bu safhada ayırd edilemez. Kendi içinde *fonetik*, *fatik* ve *retik* tarz olarak üç alt dala ayrılır. Ayrıca sözcüklerin sözlük anlamlarını kapsar.

*Illokutif Tarz* : Alıcıya yöneltmiş, amacı olan bir ifadenin aktarılma tarzıdır. Mesela; aynı odada oturan biri kadın diğeri erkek olan kişi olsun. Kadının amacı hava

çok sıcak olduğu için erkeğe pencereyi açtırmaktır. Fakat kadın bu amacını farklı cümle tarzları ile ifade edebilir ve kullandığı ifade ile erkek üzerinde en etkisizden en etkiliye kadar algılama dereceleri oluşturabilir. Bu aşamada jest – mimikler de devrededir.

*Perlokutif Tarz* : Bu durum 2 aşamada gerçekleşir. Birinci aşama kadının erkekten pencereyi açmasını isteme tarzına belli amaçlı bir etki yüklemesi ve erkeğin konu hakkında uyarılmasıdır. İkinci aşama ise kullanılan konuşma tarzı sayesinde kadının görmeyi hedeflediği tepki durumunun erkekte aynen ortaya çıkmasıdır. Yani anlatılmak istenenin karşıdaki kişi tarafından da bizim istediğimiz yönde algılanması durumu.

Fakat burada Illokutif ve Perlokutif tarzlar arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Bu iki tarz arasındaki fark her zaman tam olarak açıklanamayabilir. Burada asıl önemli olan konuşmanın neresinde hangi fiilin, nerede ve ne tarzda kullanıldığıdır. Aslında Illokutif tarz uyarı göstergesi, Perlokutif tarz da beklenen tepkiyi almak için karşıdaki kişiyi ikna etmekte kullanılan dilin farklı kullanım tarzlarıdır. Illokutif uyarı cümlelerinde genelde somut göstergelerin ifade edildiği fiiller, Perlokutif tepki alma cümlelerinde ise ilk cümlede kullanılan fiilin olumlu yada olumsuz yansıması ile karşılaşılır. Karşı tepki olarak da soyut göstergeleri temsil eden fiiller cümlede tercih edilir.

Tüm bunlardan sonra Austin'in bir öğrencisi olan Searle de bu konu üzerinde çalışmalar yapmış ve hocasının teorisini daha sistematik hale getirerek geliştirmiştir. Searle, Austin'e göre Lokutif aşamasında yer alan *retik tarzı* alıp onu başlı başına bir aşama olarak Lokutif ve Illokutif aşamalarının arasına yerleştirmiştir. Dolayısıyla dilsel bir eylem, perlokutif tarzların her zaman şart olmadığı dört aşamadan meydana gelir. Searle'ye göre basamaklar şöyledir<sup>15</sup> ;

*Lokusyon* : Seslerin üretilmesi sayesinde dil bilgisel ve görünüm olarak doğru cümle yapılarının oluşturulması.

*Propozisyon* : Bir özne (kişi) ve bir nesneden (ifade,söz) oluşan ve konuyu gösteren ifade.

*Illokusyon* : Konuşan kişinin jest, mimik ve vurgulamalarla desteklenen amacı.

*Perlokusyon* : Alıcıda oluşması hedeflenmiş olan etki ve karşıdakinin de söylenmek isteneni aynen anlayıp anlamadığı durum. Bazen sonuç başarılı, bazen de başarısız olabilir.

---

<sup>15</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Sprechakttheorie>



Searle'ye göre bir konuşma, hitap yada istek v.s. ancak yukarıdaki aşamalar başarıya ulaştıysa anlatımda başarılı olmuş demektir. Yani dinleyen kişide istenen etki bırakılmış demektir. Bu çalışmanın anket kısmında cevaplanması istenen ifadelerin içeriklerinde de gerek Austin'in, gerekse Searle'nin tanımladıkları dilin kullanım fonksiyonları bir takım ibareler vardır. Öğrenci eğer söz konusu ifadeyi sözel olarak gerçek bildirişim ortamlarında kullanabildiğini iddia ediyorsa yukarıda sayılan tüm aşamaları da geçmiş ya da geçmeye yakın demektir. Aslında yukarıda bu çalışmada denek olarak kullanılan öğrencilerin, dilin anlamlarına bu üç boyutta en azından ana dilde hakim olabilecek nitelikte olduklarından bahsedilmişti. Fakat konuya yabancı dil bağlamında yaklaşılabilecek olursa, bazen bu üç boyutun dil bilimsel ve kelime seçimi aşamasında kültüre ve duruma göre farklılıklar olabildiği görülebilir. Yabancı dil öğrenen kişiler genellikle ana dilde kullandıkları yapıları ve kelimeleri yabancı dile aynen tercüme ederek ya da uyarlayarak transfer ediyorlar ve bu da dilin kullanımında başarısızlığa ya da yanlış anlaşılma veya hiç anlaşılma gibi sonuçlar ortaya çıkarıyor. Bu sorunlar iki boyutta yaşanıyor;

- a- Öğrenci kelimenin ya da cümlenin illokusyon anlamını eksik ya da yanlış edebilir,
- b- Öğrenci, dinleyici olarak duyduklarının perlokusyon anlamını yanlış ya da eksik anlıyor ve kendisinden beklenen tepkiyi veremiyor olabilir. Bu da onun sosyal ilişkilerini olumsuz etkiler.

Aşağıdaki örnek bağlamında açıklanacak olursa:

*“A1-Günlük durumlarda karşılaştığım belirsizliklerde el - kol hareketlerinin de yardımıyla, söylenenin tekrarını isteyebiliyorum”* (bkz. Ek 1, Soru: 8).

Çalışmanın anket kısmında yer alan A1 seviyesindeki bu maddeye katılıyorum yada kesinlikle katılıyorum şıklarını işaretleyerek olumlu yanıt vermiş bir öğrenci öncelikle söz konusu durumlarda kullanılacak kelimeleri bilip bunların sesletimini de uygun bir şekilde yapabilmeli. Daha sonra ifadeyi aktarmak için gerekli olan dil bilgisi kurallarına hakim olabilmeli ve bunu cümle haline getirirken de jest – mimiklerden yardım almasını bilmeli. Buraya kadar anlatılan süreç Austin'e göre Lokutif ve Illokutif, Searle'ye göre ise Lokusyon, Propozisyon ve Illokusyon süreçlerinin tamamını kapsar. Eğer öğrenci sorunun tekrarını gerçekten isteyebiliyor ve karşıdan olumlu bir tepki

alabiliyorsa Austin'e göre Perlokutif, Searle'ye göre ise Perlokusyon aşamasını gerçekten tamamlamış demektir. Fakat burada alınan sonucun kesinlikle olumlu olması şart değildir. Mesela öğrenci A1 seviyesine ait yukarıda 8. sorudaki ifadeyi gerek jest – mimiklerini gerekse seçtiği kelime ve cümle kuruluşlarını öyle bir kullanır ki, karşısındaki sinir olup söylediğini tekrar etmeyebilir. Bu perlokutif açıdan olumsuz bir sonuçtur. Bir diğer olumsuz sonuç da öğrencinin bu tür isteklerini nasıl dile getireceği hakkında yeterli alt yapıda olmaması yada kendini bu yapıları kullanmaya hazır hissetmemesidir. Bu tür durumlar da yabancı dilde iletişim becerileri bağlamında tam bir kaos yaratır. Buna benzer yorumlar anketteki diğer ifadelerden de çıkarılabilir (bkz. Ek 1).

Tüm bunlardan dolayı dilin sosyal iletişim yönünde kullanım fonksiyonlarının derslerde ayrıntılı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü dil bilgisi gayet iyi olup akıcı bir şekilde konuşabilen öğrencilerde bile dili nerede, ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda sıkıntılara rastlanabilir. Durumun gerçekten böyle olup olmadığına ise çalışmanın dördüncü bölümünde ayrıntılı bir şekilde değinilecektir.

Konunun yukarıda anlatılan pragmatik boyutundan sonra gelen ve ilkinin biraz daha ayrıntılı ve uygulamaya yönelik şeklini oluşturan ikinci önemli parçayı ise, ilk olarak İsviçre'deki proje uygulamalarında geliştirilmiş olan *beceri tanımlamaları* oluşturuyor. AKODK hazırlanırken, gerek öğrenenlere yönelik dil öğrenim sürecindeki her türlü beklentilerine cevap vermesi bakımından, gerekse bu sürece dahil olan diğer etmenlerin bu süreç içerisinde izleyecekleri yöntem konusunda tüm Avrupa'da ortak hareket etmeleri bakımından olabildiğince kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda dil öğretiminde hedefleri, yöntemleri ve elde edilenleri kapsamlı bir şekilde tanımlayan ve betimleyen, bilgi ve becerileri, hedefleri kategorilere göre sıralayan *yapabilirim tanımları* (Kann-Beschreibungen) oluşturulmuştur. Tablolarda bulunan bu beceri tanımlamaları aynen alıntı yapılarak öğrencilerin kendini değerlendirdikleri ve yine her cümlesinin sonunda *yapabiliyorum* (ich kann...) ibaresinin kullanıldığı bir anket yada kendini değerlendirme formuna dönüştürülebilir. Nitekim bu çalışmanın anket bölümünde de öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine yönelik yapabiliyorum tanımlamalarının bir bölümü kullanılmıştır. Bu tanımlamalar sayesinde öğrenen, süreç içerisinde dil seviyesi olarak ulaştığı noktayı kendisi tespit

edip, kendine yeni hedefler belirleyebilir, yeni planlar yapabilir ve diğer zamanlarda da neyi ne kadar zamanda ne kadar öğrendiğini rahatça ölçebilir, yani kendini değerlendirme imkanı bulur. Dolayısıyla öğrenen kişinin katıldığı dil sınavlarında da dil bilgisinin onun yapamadıkları üzerinden değil, bilakis öğrendiği dilde yapabildiği noktalar üzerinden değerlendirilmesi de aslında sadece yabancı dil alanında değil, eğitim bilimlerinin her alanı için yeni bir bakış açısını da beraberinde getiriyor (Neuner 2003: 142). Yukarıda bahsi geçen tüm noktalar aynı zamanda oluşturmacı yaklaşıma göre otonom öğrencilerin de özelliklerini içerisinde barındırmaktadır.

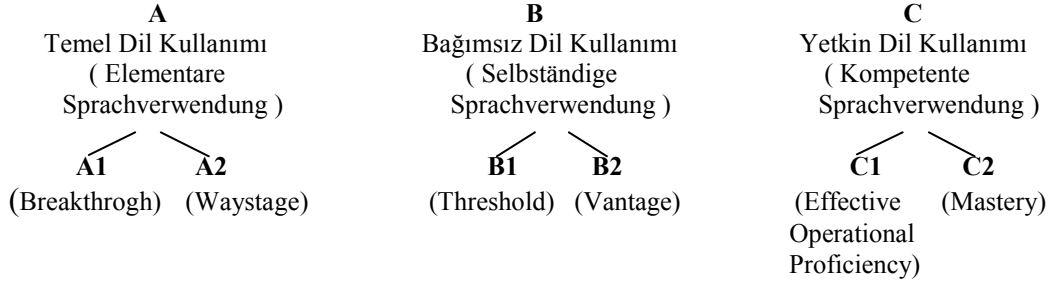
Yukarıda bahsedilen tanımlamaların oluşturulmasında ve dil seviyelerinin basamaklandırılmasında temel alınan ölçütlerde, daha önceden Avrupa'daki kurum ve kuruluşların yabancı dil sınavlarında denkliği sağlamak ve yabancı dil öğrenim – öğretim alanında ortak kriterler saptamakla yükümlü olan ALTE (Association of Language Testers in Europe), ICC (International Certificate Conference), IELTS (International English Language Testing System) ve DIALANG gibi kurumların çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur (Quetz 2003: 44 ; Gür 2004: 40).

Tanımlaması yapılan altı seviyenin her birinde dil öğrenen kişinin ne bildiği değil, bilakis hangi dilsel becerilere sahip olduğu ve öğrendiği dilde hangi dil seviyesinde neler yapabilmesi gerektiği tanımlanmıştır. Söz konusu tanımlamaların içinde bulunduğu tablo ile aşağıdaki hedeflere ulaşılması beklenmektedir (Tranter 2003: 4):

- Davranışa ve pratiğe yönelik öğrenme hedeflerinin tanımlanması ve dil öğrenim sürecindeki bu şeffaflık sayesinde öğrenmedeki motivasyonun artması.
- Öğrenen kişide bir dili öğrenmek için neler yapması gerektiği bilincinin yerleşmesi ve artması, değişik aşamalarda hangi becerileri kazanabileceklerini bilmeleri ve öğrendikleri dilde halen neleri öğrenmeleri gerektiğini saptamaları.
- İleri dil eğitiminde okulda yapılan sınavlarla ve diğer kurumların yaptıkları sınavlar arasında karşılaştırılabilirlik olanağını geliştirme, bunun yanında tüm dil sınavlarının altı seviyede yapılandırılması.

Daha önce 35. sayfada AKODK'nın dilleri 3 ana ve buna bağlı olan 6 ara seviyeye ayırdığından bahsedilmişti. Daha önceleri Avrupa'da değişik ülkelerde kullanılan farklı dil düzeyi betimlemelerinin yerine artık Avrupa'nın her yerinde geçerlilik gösteren ve alttaki tabloda sınıflandırılan genel seviyeler belirlenmiştir. Söz konusu seviyeler aynı zamanda “Avrupa Dil Portfolyosu” bölümünde açıklanacak olan *Dil Pasaportu* içinde de en önemli bölümdür (Neuner; Hufeisen 2001: 21). Bu seviyeler:

**Tablo 2: AKODK Dil Seviyeleri<sup>16</sup>**



Bu yeni dil seviyelerine göre artık Avrupa çapında yapılan tüm dil sınavlarında bir denklik sağlanması hedeflenmiş ve her ülkede çeşitli isimler ve taslaklar altında yapılan dil sınavlarının ve alınacak sertifikaların tüm Avrupa'da tanınması da sağlanmış olacaktır. Böylece işe başlayacak olan kişiler dil seviyelerini belirtirken ellerinde Avrupa çapında geçerli olan bir sertifika sahibi olacaklar, öğrenciler de okul değiştirmek istediklerinde zaman ve ders kaybından kurtulmak için bu belgeyi kullanabileceklerdir (Matzer 2003: 8).

Tablo 2'de verilen çerçevedeki altı seviyeye göre hazırlanmış olan genel tanımlamalar ise sayfa 46'da yer alan tablo 3'te gösterilmektedir. Genel tablo, diğer bütün tabloların kendine bağlı olduğu merkezi bir öneme sahip olan temel tablodur. Eğer ihtiyaç duyulursa söz konusu tanımlamalar ve dolayısıyla tablo, genişletilebilir veya özelleştirilebilir. AKODK dil bilimin bütün dallarını -özellikle sosyolinguistik ve pragmalinguistik- toplayıp, dilde hangi durumlarda nasıl kombinasyonlar yapılabileceğini, bunların dialoglarda nasıl kullanılabileceğini, dolayısıyla dilin günlük

<sup>16</sup> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2002: 34

kullanım alanlarını ayrıntılı tablolarla ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrenilen dilin günlük kullanımda en etkili ve uygun biçimde nasıl kullanılacağı da ortaya çıkmıştır (Quetz 2003: 43). Dilin söz konusu kullanım alanları en genel olarak tablo3'te, beş beceriye göre tanımlaması yapılmış şekilleri de sayfa 47'de yer alan tablo 4'te verilmiştir. Fakat dilin genel günlük konuşma alanlarına göre kullanım şekilleri ancak daha geliştirilmiş ve ayrıntılı hale getirilmiş tablolarda görülebilir. Bu tür tablolar da AKODK'nin öğrenci kullanımına odaklı şekli olan portfolyolarda yada Profile Deutsch gibi teknolojik eserlerde rahatça görülebilir.

Avrupa Konseyi her Avrupa vatandaşının kendi ana dili haricinde en az üç yabancı dili günlük ihtiyaç duyduğu durumlarda kullanabilecek kadar ve çeşitli dil seviyelerinde öğrenmesini öngörmektedir. Yani öğrenen kişi öğrendiği dili hangi amaçla öğrenecekse, öğrendiği dildeki becerilerini de o doğrultuda geliştirebilir. Demek ki, amaç öğrenilecek her yabancı dile eşit seviyede hakim olmak değildir. İşte tam bu noktada, hangi dilde hangi beceriye ne derece hakim olunduğunu bireysel olarak ölçebilmek için AKODK'nin yapabilirlik tanımlamaları, dilsel seviyeleri kurumsal bazda resmi dökümanlar ile tespit edebilmek için de AKODK'ya uygun şekilde hazırlanmış dil sınavları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrendiği dilde ulaştığı seviyeyi kendi kendine tespit edebilmek ve ileriye dönük dil öğrenim planlarını bu doğrultuda yapabilmek bir öğrenen için hem bir motivasyon kaynağı olacak, hem de ileride öğrenebileceği yabancı diller için stratejilerini oluştururken zaman tasarrufu sağlayacaktır.

Konsey hem yukarıda bahsedilen becerilere sahip otonom öğrencilerin sayısını arttırmak, yani hayat boyu dil öğrenimini teşvik etmek, hem de Avrupa'daki dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunmasına dikkat çekmek için 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak kutlamayı kararlaştırmıştır. 2001 Avrupa Diller Yılı projesi 47 ülkeyi kapsamış, UNESCO ve Kanada tarafından da desteklenmiştir. Avrupa Diller Yılı'nı kutlamadaki temel amaç, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşımlarıdır. Bunun yanı sıra çok kültürlü çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında

hoşgörüü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmiştir (Blühdorn 2001: 2).

Fakat Avrupa Konseyi AKODK'yı ortaya çıkarırken özellikle çok kültürlü Avrupa vatandaşları olgusunu ön planda tutmasına rağmen, ne aşağıda verilen tablolarda, ne bu tabloların ayrıntılı tanımlamalarında, ne de AKODK'ya göre hazırlanmış olan dil portfolyolarında kültürler arası bilgi – beceri alanlarını kapsayan ve yabancı bir kültürel çevrede bulunulduğunda uygun davranışlar sergilemek için kazanılmış olması gereken yetileri tanımlayan bir tablo bulunmaması da AKODK'nın eleştirilmesi gereken noktalarından biri olarak göze çarpıyor (Barkowski 2003: 23).

**Tablo 3: Genel Çerçeve<sup>17</sup>**

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 yaşamda 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 yaşamda, işte 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, iş 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.

<sup>17</sup> Avrupa Konseyi – Resmi Web Sitesi , 09.10.2004 (Çevrimiçi)  
[http://culture2.coe.int/portfolio/documents/globalscale\\_turkish.doc](http://culture2.coe.int/portfolio/documents/globalscale_turkish.doc)

Tablo 4: Beş beceriye göre genel yapabilirlik tanımlamaları<sup>18</sup>

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
A N L A M A	Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışılmam için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, münüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebî düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebî metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
K O N U Ş M A	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir soruyla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.
	Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
Y A Z M A	Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kopozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

<sup>18</sup> Avrupa Konseyi – Resmi Web Sitesi , 09.10.2004 (Çevrimiçi)  
[http://culture2.coe.int/portfolio/documents/assessment\\_grid\\_turkish.doc](http://culture2.coe.int/portfolio/documents/assessment_grid_turkish.doc)



Türk eğitim sisteminde ise gençlerin en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okul programlarında yer almıştır. Fakat yine de Türkiye’de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamasına rağmen çeşitli devlet politikaları sonucunda, Türkiye’deki devlet okullarında verilen genel yabancı dil öğretimi yıllar boyu sadece İngilizce üzerine yapılandırılmıştır (Demirel 2004: 14). Almanca ve Fransızca gibi genel geçer olan diller ise hep ikinci planda yer almıştır. Ya da uzun yıllar dile bile getirilmemiştir.

Biz Avrupa Birliği üyeliğinin ve her anlamda Avrupa değerlerinin doğu kültürü ile keşiştiği odak noktasında olan bir ülkenin vatandaşları olarak, Avrupalı düşünce yapısını da anlamak durumundayız. Bu özelliği kazanmanın yollarından birinin de, Avrupa vatandaşı olma bilincini anlayarak ve ancak yabancı dile olan genel bakış açımızı tek bir tarafa yöneltmekten ziyade çok dilliliğe karşı olan bakış açımızı ciddi anlamda değiştirmekle mümkün olacağını kavramalıyız. Eğer birden çok dil öğrenmeyi bir tehdit unsuru saymayıp bunu kendi gelişimimize katacağımız bir zenginlik olarak kabul edersek ortak bir anlayış ve kavrayış ile diğer ülkelerle olan barışçıl ilişkiler kurma ve sürdürme politikamızın ömrünü de her zaman uzatabiliriz. Bu anlayışı da entegrasyon olarak adlandırabiliriz. Zaten entegrasyon kendi dilimizden, kültürümüzden vazgeçmemiz yada kendi dilimizin yozlaşmaya doğru sürüklenmesi gerektiği anlamına getirilmemeli. Bilakis entegrasyonun amacı, insanlardan veya gruplardan oluşan çokluk ortamında toplumsal ve kültürel birliği sağlayabilmek ve paylaşabilmektir (Krumm 2002: 2). Nitekim dil ferde toplumun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır, bu donanıma yabancılaşma insanların içinde yaşadıkları topluma yabancılaşmasını da beraberinde getirmektedir (Özkan 2003: 1).

Bu noktada, uzun vadede halkın yabancı dil öğrenimine – öğretimine bakışını, kısa vadede ise yeni öğrencilerin yabancı dil öğrenim stratejilerini ve yabancı dillere karşı olan yaklaşımlarını somut olarak değiştirmede etkili olabilecek, aynı zamanda dil ve kültür öğrenimi alanında beraberinde bir çok yenilik getiren AKODK’nın öğrenen odaklı şekli olarak tanımlanan proje olan Avrupa Dil Portfolyosu’nu incelemekte fayda vardır.

### 3.2 Avrupa Dil Portfolyosu

Genel olarak iktisat bilimleri alanında kullanılan *Portfolyo*, sözlük anlamı olarak para cüzdanı, içine değerli kağıt ve evrak konan, kartondan, derinden ve benzerlerinden yapılmış muhafaza olarak tanımlanmaktadır. Fakat 90'lı yılların başlarından itibaren Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) adı ile birlikte yabancı dil öğretiminde de yerini almaya başlamıştır. Nasıl ki iktisat alanında içine değerli evrakların konulduğu bir göreve sahip ise, dil öğretiminde portfolyo, öğrenenlerin belli zaman aralıklarında yabancı dil öğrenirken yaptıkları çeşitli etkinlikleri, öğrenim süreçlerini ve bunların sonuçlarını sakladıkları dosya şeklinde olan bir çeşit koleksiyon görevindedir (Renko 1998: 36). Tabii ki portfolyonun içerisindeki belgeler zaman içerisinde sürekli güncellenmelidir.

Gür'e göre ADP dil öğrenenlerin, farklı dillerdeki becerilerini, başka dillerde kurdukları ilişkileri ve başka kültürlerle olan deneyimlerini, çok dilliliklerini şeffaf bir şekilde belgeleyen, çeşitli belge ve bireysel çalışmaları içerisinde barındıran, dil öğrenenlerin kendileri tarafından doldurulup sürekli güncellenen, AKODK' ya göre hazırlanmış ve böylece tüm Avrupa'da karşılaştırılabilir özelliğe sahip olan bir koleksiyondur (Gür 2003: 18). Aslında bu koleksiyona, *Öğrenci Dil Gelişim Dosyası* da denilebilir.

Diller için Avrupa Dil Portfolyosu fikri ilk olarak İsviçre'nin Rüşchlikon kentinde Avrupa Konseyi'nin 1991 yılında, İsviçrenin dil projelerine yaptığı katkılar çerçevesinde yapılandırılan, ilki "Apprentissage de langues et citoyenneté européenne" (Yabancı Dil Öğrenimi ve Avrupa vatandaşlığı) ve ikincisi "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification" (Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: hedefler, değerlendirme, sertifikalandırma) isimli projeler için düzenlenen sempozyumlarda ortaya çıkmıştır (Terrasi 1999: 41). Daha sonra 1996 yılına kadar ilk olarak İsviçre olmak üzere Avrupa'nın bir çok ülkesinde yetişkinlere, çocuklara ve gençlere yönelik sayısı 50'yi aşkın portfolyolar hazırlandı. Bu yıldan sonra hazırlanan portfolyoların sayısı daha da artmaya başladı ve 2000 yılında Avrupa Konseyi çeşitli ülkelerde ve bölgelerde hazırlanan ADP örneklerinin akreditasyonunu denetlemek ve sağlamakla görevli bir komite kurdu.

En sonunda 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin Eğitim Bakanları tarafından düzenlenen toplantı sonunda imzalanan sonuç bildirgesinde, yabancı dil öğretimi uygulamalarında her öğrenci için bir dil gelişim dosyası tutulmasına, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılmasına ve edinilen yabancı dil bilgi ve becerisinin belgelendirilmesine karar verildi (Genç 2003: 183). Tüm bu hızlı gelişime örnek olarak, 2003-2004 eğitim-öğretim yılına kadar Avrupa'da yaklaşık 400.000 öğrencinin dil portfolyosu ile tanışma ve çalışma olanağı bulması gösterilebilir<sup>19</sup>. Tabii ki ileriki yıllarda bu sayıların katlanarak büyümesi planlanmaktadır.

Genç'in de Polat'tan alıntılacağı gibi; Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimiyle doğrudan ilgili olan yönelimini ve bu bağlamda öngördüğü eğitsel çerçeveyi tartışmadan ülkemizdeki yabancı dil eğitimine yönelik öneriler geliştirmemiz artık olanaklı değildir (Genç 2003: 184). Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerde 2001–2002 öğretim yılında başlatılması kararlaştırılan projenin, ülkemizde de uygulamaya geçirilmesini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu bünyesinde, bir *Özel İhtisas Komisyonu* oluşturulmuş ve bireyleri yaşam boyu dil öğrenmeye teşvik amacıyla Avrupa Konseyi tarafından önerilen *Avrupa Dil Gelişim Dosyası* projesi başlatılmasına karar verilmiştir.

Söz konusu komisyonuna Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel başkanlık yapmak üzere seçilmiştir. Bu projenin aşamalı olarak Türk eğitim sisteminin tüm kademelerinde uygulanması için çalışmalar yapılmaktadır. Pilot uygulamaların 2002-2004 yılları arasında, genel uygulamanın ise 2004–2005 yıllarında gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Öncelikle Özel Türk Okullarında, Anadolu Liselerinde ve Süper Liselerde başlatılması planlanan bu proje, daha sonra kademeli olarak diğer okulları da kapsayarak yaygınlaşacaktır. Bu projeler için Ankara ve Antalya'dan 13 türde (Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Çok Programlı Lise, Özel Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Kız Teknik Lisesi, Teknik Lise, Ticaret Meslek Lisesi), 26 adet orta öğretim kurumu belirlenmiş; bu kurumlardan

---

<sup>19</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. [http://www.deutsch.info.pl/psnjin22/tagungen/poznan\\_programm.htm](http://www.deutsch.info.pl/psnjin22/tagungen/poznan_programm.htm) (Çevrimiçi), 18/07/2004.

toplam 35 öğretmen görevlendirilmiştir (Karacaoğlu; Çabuk 2002: 4). Ayrıca komisyon başkanı Özcan Demirel tarafından gruplar oluşturulmuş ve 19-20 Ekim 2001, 8-9 Mart 2002, 3-4 Mayıs 2002 tarihlerinde seminerler düzenlenmiştir. Bu seminerlerde, temsilci öğretmenlere Avrupa Konseyi'nin çalışmaları ve ilkeleri tanıtılmış, ülkemiz için model dosya oluşturulmuştur. Diğer Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde yapılan pilot uygulamalara benzer biçimde, öğretmen eğitimi, öğrenen özerkliğinin öğrencilere tanıtımı, Dil Gelişim Dosyası'nın pilot uygulamaya konması ve öğrenen özerkliğini öne çıkaran öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması gibi etkinlikler, pilot okullarda gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu projeye göre; her öğrencinin dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyasından oluşan bir portfolyosu, yani *Dil Gelişim Dosyası* bulunacaktır.

Ayrıca 7-8 Haziran 2002 tarihlerinde de Antalya'da bir seminer düzenlenmiştir. Halen Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü ile ikili yazışmalar ve görüş alışverişleri sürdürülmektedir. Bu çalışmada uygulanan anket için seçilmiş üç Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nden ikisi de söz konusu projelere dahil olan pilot okullardandır. Okullardan biri Antalya Merkez, diğeri ise Alanya'da bulunmaktadır.

### **3.2.1 Avrupa Dil Portfolyosu Genel Yapısı**

Çok dilli davranış becerisi, otonom öğrenme, kendini değerlendirme ve bilgileri sertifikalandırma başarılı yabancı dil derslerinin belirlediği yeni amaçlardır (Terrasi 1999 : 41). Günümüzde kişi bir dili ne kadar kullanabildiğini, ayrıca o dildeki eksiklerini ve kendini geliştirmesi gereken konuları bilmelidir. Bu öğrenme süreci içerisinde bulunan biri için hiç de kolay bir görev değildir. Fakat ADP'nin genel yapısına bakıldığında tam da bu ihtiyaçlara hizmet etmek için tasarlanmış olduğu görülür.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken elde ettikleri kazanımları ve başarıları kayıt altına almaya yarayan ve dil gelişimindeki yeterlilikleri ortaya koymaya yarayan bir döküman olan Avrupa Dil Portfolyosu üç ana bölümden meydana gelir ;

- Dil Pasaportu
- Dil Biyografisi (dil öğrenim geçmişi)
- Dil Dosyası

### ***Dil Pasaportu***

*Dil pasaportu*, öğrencinin bildiği dillerin ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerinin gösterilmesine yarayan bir belgedir. Bu belgeden öğrencinin hangi dil sertifikaları yada dil diplomalarına sahip olduğu anlaşılır. Dil pasaportu, boyutları itibarı ile normal bir pasaport boyutlarına sahip olup, ihtiyaç duyulduğu hallerde ADP dosyasından çıkarılıp başvurulacak iş yerine yada kayıt yaptırılacak okula gösterilebilen resmi bir belge niteliğindedir. Çünkü dil pasaportu bütün Avrupa’da geçerli olacak şekilde standart hale getirilmiştir ve dolayısıyla Avrupa’nın her yerinde geçerli olma özelliğine sahiptir. Yani resmi ve uluslararası geçerliliği olan bir dökümandır (Gehler 2002 : 68).

Dil pasaportunun genel yapısı 3 bölümden oluşur;

- Dil becerileri profili
- Dil öğrenim ve kültürler arası deneyim özgeçmişi
- Sertifika ve diploma kayıtları

Kişinin bildiği dillerdeki 5 becerinin de belli aralıklarla güncellenip pasaporttaki yerlerine işlenmesi gerekir. Bu güncellemeler pasaport içerisindeki *Kendini Değerlendirme* (Selbstevaluation) ve *Dilsel Profil* (sprachliches Profil) tablolarına işlenir. Zaten portfolyolardaki kendini değerlendirme tabloları AKODK’dakiler ile eş değer olduğu için bütün Avrupa’da geçerlilik kazanmıştır. Buradan da bir kez daha anlaşılıyor ki, ADP ve AKODK kesinlikle bir birinden ayrı iki farklı proje değildir, ikisi de birbirinin tamamlayıcısıdır. Ayrıca otonom öğrencilerin yetiştirilmesinin amaçlandığı eğitim sistemlerinde Dil portfolyoları öğrencilere sorumluluk yüklemek, kendi bilgilerini ve öğrendikleri konularda yapabildiklerini yine kendilerinin anlamalarını sağlamak açısından önemli bir araç olarak görülebilir.

Dil pasaportu içerisinde varolan kendini değerlendirme tablolarında öğrencinin bizzat kendisi tarafından 5 beceriye göre tespit edilmiş olan *yapabilirim*

tanımlamalarında önemli olan, öğrenen kişinin bildiği her dilde her seviyede eşit decerede bilgisi olması yada tüm bu tanımlamaları okulda yada gittiği dil kurslarında öğrendiği bilgileri temel alarak değerlendirmesi değildir. Bilakis yurt dışı seyahatlerde, turistlerle olan diyaloglarında, yabancı dilde seyrettiği filmlerde edinmiş olduğu bütün dilsel beceriler de değerlendirilecektir (bkz. Gür 2004: 56). Yani bir anlamda, burada söz konusu olan dil becerilerini gösteren tablo, öğrenciye ait kendini değerlendirme tablosu olmakla beraber, aynı zamanda dil pasaportunun da odak noktalarından biridir. Bu yüzden kendini değerlendirme konusuna bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı olarak değinilecektir. Burada belirlenmiş olan dil düzeyleri AKODK ile uyumlu bir şekilde düzenlenmiş olması dolayısıyla dil öğrenimine AKODK ile getirilmiş olan standartlar artık somut olarak kullanıma geçirilmiş oluyor. Bireylerden de bu standartlara ne kadar ulaştıklarını belgelendirmeleri isteniyor ki, söz konusu standartlaşmayı anlamlı kılan da budur. Buna kaynak olarak gösterilebilecek ve Avrupa’da Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde en çok kullanılan sınavlar Tablo 5’de verilmiştir.

Alınmış sertifikalar ve diplomaların bu belgeleri veren kurumlarca onaylanabileceği sayfalar da dil pasaportunun içerisinde yer almaktadır. Böylece öğrencinin dilsel olarak edinmiş olduğu tüm beceriler ile, başka kurumlarda almış olduğu tüm belgeler şeffaf bir yapı içerisinde gösterilmiş olur.

Avrupa Birliği’ne tam üye olduğumuz zaman serbest dolaşım hakkını kazanabilmek ve çalışma iznini alabilmek için dil pasaportu taşımak her Avrupa vatandaşı için zorunlu olacaktır (Demirel 2004: 22). Başka bir anlatımla, herhangi bir Avrupa ülkesinde iş bulan kişiler işverene bu pasaportu gösterdikleri takdirde o ülkede çalışma olanağına kavuşmuş olacaktır. Bunun yanı sıra, bireylerin bildikleri diller ve düzeyleri dil pasaportunda belirtilmiş olacaktır. Dil pasaportu olan kişi, yaşamını sürdürmek istediği ülkenin dilini biliyorsa o ülkede oturma ve çalışma izni almış olacaktır.

**Tablo: 5 Dil Düzeyleri Belgelendirme Sınavları<sup>20</sup>**  
**(Almanca, Fransızca, İngilizce)**

Düzyey	Almanca	Fransızca	İngilizce
A1			
A2	Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache (GBS Daf)	Certificat d'Etudes de Français Pratique 1 (CEFP 1)	Key English Test (KET)
B1	Zertifikat Deutsch (ZD)	Certificat d'Etudes de Français Pratique 2 (CEFP 2)	Preliminary English Test (PET)
B2		Diplôme de Langue Française (DL)	First Certificate in English (FCE)
C1	Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)	Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes (DS)	Certificate in Advanced English (CAE)
C2	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)	Diplôme de Hautes d'Etudes Françaises (DHEF)	Certificate of Proficiency in English (CPE)

### ***Dil Biyografisi (dil öğrenim özgeçmiş)***

Dil öğrenim biyografisi aşağıdaki bölümleri içerisinde barındırıyor ;

– *Kişisel dil öğrenim geçmişi:*

Dil biyografisinin içerisindeki bu kısım, gerekli durumlarda, öğrenenin dil öğrenim geçmişindeki en önemli tarihleri ve bilgileri kronolojik bir sıra ile sunmaya yarar. Fakat aynı zamanda da hem kendi, hem de yakın çevredeki ilgili kişiler için de fotoğraflar ile donatılıp bilgilendirme amaçlı hazırlanmış bir anlatım kısmıdır.

– *Farklı dillerdeki iletişim becerilerine ilişkin kişisel kontrol listeleri:*

Bu bölümde kullanılan kendini değerlendirme tabloları, dil biyografisi içinde geniş yer tutar. Öğrenciye gerçekten ayrıntılı bir tespit olanağı sunan bu tür kontrol listeleri Avrupa Konseyi'nin belirlemiş olduğu altı seviyeye göre hazırlanmıştır. Bu seviyeler aynen AKODK'daki gibi A1, A2, B1, B2, C1, C2 gibi kısaltmalarla verilmiş. Söz konusu seviyelere göre hazırlanmış olan kontrol listeleri, öğrencinin o andaki kendi dilsel durumunu tespit edip tablodaki uygun bölümü işaretlemesine, halen hangi becerilerinin eksik kaldığını tespit edip dil öğrenim sürecinde kendine yeni ve öncelikli hedefler belirlemesine ve üçüncü kişilerin (genelde öğretmenler) kişi hakkındaki

<sup>20</sup> Demirel, Özcan; Yabancı Dil Öğretimi, Pegema Yayıncılık (2.Baskı), Ankara, 2004, s. 179.

kanaatlerini belirtmesine olanak sağlar. Çünkü bu tabloların sağ tarafında “Bunu yapabilirim”, “Bu benim hedefim” ve “Öğretmen/başkaları” şeklinde 3 sütun bulunmaktadır. Öğrenci kendi dilsel durumuna ilişkin tespitini her bir yapabilirim tanımlamasının karşısında bulunan sütuna işaretler. Belli bir zaman sonra bu tablolardaki tüm hedeflere ulaşıldığında ise dil pasaportuna geri dönüp oradaki dilsel profil bölümü güncellenir.

Tabii ki kurumlarda işlenen ders kitaplarının da bu kriterlere uygun yapılarda hazırlanmış olması hem öğrenciler, hem de öğrencilerin bireysel çalışmaları ve tespitlerinde bir paralellik oluşturur. Böylece öğrenci dil seviyesini periyodik aralıklarla ve hiç zorlanmadan takip edebilir. Tüm bu uygulamalar kurs bitiminde öğrencinin yabancı dil öğrenim sürecini bireysel olarak yönlendirmesinde de yardımcı olabilir.

– *Dil öğrenim ve dil kullanım becerileri ile ilgili bilgiler:*

Bu bölüme öğrencinin bildiği farklı dillerin farklı kullanım alanlarında karşılaştığı ve gerçek yada kurmaca olarak katıldığı kültürler arası diyologları yansıtan dilsel deneyimler yazılır. Dil öğrenim geçmişi bölümü, örnekleri ve yönlendirmeleri kapsayan ve bu tür deneyimlerin açıkça yazıldığı bir bölüme sahiptir. Bu örnekleri ve deneyimleri aktarırken öğrenci, özellikle karşılaştığı turistlerle yapmış olduğu konuşmalar hakkındaki fikirlerini, öğrendiği dilde okuduğu ve onu etkilemiş bir kitabı veya gittiği ülkede onda etki bırakmış farklı kültürel özellikleri anlatıp kendi kültürü ile karşılaştırabilir.

Bu boyut da Avrupa Konseyi dil ve kültür projelerine hizmet eden önemli bir unsurdur. Çünkü öğrenci yaşamış olduğu kültürel farklılıkları aktarırken bir yandan da bunları kendi zihninde bir kez daha yorumlama imkanı bulur. Böylece dilin bir kültürün sadece önemli bir elemanı değil, bilakis kültürel unsurların aktarımı için de çok önemli bir araç olduğunu anlayabilir. Zaten bir insanın içine girmeyi başardığı farklı ulusal, bölgesel yada sosyo-kültürel yapılar hakkındaki fikirleri, o kişinin kendi kültürel kimliği içerisinde yada yaşadığı zamandaki şekliyle oldukları gibi durmazlar, aksine karşılaştırılır, yorumlanır ve zengin, içselleştirilmiş, çok kültürlü bir bireysel yetinin ortaya çıkmasında etkileşim sağlarlar (bkz. Christ 2003: 65).



- *Gidilen okul yada kurstaki öğrenme amaçları ve öğrenim programı hakkında bilgiler:*

Bu bilgiler ilgili kurumlardan çıktı şeklinde de gönderilebileceği gibi, öğretici ve öğrenici tarafından da birlikte düzenlenebilir. İki durumunda olanaklı olmadığı hallerde ise öğrenici bu bölüm için gerekli olan bilgileri kendi doldurabilir. Bu bilgiler içinde; ders saatleri, kullanılmış olan öğretim araçları, değerlendirme şekilleri ve gidilen kurumun yabancı dil derslerinde öğrenici değişim projeleri, iki dilli yabancı dil dersleri yada okul dışı yabancı dil öğrenimini teşvik edici öğretim programlarının olup olmadığı gibi bilgiler bulunabilir.

- *Farklı yabancı diller öğrenmek için amaç ve planlara yönelik bilgiler:*

Bu kısım ise dil biyografisinin ileriye dönük bilgilerini içeren kısımdır. Burada şimdiye kadar olan dilsel deneyimlere, kişisel dil becerilerine yönelik tespitlerin değerlendirilmesine ve yabancı dil öğrenimine devam etmeye yönelik kararlar alınır. Tabii ki kişi bu safhada hangi dili neden ve ne derece öğrenmesi gerektiğini kendi planlayarak karar alır.

### ***Dil Dosyası***

Dosya, öğrenilmiş olan dillerdeki önemli kişisel çalışmaların hepsini görsel olarak içinde barındırması gereken ve farklı dillerde yada bir yabancı dilde hangi başarılarla ulaşıldığını somut olarak gösteren orijinal belgelerin (diploma, sertifika, sınav sonuç belgeleri, çeşitli onay belgeleri vs.) ve önemli çalışmaların içine konulduğu bir yapıya sahiptir. Bu çalışmalar arasında yazılı (mektup örnekleri, kompozisyonlar, röportajlar vs.) ve ses yada video çekimleri ile proje çalışmalarının sonuçları yer alabilir. Tüm bu çalışmalar dosya içerisinde tarih ve adlarıyla bulunur. Aslında okulda yada kursta dil derslerine devam ederken yapılan bu tür çalışmalar sürekli olarak seçilip dosyaya eklenebilir ve zamanla bunlardan hangilerinin dosyada devamlı kalacağına karar verilirse mantıklı bir adım atılmış olur. Tabii ki hangi çalışmanın dosyada kalıp hangisinin gideceği konusunda öğretmen en etkili yönlendiricilerden biri olacaktır (bkz. Schneider 1999: 12). Ara sıra portfolyolar sınıfa taşınıp sınıf ortamında bunlar hakkında değerlendirme yapılırsa çalışma, öğrencinin motivasyonu açısından da daha etkili bir

şekilde ilerlemiş olur. Böylece öğrenmede geçilen süreç ve yaşanmış adımlara bir kez daha dönüt olarak bakma imkanı olur, nereden nereye gelindiği somut örneklerle görülür. Bu çalışmaların hepsi portfolyonun gerçek anlamdaki yüzünü de yansıtıyor, yani portfolyonun sadece dilsel başarılarla gösterilen becerilerin sertifikalandırılması, bunların dosyalanması ve değerlendirilmesi değil, aynı zamanda da öğrenenlerde çok dilliliğe karşı merak uyandırması da sağlanmış oluyor. Böylece öğrenenler yabancı dil öğrenmenin sadece okulda alınan notlardan ibaret olmadığını, bilakis kendilerini başka kültürden ve dillerden gelen insanlarla iletişime geçmek için açabileceklerini de anlamış olurlar (Gehler 2002: 63).

Ayrıca dil biyografisi ve dil dosyası kısımları sınıfa yeni katılmış olan bir öğrencinin bu yeni ortama adaptasyonunu sağlamak için ve söz konusu kişinin dil öğrenme deneyimlerinin yanı sıra daha önceden kazanmış olduğu dil bilgilerini saptamada öğreticiye yardımcı olur. Fakat gerek portfolyo çalışmalarından önce öğrenciyi buradaki çalışmalara hazırlayıcı nitelikte temel oluşturan, gerekse portfolyo çalışmalarına eşzamanlı olarak kullanılacak, yani öğrenmeye ve öğrenme farkındalığına eşlik edici görevi olan, sınıf ortamında yine öğrenciyi belli öğrenim stratejileri geliştirmeye ve bununla beraber kendini değerlendirme imkanı hazırlamaya yardımcı olan okuma günlükleri de kendini değerlendirme çalışmalarına hazırlık niteliğinde yardımcı materyal olarak işe koşulabilir (bkz. Güler 2004: 117).

### **3.2.2 ADP’de Öğrenen Özerkliği ve Uygulanabilirlik**

Tranter’in de değindiği gibi, bir çok insan için yabancı dil öğrenmek kendilerini içine bıraktıkları ve nereye gittiklerini, ne kadar süreceğini ve sonunda onları nelerin beklediğini bilmedikleri bir macera yolculuğudur (Tranter 2003: 3). Bu durum bir öğrenci için öğrenme motivasyonu açısından hakikaten öğrenme şevkinin ve sürecinin bir kaç hafta yada bir kaç ay sonra kırılacağı negatif bir durum yaratır. İşte yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde bu gibi motivasyon kırıcı olumsuz durumları ortadan kaldırmak için, öğrenenlerin de öğrenme sürecinin içerisine dahil edilebildiği öğretim yöntemleri ve uygulama şekilleri geliştirilmesi gerekiyordu. Bu çalışmanın gerek ikinci bölümünde anlatılan öğrenen özerkliği konusu, gerekse üçüncü bölümünde bahsedilen

ve temel taşlarından biri de öğrenen özerkliği ve hayat boyu öğrenme gibi yeni oluşumlar olan Avrupa Dil Portfolyosu kısımlarına bakıldığında yukarıda, ihtiyaç duyulduğundan bahsedilen gelişmelerin bu iki çalışmanın dil derslerinde bir araya getirilmesi ile yakalanabileceği anlaşılmış olur.

Yukarıda ADP'nin genel yapısı başlığı altında anlatılan dil pasaportu bölümüne de bakılacak olursa bireyin bir dili ne derece bildiği, hangi dil becerisinin belirlenen ölçütlere göre hangi düzeyde olduğu yine bireyin kendisi tarafından belirlenecektir. O nedenle, bireylerin yabancı dil öğrenim süreci başında kendisinin hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesi ve yabancı dil öğrenimi sürecinde böyle bir beyanı her ortamda doğru biçimde verebilmesi için, eğitim-öğretim süreci içerisinde, planlamadan değerlendirmeye kadar tüm aşamalara katılımı sağlanmalı ve onlara bu tür bir otonominin kazandırılması amaçlanmalıdır. Nitekim Avrupa Konseyi de bunu, *Modern Dillerde Öğrenen Özerkliği* olarak tanımlamaktadır (Karacaoğlu 2002). Fakat herşeye rağmen öğrenenin özerk olması, eğitim-öğretim durumlarının tamamen öğrenenin kontrolünde olması anlamına gelmemekle birlikte, öğretmenin tüm sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenenin gereksinimlerine ve isteklerine cevap veren bir uygulama gerçekleştirmesi demektir. Böylece, öğrenenin bu sürece aktif katılımı sağlanacak ve birey neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine karar vererek bunu kendine olduğu gibi, başkalarına da aktarabilecektir. Aynı zamanda bu yaklaşımla, değerlendirme aşamasında gerçekçi bir verinin elde edilmesine de olanak sağlanacaktır.

Ancak ADP'nin ve dolayısıyla öğrenen özerkliğinin ön plana çıkarıldığı bir yabancı dil öğretimi sürecinin başarıya ulaşabilmesi için bir takım köklü alt yapı çalışmalarının da yapılmış olması gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi söz konusu süreci yönlendiren en etkili eleman olan öğretmenler ve onları yetiştiren akademisyenler tarafından öğrenen özerkliği kavramının iyi anlaşılması ve bunun gerektirdiği yöntem ve tekniklerin gerek öğretmen yetiştirmede, gerekse yabancı dil öğretiminde sınıf içi ve dışı uygulamalarda kullanılmasıdır. Yani, ülkemizde de 2005 yılından itibaren genel kullanıma açılması planlanan dil gelişim dosyasında belirtilen ölçütlere uygun biçimde yabancı dil eğitiminin - özelde Almanca eğitiminin - gerçekleştirilmesi gerekmektedir. O nedenle, bu sürece katkı sağlayan tüm eğitimcilerin kendilerine sorumluluk getirecek olan çalışmalara her anlamda hazır olmaları ve yabancı dil öğrenenleri de

bilgilendirmeleri son derece önemlidir. Dolayısıyla üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında da öğretmen adaylarının eğitiminde onları yukarıdaki ölçütlere ulaştıracak yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çünkü aday kendi öğrenim sürecinde bu durumu ne kadar iyi içselleştirebilirse, ileride kendi sınıfına da o derece iyi empoze edebilir ve sınıfı o ölçüde otonom hale getirebilir (bkz. Güler 2004: 115) .

Bu yüzden Avrupa Dil Portfolyosu'nun asıl hedefi olan sınıf içerisinde uygulanabilmesi için yukarıdan aşağıya doğru oluşturulması gereken bir hiyerarşinin göz önüne getirilmesi gerekir. Bunu sağlayabilmek için anlaşılması gereken öğelerin bir kaçı aşağıda kısaca sıralanıp daha sonra da anlatılmıştır:

a) Öğrenimde eşlik edici görevi ile portfolyonun faydaları

b) Uygulamaya geçmek için şart olan bir takım anlayışların yapılandırılması çalışmaları:

- Dil portfolyosunu öğrencinin sahiplenmesi ve sorumluluğunu taşıması
- Portfolyoda belirlenmiş her şeyi öğrenmenin olumlu kabul edilmesi
- Bütün yetilerin ve bütün deneyimlerin sıralanması

c) Sınıf içi çalışmalar için olası öneriler

d) Kendini değerlendirme süreci

- Öğrenimde eşlik edici görevi ile portfolyonun faydaları:

Bilindiği gibi portfolyo öğrenim sürecinin desteklenmesinde ve öğrenmede öğrenciye eşlik edici bir işleve sahiptir. Örneğin portfolyo okuldaki öğrenme süreci için önemli bir avantajdır çünkü;

- Portfolyo yabancı dilin bütün alanlarında birlik içinde ve uyumlu bir çalışma için belli bir bakış açısı kazanmada temel oluşturur. Yani dil derslerinde ayrı ayrı zamanlarda farklı şekillerde öğrenilen konuların bir bütün olarak algılanması ve öğrenilen her şeyin her alanda uygun şekilde kullanılması sağlanır. Otonom öğrenme okulda sadece bu şekilde etkili olarak yapılandırılabilir.

- Portfolyo okul dışındaki alanlarda kazanılan öğrenim ve iletişim deneyimlerini özümsemeyi de olanaklı hale getirir.

- Portfolyo, öğrencileri kendi öğrenim başarıları ve başarısızlıkları hakkında düşünme konusunda, diğer öğrenim yollarını planlamalarında, ayaklarının yere

basmasında ve kendi başarılarını farklı durumlara göre tahmin edebilmeleri sürecinde destekler. Bu sebeple, öğrenen kişinin gerçek başarısı artık yalnızca aldığı sınav notları toplanarak belirlenmiş olmaz.

- Farklı dillerde kazanılmış bilgileri şeffaf bir yapıda bir bütün halinde değerlendirmeyi, sertifikalandırmayı ve bunun belgelerle ispat edilmesini olanaklı hale getiren dil portfolyosu ile çalışma, Almanca'nın ve diğer yabancı dillerin, ikinci yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda da gerek öğreten, gerekse öğrenen için öğrenim sürecinin yapılandırılması ve zamanın daha ekonomik kullanılması açısından çok önemli bir yer tutabilir (Terrasi 1999: 44).

- Portfolyo öğreticilere de geniş bir hareket alanı sağlar. Çünkü öğretilen konular kapsamlı ve süreç odaklı konulardır. Bu yüzden öğretici, öğrenenlerin öğrenim ve iletişim deneyimlerini gerek ders içi karşılıklı özel konuşmalarda, gerekse sınıfa karşı yapılan genel konuşmalarda destekleyerek süreç içinde değerlendirip tespit edebilir. Ayrıca portfolyodaki değerlendirme kriterleri dış etkenler tarafından değiştirilemeyen sabit kriterler olduğundan, bu yönüyle öğreticilere ek bir yardım sağladığı da söylenebilir. Öğretici hazırladığı sınavların AKODK ve ADP odaklı olmasına özen gösterdiği takdirde öğrenenlerin sınav sonuçlarına itirazları azalır. Bundan başka, öğretici sınavlarda öğrenciyi neye, hangi kriterlere göre test edeceğini düşünmekle zaman harcamaz.

- Uygulamaya geçmek için şart olan bir takım anlayışların yapılandırılması çalışmaları:

Yukarıda sayılan genel faydalara sağlıklı bir şekilde ulaşılabilmesi için öncelikle yabancı dil eğitimi sisteminde bu yapının yerleşebilmesi için bir takım gereksinimlerin acil olarak yerine getirilmesi gerekmektedir. Tabii ki sürecin daha hızlı işlemesi için ilk önce ekonomik destek, kullanıma geçmeye yönelik taslakların oluşması, tüm öğretici ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi gibi sınırlılıkların ortadan kalkması gerekmektedir. Schärer'in de belirttiği gibi, dil portfolyosunu uygulamaya koymadaki diğer şartlar ise portfolyonun ve AKODK'nın vizyonunda ve prensiplerinde saklıdır<sup>21</sup>. Aşağıda bulunan

---

<sup>21</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. [http://www.deutsch.info.pl/psnjin22/tagungen/poznan\\_programm.htm](http://www.deutsch.info.pl/psnjin22/tagungen/poznan_programm.htm) (Çevrimiçi), 18/07/2004.

noktalar söz konusu çalışmanın temel amaçları arasında bulunan konuları bir kez daha kısaca özetlemektedir. Bu konular kullanıcıların zihinlerinde açığa kavuşturulmuş projenin gelişimi ve genişlemesi de o derece hızlanacaktır. Örneğin ADP'nin kullanımı konusunda yapılması gereken görev dağılımının net olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada özellikle 3 ana noktayı açmakta fayda vardır:

– *Dil portfolyosunu öğrenciye sahiplendirme ilkesi:*

Aslında bu temel cümle ile öğretici ve öğrenci rolleri arasındaki kalıplaşmış katı anlayış da değişikliğe uğramış oluyor. Bir çok öğrenci dil öğrenme sürecinde kendi üzerine sorumluluklar almaya ve öğreneceği konuyu kendi belirlemeye hazır hale gelir, fakat buna karşın bazı öğrenciler halen öğreticiden sıkı bir yönlendirme beklemektedir.

Bu yüzden yukarıda belirtilen *öğrenciye aitlik* prensibi bir yandan da *gönüllülük* ilkesini beraberinde getirmektedir. Çünkü birine ait olan şey genel anlamda sadece onu kullananın hizmetindedir ve dolayısıyla sahip olan kişiye yani öğrenciye, öğrenim sürecinde bir tür serbestlik de verilmiş oluyor. Öğrenen birey portfolyoyu isterse hiç kullanmaz, isterse tüm dil öğrenimini buna odaklayabilir. Dolayısıyla bu tür bir öğrenmeyi, düzenli bir programa göre yapılandırılmış eğitim veren sınıf ortamında tamamen öğrencinin inisiyatifine bırakmak da uygun olmasa gerek.

Burada da öğreten kişinin yönlendirmesi sınıf içindeki başarının ve motivasyonun artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretici, dil portfolyosunun bir öğretim materyali olmadığını, aslen ders dışında kullanılan, öğrencinin kendini her yönden değerlendirebilmesini sağlayan bir araç olduğunu onlara anlatmalıdır. Dersin hedefleriyle paralel bir yönlendirme yapıldığı takdirde hem dersin planlanmış yapısı bozulmamış olur, hem de birey eve gittiğinde öğrendiklerini ve eksiklerini tespit edebilir, yani kendi kendini değerlendirme olanağı bulabilir. Ancak en önemli kısım, öğrencinin bu çalışma ile biraz çaba harcayarak başarıya ulaşacağına inandırılmasıdır. Çünkü dil portfolyosu ile çalışma öğrencinin genelde okul dışında yaptığı bir etkinlik olduğu için motivasyon ne kadar yüksek olursa, ders dışındaki öğrenmesini dil portfolyosu ile desteklemesi de o derece sürekli ve etkin olur. İşte asıl başarı da burada başlar.

– *Portfolyoda belirlenmiş her şeyi öğrenme olumlu kabul edilir :*

Bu cümle de dil portfolyosunda göz önünde bulundurulması gereken ikinci husustur. Öğrenci artık portfolyoda yer alan kriterleri yapabildiğinin bilincindeyse bu, amaca ulaşmaya başladığının bir göstergesidir. Fakat amaca ulaşmaya başladığını belirten asıl gösterge okulda yapılan sınavların daha şeffaf bir yapıda oluşturulması, dolayısıyla AKODK’da bulunan betimlemelere uygun halde yapılandırılmasına bağlıdır ve öğrencinin bu sınavlardan geçer not almasıyla gerçekleşecektir. Fakat bu tür bir sistemin söz konusu yapılandırma ile yabancı dil müfredatlarında yer alması için yoğun çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Mesela eğer yabancı dil müfredatı AKODK’ya göre yapılandırılacaksa dil portfolyosunda yer alan altı ana seviyeye bir de ara seviyeler ve tabii ki bunlara denk düşen beceri betimlemeleri ve uygun yerlere sınav içerikleri ile sınav şekilleri de eklenebilmelidir. Bu tür çalışmalar dil portfolyoları üzerinde daha çok yoğunluk ve çalışma gerektirir. Fakat sonucun kalite güvencesi bakımından tartışılmaz olacağı da bir gerçektir. Bu yüzden ilk etapta en azından öğrencilerin dil portfolyosu ile çalışmanın faydalı olduğuna inanmaları bile ilerleme yolunda çok olumlu bir sonuç olarak görülmelidir.

– *Bütün yetilerin ve bütün deneyimlerin sıralanması :*

Bu cümle de karşılaşılan üçüncü önemli faktördür. Bütün yetiler, bütün deneyimler derken, öğrencinin öğrenmekte olduğu veya daha önceden bildiği dil hakkında ders dışında edindiği bilgi, beceri, deneyimler de kastedilmiştir. Böylece portfolyonun bir başka yönü de ortaya çıkmış oluyor. AKODK’nın sadece derste öğrenilen yabancı dilleri değil, bilakis bireylerin daha önceden bildiği başka diller hakkındaki becerilerini, bilgilerini ve o dil hakkındaki diğer deneyimlerini kendi kendine her yönden değerlendirmesini de sağlayacak bir yapıda oluşturduğu görülmüş oluyor.

Özellikle toplum içindeki azınlık dillerini konuşan öğrenciler öğrendikleri dil, ana dilleri ve buldukları ülkede günlük hayatta konuştukları diller arasında bağ kurma, karşılaştırmalar ve aktarımlar yapma olanağı da buluyorlar. İşte AKODK ve ADP bu özelliği ile de gerek toplum içinde, gerekse Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi içindeki çok dilliliği destekleyici ve dil – kültür çeşitliliği arasında bağ kurucu özelliği ile öne çıkıyor. Bu özelliğin öğrencilere ve tüm eğitimcilere doğru bir şekilde aktarılması,

yabancı dil öğrenimi alanındaki motivasyonu da sağlamada etkili olacaktır. Dolayısıyla bu amaca hizmet eden çalışmaların yapılması dil portfolyolarına olan gereksinimleri de bir kez daha ortaya çıkaracaktır.

Bugüne kadar AKODK çerçevesinde Türkçe şeklinin de içinde bulunduğu 50'den fazla dil portfolyosunun Avrupa Konseyi'nde oluşturulan bir komite tarafından, ortak ilkeler ve direktifler ile bir uyum içinde oluşturulduğu ve geçerliliğinin sınırlı olduğundan yukarıda bahsedilmişti. Aslında bu rakam bir yandan Avrupa'daki dilsel ve kültürel çeşitliliği de yansıtıyor. Ayrıca farklı eğitim sistemleri, eğitim hedefleri ve öğrencilerin yaşlarına, farklı öğrenim ortamlarına ve ihtiyaçlarına göre ayrı ayrı portfolyolar oluşturmak için uzmanlardan oluşan komisyonlar da Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkelerin eğitim bakanlıklarında oluşturulmuş komisyon kurullarında bu konular üzerinde uzun zamandır çalışmalar yapmaktadır. Dil portfolyolarının bu kadar derinlemesine incelenmesi, analiz edilmesi ve çeşitlilik kazanmasındaki amaç, aslında Avrupa'nın çekirdeğini analiz etmeye, tanımlamaya ve güçlendirmeye hizmet etmektedir (Schärer 2003: 2).

Aynı zamanda ülkelerin yabancı dil eğitimlerindeki kalitenin ve yapılan yabancı dil sınavlarının denkliğindeki güvencenin sağlanmasını hedefleyen ortak dil kriterlerinin müfredatlardaki genel yapıyı belirlediği fakat derslerin işlenişine ilişkin kesin yönlendirmeler yapan bir materyal olmadığını da bir kez daha hatırlatmak gerekiyor.

İnsanın en sonunda kendi kendine "Acaba dil portfolyosu ile çalışıp çaba harcamama değdi mi?" diye sorduğunda yine kendine olumlu cevaplar vermesi çok büyük bir ihtimaldir, fakat buna rağmen ilk zamanlarda aklında bazı soruların olması da muhtemeldir. Rolf Schärer'in (2003) de dediği gibi; ADP ile çalışmak büyük bir inşaat alanında çalışmayı andırır, taşlar yerine oturdukça sağlamlaşıp asıl güçlü yüzünü gösterir. Konuya bu çerçeveden bakıldığında, bireylerde dil bilincinin çocuk yaşta oluşturulması bu amaca yönelik en yararlı adımlardan olacaktır. Çocuklar ilköğretim yıllarından, hatta okul öncesi eğitimlerinden itibaren planlı bir şekilde oyunlar aracılığı ile değişik dilleri araştırıp tanımaya, diğer dillere karşı pozitif bir tutum geliştirmeye ve *diller üstü beceriler* (metasprachliche Fertigkeiten) edinmeye yönlendirilirse, bu durum onları ileriki yaşlarda farklı dilleri öğrenmeye de yönlendirecek bir adım olacaktır (Moser 2004: 2).



- Sınıf içi çalışmalar için olası öneriler:

Portfolyo ile çalışmak öğrenciler açısından özellikle ilk zamanlarda zorlayıcı ve alışması güç bir yöntem olabilir. Bu yüzden ilk başlarda öğretici – öğrenci arasında motivasyon ve destek sağlayıcı konuşmalar önemini ortaya koyar. Zamanla portfolyo ile çalışma sürecinde sorumluluk bireylere devredilecektir. Bu aşamada ilk adım olarak öğretici ve öğrenciler çalışmaları sözlü olarak tartışabilirler. Bundan sonra öğrenciler çalışmaları hakkında yorumda buldukları değerlendirme yazıları yazabilirler, bu yazılar okuma günlükleri şeklinde olabilir. Böylece öğrenciler yabancı dilde bir çalışma yaparken güçlü ve zayıf taraflarını tanımaya başlayabilirler.

Sınıf içerisinde iyi bir portfolyo uygulamasının hayata geçirilmesi için gerekli olan diğer önerileri Renko aşağıdaki gibi sınıflandırıyor (bkz. Renko 1998: 36):

- Öğretmen ve öğrenci ulaşılacak hedefleri, konu alanlarını ve öğrencilerin, öğrenim periyodu süresince gereksinim duyacakları kişisel hedeflerini yapılandırır.
- Öğrenim programını ve daha sonra dosyalamak üzere verilecek ödevler ortaklaşa belirlenir, tabii ki bu süreçte bireyler hazırlayacakları konuları ve bunların şeklini kendi ilgileri ve tercihlerine göre seçerler.
- Öğrenim periyodunun sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmaları ya kendileri değerlendirirler, yada bir grup ile veya öğretici ile değerlendirirler.
- Öğrenenler ödev dosyasına koydukları ödevlerden en iyilerini ADP içerisindeki *dosya* kısmına koymak için seçerler.
- Seçtikleri çalışmaları anlatan Almanca bir sunum yazarlar. Bu sunumun içinde öğrenim sürecini, bu ödevi örnek dosyaya koymak için belirledikleri önemli kriterleri ve yaptıkları her çalışma için kendi değerlendirmelerini anlatmaları gerekmektedir.
- En sonunda öğrenciler bütün öğrenim sürecini değerlendirirler. Yani, ne kazandılar?, ne kadar üretken çalıştılar?, ve ilerideki hedefleri nelerdir? gibi soruları yanıtlarlar.
- Belki öğretici de portfolyoların kalitesini gösteren genel kriterleri değerlendirebilir ve bunun yanında öğrencilerinin bu çalışmalara katılımında gösterdikleri hevesin yada motivasyon eksikliğinin öğrenim sürecine yansımaları üzerine eğilebilir.

Tüm bu sürecin sonunda öğretici, portfolyolara ilişkin yaptığı değerlendirmelerde özellikle 3 önemli kriteri göz önünde bulundurmalıdır. Bunlar:

- Ödevlerde dil becerilerinin bütün bölümlerinin değerlendirilmesi.
- Eldeki çalışmanın tamamının başarılı bir portfolyo olup olmadığı.
- Öğrencinin sınıfta konuşma ve dil bilgisi derslerindeki değerlendirme tartışmalarına aktif olarak katılıp katılmadığıdır.

Çalışma sürecinin tamamında öğrenci, neyi nasıl öğrendiğini günlük çalışma defterine Almanca olarak yazar. Aslında bu örnekte bile çalışma tamamen bireysel yapılmış olsa da kişinin öğrenme sürecinde tamamen yalnız bırakılmadığının bir göstergesidir.

- Kendini Değerlendirme Süreci:

Genel olarak Diller için Ortak Avrupa Kriterler Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme gibi uzun bir başlıkta yer alan en son kelime olan *değerlendirme*, bu cümle içerisinde pek de fazla dikkat çekmese de özellikle Avrupa Dil Portfolyoları'nın en temel dayanaklarından birini meydana getiriyor. Aslında bu kelime gerek sınıf içi hedefler, gerekse Avrupa Konseyi hedefleri için hiç de azımsanmayacak bir rol oynadığı için titizlikle ele alınması gereken bir meseledir. ADP kapsamındaki değerlendirme olgusu genel olarak ele alınacak olursa Tranter'in bakış açısına göre de 3 maddede yorumlanabilir (bkz. Tranter 2003: 5):

- Altı beceri seviyesi ve onların tarifleri piyasada bulunan değişik standartlardaki testlerin niteliksel açıdan değerlendirilmesi için ayrıntılı bir temel oluşturuyor. Bu da piyasada bulunan farklı test türlerinin nitelik bakımından aynı seviyede olmalarını gerektiriyor. Bu durum da her bir testi yada sınavı, kendisiyle aynı statüde olan başka bir sınavla karşılaştırabilme imkanı sunuyor. Örneğin Almanya'da yapılan bir dil sınavı ile Bulgaristan'da yapılan bir dil sınavının denkliği sağlanır ve her iki sınav da Avrupa'nın her yerinde eşit derecede geçerli sayılır.

- Fakat seviye tarifleri aynı zamanda bireyler tarafından da kişisel becerileri hakkında hüküm verebilmek açısından önemli bir temel oluşturuyor. Tablolarda bulunan beceri betimlemeleri aynen alıntı yapılarak öğrenenlerin kendini değerlendirdikleri ve her cümlede *yapabiliyorum* ifadesinin kullanıldığı bir anket yada kendini değerlendirme formuna dönüştürülebilir. Söz konusu formlarda bulunan bu tür ifadelerle İngilizcede *can-do*, Almancada *Kannbeschreibungen* adı veriliyor. Aynı zamanda tablolardaki kontrol listeleri sadece öğrencilerin kendi yabancı dil bilgileri hakkında belli bir hükme varmalarını değil, bunun yanında öğreticilerin de onların becerileri hakkında belli hükümler vermelerini ve kişisel hedef belirlemede öğrencilere yardımcı olmalarını sağlıyor (Terrasi 1999: 43).

- Kendini değerlendirme, öğrenme süreci içerisinde sadece gelip geçici bir safha olarak görülmemelidir. Kendi becerileri hakkında belli bir hükme varma yöntemi kursa sürekli devam eden kişilerin süreç içerisinde kendi becerilerine, öğrenme esnasındaki adımlarına ve başarılarına daha iyi bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olacaktır. Böylece dil öğrenme bilinci güçlenir ve öğrenme esnasındaki davranışları ile öğrenilen konuya olan yaklaşım tarzları da iyileşir. Bu sayede öğrenme daha zevkli, mantıklı hale gelir ve belki Avrupa Konseyi'nin hedeflediği, dili/dilleri ileri seviyede de öğrenmeye yada başka dilleri de öğrenmeye olan merak da artar.

Eğer öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlamak gerçekten ciddi olarak düşünülürse, o zaman onlara öğrendiklerini ve kendi becerilerini yine kendilerinin değerlendirebilecekleri fırsatların verilmesi gerektiği de ortaya çıkar (Schneider 1996: 16). Fakat üzerinde düşünülmesi gereken bir başka konu da burada hemen göze çarpar. Acaba öğrenciler başarıları ve öğrenmede elde ettikleri sonuçlar hakkında mantıklı hükümler verebilmek için yeterli beceriye sahipler mi? Bazı bireyler ilk etapta kendini değerlendirme aşamasında açıkça kendilerini normalde olduğundan daha yüksek yada daha alçak seviyede gösterme eğiliminde bulunabilirler. Bu tür eğilimlerin asıl belirleyicisi kişilik özellikleri ve kişinin içinden geldiği kültürel yapı ile yakından ilgisi vardır.

Söz konusu durum bu çalışma için uygulanmış olan anket çalışması için de geçerlidir. Öğrenen kişilerin kendi becerilerini her zaman gerçekçi bir şekilde tahmin

edememesi yada gerçeği yansıtmak istememesi, kendini değerlendirme hakkında genel bir güvensizlik yaratmak için hiçbir sebep oluşturmaz. Değerlendirmenin diğer şekillerinde olduğu gibi kendini değerlendirme de öğrenilebilir ve öğrenilmelidir. Bu yüzden değerlendirme esnasında kendini yükseklerde yada olduğundan daha alçakta görme eğiliminde olan öğrencileri bilinçlendirerek ve kendini değerlendirmede gerçekçi alıştırmalar yaparak istenen düzeye gelmeleri sağlanabilir.

Otonom öğrenciler, ayrıca kendileri hakkında hüküm vermenin yanında, değerlendirmenin değişik çeşitlerine de hakimdirler. Mesela; konu hakkında uzman kişilerin değerlendirmeleri, öğrenci grubu içinde karşılıklı yada ortak değerlendirme, birebir öğreten-öğrenen arasında gerçekleşen değerlendirme bunlara örnek teşkil edebilir. Zaten çalışmanın ikinci bölümünde de belirtildiği gibi, otonom öğrenme sadece yalnız yada başkalarından tamamen soyutlanarak öğrenmek demek değildir. Muhtemelen kendini değerlendirmeyi öğrenmek için yapılan en iyi alıştırmalarda da önce başkalarını değerlendirerek ve sonra birbirini karşılıklı olarak değerlendirerek olur (Scheider 1996: 18). Öğrenciler kendi yeteneklerini değerlendirme ve gözlemlenme konusunda değerlendirme kriterleri hakkında birlikte konuşurken ve bunları kullanırken, değerlendirme sonuçlarını karşılaştırırken ve farklı değerlerin sonuçlarını tartışırken deneyim kazanabilirler. Bunun sonucunda öğrenciler birbirleri hakkında hükümde bulunurken bu hükümleri açıklamak, ispatlamak, gerekçelendirmek ve mümkün mertebede gözden geçirmek yada savunmak durumundadırlar.

Değerlendirme konusunda söz konusu olan sadece öz değerlendirme yada dışardan yapılan değerlendirme arasında seçim yapmak değildir. Öğrencinin kendi becerileri hakkında hükümlerde bulunmasıyla, dışarıdan birinin onu değerlendirmesinin (genelde öğretici) kısmen de olsa farklı işlevleri vardır ve bunlar birbirini tamamlar. Bağımsız, bilinçli öğrenciler tabii ki dış değerlendiriciden de yararlanırlar. Zaten değerlendirme ve notlandırma aşamasında bireylerin kendilerini değerlendirmesi gerektiği gibi, halen önemini ve gerekliliğini kaybetmemiş olan öğreticinin değerlendirmesi de çok büyük bir rol oynuyor. Çünkü resmi öğretim kurumunun gereği olan notlandırma yine öğretmen tarafından yapılır. Bu aşamada öğrencilerin değerlendirmeleri ve yaptıkları çalışmalarda gösterdikleri başarılarıdaki sürekliliğin yanısıra kendini değerlendirmede gösterdikleri tutarlılık da belirleyici oluyor (Renko 1998: 37).

- ADP ile başarıya ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılması:

Portfolyonun gelişim ve kullanımı eğitim sektörünün farklı alanlarında yön bulmuştur. Fakat ADP'nin sadece tek bir yönde kullanılıp kullanılmayacağı sorusu söz konusu kullanıcı gruplarının bu aracın kullanımıyla kendilerine sağladıkları faydaları yeterli bulup bulmamalarında, yani tatmin olup olmamalarında saklıdır.

Portfolyoyu yabancı dil öğretmenlerinden oluşan kurullara yada okul görevlilerine yeterince tanıtmak için ve onun işlevlerinde ve gerçek kullanımında başarıya ulaştırmak için aşağıdaki koşulların sürekli her ortamda dile getirilmesi gerekir (bkz. Reuter 2004: 173):

- Öğretmen yetiştirme her aşamasında portfolyo ile çalışmanın temelleri atılmalıdır. Bunlar da otonom öğrenme bilinci, standartlaşma, kalite güvencesi ve gelişimi gibi anlayışların yerine getirilmesiyle olur. Ayrıca bu aracın kullanımıyla ilgili ilk deneyimler pratik kullanımlarda kazandırılmalıdır.

- Bölgesel boyutta, ileri eğitim aşamasında portfolyoya odaklı özel düzenlemelerin sunulması gerekir. Bunun için de somut çalışmayı destekleyebilmeleri için söz konusu araç aynı zamanda, okul yöneticilerine ve yönetimde işlevsel olan diğer kişilere de sunulmalıdır.

- Yabancı dil öğretmenlerinin oluşturdukları her kuruldan en az bir kişi meslektaşlarını portfolyo ile çalışma konusunda kapsamlı bir şekilde bilgilendirebilecek ve karşılaştığı sorularda bu bilgileri uygun şekilde destekleyebilecek şekilde eğitilmelidir.

- Bu tür bir çalışmanın planlanmasında ve işleme konulmasında olduğu gibi desteklenmesin sırasında da portfolyo eğitimcilerinin yaptıkları workshop seminerleri, bilgilendirici kitapçıklar ve çalışma materyalleri de etkili unsurlardır.

- Son olarak, derslerinde portfolyo hazırlama ve kullanımı hakkında bilgilenecek isteyen öğretmenler için de kapsamlı yardım çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Bütün bu çalışmalara dikkatlice bakıldığında hem öğretmenler, hem de öğrenenler yabancı dil öğreniminin klasik ders ortamı ve kitaplarından çok daha fazla emek gerektiren bir süreç olduğunu anlamakta zorlanmazlar (Gehler 2002: 64).

### 3.3 Profile Deutsch

*Profile Deutsch Projesi* 1998 yılı sonbaharında Avrupa Konseyi (Strasbourg) ve Goethe-Instituts (München) denetiminde başladı. Projenin ilk adımı daha önceden hazırlanmış olan *Kontaktschwelle Deutsch* adlı çalışma temel alınarak diğer diller için model niteliği taşıyacak olan yeni, güncel seviye betimlemeleri geliştirmektir (Profile Deutsch 2002: 10). Söz konusu çalışmaya İsviçre, Almanya ve Avusturya'dan geniş bir yazar ve dilbilimci kadrosu katıldı ve çalışma ilk olarak 2001 yılında eleştirilere açıldı.

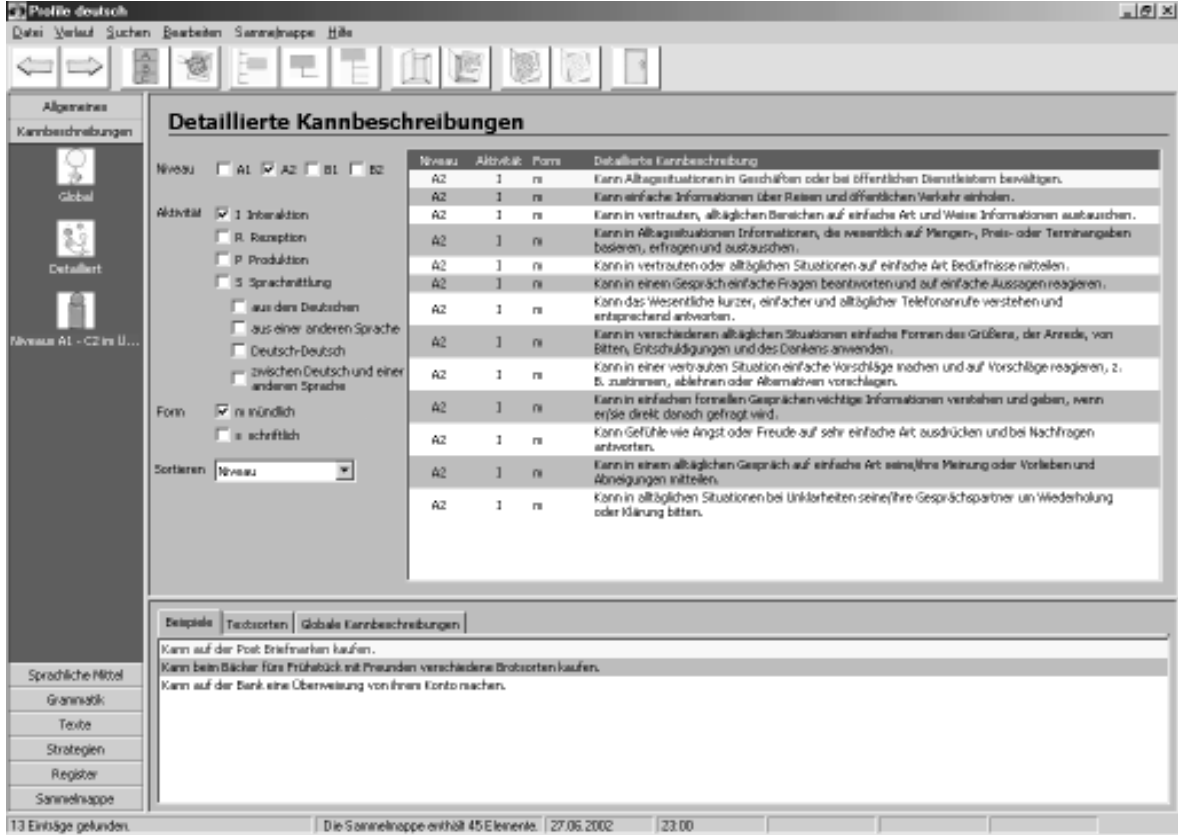
Profile Deutsch, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nin yabancı dil olarak Almanca öğretimi-öğrenimi için düzenlenmiş şeklidir. Zaten söz konusu materyal AKODK'da bulunan yapabilirim tanımlarının şimdiye kadar bir dilde uygulamaya yönelik olarak hazırlanmış olan ilk ve tek versiyonudur ve bir kitap ve bir adet de CD'den oluşur. Bu program ile teknolojinin sunduğu imkanlardan da faydalanarak, AKODK'nın da öngördüğü standartlarda bir çok ders planı, ders materyali hazırlanıp geliştirilebilir ve sınav hazırlamalarda da öğretmenler için kolaylık sağlanmış olur (Glaboniat 2003: 28). Yani Profile Deutsch ileride oluşturulabilecek Almanca öğretim materyalleri için ve öğretmenlerimizin her zaman meşgul oldukları öğretim planları için de temel bir başvuru aracı olma özelliği taşımaktadır (bkz. Doğan 2003: 10).

Profile Deutsch CD'sinin içerisinde ilk olarak AKODK'ya uygun olarak yapılandırılmış olan A1, A2, B1, B2 seviyelerine ilişkin genel *yapabilirim tanımlamaları*, dilsel araçlar başlığı altında: *konulara ayrılmış kelime bilgisi*, *genel konuşma biçimleri*, *genel kavramlar ve kültürel bağlamda* konuşurken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar, dilbilgisi başlığı altında: *işlevsel ve sistematik dilbilgisi*, metinler başlığı altında: herhangi bir düzeye bağlı olmayan *metin türleri ve örnekleri*, stratejiler başlığı altında da: *iletişim-öğrenme stratejileri* ile *sınav stratejileri* yer almaktadır (bkz. Glaboniat 2003: 25-28). Program ile çalışan kişi, işine yarayan bilgileri eğer isterse bilgisayarındaki Word ve Exel gibi programlara aktarabilir ve bunların üzerinde değişiklikler yaparak kendi ders planını, kendi sınavını fazla zaman harcamadan AKODK'nın belirlemiş olduğu seviyelere eşdeğer bir şekilde oluşturabilir ve yapmış olduğu tüm çalışmaları tekrar bu program içerisindeki toplama klasörüne kayıt edebilir (Schmitz; Pelanda 2002: 388). Yukarıda, bu çalışmanın AKODK'nın sadece 4

seviyesini kapsadığından bahsedilmişti. Fakat konu üzerinde çalışan yazarlar geriye kalan diğer iki seviye (C1-C2) için de çalışmalarını sürdürmektedir ve yüksek bir olasılıkla bu iki seviye için yapılan beceri tariflerinin tamamlanması da 2005 yılı sonbaharında gerçekleşecektir (Doğan 2003: 11).

CD içerisinde bulunan seviye tanımlamaları da kendi içinde genel ve ayrıntılı tanımlamalar olarak her beceriye göre yapılandırılmıştır. Burada genel tanımlamaların belirli bir konuya bağlı olmamaları, sadece öğrenen kişinin hangi seviyede hangi konuda ne yapabilmesi gerektiğinin verilmesi çok önemli bir özelliktir, aynı zamanda da Profile Deutsch'un bu tanımlamalarda direkt olarak AKODK'ya uyumlu bir çalışma olduğunun da bir göstergesidir. Çünkü ayrıntılı tanımlamalara geçildiğinde, bu sefer belli konu ve durumların ayrıntılı olarak ele alındığı, ayrıca her konunun ve durumun 3'er somut örnekle açıklandığı görülmektedir. Söz konusu tüm *yapabilirim* tanımlamalarının CD'de bulunan dilsel araçlar, metin türleri, dilbilgisi ve stratejiler ile bağlantılı olarak ele alınıp açıklanması da Profile Deutsch'a ayrı bir özellik katıyor (Schmitz; Pelanda 2002: 389). Bu bölümlerin hangi alanları kapsadığına ileriki sayfalarda daha ayrıntılı olarak değinilecektir. Şekil 1'de Profile Deutsch ile yapılan bir çalışmada detaylı tanımlamalar bölümünde CD çalışırken bilgisayar ekranının genel bir görüntüsü verilmiştir. Daha sonra verilen Tablo 6'da Profile Deutsch'da bulunan A1 seviyesinde *yazılı üretim* becerisine yönelik, genel *yapabilirim* tanımlamaları veriliyor. Aşağıdaki tablo 6, tablo 7'deki ayrıntılı tanımlamalarla karşılaştırıldığında aradaki fark somut olarak ortaya çıkacaktır ve ayrıntılı tanımlamalara eşlik eden örneklerin önemi de öğrenenlerin, seviyelerini daha kesin olarak tespit etmelerindeki önemini gösterecektir.

**Şekil 1: Profile Deutsch CD'sinden Bir Ekran Görüntüsü**



(Profile Deutsch CD: 2002)

**Tablo 6: A1 seviyesinde yazılı üretim beceri için hazırlanmış genel yapabilirim tanımlamaları**

A1 - Yazılı Üretim
Kişiye ilişkin, tamamen günlük, alışılmış şeyler hakkında kısa ve basit bilgiler yazabilirim.
Bir sözlük yardımı ile günlük alışılmış konulara ilişkin kısa notlar alabilirim.
Karşımdakine, bildiğim kelimeleri ve sıkça kullanılan deyimleri oldukça hatasız bir şekilde yazabilirim.
Kelimeleri yada kelime gruplarını "ve", "yada", "ve sonra" gibi basit bağlaçlarla bağlayabilirim.

(Profile Deutsch 2002 : 82)

Görüldüğü gibi, tanımlamaların hepsi çok kapalı ve çok genel bir anlatımla yansıtılmış. Aşağıdaki tablo 7'de bulunan ayrıntılı tanımlamalara göre bireyin ne derece dil öğrendiği muhakkak ki daha doğru tespit edilebilir. Profile Deutsch içerisinde bunlara benzer yapabilirim tanımlamalarından hemen hemen 1300 kadar bulunmaktadır (Gür 2004: 49). Bu sayıların çokluğu bile bu tür materyaller baz alınarak hazırlanmış



olan yabancı dil kitaplarının ve seviye tespit sınavlarının geçerlilik ve güvenilirliğini ispatlamada önemli rol oynar.

**Tablo 7: A1 seviyesinde yazılı üretim beceri için hazırlanmış detaylı yapabilirim tanımlamaları**

<ul style="list-style-type: none"><li>İsimleri, bağımsız kelimeleri ve kısa kelime gruplarını kayıt edebilir.</li></ul> <p><i>Örn:</i> - Ders için temin edilmesi gereken bir kitabın başlığını, yazarını ve fiyatını kayıt edebilir.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Bir derste öğretmenin yazdığı notları tahtadan, folyolardan, vs. kendi başına not edebilir.</li><li>- Kendine bir arkadaşı tarafından tavsiye edilen bir CD' nin adını not alabilir.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Çok bilindik alanlarda kendisi için zaman ve yer bilgilerini içeren basit notlar alabilir.</li></ul> <p><i>Örn:</i> - Kendisi için bir öğrenme planı (günler, tarihler, saatler ve aktiviteleri içeren) yazabilir.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kendisi için bir ilan tahtasından; bir sonraki ders haftası için değiştirilmiş olan derslikleri ve tarih değişikliklerini not edebilir.</li><li>- Yaklaşan bir iş gezisi için belirlenen tarih ve saati not edebilir.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Günlük görevlerle alakalı olan önemli konulardaki bilgileri ve durumları not alabilir.</li></ul> <p><i>Örn:</i> - Seyahat planını ve rotasını basit bir şekilde not edebilir.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Toplu ikamet edilen bir mekanlarda temizlik planı (örn: günleri, isimleri, odaları belirten) yazabilir.</li><li>- İş yerinde şefin hangi sayfaların ne kadar sıklıkla fotokopi edilmesi gerektiğine dair talimatlarını not edebilir.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Basit kişisel bilgileri yazılı şekle getirebilir.</li></ul> <p><i>Örn:</i> - Nerede ve nasıl ikamet ettiğini basit cümleler ile yazabilir.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Başka kişiler hakkında, onların ne yaptıklarını yazabilir.</li><li>- Bir derste kendini tanıtmak için önemli kişisel bilgilerini not edebilir.</li></ul>

(Profile Deutsch 2002: 82)

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, bu çalışma Almaca müfredat hazırlayıcıları, Almanca eğitim veren kurumların yöneticileri, kitap yazarları, materyal geliştirmeciler, sınav hazırlayıcılar ve tabii ki öğretmenler için yararlı bir kaynaktır. Profile Deutsch içerisinde uygulamada somut olarak kullanılabilecek bölümleri

belirttikten sonra bunlardan kimlerin, nasıl faydalanabileceği açıklanacaktır. Bölümler şöyle sıralanabilir;

*Dilsel Durumlar bölümü* : Bilgi alışverişi, adlandırma, betimleme, durum tespiti, genelleme, düşüncesini aktarma, değerlendirme, yorum yapma, vs. gibi durumları içerisinde bulundurur. Her bir durumda kullanılacak cümle tarzları ve kalıplar seviyelere göre uygun bir şekilde bölümlere ayrılmıştır.

*Genel Kavramlar bölümü* : Kişiler, nesnelere, hareket ve yer bilgileri, yönler, nitelik ve nicelik, zaman, saat, ay, gün, yıl, umutlar, başarı ve zorluklar, vs. gibi kavramları ve bu kavramları kullanırken gerekli olan bütün kelimelerin seviyelere göre ayrılmış dökümlerini içinde bulundurur.

*Sözcük Bilgisi*: İsim, hitap, evraklar, şehir, ülke, adres, doğum tarihi, cinsiyet, ikamet, medeni hal, ev ve odaları, çevre ve doğa, hava durumu, seyahat, ulaşım araçları, alışveriş, vs. gibi hayatın her alanında kullanılan bunlar ve bunlara benzer bir çok durumda kullanılacak sözcükler her 4 seviyeye göre ayrılmış şekilde yer alır.

*Kültürel Perspektifler*: Konuşmaya katılma, söylenenlere karşı gerekli cevabı verme, farklı düşünceleri söyleme, özür dileme, duyguları ifade etme, isteklerini dile getirme, vs. gibi bir çok durumun çeşitli seviyelere göre dağılımı ve bu durumlarda kullanılacak cümleler ile kalıpları kapsar.

*Dilbilgisi*: Bu bölüm de kendi içinde 2'ye ayrılır ve her bir seviyede öğrenilmesi gereken dil bilgisi kuralları basitten karmaşığa doğru, örneklendirmelerle belirtilmiştir. Önem derecelerine göre seviyelere dağıtılmıştır.

*Stratejiler*: Bu bölüm içerisinde ise sırası ile öğrenme ve sınav stratejileri, hedefe uygun öğrenme ve sınav stratejileri, işleyişe göre öğrenme ve sınav stratejileri, iletişim stratejileri vs. yer almaktadır. Tüm bu stratejiler yine kendi içlerinde her bir seviyeye göre yapılandırılmıştır (Profile Deutsch 2002: 139-167).

Yukarıda sayılan tüm bu ayrıştırmalar ve CD’de bunların içerisinde verilen örneklemler yabancı dil öğretimi alanında çalışanlar için çok büyük kolaylıklar getiriyor. Profile Deutsch ile çalışma olanaklarını yukarıda da belirtildiği gibi kısaca 3 bölüme ayırmak gerekir (Schmitz 2002/1: 57):

*Ders için kullanım olanakları:*

- Öğrenici profili oluşturmada yararlanılabilir. Örneğin, öğrencinin belli bir seviyede hangi dilsel aktiviteleri yerine getirebilmesi gerektiğini gösteren kontrol listeleri oluşturulup bu listelerin yardımı ile bireyin dilsel gelişimi takibe alınabilir. Buna benzer bir profil aynı zamanda dil portfolyosunda da *öğrenme profili* adı altında bulunduğu için Profile Deutsch’ta yer alan ayrıntılı tanımlar sayesinde portfolyodaki öğrenici profili de daha etkili bir şekilde doldurulmuş olur.
- Yine yapabilirim tanımlamalarından yararlanılarak, öğrencinin kendi dilsel becerileri hakkında belli hükümlere varabilmesi için içerisinde “iyi yapabiliyorum”, “biraz yapabiliyorum”, “yapamıyorum” gibi ibarelerin bulunduğu ankete benzer tablolar oluşturulabilir. Öğrenici kendine en uygun olan ibarenin karşısında bulunan kısma bu üç betimlemeden birini işaretlemek suretiyle kendine göre bir planlama yapabilir.
- Ders materyalinin zorluk derecesinin saptanması. Öğreticilerin kendilerinin hazırladığı yada meslektaşları ile ortaklaşa hazırladıkları bir ders materyalinin, Profile Deutsch’taki yapabilirim tanımlamaları, dilsel araçlar ve seviyeye uygun dilbilgisi konularının seçilebildiği bölümler yardımıyla düzenlenebilmesi.
- Profile Deutsch’taki *metinler* başlığı altında bulunan ve öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu belirlenen *metin önermelerinin* kolayca seçilip bireylere bunlara uygun ödevler verilmesi.
- Belli konulara yada durumlara bağlı olan kelime çalışmaları için, yine CD’de bulunan *dilsel araçlar* bölümünden zengin bir kaynak olarak faydalanılabilir. Bu tür çalışmaların her biri zamandan tasarruf sağlanması için faydalıdır.

*Ders planlamasındaki kullanım olanakları:*

- Yapabilirim tanımlamaları, dilsel araçlar bölümü, metin türlerine ilişkin listeler ve stratejiler bir müfredat çalışmasının ortaya çıkarılması için gerekli olan bütün temel taşları sunar.
- Profile Deutsch, konuların süreç içerisine dağılımının planlamasında da kullanılacak bir materyaldir. Mesela belli öğrenim araçlarının, önemli metin türlerinin, kelime hazinesinin ve dilbilgisel yapıların sırasının belirlenmesinde faydalanılabilir.
- Ayrıca Profile Deutsch kurumlara, belli kurs sürelerinde hangi hedeflere ulaşılması gerektiğini de açık ve şeffaf bir yapıda belirlemede yardımcı olur.

*Öğretim materyali yada test oluşturulmasındaki kullanım olanakları:*

- Yapabilirim tanımlarından, dilsel araçlardan ve dilbilgisi bölümünden yola çıkarak hedef gruplar için uygun olan öğretim sıralaması belirlenebilir.
- Yine yapabilirim tanımlamalarından yola çıkarak öğrenciye verilecek ödevlerin ve sunulacak sınavların zorluk dereceleri belirlenebilir.
- CD içerisinde bulunan *stratejiler* bölümünden faydalanarak işlenen konuya uygun öğrenme modelleri seçililip uygulanabilir.
- Son olarak, yapabilirim tanımlamalarından ve bu tanımlamalara göre düzenlenmiş olan metin türlerinden faydalanarak hedef gruba uygun olabilecek ödev çeşitlerine dair fikirler bulunabilir.

Tüm bu açıklamalarda da görüldüğü gibi Profile Deutsch'un en önemli dayanak noktası ve bel kemiği diye adlandırılabilir noktası *yapabilirim tanımlamaları*'nda saklıdır.

Bu çalışmada uygulanmış olan anket çalışması için seçilen sorular da Profile Deutsch CD'sinde bulunan *detaylı karşılıklı konuşma becerileri* A1-A2 seviyelerinden faydalanılarak Türkçe'ye çevrilip öğrencilere yönelik birer kendini değerlendirme anketi haline getirilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki safhası olan 4. bölümünde söz konusu anketin sonuçları grafik ve tablolar yardımıyla açıklanarak, gerekli yerlerde yorumlar yapılacaktır.

## BÖLÜM 4

### 4 ANADOLU OTELCİLİK VE TURİZM MESLEK LİSELERİNDE YAPILAN KENDİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

#### 4.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; örneklem olarak alınan Antalya, Alanya ve Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde hazırlık sınıfında 2003–2004 eğitim–öğretim yılında yoğun Almanca eğitimi alıp, 2004–2005 yılında da halen 1. sınıfta Almanca eğitimi almakta olan öğrencilerin AKODK’da belirlenen dil seviyelerine A1–A2 düzeyinde *Karşılıklı İletişim Becerileri* alanında ne derece ulaşılabildiklerini onların gözüyle saptayabilmek, gerekli yerlerde öneriler sunabilmektir.

Araştırma için özellikle Akdeniz Bölgesi okullarının seçilmiş olmasının sebebinin, bu bölgelerin Türk turizminin merkezi sayılması ve Alman turistler tarafından daha çok tercih edilen bir bölgede bulunmalarındır. Dolayısıyla, çalışmada ele alınan hedef kitle, turizm otelcilik eğitimi alan öğrenciler olduğu için onlardan beklenen karşılıklı iletişim becerilerinin en azından hedeflenen düzeye ulaşmış olmasıdır. Çünkü söz konusu grubun, içinde bulunduğu şartlar itibarı ile hedeflenen seviyeye gelmekten başka bir amacı olmamalıdır. Aksi takdirde çalışma ortamlarında yabancılarla yapılan konuşmalar esnasında iletişim kopuklukları yaşanabilir, bu da çalışma esnasında zaman kaybına ve iş kalitesinden ödün vermeye sebebiyet verebilir. Turizm gibi önemli bir sektörde gelecek için kalifiye eleman olarak adlandırılan söz konusu öğrencilerin hizmet içinde düşük kalitede iş görmeleri bir yandan turistlerin gözündeki Türk turizmi ve hizmet sektörü alanlarındaki imajını, diğer taraftan da dolaylı olarak Türk kültürü imajını zedeleyebilir. Ayrıca turistlerin müessesenin kalitesine olan güvenlerini sarsabileceği de göz ardı edilmemelidir. Dolayısı ile Almanca eğitimi alan diğer okullardaki öğrencilerin dil seviyelerinin istenen düzeye ulaşamamış olması belki bir nebze mazur görülebilir. Fakat, turizm otelcilik kökenli öğrencilerin böyle bir lüksü olamaz. Gerek müşteri memnuniyetindeki mecburiyet, gerekse karşılaşılan farklı kültürler ile farklı etkileşimlerde bulunma durumu ve Türk kültürünün farklı insanlara aktarımı konusunda üstlendikleri rol, turizm otelcilik öğrencilerini bu rahatlıktan mahrum eder. Anket için

*karşılıklı iletişim* becerisinin seçilmesinin sebebi ise, turizmde bir dili kullanırken ve insanlarla iletişimi sağlarken en çok ihtiyaç duyulan dilsel beceri türü olmasıdır.

## 4.2 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türkiye'deki bütün Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri'ndeki öğrencilerin dilsel becerileri hakkında yorum yapmak amacıyla değildir. Ancak araştırmanın uygulandığı 3 okulun Türkiye turizminin merkezinde bulunması ve bölgeye gelen Alman turist sayısının bariz bir şekilde diğer bölgelerden daha fazla olması, öğrencilerin Almanca karşılıklı iletişim becerileri yönünden en azından yukarıda belirtilen düzeylere ulaşmış olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca en büyük etkenlerden biri de, Türkiye'de Almanca eğitimi verilen okul sayısının en fazla olduğu ilin Antalya olmasıdır (Genç 1999: 304). Buyüzden bu çalışmanın diğer okullar için de önemli ip uçları verebileceği düşünülmektedir.

## 4.3 Sayıtlar

- 1- Ankete katılan grupların soruları doğru anlayıp, hiçbir baskı altında kalmadan Cevapladığı varsayılmıştır.
- 2- Katılımcı öğrencilerin yabancı dil öğrenme potansiyelleri açısından anket sonuçlarını olumsuz yönde etkilemeyeceği varsayılmıştır.
- 3- Ankete katılan grupların, gördükleri eğitim kalitesi ve eğitim programları arasındaki fark açısından anket sonuçlarını etkileyecek önemli bir fark olmadığı varsayılmıştır.
- 4- Bu çalışmada özellikle 1. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, bir dönem önce yoğun Almanca hazırlık sınıfını bitirmiş olmalarıdır. Böylece anket sorularına taze bilgiler ile daha açık ve net cevaplar geleceği varsayılmıştır.
- 5- Ankete katılan denekler yaş grubu itibarı ile 15-16 civarındadırlar. Yani ergendirler. Bu gençlerden Almanca'yı belli ölçüde kullanmaları bekleniyor. Ama bu gençler kendilerinden beklenen bu sosyo-pragmatik başarıyı Türkçe'de ne dereceye kadar başarıyla gerçekleştirebiliyorlar? Şeklinde akla gelebilecek

soruların cevabının, bu çalışmadaki denekler için olumlu olduğu varsayılmaktadır.

#### 4.4 Sınırlılıklar

Araştırma sadece Antalya çevresinden seçilmiş aynı türde üç lisede yapılan anket sonuçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bundan dolayı okullarda bulunan öğrencilerin sayısal dağılım bakımından homojene yakın bir grup oluşturmaları bekleniyordu. Ancak çalışmanın evren ve örneklem kısmındaki okullara göre öğrenci dağılımını gösteren tablo 8’de de görüldüğü gibi, Almanca öğrenimi gören öğrenci sayılarındaki dengesizlik ve azlık bu homojenliği bozan ilk etken olmuştur. 3 okuldaki Almanca öğrenenlerin sayısı toplamda ancak 120’dir. Her yıl milyonlarca Almanca konuşan turistin geldiği bu bölgede turizm otelcilik okullarındaki Almanca öğrenen öğrenci sayısındaki bu azlık da bir başka tartışma konusudur.

Ayrıca araştırmanın yapıldığı okullardaki fiziki koşulların kalitesindeki farklılık da araştırmacı tarafından göz ardı edilmemiştir. Özellikle Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi’ndeki fiziki koşulların yabancı dil eğitimi açısından genel olarak elverişsiz olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.5 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’de halen eğitim veren 86 Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi’dir. Örneklem ise Antalya, Alanya ve Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lise’lerinde Almanca eğitim alan 1. sınıf öğrencileridir. Okullara göre öğrenci dağılımları tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8 : Ankete katılan okulların öğrenci dağılımı**

Okul Adı	Frekans	Yüzde
Antalya Otelcilik Tur. Mes. Lis.	58	%66
Manavgat Otelcilik Tur. Mes. Lis.	48	%59
Alanya Otelcilik Tur. Mes. Lis.	14	%41

Tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmanın örnekleme; Antalya Otelcilik'ten 58, Manavgat Otelcilik'ten 48 ve Alanya Otelcilik'ten 14 olmak üzere, toplam 120 öğrenci katılımı ile oluşturulmuştur.

#### **4.6 Verilerin Toplanması**

Öğrenci anketleri 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında Kasım ayının 20 – 24'ü arasında söz konusu okullarda uygulanmıştır.

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. Bunlardan, yanlarında A1 ibaresi bulunan maddeler (1.-8. maddeler) ile yine yanlarında A2 ibaresi bulunan maddeler (9.-21. maddeler), öğrencilerin AKODK'ya göre yine bu seviyedeki düzeylerini saptayabilmek amacı ile araştırmacı tarafından, AKODK'nın uygulamaya yönelik hazırlanmış şekli olan *Profile Deutsch*'taki kendini değerlendirme tablolarının Türkçe'ye birebir tercüme edilmesi sonucu oluşturulmuş kendini değerlendirme ibarelerinden meydana gelmektedir (bkz. EK-1). 22. soru ise öğrencilerin Almanca karşılıklı iletişim becerileri hakkında kendi düşüncelerini serbestçe yansıtmaları amacı ile hazırlanmıştır.

Araştırmanın örneklemindeki, 1. sınıflarda bulunan öğrenci sayıları da dikkate alınmıştır. Fakat sayının genel toplamda düşük olması anket dağıtımında bir değişiklik yapılmasına gerek bırakmamış, anket bütün Almanca 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece verilerin daha kapsamlı olacağı düşünülmüştür. Bu yüzden araştırma sırasında kız erkek oranındaki dağılıma dikkat edilmemiş, anket bütün kız ve erkek öğrencilere uygulanmıştır.

#### **4.7 Verilerin Çözümlemesi**

Uygulamalar sadece sınıf ortamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan anket, öğrencilere sunulmadan önce ve sunulduktan sonra yapılan ve cevaplama esnasında gerekli yerlerde yapılan açıklamalarda birebir görüşme



yöntemi kullanılması araştırmanın ciddiye alınmasına ve cevaplamak için sağlanan zamanın olumlu değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Uygulama esnasında araştırma sonuçlarını etkileyecek herhangi bir sorun ile karşılaşmamıştır. Uygulanan anketler aynı gün araştırmacı tarafından toplanmış ve sonuçlar daha sonra kayda geçirilmiştir.

Anketlerin değerlendirilmesinde, katılımcıların her bir soruda bulunan ölçeğin “kesinlikle katılıyorum” kısmına % 50’nin üzerinde olumlu yanıt vermesi, söz konusu soruya ait dilsel beceri türünün öğrenciler tarafından kullanıldığının göstergesi olarak yorumlanmıştır. Açık uçlu 22. soruya verilen cevaplar ise, öğrencilerin bazı sorulara %50’ den az olumlu yanıt vermeleri durumunda karşılaştırmalı değerlendirme yapmak amacı ile ele alınmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences, Versiyon: 10.0) istatistik programı kullanılarak istatistik uzmanlarının da yardımı ile değerlendirilip, alınan veriler grafik ve tablolar şeklinde MS Word programı ortamına aktararak yorumlanmıştır. İstatistiki değerlendirmede, araştırma modeli olarak korelation türü ilişkiyel tarama modeli olan Pearson Yöntemi, bu okullar arasındaki farklılıkların belirlenip yorumlanması için ise çoklu varyasyonda Kruskal-Wallis testi ve ikili varyasyonlarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

#### **4.8 Bulgular ve Yorumlar**

##### Genel Özellikler:

Araştırmada elde edilen sonuçların genel özelliği saptandıktan sonra, sonuçların her bir soruya karşılık oluşturulan tablolara göre dağılımı ayrıca incelenip bulgular değerlendirilecektir.

Araştırmaya katılan üç okuldan 120 öğrencinin sorulara verdikleri cevaplar A1 ve A2 ölçeği için anlamlılık değerlerine göre ayrı tablolarda genel olarak verilmiştir

**Tablo 9: A1 Ölçeğine Okulların Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Okul	N	SIRA ORTALAMASI	X <sup>2</sup>	sd	p
A1	<i>Antalya Otelcilik</i>	58	66,41	6,000	2	<b>,050</b>
	<i>Manavgat Otelcilik</i>	48	58,93			
	<i>Alanya Otelcilik</i>	14	41,43			
	<b>Toplam</b>	120				

Ankete katılan öğrencilerin A1 ölçeğindeki sorulara verdikleri puanlar sıra ortalamalarına da yansımış ve bazı okullar arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Öyleki bu farklılığın 1. ve 3. okul arasında sıra ortalaması bakımından 10 puanı dahi aştığı görülür. Aşağıdaki tablolarda Mann-Whitney U testi kullanılarak okullar arasındaki farklılıklar ikili tablolar halinde ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 10: A1 Ölçeği için Antalya ve Manavgat Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması**

	Okullar	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN-WHITNEY U	p
A1	<i>Antalya Otelcilik</i>	58	56,05	-,941	1244,000	,347
	<i>Manavgat Otelcilik</i>	48	50,42			
	<b>Toplam</b>	106				

Bu iki okul arasında A1 ölçeğine göre sıra ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ). Aşağıdaki tablolarda diğer okullar arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

**Tablo 11: A1 Ölçeği için Antalya ve Alanya Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması**

	<b>Okullar</b>	<b>N</b>	<b>SIRA ORTALAMASI</b>	<b>Z</b>	<b>MANN-WHITNEY U</b>	<b>P</b>
<b>A1</b>	<b>Antalya Otelcilik</b>	58	39,85	-2,775	211,500	<b>,006</b>
	<b>Alanya Otelcilik</b>	14	22,61			
	<b>Toplam</b>	72				

Fakat Antalya ve Alanya'daki okullar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Buradaki ilişkinin anlamlı olmasını nedenleri bir çok etkene dayandırılabilir. Ancak öncelikle anlaşılması gereken nokta hangi okuldaki katılımcıların sorulara olumlu, hangilerinin olumsuz yönde yanıt verdiklerinin bilinmesidir. Bunun için de soruların ayrıntılı incelemelerine baş vurmak gerekir. Yine de iki okul arasında bu türden bir ilişkinin ortaya çıkmasına yol açan etkenler çok farklı türlerden olsalar da, genel olarak şöyle sayılabilir; sosyal çevre, fiziki ortam, öğrencinin yabancı dile karşı tutumu, derslerden sonra yapılan geri beslemeler, yabancı dil becerilerini destekleyici materyal kullanımı, derslerde kullanılan dilin Almanca mı, Türkçe mi olduğu.

Aşağıda bir de Alanya ve Manavgat Otelcilik ve Tur. Mes. Liseleri arasındaki farklılığın araştırıldığı tablo: 13 incelenecektir.

**Tablo 12: A1 Ölçeği için Alanya ve Manavgat Otelcilik Okullarının Man Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması**

	<b>Okullar</b>	<b>N</b>	<b>SIRA ORTALAMASI</b>	<b>Z</b>	<b>MANN-WHITNEY U</b>	<b>p</b>
<b>A1</b>	<b>Manavgat Otelcilik</b>	48	33,01	-1,223	263,500	,221
	<b>Alanya Otelcilik</b>	14	26,32			
	<b>Toplam</b>	62				

Alanya ve Manavgat Otelcilik ve Tur. Mes. Liseleri için de aralarında sıra ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını söylemek gerekir.

**Tablo 13: A2 Ölçeğine Göre Okulların Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Okul	N	SIRA ORTALA MASI	X <sup>2</sup>	sd	p
A2	<i>Antalya Otelcilik</i>	58	64,77	1,694	2	,429
	<i>Manavgat Otelcilik</i>	48	56,61			
	<i>Alanya Otelcilik</i>	14	56,14			
	<i>Toplam</i>	120				

Fakat tablo 10'a bakıldığında aynı durumun A2 ölçeği için geçerli olmadığı görülür. Yani ankete katılan üç okulun sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aşağıda A1 ve A2 ölçeğinde bulunan sorular tek tek ele alınıp tablolar şeklinde yorumlanmıştır.

*Bulgular ve Yorumlar (A1 ölçeği için):*

Aşağıdaki değerlendirmelerde, katılımcılardan sorulara verdikleri cevaplarda “kesinlikle katılıyorum” kısmında % 50 ve üzerinde olumlu yanıt alındığı takdirde, soruya yönelik becerinin kullanımında öğrenciler tarafından herhangi bir sorunun görülmediği varsayılacağına yine bu araştırmanın “Verilerin Çözümlemesi” kısmında değinilmişti.

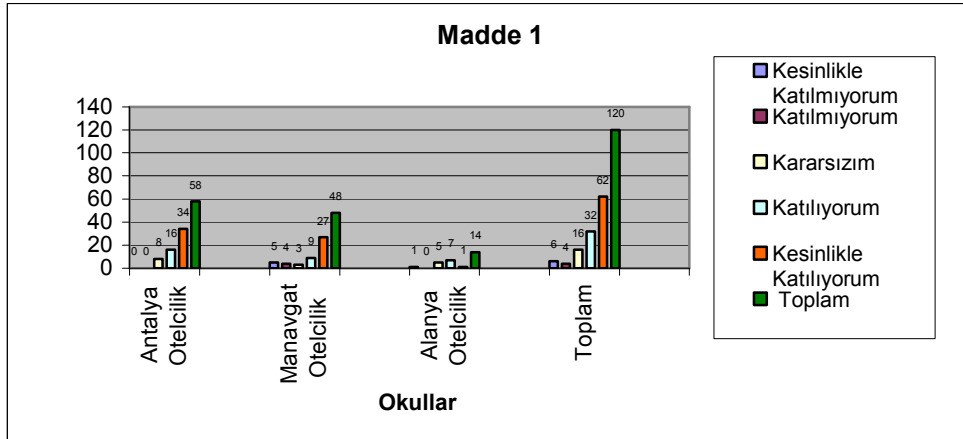
Aksi takdirde öğrencilerin kendilerini, sorudaki dilsel beceride yeterli görmedikleri varsayıp, gerekli yerlerde açık uçlu soruya verilerin cevaplardan da faydalanarak yorumlar genişletilecektir. Çünkü öğrencilerin anket maddelerine verdikleri tepkiler onların bahsi geçen dil fonksiyonlarını kullanıp kullanamadıklarını göstermez. Bu yolla sadece öğrencilerin kendi becerileri konusunda ne düşündükleri öğrenilebilir. Ayrıca tablo ve grafiklerin başlıklarında sorular tam olarak verilmemiş sadece soruların içeriklerinde kısaltmalar yapılmıştır. Soruların tamamı için bkz. EK-1.

### Madde: 1 Basit selamlaşma ve vedalaşma ile ilgili durum

Tablo: 14 Madde 1'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	-	-	8 % 13,8	16 % 27,6	34 % 58,6
Manavgat Otelcilik	5 % 10,4	4 % 8,3	3 % 6,3	9 % 18,8	27 % 56,3
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	-	5 % 35,7	7 % 50	1 % 7,1
Toplam	6 % 5	4 % 3,3	16 % 13,3	32 % 26,7	62 % 51,7

Grafik: 1 Basit selamlaşma ve vedalaşmalara ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



Anket düzenine göre A1 ölçeğine ait ve anketin 1. maddesi olan basit selamlaşma ve vedalaşmalara ilişkin bu ifade ankete katılan her üç okulda da anketin geneline göre, pozitif görüşün en çok olduğu sorudur. Nitekim tablo 10'da da görüldüğü gibi toplamda öğrencilerin % 51,7'si basit selamlaşma ve vedalaşmaları ifade eden dil yapılarını anlayıp bunlara karşılık verebildiklerini düşündüklerini beyan etmişlerdir. Maddeye "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtı veren öğrenciler ise toplam olarak % 8,3'lük bir oran oluşturmaktadırlar. Fakat bu madde ile ilgili analiz sonuçlarında göze çarpan bir başka unsur da, yabancı dilde en azından selamlaşıp ayrılma durumlarında karşısındaki ile iletişim kurmakta zorluk çekmemesi gereken öğrencilerden 16'sının (%13,3) bu ibarede kararsız olduklarının gözlemlenmiş

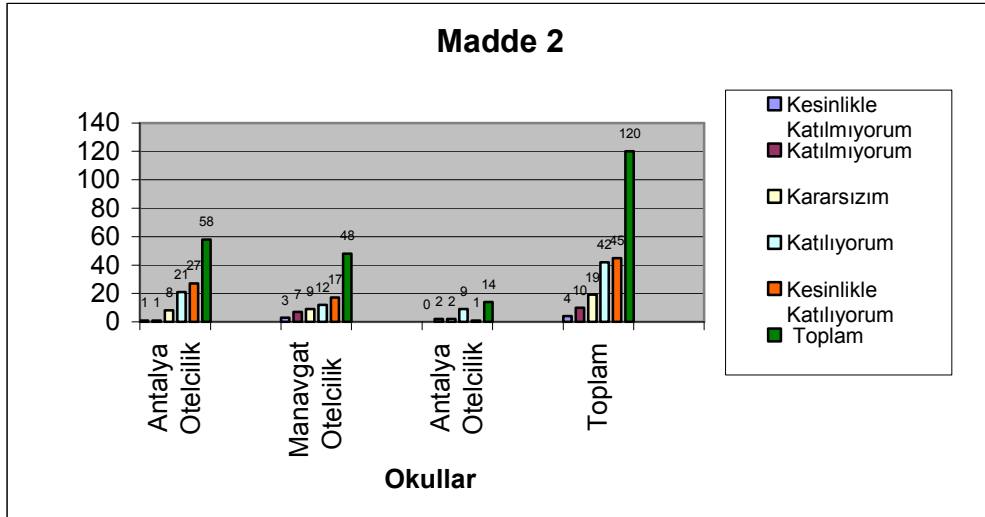
olmasıdır. Haftada 24 saat yoğun Almanca dersi görmüş olan turizm otelcilik öğrencileri için bu sayı, araştırmacı tarafından olması gerekenin üzerinde olarak yorumlanmıştır. Grafik 1 yukarıda verilen tablonun görselleştirilmesi açısından faydalı olacaktır.

## Madde: 2 Kendini ve başkalarını tanıtmaya ve tepkide bulunma ile durum

**Tablo: 15** Madde 2'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	1 % 1,7	1 % 1,7	8 % 13,8	21 % 36,2	27 % 46,6
Manavgat Otelcilik	3 % 6,3	7 % 14,6	9 % 18,8	12 % 25,0	17 % 35,4
Antalya Otelcilik	-	2 % 14,3	2 % 14,3	9 % 64,3	1 % 7,1
Toplam	4 % 3,3	10 % 8,3	19 % 15,8	42 % 35,0	45 % 37,5

**Grafik: 2** Kendini ve başkalarını tanıtmaya ve tepkide bulunma sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı



Tablo 11 ve grafik 2'de de görüldüğü gibi, her 3 okulda da öğrencilerin A1 seviyesinde kendilerini tanıtmaya ilişkin konularda genel olarak herhangi bir problemleri olmadığını düşündüklerini söylemek mümkündür. Fakat yine de katılımcılardan bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade edenlerin oranının %50'nin

altında olması düşündürücüdür. Ayrıca Manavgat Otelcilik'te bu ibareye katılmayanların, kesinlikle katılmayanların ve kararsız kalanların toplamının, katılanlar ve kesinlikle katıldıklarını belirtenlerin (% 60,7) yarısından fazla olması (%39,7) dikkat çekicidir. Grafik 2'de daha net görüleceği üzere bu değerlerin sayı cinsinden karşılığı, ankete katılan toplam öğrenci sayısı 48 olan Manavgat Otelcilik Lisesi için 19 kişidir. Yani neredeyse bu okulda ankete katılan öğrenci sayısının yarısına yakındır.

Fakat bu durum Antalya ve Alanya'daki okullar için geçerli olmadığından genel durum, iyimser olarak görünüyor. Nitekim bu ibareye katılmayanların ve kesinlikle katılmayanların toplam sayısı Antalya'da 58 öğrenci arasından 2, Alanya'da ise 14 öğrenci arasından yine sadece 2 kişidir. Fakat Manavgat'ta elde edilen sayı sadece katılmayanlar ele alındığında bile, Antalya ve Alanya'dakinin 2 katından fazladır.

### **Madde: 3 Karşısındakinin sağlık durumunu sorup ve alınan cevaba tepkide bulunma ile ilgili durum**

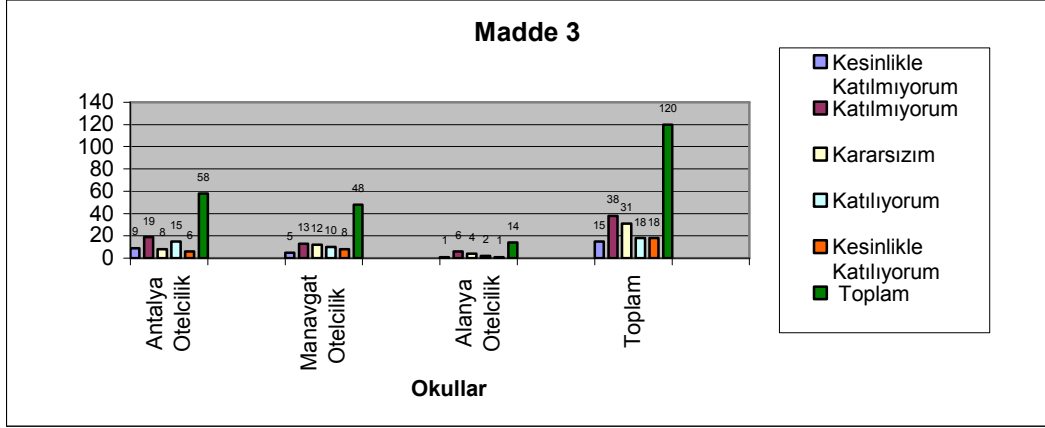
**Tablo: 16 Madde 3'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	9 % 15,5	19 % 32,8	8 % 25,8	15 % 10,3	6 % 15,5
Manavgat Otelcilik	5 % 10,4	13 % 27,1	12 % 25,0	10 % 20,8	8 % 16,7
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	6 % 42,9	4 % 28,6	2 % 14,3	1 % 7,1
Toplam	15 % 12,5	38 % 31,7	31 % 25,8	18 % 15	18 % 15

Bu maddeye verilen yanıt itibarı ile kendilerini en kötümser değerlendiren grup *kesinlikle katılmıyorum* ve *katılmıyorum* değerlerinin toplamı %50 olan Alanya Otelcilik olmuştur. Daha sonra aynı değerlere göre % 48,3 ile Antalya ve % 37,5 ile de Manavgat Otelcilik gelmektedir. Bu ibareye katılmayanların ve kesinlikle katılmayanların genel durumuna bakılacak olursa ortaya % 44,2 gibi bir değer çıkmaktadır. Bu değerlerin rakamsal karşılığı ise 53 öğrenciye karşılık gelir. Ankete katılan toplam öğrenci sayısının 120 ve bu ibarede kararsız kalan öğrenci sayısının da genel sayı içinden 31 (%25,8) olduğu göz önüne alınacak olursa, katılmayanlar ve kesinlikle katılmayan öğrencilerle birlikte toplam %70'inin (84 öğrenci) Almanca A1 seviyesi bilgilerinin bu

konuda yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılır. Nitekim durum, grafik 3’te de açıkça görülmektedir.

**Grafik: 3 Sağlık durumunu sorup ve alınan cevaba tepkide bulunmaya yönelik sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı**



**Madde: 4 Eğilimler ve antipatiler hakkında basit ifadelerle iletişim kurmaya yönelik durum**

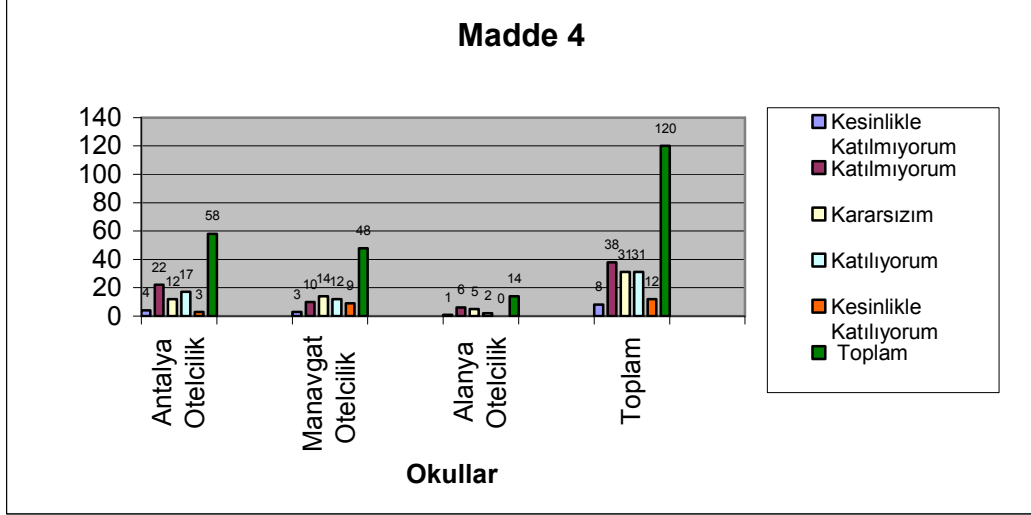
**Tablo: 17 Madde 4’teki verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	4 % 6,9	22 % 37,9	12 % 20,7	17 % 29,3	3 % 5,2
Manavgat Otelcilik	3 % 6,3	10 % 20,8	14 % 29,2	12 % 25	9 % 18,8
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	6 % 42,9	5 % 35,7	2 % 14,3	-
Toplam	8 % 6,7	38 % 31,7	31 % 25,8	31 % 25,8	12 % 10

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi genel sonuçlara göre bu ibareye katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını belirten öğrencilerin yüzde olarak toplamı % 38,4’tür, yani eğilim ve antipatileri hakkında bir konuşmaya katılmak istediklerinde, bu konuda bir konuşma zemini hazırlamakta kendilerini yeterli görmemektedirler.



**Grafik: 4 Eğilimler ve antipatiler hakkında iletişim kurabilimye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı**



Buna karşın üç okuldan 43 öğrenci (% 35,8) kendilerini bu konuda yeterli düzeyde gördüklerini katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şıklarını işaretleyerek göstermiştir. Genel dağılımda hiç de azımsanamayacak bir değer olan % 25,8'lik (31 öğrenci) bir kısım ise eğilim ve antipatileri hakkında basit bir şekilde iletişime geçip geçemeyecekleri konusunda kararsızlar, ya da kendilerinden emin değiller. Yüzdeler dağılımlara bakıldığında okullar arasında katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum ifadelerini işaretleyerek kendilerini bu konuda en yeterli gören öğrenci kitlesinin toplam 43,8'lik bir yüzde ile Manavgat Otelcilik öğrencileri olduğu görülmektedir. Buna karşın konu hakkındaki becerilerinden şüphesi olan, yada bu konuda en kararsız kitle olarak göze çarpan öğrenciler ise % 35,7 gibi bir oran ile Alanya Otelcilik'teki öğrencilerdir.

Ankette yer alan bu maddeye alınan cevapların oranlarına bakıldığında ortada genel olarak negatif bir sonuç bulunmamasına karşın, bu ibarede de kararsızların sayısının 26 öğrenci (%21,7) olduğu tablodaki toplamda göze çarpıyor. Yüzdeler dağılımlara bakıldığında maddedeki ifadeye katılanlar ve kesinlikle katılanlar açısından en iç açıcı görüntü tablo 14'te de açıkça görüldüğü gibi toplamda %70,7'lik bir oranla Antalya Otelcilik öğrencilerinde görülmektedir. Yine aynı tabloya bakıldığında ifadeye

kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum yanıtlarının alındığı okul ise % 29,2'lik toplam oranla Manavgat Otelcilik olmuştur.

**Madde: 5 Günlük ihtiyaçları isteme ve teşekkür etme, aynı soruları anlamaya ilişkin durum**

**Tablo: 18 Madde 5'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	2 % 3,4	3 % 5,2	12 % 20,7	17 % 29,3	24 % 41,4
Manavgat Otelcilik	6 % 12,5	8 % 16,7	9 % 18,8	14 % 29,2	11 % 22,9
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	1 % 7,1	5 % 35,7	6 % 42,9	1 % 7,1
Toplam	9 % 7,5	12 % 10	26 % 21,7	37 % 30,8	36 % 30

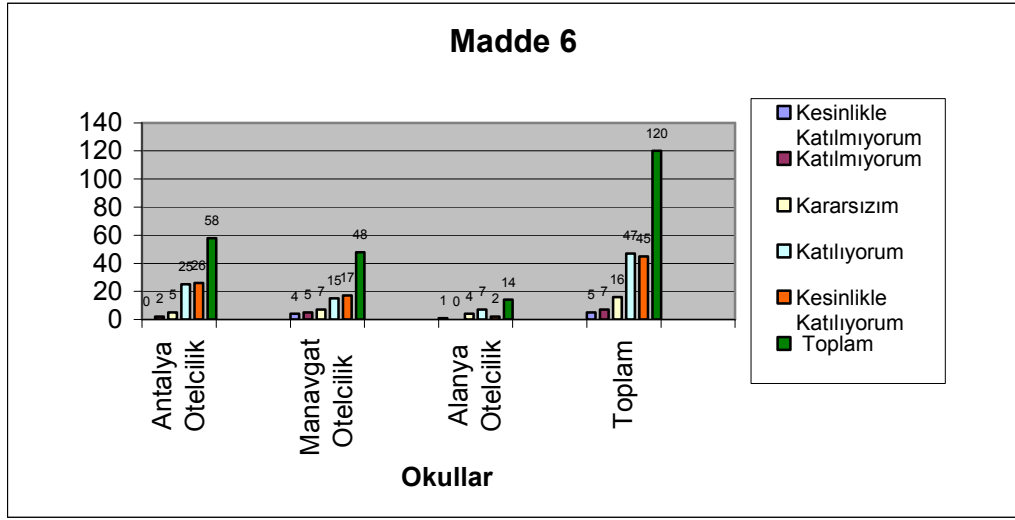
Ankette yer alan bu soruya alınan cevapların oranlarına bakıldığında ortada genel olarak negatif bir sonuç bulunmamasına karşın, bu ibarede de kararsızların oranı 26 öğrenci (%21,7) ile, tablodaki toplamda göze çarpıyor. Yüzdeler dağılımlara bakıldığında en olumlu görüntü tablo 18'de de açıkça görüldüğü gibi % 29,3 katılıyorum ve % 41,4 kesinlikle katılıyorum oranları ile Antalya Otelcilik öğrencilerinde görülmektedir. Yine aynı tabloya bakıldığında en çok olumsuz yanıtın alındığı okul ise % 12,5 kesinlikle katılmıyorum ve 16,7'lik katılmıyorum oranlarıyla Manavgat Otelcilik olmuştur.

**Madde: 6 Doğrudan kendine yöneltilen sorulara basit cevaplarla tepkide bulunma durumu**

Bu madde ile ulaşılmak istenen, doğrudan kişiye yöneltilen her türlü basit soru yada ifadeye kişinin cevap verip veremediğinin, yine kendisi tarafından değerlendirilmesidir. Bu basit ifadeler; bir arkadaşına kurstan sonra ne yapacağını sorma yada bir kafede otururken kendine memleketi yada anadilinin ne olduğuna dair sorular sorulduğunda cevaplar verme gibi ifadelerden oluşabilir (Profile Deutsch 2002: 76). Nitekim anket öğrencilere dağıtıldıktan sonra maddeleri açıklama bağlamında, bu tür örnekler öğrencilere sözlü olarak anlatılmıştır.

Alttağı grafikten de anlaşılacağı gibi ankete katılan 120 kişiden 92'si bu konuda, *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* ibarelerini işaretleyerek bu konuda bir eksiklerinin olmadığını düşündüklerini beyan etmişlerdir.

**Grafik: 5** Yöneltilen basit sorulara basit tepkiler verme ile ilgili sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



**Tablo: 19** Madde 6'ya ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	-	2 % 3,4	5 % 8,6	25 % 43,1	26 % 44,8
Manavgat Otelcilik	4 % 8,3	5 % 10,4	7 % 14,6	15 % 31,3	17 % 35,4
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	-	4 % 28,6	7 % 50	2 % 14,3
Toplam	5 % 4,2	7 % 5,8	16 % 13,3	47 % 39,2	45 % 37,5

Bu ifadeye karşılık alınan en iyi sonuç ifadeye katılanların ve kesinlikle katılanların 87,9'luk bir yüzde oluşturmaları ile Antalya Otelcilik olurken, ifadeye katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını beyan eden en geniş kitle de % 18,7 ile yine Manavgat Otelcilik Lisesi'ndeki öğrenciler olmuştur. Bunun yanında zaten 14 kişilik bir öğrenci sayısına sahip olan Alanya Otelcilik'te ise, 4 kararsız öğrencinin bulunması

düşündürücüdür. Genel ortalamada % 76,7'lik kısmın (92 öğrenci) bu ibareye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını beyan ediyor görünmesinde, araştırmacı tarafından Antalya Otelcilik Lisesi'nin büyük payı olduğu düşünülmektedir. Yani söz konusu lisedeki öğrenci dağılımının anketin yorumlanmasında bazı sorularda negatif etkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Fakat anketin amacı özeli değil, genel olarak Antalya bölgesindeki Almanca öğrenim gören turizm otelcilik öğrencilerini kapsadığı için bu durumun pek fazla önemi kalmadığı için bu çalışmada irdelenmeyecektir..

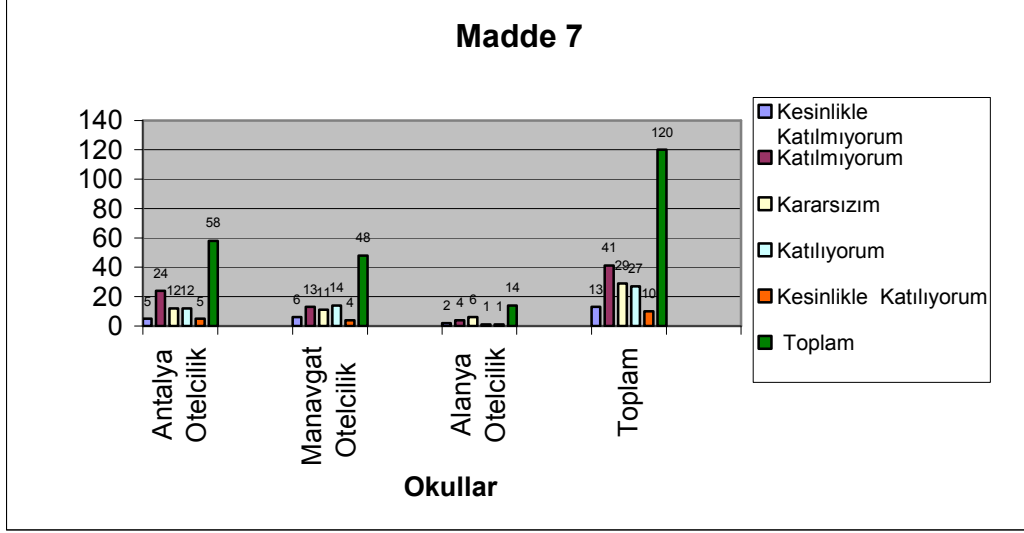
### Madde: 7 Günlük temel sayısal durumları anlayıp, problemi çözme durumu

**Tablo: 20 Madde 7'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	5 % 8,6	24 % 41,4	12 % 20,7	12 % 20,7	5 % 8,6
Manavgat Otelcilik	6 % 12,5	13 % 27,1	11 % 22,9	14 % 29,2	4 % 8,3
Alanya Otelcilik	2 % 14,3	4 % 28,6	6 % 42,9	1 % 7,1	1 % 7,1
Toplam	13 % 10,8	41 % 34,2	29 % 24,2	27 % 22,5	10 % 8,3

A1 ölçeğinde ele alınan sayılar konusu, günlük hayatta da vazgeçilmez öğelerdendir. Özellikle uzmanlık alanı turizmle ilgili olan kişiler için ise bir yabancı dilde bu maddede olduğu gibi sadece rakamların basit kullanım tarzlarına yabancı olmamak değil, bilakis içerisinde rakamların kullanıldığı parasal işlemler, dört işlem, muhasebede işe yarayabilecek sayı kullanım türleri hakkında da bilgi sahibi olmak vazgeçilmez unsurlardır. Fakat yukarıdaki tablo 16'da ve aşağıda grafik 6'da da görüldüğü gibi her üç okulda da temeli sayılara dayanan konular ve problemleri çözmede, öğrenciler bu ibareye katılmadıklarını yada kesinlikle katılmadıklarını belirterek bir anlamda bu konuda yetersiz olduklarını beyan etmişlerdir. Grafik 6'da da açıkça görüldüğü gibi genel dağılımda toplam 54 öğrenci (%45) bu maddeye *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* yanıtını vermesi düşündürücüdür.

**Grafik: 6** Günlük temel sayısal durumlar ve problemi çözme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



**Madde: 8** Anlaşılmayan konularda el-kol hareketleriyle yardım isteme durumu

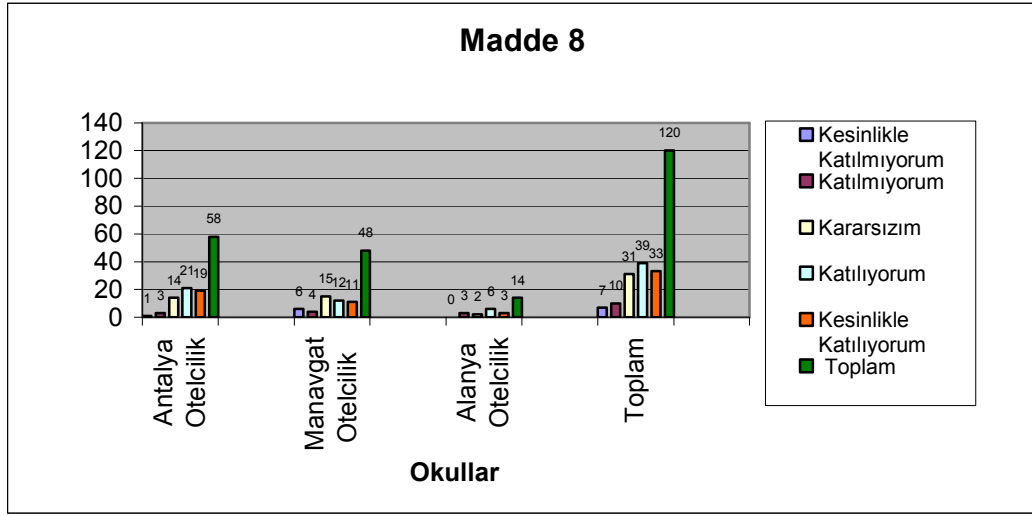
**Tablo: 21** Madde 8'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	1 % 1,7	3 % 5,2	14 % 24,1	21 % 36,2	19 % 32,8
Manavgat Otelcilik	6 % 12,5	4 % 8,3	15 % 31,3	12 % 25	11 % 22,9
Alanya Otelcilik	-	3 % 21,4	2 % 14,3	6 % 42,9	3 % 21,4
Toplam	7 % 5,8	10 % 8,3	31 % 25,8	39 % 32,5	33 % 27,5

Bu maddede de gerek tablo 17'de gerekse grafik 7'de görüldüğü gibi her üç okuldaki öğrencilerin de söz konusu ibareye ilişkin işaretledikleri *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* ifadesi oldukça yoğunluktadır. Antalya'daki öğrencilerin % 69'u (40 öğrenci), Manavgat'taki öğrencilerin % 47,9'u (23 öğrenci) ve Alanya'daki öğrencilerin ise % 64,3'lük (9 öğrenci) kısmı durumu açıkça göstermektedir. Fakat tüm bu iyimser tabloya rağmen, kararsız olduklarını belirten öğrencilerin sayısı da grafik 7'ye bakıldığında net olarak görülüyor. Kararsızların genel ortalamadaki yeri 31 öğrenci, yani tablo:17'de de görüldüğü gibi % 25,8'dir.

Genel durum göz önünde bulundurulacak olursa, öğrencilerin çok büyük kısmının kendilerine söyleneni anlamadıkları durumlarda el-kol hareketlerinin de yardımı ile problemi çözebildikleri yada söylenenin tekrarını isteyebildikleri anlaşılıyor.

**Grafik: 7** Anlaşılmayan konularda el-kol hareketleriyle yardım isteme maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



*Bulgular ve yorumlar (A2 ölçeği için):*

**Madde: 9** Mağazada, vs... gündelik işleri halletme ile ilgili durum

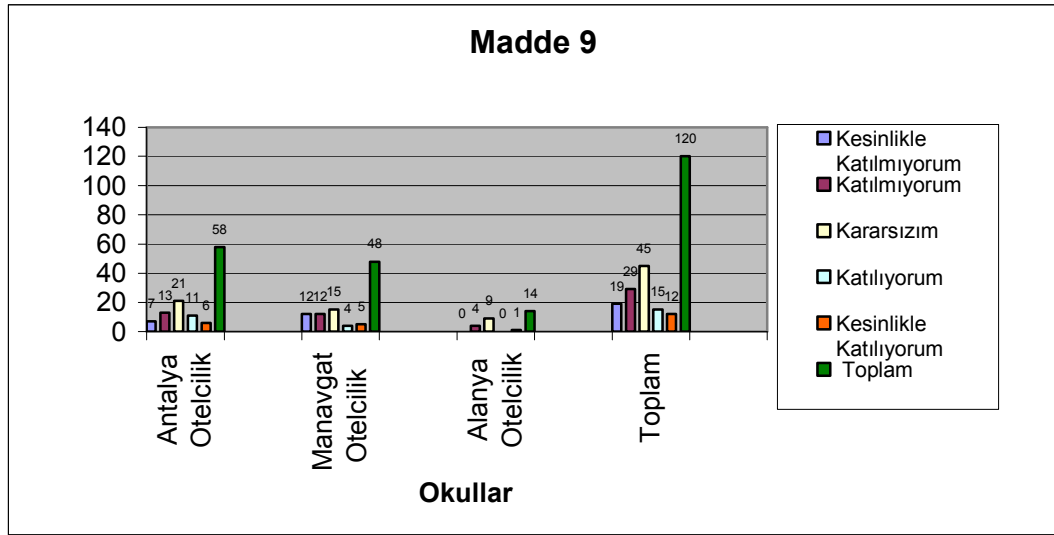
**Tablo: 22** Madde 9'a ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	7 % 12,1	13 % 22,4	21 % 36,2	11 % 19	6 % 10,3
Manavgat Otelcilik	12 % 25	12 % 25	15 % 31,3	4 % 8,3	5 % 10,4
Alanya Otelcilik	-	4 % 28,6	9 % 64,3	-	1 % 7,1
Toplam	19 % 15,8	29 % 24,2	45 % 37,5	15 % 12,5	12 % 10

Bu ifadeye yönelik alınan genel sonuçlarda kararsızlıklarını belirten öğrencilerin oranı tüm anket verileri içerisinde en yüksek değerlere sahiptir. Grafik 8 ve tablo 18'de de görüldüğü gibi, toplam 120 kişilik bir öğrenci grubu içerisinde 45 öğrenci

gündelik ihtiyaçlarını gidermek için mağazalarda kullanılabilecek gerekli iletişim becerilerine sahip olup olmadıkları konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu rakam genel dağılımda öğrencilerin % 45'ine denk gelmektedir. Dolayısı ile bu hiç de yadsınacak bir veri değildir. Kararsızlıklarını beyan eden gruplar içerisinde % 64,3'lük bir ortalama ile Alanya Otelcilik ilk sırayı almaktadır. Antalya Otelcilik öğrencileri ise bu maddeye % 29,3'lük bir değer ile en iyimser cevabı verip, ankette *katılıyorum* ibaresini işaretlemişlerdir. Manavgat Otelcilik öğrencileri ise kendi grupları içerisinde % 50'lik bir oranla, bu ifadeye katılmadıklarını beyan etmişlerdir.

**Grafik: 8** Mağazada, vs... gündelik işleri halletme ile ilgili maddenin sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı



Bu madde daha önce değerlendirilen, günlük durumlarda temeli sayılara dayanan problemleri çözebilmeye ilişkin olan A1 ölçeğindeki 7. soru ile de paralellik göstermektedir. Çünkü insanlar mağazalara gittiklerinde alış-veriş sonrası mutlaka belli niceliğe sahip olan mallar alır ve karşılığında parasal bir ödeme yaparlar. Bu da gündelik ihtiyaçları giderme kapsamında değerlendirilir. Dolayısıyla 9. maddenin, kısmen 7. maddeyi de kapsadığı düşünülebilir. Fakat 7. maddeye göre genel dağılımda öğrencilerin % 45'i soruda verilen ifadeye katılmadıklarını yada tamamen katılmadıklarını belirtirken, 9. maddede bu oran % 40'a gerilemiş fakat, bu sefer de kararsızların oranında bir artış gözlemlenmiştir.

Bu maddeye başka bir açıdan bakıldığında ise A1 ölçeğinde yer alan 5.madde ile arasında bir zıtlık olduğu görülmektedir. 5. maddede öğrencilerin % 60,8'lik bir kısmı günlük ihtiyaç duyulan şeyleri başkalarından isteyebildiklerini ve kendilerinden bir şeyler istendiğinde de tepkide bulunabildiklerini katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum ifadelerini işaretleyerek belirtmişlerdi. A2 ölçeğindeki 9. madde kapsamında halka açık mağazalarda ve alış-veriş merkezlerinde günlük işleri halledebilme konusu aynı zamanda 5. maddeyi de kapsamaktadır. Kişiler bu tür yerlerde ihtiyaç duydukları şeyler hakkında ilgililere soru sorma yada onlardan birşeyler isteme ihtiyacı da duyabilirler. Bu bağlamda, öğrenciler 5. maddedeki ifadeye yönelik iletişim becerileri konusunda problemleri olmadığını işaret ederek, ifadeye katıldıklarını belirtirken, 9. maddede bu konuda büyük oranda kararsızlık gözlenmiştir. Ayrıca 9. maddeye katılanların ve kesinlikle katılanların genel dağılımdaki sayıları sadece 27 öğrenci (% 22,5) ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin anketteki maddeleri yanıtlarken tutarsız davrandıklarının da bir göstergesi olabilir.

#### **Madde: 10 Seyahat ve yol durumları hakkında basit bilgiler alma ile ilgili durum**

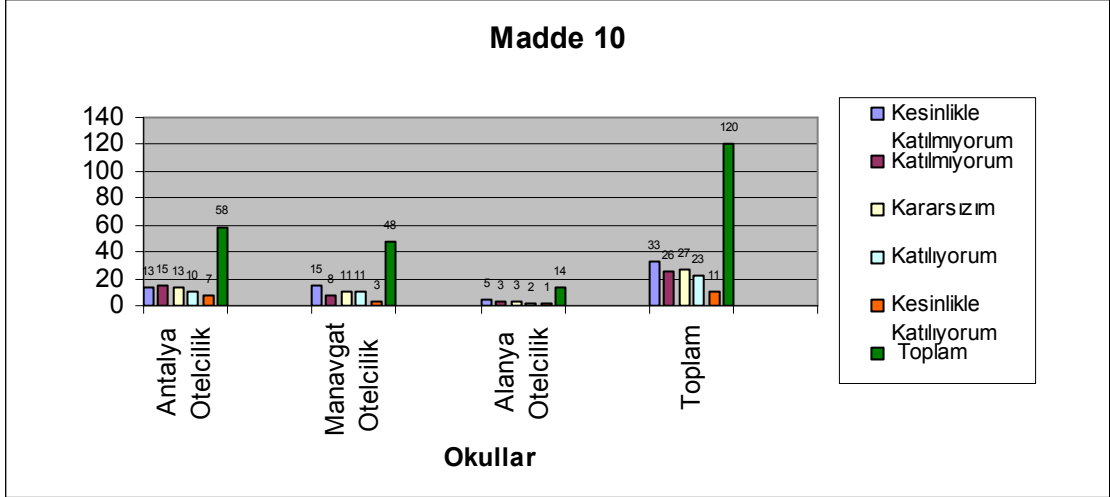
Bu madde ile öğrenilmek istenen, kişinin Almanca konuşulan bir ülkede bir yere gitmek istediğinde, görevli kişilerden yada genel olarak karşılaştığı kimselerden gideceği yerdeki yol durumu, söz konusu yere nasıl gidilebileceği, kaç km. gidilmesi gerektiği, hangi ulaşım araçları ile gidilebileceği gibi konular hakkında basit terimlerle bilgiler alıp alamayacağını yine öğrencinin kendi gözünden saptayabilmektir.

Grafik 9'da da görüldüğü gibi, bu soruya verilen yanıtlarda özellikle Antalya ve Manavgat Otelcilik Liseleri'ndeki dağılımlarda ifadeler arasında bir denklik göstergesi söz konusudur. Bu gösterge özellikle kararsızlar, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ibaresini işaretleyen öğrenciler arasındadır.

Tablo 19'daki genel ortalamalara bakıldığında öğrencilerin % 49,2'si (59 öğrenci) bu ifadeye katılmadıklarını ya da kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir, yani herhangi bir seyahat ya da yolculuk için herhangi birinden yol durumları ve bununla ilgili konular hakkında bilgi alamayacaklarını düşündüklerini belirtmiştir. Buna karşın maddedeki ifadeye katılanların ve kesinlikle katılanların oranı ise % 28,4'tür (34 öğrenci).



**Grafik: 9** Seyahat ve yol durumları hakkında basit bilgiler alma ile ilgili madde sonuçlarının sayı cinsinden grafik dağılımı



**Tablo: 23** Madde 10' ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	13 % 22,4	15 % 25,9	13 % 22,4	10 % 17,2	7 % 12,1
Manavgat Otelcilik	15 % 31,3	8 % 16,7	11 % 22,9	11 % 22,9	3 % 6,3
Alanya Otelcilik	5 % 35,7	3 % 21,4	3 % 21,4	2 % 14,3	1 % 7,1
Toplam	33 % 27,5	26 % 21,7	27 % 22,5	23 % 19,2	11 % 9,2

Okullara göre dağılımlara bakıldığında da grafik 9'da görülen denklik özellikle *kararsızım* ifadesini işaretleyen öğrenciler arasındaki yüzdeler de kendini göstermektedir. Kararsız olduklarını belirten öğrenciler Alanya Otelcilik'te kendi grubunun % 21,4'ünü, Antalya Otelcilik'te % 22,4'ünü ve Manavgat Otelcilik'te ise yine kendi grubunun % 22,9'unu oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre söz konusu öğrenci gruplarının, yüzde yüz iletişimsel bir beceri gerektiren yol tarifi öğrenme ve yol tarif etme konusunda ne derecede başarılı oldukları muallakta kalmaktadır.

### **Madde: 11 Güncel konularda basit tarzda bilgi alış-verişinde bulunma durumu**

Bu ifadeyi biraz daha açmak gerekirse; başkalarıyla aile ilişkileri hakkında sınırlı derecede bilgi alış-verişinde bulunma ve şehre gelen ziyaretçilere içinde bulunulan çevre hakkında basit tarzda bilgiler sunabilme ve buna ilişkin yöneltilen sorulara da cevap verebilme gibi örnekler verilebilir (Profile Deutsch 2002: 85). Herhangi bir trafik kazası, girilen sınavın zorluğu hakkında basit ifadelerle karşılıklı konuşma gibi durumlar da bu ifadeye örnek gösterilebilir.

**Tablo: 24 Madde 11'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

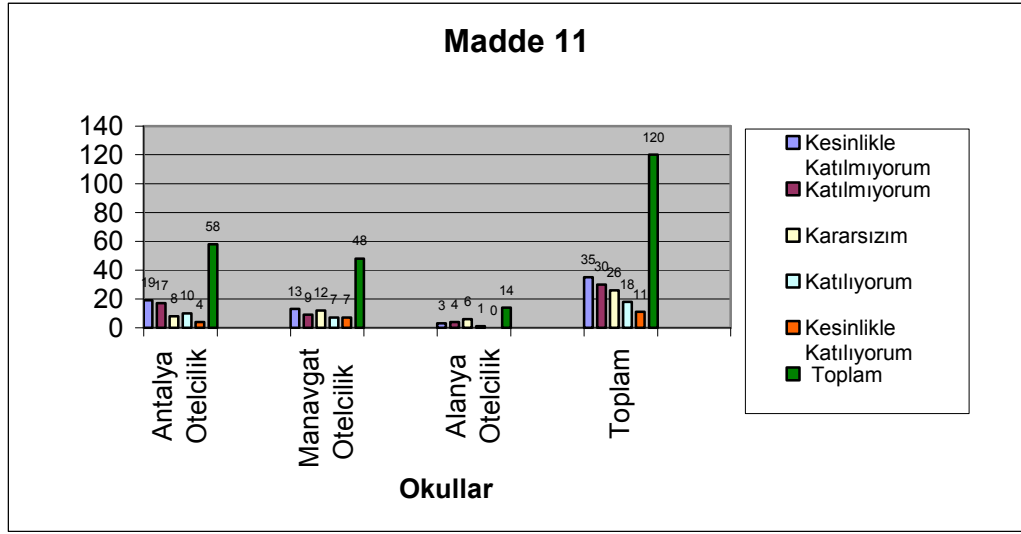
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	19 % 32,8	17 % 29,3	8 % 13,8	10 % 17,2	4 % 6,9
Manavgat Otelcilik	13 % 27,1	9 % 18,8	12 % 25	7 % 14,6	7 % 14,6
Alanya Otelcilik	3 % 21,4	4 % 28,6	6 % 42,9	1 % 7,1	-
Toplam	35 % 29,2	30 % 25	26 % 21,7	18 % 15	11 % 9,2

Genel dağılımda öğrencilerin % 54,2'sinin (65 öğrenci) yani yarısından fazlasının kendilerini bu tür bilgiler vermek için Almanca iletişime geçebilme konusunda yetersiz gördükleri maddedeki ifadeye katılmayan ve kesinlikle katılmayanların yüzdeleri toplandığında açıkça görülür. Yukarıdaki tabloda bulunan okullara göre yüzdeler dağılımında kendilerini bu maddede en yeterli bulan grup katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şıklarının çoğunlukta olduğu % 29,2 ile Manavgat Otelcilik olmuştur. Bu dağılım aşağıda grafik 10'da net bir şekilde görselleştirilmiştir.

En azından yukarıda verilen örneklerden yola çıkarak, özellikle ülkemizin tanıtımında, kültürel değerlerimizin başka kültürlerden gelen insanlara aktarımında ister istemez önemli bir misyonu üzerine alan turizm otelcilik öğrencilerinin, ülkemizin günlük hayatlarında her zaman karşılaştıkları ve bildikleri değerlerini aktarmada kendilerini Almanca karşılıklı iletişim becerileri açısından yetersiz görmeleri oldukça düşündürücüdür. Özellikle Alanya Otelcilik'teki 14 sayılı grup içerisinde bu maddeye

katıldığını belirten sadece 1 öğrenci olması ve buna karşın aynı okuldaki kararsız öğrencilerin sayısının 6 olması da bir yandan umut verici olarak değerlendirilebilirken, kötümser bir yaklaşımla da durumun vahim olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Grafik: 10** Güncel konularda basit tarzda bilgi alış - verişinde bulunabilmeye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



**Madde: 12** Nicelik bildiren ifadeleri kullanıp bu tür konularda bilgi alma durumu

A2 ölçeğindeki bu maddeye ait veriler, A1 ölçeğindeki temeli sayılara dayanan belli bilgileri anlayıp problemi çözebilmeye ilgili olan 7. madde ile paralellik göstermektedir. Yanlızca, bu ifadede temeli sayılara dayanan durumlar daha net ve kategorilere ayrılmış bir şekilde belirtilmiştir. Genel dağılımda, öğrencilerin 7. maddeye 37 kişi (% 30,8) ile katıldıkları ve kesinlikle katıldıkları görülürken, A2 ölçeğindeki 12. maddede bu sayı 36 kişi (% 30) şeklinde tespit edilmiştir. 12. maddedeki ifadeye katılmadığını yada kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin toplam dağılımı ise tablo 21'deki toplam kısmında görüldüğü üzere, tüm öğrencilerin % 53,3'ünü kapsamaktadır.

Aşağıda okullara göre dağılıma göz atıldığında ise, % 32,8'lik bir oranda bu ifadeye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ve % 55,1'lik oranda katılmadıklarını yada kesinlikle katılmadıklarını beyan eden Antalya Otelcilik öğrencilerinin bu soru itibarı

ile ikiye bölündüğü söylenbilir. Geriye kalan % 12,1'lik kısım ise kararsızları kapsamaktadır. 12. madde için kendilerini iletişim becerileri yönünden en yetersiz gören grup, kendi içinde % 57,1'lik bir oranda *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* ibarelerini işaretleyen Alanya Otelcilik öğrencileri olmuştur. Bu konudaki becerileri hakkında kesin bir hükme varamayıp en kararsız kalan grup ise yine kendi içinde % 22,9'luk bir oran ile Manavgat Otelcilik öğrencileri olmuştur.

**Tablo: 25 Madde 12'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	14 % 24,1	18 % 31	7 % 12,1	15 % 25,9	4 % 6,9
Manavgat Otelcilik	13 % 27,1	11 % 22,9	11 % 22,9	7 % 14,6	6 % 12,5
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	7 % 50	2 % 14,3	3 % 21,4	1 % 7,1
Toplam	28 % 23,3	36 % 30	20 % 16,7	25 % 20,8	11 % 9,2

**Madde: 13 Belli günlük durumlarda ihtiyaçlarımı basitçe söyleme durumu**

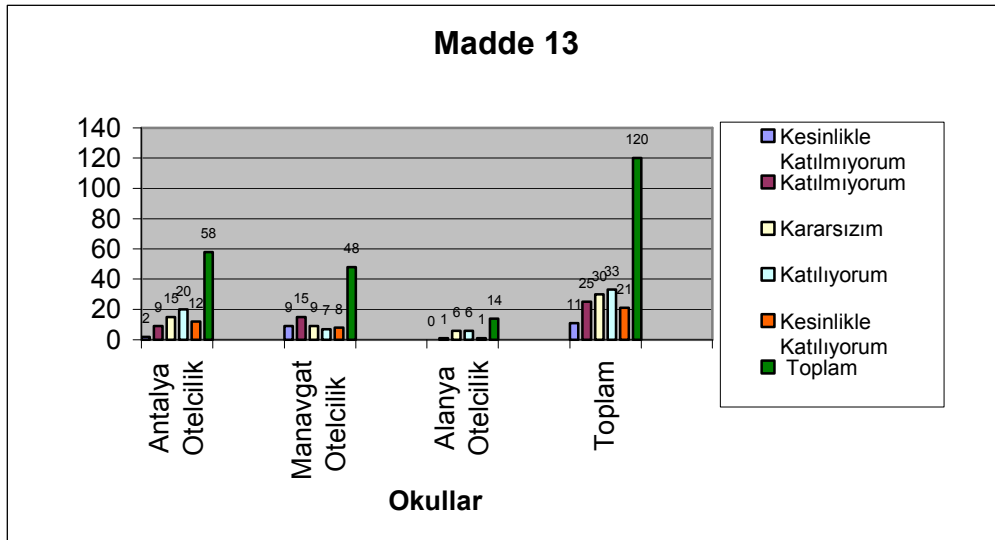
Grafik 11'de bu ifadeye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirten öğrenci sayısının 54, kararsız kaldıklarını beyan edenlerin 30 ve bu ifadeye katılmadıklarını yada kesinlikle katılmadıklarını belirten öğrenci sayısının ise 36 olduğu görülüyor. Anketin A1 ölçeğinde öğrencilere yöneltilen 5. maddedeki kararsız öğrencilere ilişkin veriler ile paralellik taşıyan 13. maddede de öğrenciler fikirlerini aşağı yukarı aynı oranda beyan etmişlerdir. Zaten iki ölçekteki soru tipi de aynı becerilerin seviyelere göre ayrıntılı hale getirilmiş şekilde değerlendirilmesine yöneliktir.

**Tablo: 26 Madde 13'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	2 % 3,4	9 % 15,5	15 % 25,9	20 % 34,5	12 % 20,7
Manavgat Otelcilik	9 % 18,8	15 % 31,3	9 % 18,8	7 % 14,6	8 % 16,7
Alanya Otelcilik	-	1 % 7,1	6 % 42,9	6 % 42,9	1 % 7,1
Toplam	11 % 9,2	25 % 20,8	30 % 25	33 % 27,5	21 % 17,5

Tablo 26 ve tablo 18'ten alınan verilere göre kararsız öğrenciler için bu oran, 13. maddede % 25, 5. maddede ise % 21,7'lik dilimi oluşturmaktadır. Bu maddeye en kötümser cevapları veren grup, kendi içinde % 50,1'lik oranda *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* ibarelerini işaretleyen Manavgat Otelcilik öğrencileri olmuştur. Kararsızların en yoğun olduğu grup % 42,6 ile Alanya Otelcilik, 13. maddedeki ifadeye katıldığını ve kesinlikle katıldığını en çok beyan eden grup ise % 55,2'lik bir oran ile Antalya Otelcilik öğrencileri olmuştur.

**Grafik: 11 Belli günlük durumlarda ihtiyaçlarını basitçe söyleme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı**



Bu maddeye yönelik olarak alınan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin genelinde, örneğin işyerinde bilgisayarında bir problem olduğu zaman bir arkadaşından Almanca olarak konuya ilişkin yardım isteme yada katıldığı bir kursta öğreticinin verdiği problemi çözmek için biraz daha zamana ihtiyaç duyduğunu yine öğreticiye aktarma konusunda problem yaşamadıkları anlaşılıyor. Fakat bu konuda da yine % 25’lik (30 öğrenci) bir oranda kararsızlık durumunun var olmasına dikkat çekilmelidir.

**Madde: 14 Konuşma sırasında gelen basit sorulara cevap ve basit ifadelere tepki verme durumu**

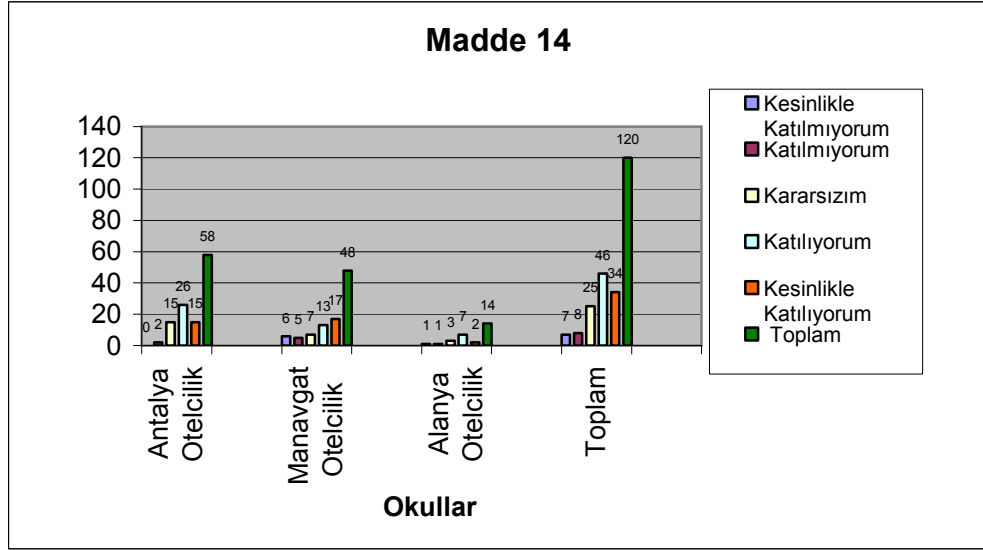
A1 ölçeğinde “Doğrudan bana yöneltilen basit sorulara basit cevaplarla tepkide bulunabiliyorum” şeklinde yer alan 6. maddenin bir basamak geliştirilmiş şekli olan A2 ölçeğindeki bu ifadeye yönelik alınan yanıtlar, 6. maddeye ilişkin yanıtlarla genel dağılımlar açısından paralellik göstermektedir. Her iki maddede de ifadelere katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirten öğrencilerin toplamı genel dağılımın % 65’inden fazlasını oluşturmaktadır. Özellikle 6.maddede öğrencilerin % 76,7’si ifadeye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirtirken, bu oran 14. maddede % 66,6’ya gerilese de sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir. 14. maddedeki bu gerilemenin sebebi ise aradaki farkı oluşturan öğrenci kitlesinin bu maddeye büyük oranda kararsızlıklarını belirtmiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

**Tablo: 27 Madde 14’e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	-	2 % 3,4	15 % 25,9	26 % 44,8	15 % 25,9
Manavgat Otelcilik	6 % 12,5	5 % 10,4	7 % 14,6	13 % 27,1	17 % 35,4
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	1 % 7,1	3 % 21,4	7 % 50	2 % 14,3
Toplam	7 % 5,8	8 % 6,7	25 % 20,8	46 % 38,3	34 % 28,3

Grafik 12’de de görüldüğü üzere, Alanya Otelcilikte 14 kişiden 9’u, Antalya Otelcilikte 58 kişiden 41’i ve Manavgat Otelcilikte ise 48 öğrencinin 30 tanesi iletişimsel becerileri hakkındaki bu ibareye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirterek bu soruya olumlu yanıt vermişlerdir.

**Grafik: 12** Konuşma sırasında gelen basit sorulara cevap ve basit ifadelere tepki verme maddesine ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



### **Madde: 15 Kısa telefon konuşmalarını anlama ve cevap verme durumu**

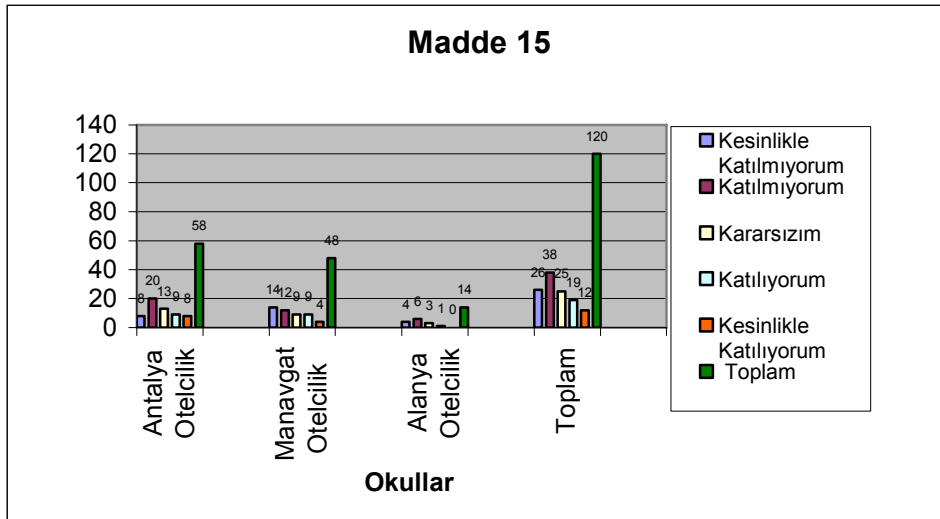
15. madde, öğrencilerden günlük hayatta basit bir telefon görüşmesinde kendilerinden isteneni anlayıp anlayamadıklarını ve bu isteklere telefonda Almanca olarak uygun cevaplar verip veremediklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıdaki tablo 24 ve grafik 13’te de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük kısmı (% 53,4) bu ifadeye katılmadıklarını yada kesinlikle katılmadıklarını beyan etmişlerdir. Fakat yukarıda incelenmiş olan ve bu sorunun bir nevi yüz yüze konuşmaya yönelik yapılandırılmış şekli olan 14. maddede öğrenciler gayet olumlu beyan bildirirken, 15. maddede durum basit bir telefon görüşmesine döndüğünde aynı öğrencilerin olumsuz yanıtlar vermeleri aslında pek de şaşılabilecek bir durum değildir. Çünkü bu öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde hiç bir zaman telefonda bir Alman ile konuşmamış olmaları kuvvetle muhtemeldir.

**Tablo: 28 Madde 15'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	8 % 13,8	20 % 34,5	13 % 22,4	9 % 15,5	8 % 13,8
Manavgat Otelcilik	14 % 29,2	12 % 25	9 % 18,8	9 % 18,8	4 % 8,3
Alanya Otelcilik	4 % 28,6	6 % 42,9	3 % 21,4	1 % 7,1	-
Toplam	26 % 21,7	38 % 31,7	25 % 20,8	19 % 15,8	12 % 10

Yine bu maddede genel ortalamaya göre belirleyici bir oranda (% 20,8) yer alan kararsız öğrencilerin, okullara göre dağılımında da genel ortalamadan pek fazla uzaklaşmadığı görülmektedir. Manavgat Otelcilik öğrencilerinin % 18,8'i, Antalya'daki öğrencilerin %22,4'ü ve Alanya Otelcilik öğrencilerinin % 21,4'ü bu maddedeki bir durumla karşılaştıklarında ne derece başarılı olabilecekleri konusunda kararsız kalmışlardır. Özellikle Alanya Otelcilik'te 14 kişilik öğrenci grubu içerisinde sadece 1 öğrencinin bu ifadeye olumlu yanıt vermiş olması gözden kaçırılmamalıdır.

**Grafik: 13 Kısa telefon konuşmalarını anlama ve cevap verme maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı**





### **Madde: 16 Farklı durumlarda farklı hitap şekillerini kullanabilmeye ilişkin durum**

A1 ölçeğindeki basit selamlaşma ve vedaşlamaları anlayıp bunlara cevap verebilmenin değerlendirilmesinin istendiği ve anket genelinde en olumlu sonuçların alındığı 1. maddenin biraz geliştirilmiş şekli olarak A2 ölçeğinde yerini alan 16. maddede ise, kişinin farklı ortamlarda, belki de farklı statüdeki insanlara karşı uygun şekilde hitap edip, onlarla gerektiği tarzda basit şekilde konuşup konuşmadığını yine öğrencinin gözüyle belirlemek amacıyla olan bu madde, anketin birinci maddesindeki sonuçlar ile zıtlık göstermektedir. Grafik 14'e bakılacak olursa; 1. maddeye katılmadıklarını yada kesinlikle katılmadıklarını beyan eden öğrencilerin sayısı 10 ile sınırlı iken, bu sayı 16. maddeye gelindiğinde bu sayısı 45'e çıkıyor. Kararsız öğrencilerin sayısı 1. madde itibarı ile 16'da kalırken, 16. maddede ise kararsızlıklarını beyan eden 34 öğrenci olduğu saptanmıştır. 1. maddede belirtilen ifadeye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirten öğrenci sayısı toplamda 94 gibi net ve gayet olumlu bir sayıya ulaşırken, bu rakamın 16. maddede 41'e gerilediği görülmektedir.

Yani tüm sonuçlardan, genel dağılıma göre öğrencilerin kendilerini sadece selamlaşma ve vedalaşma gibi konularda Almanca karşılıklı iletişim boyutunda yeterli gördüklerini, buna karşın bu maddedeki gibi farklı hitap şekillerinin, rica etmenin, özür dilemenin ve teşekkür etmenin farklı durumlardaki kullanım şekilleri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Dolayısıyla tablo 25'in, tablo 10 ile karşılaştırılması sonucunda bu konuda her üç okuldaki öğrencilerin de sadece A1 seviyesindeki basit iletişimsel becerilerle sınırlı kaldıklarını söylemek yanlış olmaz.

**Tablo: 29 Madde 16'ya ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	3 % 5,2	8 % 13,8	21 % 36,2	14 % 24,1	12 % 20,7
Manavgat Otelcilik	8 % 16,7	19 % 39,6	9 % 18,8	8 % 16,7	4 % 8,3
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	6 % 42,9	4 % 28,6	3 % 21,4	-
Toplam	12 % 10	33 % 27,5	34 % 28,3	25 % 20,8	16 % 13,3

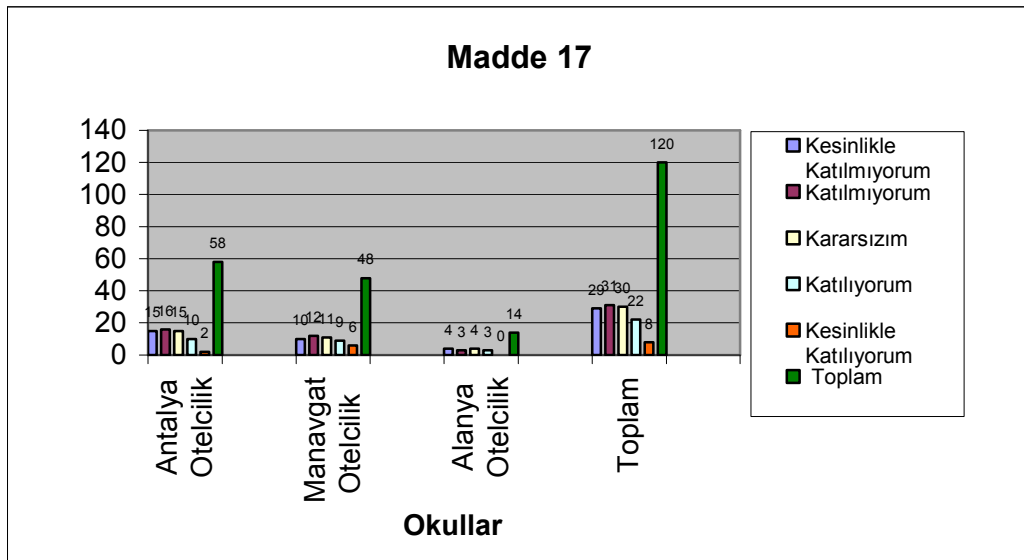
## Madde: 17 Basit öneriler yapma ve yapılan önerilere tepkide bulunma durumu

**Tablo: 30** Madde 17'ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve rakamlara göre dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	15 % 25,9	16 % 27,6	15 % 25,9	10 % 17,2	2 % 3,4
Manavgat Otelcilik	10 % 20,8	12 % 25	11 % 22,9	9 % 18,8	6 % 12,5
Alanya Otelcilik	4 % 28,6	3 % 21,4	4 % 28,6	3 % 21,4	-
Toplam	29 % 24,2	31 % 25,8	30 % 25	22 % 18,3	8 % 6,7

Bu maddede genel dağılımda kararsızlıklarını belirten öğrencilerin oranı % 25'lik bir dilimde seyrederken, öğrencilerin % 25,8'i bu ifadeye katılmadıklarını, %24,2'si de kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini 17. maddede yeterli seviyede gören öğrencilerin oranı ise *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* şıklarını işaretleyenler itibarı ile % 25'tir. Bu dağılımlar grafik 15'te daha net görülebilir.

**Grafik: 14** Basit öneriler yapma ve yapılan önerilere tepkide bulunma maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



Zaten daha önceki maddelere ilişkin alınan verilerden de yola çıkarak, durumun başka türlü olması da beklenemezdi. Yani sözlü iletişimde 3., 7., 11., 16. maddelerdeki ifadeler hakkında olumsuz fikir beyan eden kişilerin, bu sorudaki ifadeye katılmalarını beklemek yanlış olurdu. Grafikteki dağılıma bakıldığında, 120 öğrenciden 60 tanesinin, yani toplam sayının yarısının bu maddede *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* şıklarını işaretlemiş olmaları da yukarıdaki görüşü desteklemektedir.

Bu maddenin iletişimsel beceriler alanındaki önemi, kişilerin Almanca konuşulan ortamlardaki farklı gruplarda alınan kararları onaylama, bunları red etme yada farklı çözüm önerileri getirme gibi becerilerini sınamalarında yatmaktadır. Bu da öğrenilen yabancı dilin asıl etkileşim ortamlarında yavaş yavaş çok basit terim kullanımlarından, biraz daha karmaşığa doğru kullanımını gerektiren iletişimsel becerilere sahip olmasını gerektirir. Nitekim anket sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, anketin uygulandığı üç okuldaki öğrenci grubu da kendilerini bu konuda yeterli düzeyde görmemektedir.

### **Madde: 18 Basit resmi konuşmaları anlayıp cevap verme ile ilgili durum**

**Tablo: 31 Madde 18'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

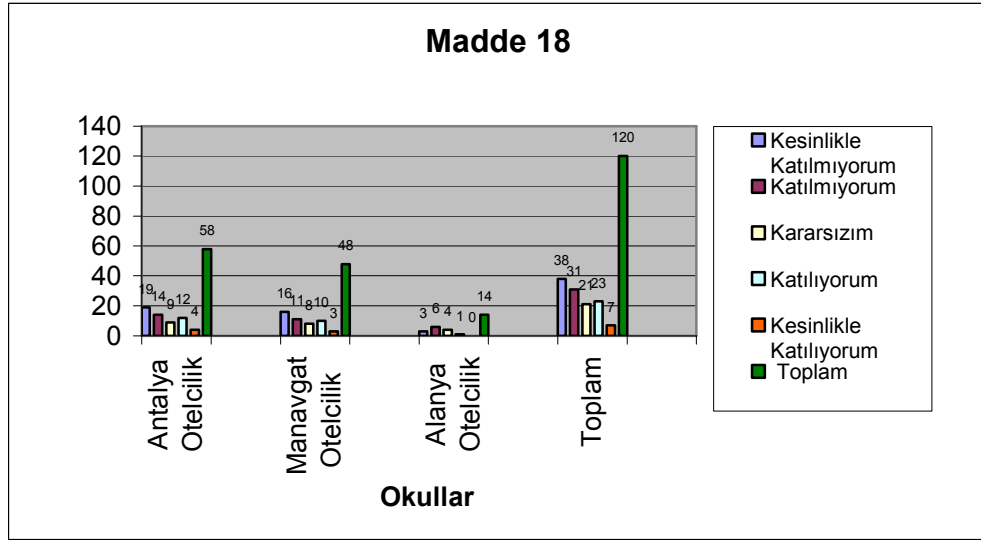
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	19 % 32,8	14 % 24,1	9 % 15,5	12 % 20,7	4 % 6,9
Manavgat Otelcilik	16 % 33,3	11 % 22,9	8 % 16,7	10 % 20,8	3 % 6,3
Alanya Otelcilik	3 % 21,4	6 % 42,9	4 % 28,6	1 % 7,1	-
Toplam	38 % 31,7	31 % 25,8	21 % 17,5	23 % 19,2	7 % 5,8

Bu maddeye Antalya Otelcilik öğrencilerinin % 56,9'u katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını belirtirken, bu oran Manavgat Otelcilik'te % 56,2, Alanya Otelcilikte ise % 64,3'tür. Fakat aynen 15., 11. ve 9. maddelerde olduğu gibi Alanya Otelcilik öğrencileri içinden yine sadece 1 kişinin bu konuda kendini yeterli görmesi bir rastlantı olmasa gerek. Bu maddedeki ifadeyi iki örnekle açmak gerekirse; ilk örnek olarak bir konuşma esnasında, bir sonraki hafta için hangi görevlerin yerine getirilmesi

gerektiğini anlama ve ilk önce nelerin yapılması gerektiğine dair soru yöneltebilme, ikinci örnek olarak da kurs yöneticisi ile kursun gidişatı hakkındaki bir konuşma esnasında, hangi ödevlerin kendisi için özellikle zor olduğunu söyleyebilme, vs... sorular verilebilir (Profile Deutsch 2002: 86).

Grafik 16’da bu maddeye kaç öğrencinin hangi yanıtı verdiğini gösteren dağılım daha net görselleştirilmiştir. Aşağıdaki genel dağılımda da *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* şıklarını işaretleyen öğrenci sayısı 69’dur. Bu rakam toplam katılımcı sayısının % 50’sinden fazla olduğu için, bu maddenin verileri negatif olarak değerlendirilmelidir.

**Grafik: 15** Basit resmi konuşmaları anlayıp cevap verme ile ilgili maddeye ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



#### **Madde: 19** Duyguları basitçe dile getirme ve gelen sorulara cevap verme durumu

İnsan, günlük hayatta farklı fiziki ve psikolojik etkilere maruz kalır, bunlara karşılık gerek jest ve mimiklerle, gerekse sözlü olarak tepkiler verir. Bu durum insanın paylaşma iç güdüsünün harekete geçmesi sonucu, genelde refleks olarak ortaya çıkar. Bu çalışmada da anketin 19. maddesindeki ifade ile öğrencilerin yukarıda bahsi geçen tarzdaki durumlarda, öğrendikleri dili kullanırken, söz konusu durumlar hakkında iletişime geçmek ve iletişimi basit tarzda sürdürmek için duygu düşünce paylaşımı

kapsamında ne derece başarılı olduklarını onların gözünden değerlendirmeyi hedeflemektedir.

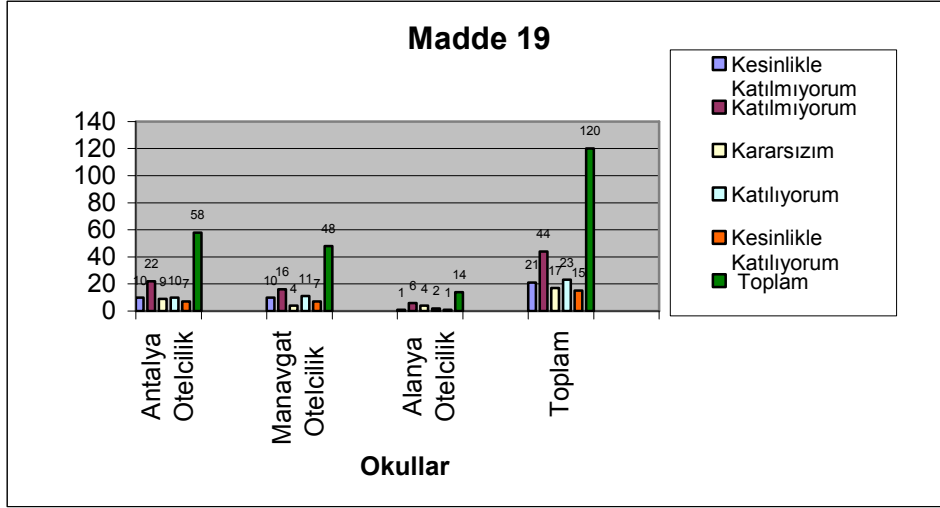
Bu maddeye ilişkin alınan yanıtlarda % 54,2 gibi bir oranda öğrenci kitlesi, Almanca'da günlük hayatta karşılaştıkları korkuları, sevinçleri, huzursuzlukları ve hoşuna giden durumları istenen düzeyde ifade edemediklerini *katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* şıklarını işaretleyerek belirtmiştir. Buna karşın genel dağılımda diğer maddelere göre kararsızların (%14,2) oranında azalma gözlenmektedir. Fakat ankete katılan öğrencilerin % 31,7'si kendi duygu ve düşüncelerini basit tarzda dile getirebildiklerini ve konuya yönelik gelen maddelere de cevap verebildiklerini *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* şıklarını işaretleyerek beyan etmişlerdir.

**Tablo: 32 Madde 19'a ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	10 % 17,2	22 % 37,9	9 % 15,5	10 % 17,2	7 % 12,1
Manavgat Otelcilik	10 % 20,8	16 % 33,3	4 % 8,3	11 % 22,9	7 % 14,6
Alanya Otelcilik	1 % 7,1	6 % 42,6	4 % 28,6	2 % 14,3	1 % 7,1
Toplam	21 % 17,5	44 % 36,7	17 % 14,2	23 % 19,2	15 % 12,5

Aşağıda grafik 17'de de görüldüğü gibi 58 öğrencinin ankete katıldığı Antalya Otelcilik'te 32 öğrenci bu ifadeye katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını belirtirken, ifadeye katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirten öğrenci sayısı 10 iken, ifadeye ilişkin başarısı hakkında kararsız olduğunu belirten öğrenci sayısı da 9 dur. 48 kişilik Manavgat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nde ise 17 öğrenci maddedeki ibareye katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirtirken, 4 kişi kararsız kaldığını ve 26 kişi de ifadeye katılmadığını ve kesinlikle katılmadığını bildirmiştir. Aynı şekilde Alanya Otelcilik'te de okul itibarı ile ankete katılan öğrencilerin yarısı (7 öğrenci) maddedeki ifadeye katılıp katılmadıkları hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Her üç okulda da kararsız öğrencilerin sayısı anketin geneline göre en düşük rakamlara sahiptir.

**Grafik: 16 Duyguları basitçe dile getirme ve gelen sorulara cevap vermeye ilişkin sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı**



**Madde: 20 Eğilim ve antipatiler hakkında basit tarzda konuşma durumu**

“Eğilimlerim ve antipatilerim hakkında basit ifadelerle iletişim kurabiliyorum” şeklinde yöneltilen A1 ölçeğindeki 4 numaralı maddenin bir üst düzeyi için formüle edilmiş olan A2 ölçeğindeki 20. maddede ise, öğrencilerin artık konu hakkında sadece iletişim kurmayı başarmakla sınırlı kalıp kalmadıklarını değil, bu iletişimi sürdürmek için fikirlerini basit tarzda basit kalıplarla aktarıp aktaramadıkları da incelenecektir.

**Tablo: 33 Madde 20’ye ait verilerin tabloda yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı**

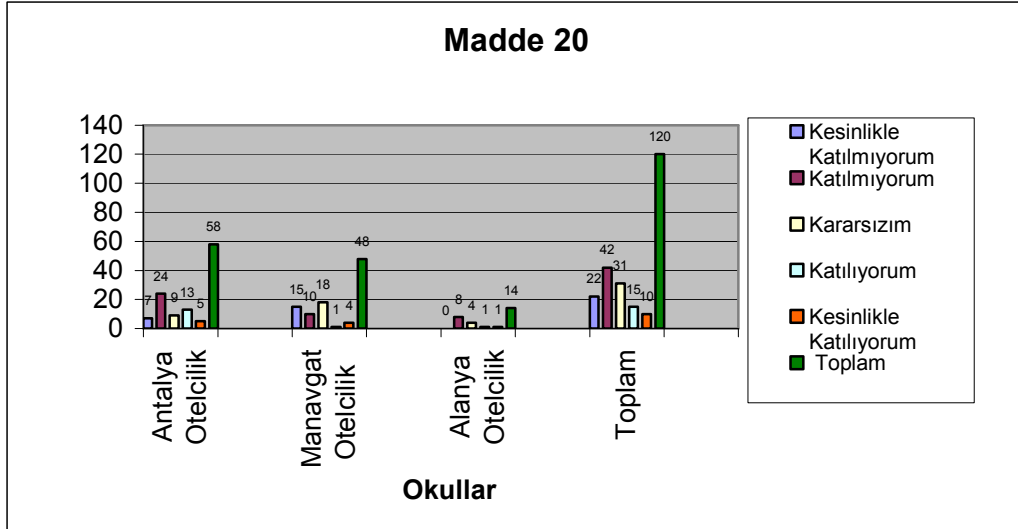
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	7 % 12,1	24 % 41,4	9 % 15,5	13 % 22,4	5 % 8,6
Manavgat Otelcilik	15 % 31,3	10 % 20,8	18 % 37,5	1 % 2,1	4 % 8,3
Alanya Otelcilik	-	8 % 57,1	4 % 28,6	1 % 7,1	1 % 7,1
Toplam	22 % 18,3	42 % 35	31 % 25,8	15 % 12,5	10 % 8,3

4. maddedeki ifadeye katılan ve kesinlikle katılan öğrencilerin oranı % 35,8 iken, bu oranın 20. maddede artık %20,8’e gerilediği görülmektedir. İfade hakkında kararsızlığı belirten öğrenci oranında ve sayısında herhangi bir değişiklik yoktur. Bu

oran her iki maddede de 31'er öğrenci ile % 25,8'lik değerini korumuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi 4. ve 20. maddelerde verilen ifadelere katılan öğrencilerin sayı ve oranı arasındaki fark, 4. maddede verilen ifadeye katılan ve kesinlikle katılan öğrencilerin % 15'inin, 20. maddede *katılmıyorum* yada *kesinlikle katılmıyorum* şikkını işaretlemiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Aşağıdaki grafik 17'de de görüldüğü gibi, 120 kişi arasından 64 öğrenci bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat yine yukarıdaki genel rakamsal dağılıma bakıldığında kararsızlıklarını beyan eden 31 öğrenci olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğrenci sayısı göz önüne alındığında bu rakam hiç de göz ardı edilecek bir rakam değildir. Tablo 29'a bakılacak olursa bu maddedeki ifadeye katıldığını belirten öğrenci oranlarındaki en olumlu tabloyu çizen okulun Antalya Otelcilik olduğu söylenebilir. Kararsızların en yoğun olduğu okul % 37,5 ile Manavgat Otelcilik ve maddedeki ifadeye katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını belirten öğrencilerin en yoğun olduğu grup ise % 57,1'lik oranla Alanya Otelcilik Lisesi'ndedir.

**Grafik: 17** Eğilim ve antipatiler hakkında basit tarzda konuşma maddesine ait sonuçların sayı cinsinden grafik dağılımı



### **Madde: 21 Anlaşılmayan cümlelerin tekrarını yada açıklamasını isteme durumu**

Buradaki ifadeye benzer bir ifade de A1 ölçeğinin sonunda yer alan 8 numaralı maddede incelenmişti. 8. maddede söz konusu belirsizlik durumlarında karşılıklı konuşma esnasında anlaşılmayan kısımların tekrarı istenirken el-kol hareketlerinden yardım alınabileceği belirtilirken, A2 ölçeğinin son sorusu olan 21. maddede karşılıklı konuşma durumunda ortaya çıkan herhangi bir belirsizlikte söylenenin tekrarı istenirken el-kol hareketleri yada jest-mimikler devreden çıkıyor. Dolayısıyla, farklı konuşma tarzlarının kullanılması koşulu ortaya çıkıyor.

**Tablo: 34 Madde 21'e ait verilerin tabloda yüzdeler ve rakamlara göre dağılımı**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Antalya Otelcilik	3 % 5,2	11 % 19	10 % 17,2	22 % 37,9	12 % 20,7
Manavgat Otelcilik	11 % 22,9	9 % 18,8	5 % 10,4	12 % 25	11 % 22,9
Alanya Otelcilik	-	4 % 28,6	5 % 35,7	3 % 21,4	2 % 14,3
Toplam	14 % 11,7	24 % 20	20 % 16,7	37 % 30,8	25 % 20,8

8 numaralı maddede genel dağılımda, öğrencilerin % 60'ı ifadeye katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirtirken, tablo 30'da da görüldüğü gibi, 21. maddede verilen ifadeye katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirten öğrenci oranı genel dağılımda % 51,6'ya gerilemiştir. Fakat bu maddede kararsızlık beyan eden öğrencilerin oranı % 16,7'ye düşerken, ifadeye katılmadığını ve kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı % 31,7'ye yükselmiştir. Halbuki bu oran 8. maddede % 14,1 idi. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi, öğrenciler her hangi bir konuşmayı anlamadıklarında söylenenin tekrarını isterken el-kol hareketlerinden yardım alarak konuştuklarında başarılı olduklarını, fakat el-kol hareketlerinden yardım almayı bırakıp, dilin farklı basit kullanım şekillerini kullanmak zorunda kaldıklarında başarısız olduklarını beyan etmişlerdir.



**Madde: 22 (Açık uçlu) Bunların dışında Almanca karşılıklı konuşma becerileriniz hakkında belirtmek istediğiniz olumlu ya da olumsuz düşünceleriniz**

Bu maddeden, anket içerisindeki diğer maddelere verilen yanıtlara ilişkin öğrencilerin düşüncelerinin açıkça yansıtılması amacı ile ya da bazı gerekli yerlerde anket maddelerine yönelik yapılan değerlendirmelerin desteklenmesi amacı ile faydalanılacağından kısaca bahsedilmiştir. Aşağıda, değerlendirilmesinde 22. maddeye ilişkin alınan cevaplardan da faydalanma ihtiyacı duyulan anketin 7. , 16. ve 21. maddeleri tekrar ayrı ayrı fakat daha detaylı olarak yorumlanmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin yorumlamaya açık bazı bazı cevaplarına da yer verilmiştir.

**7. Madde :**

Bu maddede öğrencilerden gündelik konularda dört işlem bilgisini yabancı dilde kullanabilme becerilerini değerlendirmeleri istenmiş ve sonuçların da pek iç açıcı olmadığı tablo ve grafik yardımıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Muhakkak ki, yoğun bir Almanca eğitimi alan bu öğrenciler, Almanca'daki bütün sayılara hakimdirler. Fakat durum karşındaki kişinin söylediği fiatı, sayıyı, sonuç yada verileri anlayıp bunlara tepkide bulunma şeklinde bir dönüşüme uğradığında, yani bildiklerini gerçek etkileşim ortamında kullanmaya geldiğinde, öğrencilerin sahip oldukları sabit bilgiyi işleyip dile getirmekte zorluk çektikleri yine onların ibarelerinden anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın oluşturmacı yaklaşım bölümünde de değinildiği gibi, yabancı dil derslerinde asıl amaç, öğrencinin yabancı dilde sahip olduğu tüm bilgileri kullanıma geçirebilmesi için ona fırsatlar sunmaktır. Böylece bilgi sağlamlaşır, durağan halden aktif kullanıma geçirilmiş olur.

Bu ve buna benzer durumlardan öğrenciler de rahatsızlık duymaktadır. Nitekim anketin açık uçlu olan 22. maddesinde öğrencilerden, Almanca iletişim becerileri hakkındaki genel düşüncelerini yazmaları istenmiştir ve yazdıkları birkaç cümle aynen anketlerdeki şekli ile aşağıda birkaç madde halinde sıralanmıştır:

- Ben hızlı konuşmaları bir seferde anlayamıyorum. Yazıyarak çok iyi anlayabiliyorum. Dilimizi geliştirmemizde en önemli şeylerden biri o dili konuşan bir arkadaş edinmek.
- Yabancı uyruklu arkadaşlarla dil iletişimi olması lazım, ama yok.
- Almanca'da konuşmaya ağırlık vermeleri lazım. Çünkü bir turistle konuşulduğunda, turistin dediklerini anlamıyoruz. Gramatik ve bunun gibi bilgiler önemli ama, anlamadığınızda herşey batıyor.

Görüldüğü gibi, öğrencilerde normal olarak bir bilgi eksikliği söz konusu değildir. Yapılan anketlerden bunlara benzer daha bir çok örnekler verilebilir. Asıl sıkıntı bu bilgilerini kullanabilecekleri gerçek etkileşim ortamlarının az olması, yada bulunamamasıdır. Oysa ki, öğrenci dilin değişik bildirişim durumlarındaki farklı kullanım biçimleriyle karşılaşmaktadır, başka bir deyişle, diyaloglarda öğrenciye dili nerede, kime karşı, hangi konumda ve rolde nasıl kullanacağını yolları gösterilmeli, böylece öğrencileri, değişik durumlarda, değişik roller üstlenerek, en azından sınıf içi bildirişimlerde suskun değil de etkin olmalarına olanak sağlanması amaçlanmalıdır. Aynı zamanda Alman kültürü ve yaşam biçimi tanıtılmalı, öğrenciye dili ve olayları değişik açılardan değerlendirebilme yolları sunulmalı, sınıf içi alıştırmaların düzeni daha çok ikili yada grup çalışmaları gibi çok yönlü bildirişim üzerine kurulmalı, böylece sınıf ortamı gerçek bildirişim ortamına yaklaştırılmaya çalışılmalıdır (bkz. Polat; Tapan 1995: 94). Zaten yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri de, ders için uygun materyal ve yöntemleri geliştirip bunları sınıfta kullanıma sunmaktır (Neuner; Hufeisen 2001: 17).

Antalya, Alanya, Manavgat gibi bölgelerde bu ortamın oluşturulamaması ise gerek okul idareleri, gerekse öğreticilerin söz konusu durumu iyi yorumlayamamış olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim Alman turist sayısının bu kadar yoğun olduğu bir bölgede derslere en azından misafir turistler getirilebilir. Okullar zaten Turizm Otelcilik Lisesi olduklarından, bu öneriyi gerçekleştirmek okul idareleri için pek de zor olmasa gerek.

## **16. Madde :**

Bu maddede de öğrencilere günlük hayatta sıkça karşılan bazı örnek durumlar verilmiş ve bu durumlara uygun olarak, öğrendikleri yabancı dili değişik hitap şekillerinde farklı kişilere karşı farklı cümle kuruluşlarıyla kullanıp kullanamadıkları sorulmuştur. Alınan cevapların olumsuz olduğu yine 16. maddenin tablo ve grafikler eşliğinde değerlendirilmesinde ortaya çıkmıştı.

Sercu<sup>22</sup>,ya göre, eğer yabancı dil dersleriyle varılmak istenen amaçlardan biri de öğrenenin kişilik gelişimini arttırmak ve dünyaya bakış açısını genişletmek ise, sadece iletişimsel becerilerinin ve dil bilgisinin değil, bunların yanında dili öğrenilen ülkenin kültürünü, inançlarını ve insanlara karşı günlük ortamlarda farklı davranış şekillerini de öğrenciye öğretmek gerekiyor ki, karşılaşacağı gerçek ortamlarda değişik davranış tarzlarına sahip olan değişik insanlarla olan iletişimini rahatça yerine getirebilsin ve dilini konuştuğu farklı bir ortamda kendini yabancı hissetmeyip bunu karşısındakine de fark ettirebilsin. Bu yöntem öğrenen kişinin öğrendiği dilde tam olarak yapıp yapamadıklarının da farkına varabilmesi açısından faydalı olacaktır. Nitekim bir yabancı dil öğrenmeyi zevkli hale getiren en önemli unsurlardan bir de, öğrenilen dil ile farklı durumlarda oynayabilmek ve onu kullanabildiğinin farkına varabilmektir.

Tabii ki yukarıda bahsedilenleri gerçekleştirebilmek için öncelikle öğrenciye dili kullanabileceği gerçek ya da gerçeğe yakın ortamların sunulması gerekiyor. Fakat aşağıda öğrencilerin 22. maddeye verdikleri bazı cevaplara göz atılırsa ankete katılan öğrencilere söz konusu ortamın sağlanmadığı anlaşılır.

Öğrenci yorumları:

- “Okulda pratik yapmıyoruz. Öğretmenler sadece kitabı okutup kitap içindeki bilgileri verip gidiyorlar. Bize nasıl pratik yapmamız gerektiği konusunda bilgi vermiyorlar. Öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı olmasını istiyorum.”
- “Almanlar gelirse konuşmamı geliştiririm. Almanca’ mı normalde geliştirebilirim ama, geliştirebilecek birileri yok. Almanlar gelirse iyi konuşabileceğime inanıyorum.”

---

<sup>22</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_2/beitrag/sercu1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm)

## **21. Madde :**

Bu madde aslında bir yönden de öğrencilerin yabancı dilde konuşmaya ne kadar eğilimli olduklarını ve konuşmayı devam ettirmede kendine güvenlerinin olup olmadığı konusunda belli ölçüde yoruma imkan verebilecek bir maddedir. Burada günlük sıkça karşılaşılan durumlarda konuşma partnerinin söylediklerinin anlaşılması halinde, söylenenin tekrarını isteme ya da konuya ilişkin açıklama isteme gibi öğeler bulunuyor. Öğrenci karşılaştığı kimselerin pozisyonlarına göre uygun kelimeyi ya da cümle yapısını bulup duruma uydurmalı ve iletişimi sürdürebilmelidir. Tabii ki iletişimin aksamasına yol açacak bir çok sorun olabilir.

Fakat dil kullanımında asıl amacın dildeki varyasyonların mümkün olan en fazla şeklini kullanmak ve bu sayede isteklerini, fikirlerini daha net anlatmak olduğu düşünülecek olursa, söz konusu ankete katılan 120 kişilik öğrenci grubunun kendilerini Almanca karşılıklı iletişimde ancak sınırlı ifadelerle ve jest-mimikler ile anlatabildikleri sonucuna ulaşılır. Bu sonuç da bir eğitim-öğretim yılında haftada 24 saatlik Almanca eğitimi almış olan bir öğrenci grubu için normal bir sonuç olarak değerlendirilemez.

Bir başka yorum da; öğrencilerin yeterince güdülenememiş olmalarıdır. Nitekim amaçlanan bilgiyi elde etmeye çalışırken, beyne giden geçidin istenmeyen belirtilere kapanmasını sağlamanın en etkili yolu güdülemedir (Yavuz 1999: 5). Yani sınıf içi çalışmalarda yeterli güdülemenin yapılamamış olması, ders saati sayısı her ne kadar fazla olsa da öğrencilerde belli bir motivasyon kaybına sebep olmuş olabilir. Bu yorumun yapılmasına yol açan sonuçlar öğrenci anketlerinde yer alan açık uçlu 22. maddede de görülebilir. Ayrıca aşağıda anketlerden alınmış olan örneklerden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin motivasyon kaybına uğramalarındaki tek sebep sınıf için güdülemede en etkili eleman olan öğreticiden kaynaklanan eksiklikler değildir, bunun yanında okulun fiziki yapısı da öğrenmeye etki eden önemli unsurlar arasında yer alır. Aşağıdaki örnek düşünceler, Alanya ve Manavgat Turizm Otelcilik Liseleri'ndeki öğrenci anketlerinden aynen alınmıştır.

Öğrenici yorumları:

- “Okulun berbat durumu yüzünden bütün Almanca bilgilerimi unuttum. Çünkü, eğitim bence sıfır. Dış görünüşü de aynı. Çok iğrenç. Herkesin gelip görmesini isterim.”
- “Hoca soru sorunca cevap veremiyorum. Okulun fiziki yapısı psikolojimi bozuyor. Daha pratik ders anlatmalarını istiyorum. Dersler video yada bir Alman eşliğinde anlatılsa daha iyi olur.”
- “Dersler çok sıkıcı geçiyor. Derste sürekli konu işliyoruz. Neşeli geçmesini istiyorum. Öğretmenlerin öğrencilerle sohbet ettikten sonra derse başlamasını istiyorum.”
- “Öğretmenler dersleri çok sıkıcı anlatıyor. .... Okulda ısınma problemi var, uygulama oteli açılmıyor, okulun kapısı dahi yok. Okul ormanın içinde diye Milli Eğitim Bakanlığı hiç yardım etmiyor. ...., okulu bizler temizliyoruz.”

Yukarıdaki şartlar altında öğrencilerden gerekli düzeyde Almanca öğrenmeleri için motive edilmiş olmalarını da beklemek doğru olmasa gerek.

#### **4.9 Tartışma**

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerden, turizmde aktif görev alırken en çok ihtiyaç duyacakları Almanca karşılıklı iletişim becerileri alanında AKODK’ne göre A1 ve A2 seviyeleri için bir öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Yukarıdaki sonuçlar ve yorumlar ışığında hazırlık sınıflarında haftada 24 saat Almanca eğitimi almış öğrenci grubunun, AKODK’ne göre kendilerini karşılıklı iletişim becerilerinde ancak A1 seviyesinde yeterli gördükleri saptanmıştır. Çalışmada yer alan A2 ölçeğindeki ifadelerin büyük kısmında ise öğrenciler kendilerini belirtilen durumlara göre yetersiz gördüklerini beyan etmişlerdir. Yani en temel Almanca bilgisini gerektiren konularda çok basit tarzda iletişime geçebildiklerini, fakat dilsel aktivitenin biraz daha yoğun olduğu durumlarda (A2 seviyesinde) belli bir şekilde negatif veriler ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğrenci grubunun verilerinden de açıkça görüldüğü üzere beklenenin

aksine A1 ve A2 seviyeleri arasında bir denklik bulunamamıştır. Buradan da anlaşılıyor ki, öğrenciler daha A1 seviyesindeki dilsel becerilerini geliştiremeden, bir üst dil seviyesi olan A2'deki konularla karşılaşmak zorunda kalmışlardır.

Ayrıca tüm ifadeler verilen yanıtların genel dağılımları tek tek göz önünde bulundurulacak olursa, bu dağılımlarda her maddeye her okulda eşit oranda olumlu yanıtlar alınmadığı da görülür. Örneğin, herhangi bir maddeye Antalya'daki öğrenciler gayet olumlu yaklaşırken, Manavgat veya Alanya'daki öğrenciler ya kararsız kalıyor, ya da olumsuz beyanda bulunuyorlar. Bu durumun maddelerin genelinde değişmediği gözlemlenmiştir. Fakat maddelerin genelinde, verilen ifadeye ilişkin kararsızlıklarını beyan eden veya ibareye katılmadıklarını yoğun biçimde yansıtarak, kararsız ve katılmayanların oranını yükselten en az bir okul mevcuttur. Söz konusu okul konusunda da değişkenlik söz konusudur. Tüm bunlara rağmen maddelerin tümünde değişmeyen bir sonuç varsa, o da maddelerdeki ifadelerde kararsızlıklarını belirten öğrencilerin, genel ortalamalarda ve her okulun kendi içindeki ortalamalarında azımsanmayacak oranda fazla olmasıdır. Öyle ki, kararsız öğrenciler sonuçlar üzerinde belirleyici bir orana sahiptirler.

Bu oranın beklenen sonucun üzerinde olması, öğrencilerin aslında neyi, ne kadar bildiklerinden emin olmadıklarının değil, Almanca karşılıklı iletişim alanındaki becerilerinin kullanımında öğrenciler bahsi geçen durumlarla hiç karşılaşmamış ve durumlarda hiç Almanca konuşmaları gerekmemiş olabilir bu da, ne derecede başarılı oldukları konusunda şüphelenmekte aslında olduklarının bir göstergesidir. Tabii ki öğrenim süreçleri içerisinde bu tür bir çalışma ile karşılaşmamış olmaları ve muhtemelen ilk kez kendi bilgileri hakkında bir hüküm vermelerinin istenmiş olması da öğrencileri bu konuda bir kararsızlığa itmiş olabilir. Fakat Wolff'e (1997: 2) göre de başarılı bir öğrenci, ancak kendi öğrenme sürecini ve onun sonuçlarını değerlendirebilen kişidir. Tüm bunların sonucu olarak, günlük durumlarda karşısındaki kişi ile basit seviyede bile Almanca iletişime geçmekte zorlanan kişilerin, Avrupa Konseyi Yabancı Dil Eğitim Politikaları'nda hedeflenen kültür aktarımı ve tanıtımı süreci ile başka kültürleri ve davranış modellerini tanımada ne derece başarı sahibi olabilecekleri de yoruma açık bir soru olarak kalıyor. Bu durumda öğrencilerin ilk önce, bir yabancı dil öğrenmenin önemini iyi kavramaları ve öğrenim süreçlerinde

kendilerine hedefler belirleyebilmeleri şarttır. Yani kişi özellikle öğrenim hayatında yabancı dil ile ilk kez tanıştığı sınıfta kendini birden bire sonu belli olmayan uzun bir yolculukta hissetmemeli ve bu yolda kaybolmamalı.

Bu konuya bir başka bakış açısı ile yaklaşılacak olunursa, bu noktada dilin sosyal fonksiyonlarına da tekrar değinmek gerekir. Çünkü öğrencilerin dilin sosyal fonksiyonlarını yeterince iyi anlayıp, yorumlayıp, gerektiğinde kendileri bunları iletişimde kullanıp doğru yerde uygun dil yapıları ve kelimeleri seçerek konuşabilmeleri onların Almanca iletişim becerileri açısından son derece önemlidir. Bunun içindir ki gerek AKODK, gerekse ADP' nin temel taşlarından birisi olan kültürler arası iletişimin başarılı olabilmesi için bu öğrencilere bu tür bir alt yapı kazandırılması gerekmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkarak; gerek yukarıdaki sebepler, gerekse ankete katılan öğrencilerin Almanca öğrenirken okudukları “Ping Pong Neu”, “Themen Neu”, “Zimmer Frei” gibi kitaplar öğrencilerin, yapabildikleri hakkında kararsız kalmalarının sebebi değil, ancak bu durumun tetikleyicisi ve destekleyicisi olabilirler. Yani sorun AKODK ve dolayısı ile portfolyoya uyumlu kitapların kullanılmamış olması değildir. Asıl nokta, ilk olarak öğreticilerin konunun önemini öğrencilere yansıtamamış olmaları yada kendilerinin de bunun gereğini kavrayamamış olmaların da yatmaktadır. Nitekim öğreticilerin sınıf içinde öğrencilerle arkadaş olmaları, ders içi etkinlikleri değerlendirmeleri ve kendilerini sınama fırsatı tanımaları gerekmektedir (Maden 2003: 35). Fakat durumun hiç de böyle olmadığı ankete ilişkin bulgular bölümündeki değerlendirmelerde verilen, öğrenci anketlerinden aynen alınmış olan 22. maddeye ilişkin örneklerde görülmektedir. Tabii ki bu örnekler, sadece burada sunulmuş olanlarla sınırlı değildir, bunlara benzer bir çok öğrenci yorumu da yine anketler arasından verilebilir.

Aslında tam bu noktada gözden kaçırılmaması gereken bir başka önemli nokta vardır. Anketin 22. maddesinde öğrencilerden karşılıklı iletişim becerilerine ilişkin olumlu yada olumsuz fikirlerini belirtmeleri istenmesine rağmen, her üç okulda da öğrencilerin büyük kısmı kendilerini eleştirmektense, öğreticinin bilgileri tatmin edici tarzda öğretmemesi, okuldaki teknik donanım eksikliği, yabancı dil öğrenmek için uygun koşulların yaratılmaması gibi sorunlara değinmeyi tercih etmişlerdir. Bu da bir yandan herşeyin aslında öğretmen yetiştiren kurumlarda, milli eğitim sistemindeki

yapılanmada ve üreticilerde kilitlendiğinin en açık göstergesi olmakla birlikte, aynı zamanda ğrenicilere kendi bilgilerini değerlendirme konusunda bilinçlendirme yapılmadığının da bir göstergesidir. Yani ğreniciler öğrenme sorumluluğunu da sahiplenememişler. Çünkü bunu yapmaları gerektiğinin farkında değiller. Bu ğreniciler bu mesleği yaptıkları sürece dil becerilerini geliştirmek zorundalar ve dolayısıyla otonom olmak onların mesleki gelişimleri açısından da son derece önemli bir unsurdur.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Artık yabancı dil derslerindeki eğitim programlarının düzenlenmesinde yada yabancı dil kitaplarının oluşturulmasında olmazsa olmaz niteliğinde bir öneme sahip olan AKODK, yakın zaman önce ülkemizde de denenmeye başlanmıştır. Tabii ki yaygın olarak kullanılması zaman alacaktır. Bu çalışmada da yukarıda bahsi geçen ortak dil kriterlerinin bir kısmı ileriki çalışmalara ışık tutması amacı ile anket kısmında ele alınmıştır. Ülkemizde yabancı dil derslerinin genel yapısında yıllardır süre gelen dilbilgisi-çeviri yöntemine göre işleyen ders sisteminin öğrencilere yabancı dili karşılıklı iletişim boyutunda kullanma açısından ne kadar faydası olabildiğini göstermek için de anket sonuçlarının aydınlatıcı olabilmesi hedeflenmiştir.

Öğrencilerin kendi Almanca karşılıklı konuşma becerilerini değerlendirmelerinin istendiği anketin sonuçlarına göre uygulama grubu içerisinde belirleyici bir çoğunluğa sahip olan *kararsızlar* olarak adlandırılacak topluluğun kendi bilgilerini, uygulama esnasında ne derece aktive edebildikleri konusunda kesin yargılarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki hem oluşturmacı yaklaşıma, dolayısıyla hem de otonom öğrencinin özelliklerine göre, başarılı bir öğrencinin, ancak kendi öğrenme sürecini ve onun sonuçlarını değerlendirebilen kişi olduğu sonucuna ulaşılır (bkz Wolff 1997: 2). Ayrıca yine anket sonuçlarındaki öğrenci beyanlarına göre, ankete katılan öğrenciler Almanca karşılıklı iletişim becerileri alanında kendilerini A1 seviyesini tamamlamış olarak değerlendirmektedirler. Buna karşın aynı grup, A2 seviyesindeki tanımlamalara göre ise kendi becerileri hakkında kesin hüküm vermekten yana değildir. Bu yüzden öğrenciler A2 seviyesindeki tanımlamalara ilişkin beyanlarında büyük oranda kararsız olduklarını göstermişlerdir. Yani neyi ne kadar yapabildiklerini tam olarak saptayamamaktadırlar. Bunun nedeni belki de anket maddelerinde sözü geçen dil fonksiyonlarını hiç kullanmamış olmaları ya da bu fonksiyonları kullanacak ortamlarda hiç bulunamamış olmalarıdır. Zaten bu durum 22. maddeye verilen cevaplardan da anlaşılıyor. Ya da bu sonuca ulaşılmasındaki asıl etkenin, öğrencilerin şimdiye kadar eğitim hayatlarının belkide hiçbir evresinde kendilerini değerlendirme sürecine hazırlayıcı yönlendirmelerle karşılaşmamış olmaları gösterilebilir. Ayrıca kendini değerlendirme becerisinin otonom öğrencilerin özellikleri arasında olduğu da hatırlanacak olursa, söz konusu öğrenci grubunun, bu yönde de yapılandırıcı bir

çalışma ile karşılaşmamış olmaları yüksek ihtimaldir. Fakat son yıllarda orta öğretimde “Passwort Deutsch”, “Eurolingua” vs., ilk öğretimde ise “Geni@I”, “Hier sind wir” gibi Almanca öğrenim materyallerinde yer alan ve öğrencilerin yabancı dilde öğrenmeyi öğrenme olgusunu içselleştirmelerine yardımcı olacak kısımların olduğu ve bunlara özellikle sınıf ortamında yeri geldikçe değinmenin yararlı olacağı da unutulmamalıdır. Sınıf içinde öğrenmeyi öğrenme, kendini değerlendirme ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirme konularında öğrencilere yardımcı azımsanmayacak derecede olan öğrenme günlükleri de sınıf içi uygulamalar kapsamında işe koşulabilir (Güler 2004: 114). Öğrenciler öğrenme günlüklerinde, süreç içerisinde hangi aktivitelere katıldıklarını, ne öğrendiklerini ve küçük grup çalışmalarındaki sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerini tespit ederler (Wolff 1997: 4). Bu tür çalışmalar da onların kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için temel fikirler edinmelerine olanak sağlar.

Tabii ki öğrencilerdeki kendini değerlendirme ve otonomi sürecinin en üst basamağa ulaşmasını sağlayacak Avrupa Dil Portfolyosu’nun da genel olarak eğitim sistemi içerisinde yapılandırılması artık bir zorunluluk halini almaktadır. Bundan dolayı Türkiye’de de Almanca öğretimi için hazırlanacak yeni materyallerin düzenlenmesinde AKODK’ya paralellik olması ve öğrencileri küçük yaşlardan itibaren *öğrenmeyi öğrenme* konusuna hazırlayıcı üniteler bulunması kaçınılmaz hale gelmiştir. Nitekim, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de liselerdeki hazırlık sınıflarının kaldırılıp, lise eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde yeni ve köklü bir yapılanmaya gidilmesini zorunlu kılmıştır. Böylece söz konusu yeni yapılanma içerisinde yabancı diller alanında da yeniliklerin ve anlayış değişikliklerinin yerleşmesinin gereği de anlaşılmış oldu. Bunun bir örneği, iletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) ve kavramsal-işlevsel izlenceleri (Notional-Functional Syllabi) de içine alan, Avrupa Dil Portfolyo’sunun, Türkiye’deki yabancı dil ağırlıklı okullarda 2005 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulacak olmasıdır. Bu durumdan, çalışmanın Avrupa Dil Portfolyosu bölümünde bahsedilmişti (bkz. 68). Fakat yukarıda sözü edilen bu iki yöntemin Türk Milli Eğitimi’ne girmesi halen, ancak yabancı dilde öğretim yapan okulların kısıtlı bir bölümünde mümkün olmaktadır (Alptekin 1995: 68). Herşeye rağmen bu noktada asıl olan, tüm bu uygulamaların başlatılması değil, bunun yanında portfolyo ile çalışabilecek ve gerekli metotları ders

içerisinde uygulayabilecek nitelikli personelin yetiştirilmesidir. Ayrıca özellikle eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerindeki öğretim elemanlarının, bu çalışmada sıkça bahsi geçen dilin sosyal fonksiyonlarının kullanımı konusunda bilinçlendirilmeleri de gerekmektedir.

Daha önce bahsedildiği gibi her ne kadar, Türkiye'nin çeşitli illerinde konu ile ilgili çalışmalar yapılıyor olsa da (bkz. 68), bunların ne derece verimli olacağı ancak uygulamanın meyveleri alınmaya başlandığı zaman anlaşılacaktır. Unutulmamalıdır ki bu çalışmalar sadece Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sınırlı kalmamalı, bilakis üniversitelerin öğretici yetiştiren bölümlerinde de öğretici adaylarının konuya hakim olarak yetiştirilmesi ve bu kurumların müfredatlarında revüzyona gidilmesi gerekmektedir (bkz.Maden 2003: 35). Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi bu tür uygulamaların başarıya ulaşması, yine başarıya inanan ve öğrencileri de bu yönde motive edebilen öğretmenlerle mümkündür. Karatepe'nin de belirttiği gibi, öğretmen yetiştiren kurumların daima gelecek 20 yıla yönelik planlama yapması ve değişime açık olması beklenir (Karatepe 2005: 52).

Söz konusu uygulamaların turizm sektörüne eleman yetiştiren okullarda yapılandırılmasının da ayrı bir önemi vardır. Kendi kültürel varlıklarımızı yabancı milletlere mensup insanlara aktarıp, onların yaşayış tarzları ve kültürel öğelerini tanıyabilmek için en etkili araçlardan birisi olan turizm, içerisinde barındırdığı bu misyon ile önemini göstermektedir. Öte yandan, bu alanda çalışacak personelin hem hizmet sektörü, hem de yukarıda belirtilen öğelerin aktarımında kilit rol üstlendiği düşünülecek olursa, yine bu söz konusu personelin yabancı dil/diller bilmesinin ve bu yönde motive olmasının gereği bir kez daha ortaya çıkmış olur.

Bu çalışma, birer devlet okulu olan ve belli bir bölgeyi kapsamasına karşın diğer benzerlerine örnek teşkil edebilecek kurumlardaki Almanca öğrencilerinin, kendilerini AKODK kapsamında değerlendirmeleri ve sonuçların ileride konu ile ilgili yapılacak çalışmalar için de yön gösterici olması amacıyla ortaya çıkarılmıştır. ADP ile çalışmaların henüz tam olarak yapılandırılmadığı söz konusu okullardan elde edilen bu sonuçlar, ileride bu okullarda portfolyo çalışmalarına başlandığında tekrar ele alınabilir. Böylece Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri gibi devlet okullarında Avrupa Dil Portfolyosu'nun ne derece etkili olabileceğine ilişkin ön görüşler kazanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, Oktay, **Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz - Güz 2002, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/akbas.htm>, 05/02/2005 (Çevrimiçi).
- Alptekin, Cem, **Türk Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenim Alışkanlıkları ve İletişimsel Yaklaşım**, Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb, Lebib Yalkın Yayınları Basım İşleri A.Ş., İstanbul, 1995, s.67 – 69.
- Altmayer, Claus, **Lernstrategien und autonomes Lernen**, Babylonia, Saarbrücken, Heft 2 / 2002, s. 7 – 13.
- Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, T.C Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı, 4. Baskı, Ankara, Ekim 1999.
- Avrupa Konseyi, **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**, Council of Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg-Langenscheidt, 2002.
- Avrupa Konseyi, **Resmi Web Sitesi**, [http://www.coe.int/T/D/Europarat\\_kurz/](http://www.coe.int/T/D/Europarat_kurz/), 06/01/2005 (Çevrimiçi).
- Avrupa Konseyi Yayınları, **Avrupa Konseyi, 800 Milyon Avrupa'lı, 2002**, <http://www.avrupakonseyi.org/tur/kitap/avrupa.pdf>, 12/01/2005.
- Barkowski, Hans, **Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren**, Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik / Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, Günter Narr Verlag, Tübingen, 2003, s. 23.
- Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, **Leonardo da Vinci Programı 2004 Yılı Türkiye A Tipi (Hareketlilik-Mobility) Projeleri Teklif Çağırısı**, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt 67, Ocak 2004, Sayı 2556.
- Blühdorn, Hardarik, **Lernen und Lehren von Fremdsprachen am Anfang des dritten Jahrtausends – Wohin geht der Weg ?**, Institut für deutsche Sprache, Mannheim, 2001, <http://www.ids-mannheim.de/gra/texte/fremdsprachen.pdf>, 03/072004 (Çevrimiçi).

- Can, Tuncer, **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 2004, İstanbul.
- Christ, Herbert, **Was leistet der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen?**, Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik / Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, Günter Narr Verlag, Tübingen, 2003, s. 65.
- Crystal, David, **21 Pragmatik-Sprechakte**, Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache, Campus Verlag, Frankfurt, 1995, s. 120-121.
- Çolakoğlu, Jale, **Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz – Güz 2002, 26/12/2004 (Çevrimiçi), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/colakoglu.htm> .
- Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi**, Pegema Yayıncılık (2.Baskı), Ankara, 2004.
- Demir, Hilal, **Küreselleşme – Çokkültürcülük ve Eğitim**, 26/12/2004 (Çevrimiçi), <http://www.ingilish.com/hd4.htm> .
- Doğan, Nurten, **Das neue ABC der europäischen Sprachen**, Almanca Dil Dergisi, TAÖD, 2003 / 2, s. 8 – 11.
- Genç, Ayten, **İlköğretimde Yabancı Dil**, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 11, 1999, s. 299 – 307.
- Genç, Ayten, **Türkiyede Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi**, Seçkin Yayınevi (1. Baskı), Ankara, 2003.
- Glaboniat, M.; Müller M., **Profile Deutsch**, Langenscheidt Verlag, Berlin, 2002.
- Glaboniat, Manuela, **Was soll ich können müssen? Profile Deutsch und seine speziellen Anwendungsmöglichkeiten im Bereich Prüfen und Testen**, Ödaf - Mitteilungen, 1 / 2003, s. 21- 29.
- Grell, Jochen; Grell, M., **Unterrichtsrezepte**, Beltz Verlag, 2. Auflage, Weinheim und Basel, 1999.
- Güler, Gülten, **Ein Modellversuch: Der Einsatz von Lerntagebüchern als eines der Bewusstmachungsverfahren im Lernprozess der Deutschlehrerstudierenden**, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, İstanbul, Eylül 2004, s.111-127.

- Gür, Ömer, **Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene (ab 16 Jahre): Die Türkische Version ( 16+ )**, Almanca Dil Dergisi, TAÖD, 2003 / 2, s. 18 – 22.
- Gür, Ömer, **Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Haziran 2004.
- Gehler, Bianka, **Das Sprachenportfolio im Zusammenhang eines zusammenwachsenden Europa**, Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung Band 6, LIT Verlag, Münster, 2002, s. 59 – 75.
- Karacaoğlu, Cem; Ö. Çabuk Burcu, **İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz-Güz 2002, 07/09/2004 (Çevrimiçi), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/mirici.htm> .
- Karatepe, Çiğdem, **Avrupa Konseyi Dil Kriterleri ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Geliştirilmesi**, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, İstanbul, Nisan 2005; s. 49- 61.
- Knowles, Malcolm, **Yetişkin Öğrenenler, Gözardı Edilen Bir Kesim**, Çeviren: Serap Ayhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1996.
- Krumm, Hans-Jürgen, **Mehrsprachigkeit und Europäische Integration, Referat anlässlich der Verleihungsfeier**, Eurospiegel für innovative Sprachenprojekte, Wien, 2002.
- Maden, S., Sevinç, **Avrupa Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında “Geni@L“ Ders Kitabına Bir Bakış**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Trakya Üniversitesi Matbaa Tesisleri, Ocak 2003, s. 25-35.
- Matzer, Edith, **Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung**, ÖDaF–Mitteilungen, 1 / 2003, s. 7-19.
- Moser, Wolfgang, **Die Sprachenpolitik des Europarates: Ziele und Projekte zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung und ihre Umsetzung in Österreich**, Eisenstadt, 2004, 12/10/2004 (Çevrimiçi), [http://www.sprachen.ac.at/download/womo\\_ske.pdf](http://www.sprachen.ac.at/download/womo_ske.pdf) .
- Naef – Schröder, Regula, **Schüler lernen Lernen**, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 5. Auflage, Thüringen, 1996.

- Neuner, Gerhard, **Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (RR)-neue Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung**, Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik / Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, Günter Narr Verlag, Tübingen, 2003, s. 140-144.
- Neuner, G. ; Hufeisen B., **Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen**, Teil 1 Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeption (Erprobungsfassung), Goethe Institut Internationales, München, 2001.
- Nodari, Claudio, **Autonomie und Fremdsprachenlernen**, Zeitschrift Fremdsprache für die Praxis des Deutschunterrichts, Klett International, München, 1996 / Sondernummer, s. 4–10.
- Oktaç, Fatoş, **Yaygın Eğitim ve Gençlik Sivil Toplum Örgütleri**, Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi 32. Dönem AB ve Uluslararası İlişkiler Temel Eğitim Programı, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Ankara, 2003.
- Özkan, Recep, **Cumhuriyet ve Dil / Toplumsal Birlik Açısından Dilin Önemi**, Milli Eğitim Dergisi, sayı 160, Güz 2003.
- Pelz, Heidrun, **Explizit Illokutive Äußerungen**, Linguistik: eine Einführung 1 Auflage, Hoffmann und Campe, 1996, s. 245-250.
- Polat, Tülin, Tapan N., **Almanca Eğitim Yapan Anadolu Liselerinde Öğrenme Alışkanlıkları**, Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb, Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş. İstanbul, 1995, s. 91 – 98.
- Quetz, Jürgen, **Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen**, Zeitschrift: Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache, 28. Auflage, 2001 / 6, s. 553 – 563.
- Quetz, Jürgen. **A1-A2-B1-B2-C1-C2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen**, Deutsch als Fremdsprache, 1. Quartal, 40. Jahrgang, Langenscheidt, Verlag, München, 2003 / 1, s.42 – 47.
- Renko–Yli, Kaarina, **Das neue “Portfolio“ im finnischen Deutschunterricht**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Klett International, Stuttgart, 1998 / 2, s. 36 – 37.
- Reuter – Helbig, Beate, **Das Europäische Portfolio der Sprachen ( II )**, Deutsch als Fremdsprache, 3. Quartal, Heft 3 - 41. Jahrgang, Langenscheidtverlag München, 2004, s. 173 – 176.

- Salihoğlu, H.; Çetintaş, B., **Deutsche Philologie und Deutschlehrausbildung in der Türkei Heute und Morgen**, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 27, 2004, s. 216 – 222.
- Schärer, Rolf, **Europäische Sprachenportfolio: Visionen und Umsetzung**, Versione in Italiano, 18/07/2004 (Çevrimiçi),  
[http://www.deutsch.info.pl/psnjn22/tagungen/poznan\\_programm.htm](http://www.deutsch.info.pl/psnjn22/tagungen/poznan_programm.htm) .
- Schneider, Günther, **Selbstevaluation Lernen Lassen**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer: Autonomes Lernen, Klett International, Stuttgart, 1996, s. 16- 23.
- Schneider, Günther, **Wozu ein Sprachenportfolio ? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)**, Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg / Schweiz, 1999.
- Schmitz, Helen, **Profile Deutsch und Was man damit machen kann**, Fremdsprache Deutsch, Heft 27 / 2002, s.56 -59.
- Schmitz, Helen; Pelanda-Simon, Hans, **Profile Deutsch und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen**, In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 65. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache ( FaDaF ), 2002, s. 384 – 397.
- Sercu, Lies, **Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben**, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht,  
[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/ig\\_07\\_2/beitrag/sercul.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/ig_07_2/beitrag/sercul.htm) ,  
 10/11/2004 (Çevrimiçi).
- Tamchina, Rainer, **Warum brauchen wir den “Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen “ ?**, Hamburger Volkshochschule, Kasım 2003, [www.vhs-hamburg.de](http://www.vhs-hamburg.de) , 09/08/2004 (Çevrimiçi).
- Terrasi, Elizabetta, **Das Schweizer Sprachenportfolio**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, Klett International, Stuttgart, 1/1999, s.41 – 45.
- Tings, Nadine, **Das Lernen lernen, Lernerautonomie im Englischunterricht der Grundschule**, 12/10/2004 (Çevrimiçi),  
<http://www.westermann.de/lehrer/grundschule/fremdsprachen/englisch/didaktik/lernerautonomie.pdf> .
- Tranter, Geoff, **Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen- Warum? Wie? Was?**, VHS TIPPS Sprachenservice Erwachsenenbildung, Nr:36, Klett Verlag, Frankfurt, 10 / 2003, s. 3 – 6.



- Trim, J.L.M., **Die Entwicklung von Lernzielbestimmungen in den Fremdsprachenprojekten des Europarats seit 1970**, Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte, Sonja Kuri, Robert Saxer ( Hrsg. ), Studien Verlag, Innsbruck, 2001, s. 181.
- Tuzcu, Gökhan, **Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz-Güz 2002, 13/04/2004 (Çevrimiçi), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/155-156/tuzcu.htm> .
- Ulusal Ajans, **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi**, <http://www.ua.gov.tr/portal/> , 26/12/2004 (Çevrimiçi).
- Wolff, Dieter, **Lernstrategien : Ein Weg zu mehr Lernerautonomie**, 1997, <http://dark.uca.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> , 05/11/2004 (Çevrimiçi).
- Yavuz, Ali, Mehmet, **İletişim Kuramı Açısından Dil Öğretimi ve Dil Öğretiminde Güdülenmenin Önemi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı: 3, İzmir, 1999, s. 101 – 110.

## **EKLER**

- a-** Öğrenci Anket Formu Türkçe Çevirisi (Profile Deutsch-CD)
- b-** Özgeçmiş
- c-** Anket İzni

## EK 1 : Öğrenci Anket Formu Türkçe Çevirisi (Profile Deutsch)

### Öğrenci Anketi

**Değerli öğrenciler,**

Bu çalışma, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olan “Diller İçin Genel Bir Ortak Kriterler Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme“ projesi esaslarına göre hazırlanmış A1 - A2 seviyelerinde kendini değerlendirme kriterlerini siz turizm otelcilik lisesi 1. sınıf öğrencilerine sunup, bu kriterlere göre Almanca karşılıklı iletişim becerileri konusunda kendi yetilerinizi objektif bir bakış açısıyla değerlendirmenizi amaçlıyor. Bu anketin sonucu bir Yüksek Lisans Tezinde kullanılacağından lütfen istenen bilgileri hiçbir baskı altında kalmadan doldurun.

Yardımlarınız için Teşekkür Ederim.  
Harun GÖÇERLER

Lise : \_\_\_\_\_

Bölüm : \_\_\_\_\_

( ) Bay

( ) Bayan

( ) Yaş

**Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.**

- (1) Kesinlikle Katılmıyorum**
- (2) Katılmıyorum**
- (3) Kararsızım**
- (4) Katılıyorum**
- (5) Kesinlikle Katılıyorum**

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) A1-Basit selamlaşma ve vedalaşmaları anlayıp bunlara cevap verebiliyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) A1-Kendimi ve başkalarını tanıtabiliyorum ve karşımdaki de kendini tanıtırca tepkide bulunabiliyorum.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) A1-Karşımdakinin sağlık durumunu sorabiliyorum aldığım cevaba tepkide bulunabiliyorum. Örneğin; arkadan gelen soruları cevaplayabiliyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) A1-Eğilimlerim ve antipatilerim hakkında basit ifadelerle iletişim kurabiliyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 5 ) A1-Günlük ihtiyaç duyulan şeyleri başkalarından isteyebiliyor ve teşekkürlerimi sunabiliyorum. Eğer benden de birşeyler isteniyorsa anlayabiliyorum.
- 6 ) A1-Doğrudan bana yöneltilen basit sorulara basit cevaplarla tepkide bulunabiliyorum.
- 7 ) A1-Günlük durumlarda temeli sayılara dayanan belli bilgileri anlayabiliyor ve problemi çözebiliyorum.
- 8 ) A1-Günlük durumlarda karşılaştığım belirsizliklerde el - kol hareketlerinin de yardımıyla, söylenenin tekrarını isteyebiliyorum.
- 9 ) A2-Mağazalarda yada halka açık hizmet veren yerlerde gündelik işlerimi halledebiliyorum.
- 10 ) A2-Seyahat ve yol durumları hakkında basit bilgiler alabiliyorum.
- 11 ) A2-Güncel konularda başkalarıyla basit tarzda bilgi alış-verişinde bulunabiliyorum.
- 12 ) A2-Temelde azlık çokluk, fiat, ve randevu kararlaştırma ile ilgili konulara dayanan bilgileri sorarak öğrenebiliyor ve bu konularda bilgi alış verişinde bulunabiliyorum.
- 13 ) A2-Alışılmış yada günlük durumlarda ihtiyaçlarımı basit şekilde dile getirebiliyorum.
- 14 ) A2-Bir konuşma esnasında gelen basit sorulara cevap verebiliyor ve yöneltilen basit ifadelere tepkide bulunabiliyorum.
- 15 ) A2-Kısa, basit ve günlük telefon konuşmalarının önemli noktalarını anlayıp buna uygun cevaplar verebiliyorum.
- 16 ) A2-Farklı gündelik durumlarda selamlaşmaların, hitap şekillerinin, ricaların, özürdilemenin ve teşekkür etmenin farklı şekillerini kullanabiliyorum.
- 17 ) A2-Belli bir konuda basit öneriler yapabiliyor ve bana yapılan önerilere de tepki verebiliyorum. Örneğin; onaylama, redetme yada alternatif bir öneri sunma.
- 18 ) A2-Basit resmi konuşmalarda eğer konuyla doğrudan ilgili kişi isem önemli bilgileri anlayabilir ve bilgi de verebilirim.

19 ) A2-Korku yada sevinç gibi hislerimi çok basit şekilde dile getirebiliyorum ve ardından gelen sorulara cevap verebiliyorum.

20 ) A2-Gündelik bir konuşmada fikrimi, eğilimlerimi yada antipatilerimi basit bir şekilde karşımdakine aktarabiliyorum.

21 ) A2-Gündelik durumlarda ortaya çıkan belirsizliklerde konuştuğum kişiden söylediğini tekrar etmesini yada açıklama yapmasını isteyebiliyorum.

22 ) Bunların dışında almanca karşılıklı konuşma becerileriniz hakkında belirtmek istediğiniz olumlu yada olumsuz düşünceleriniz :

---

---

---

---

---

---

© Langenscheidt, 2002, Berlin

Çeviren ve anket formuna uyarlayan: Harun GÖÇERLER

## Özgeçmiş

1980 yılında Lüleburgaz'da doğmuşum. İlk ve Orta Okulu, Lüleburgaz Şaban Öğünç İlköğretim Okulu'nda tamamladıktan sonra 1994 - 1998 yılları arasında lise öğrenimime Antalya Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nde devam ettim.

1998 yılında girdiğim üniversite seçme ve yerleştirme sınavı sonucunda Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü'ne kayıt oldum. Bu bölümden 2003 yılında mezun oldum ve 2003 - 2004 eğitim-öğretim yılında da yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Bölümü Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansına başladım.

2003 – 2005 yılları arasında Bursa Aktif Eğitim Merkezi ve Edirne Koleji gibi kurumlarda Almanca öğretmeni olarak görev aldım. 2006 Ocak ayından bu yana Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi'nde Almanca okutmanı olarak görev yapmaktayım.

Harun GÖÇERLER



