



AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI ÖLÇÜTLERİNE GÖRE NUOVO PROGETTO ITALIANO 1-A VE 1-B KİTAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Meltem AKTAŞ***

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde materyaller öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliğini arttırmak ve kolaylaştırmak amacıyla öğretmen tarafından değişik ortamlarda sunulmaktadır. Gerçek nesne ve modeller, yazılı ve görsel basılı materyaller, ses öğeleri, televizyon, video, bilgisayar ve İnternet sayfaları materyal olarak kullanılmaktadır. Yazılı materyaller kitap, alıştırtma kitabı, çalışma kağıtları, öğretmenlerin oluşturduğu materyaller ve düzeylere uygun olarak hazırlanmış destek kitaplarını içermektedir. Ders kitapları denildiğinde genellikle profesyonel olarak hazırlanan yayınlar akla gelmektedir. Ancak ders kitaplarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır: Olumlu görüş, ders kitabının öğretim programını şekillendirdiğini ve buna bağlı olarak öğrencilerin sistemli bir şekilde planlanmış ve geliştirilmiş bir izleneyi takip etmesine yardımcı olduğunu belirtir. Olumsuz görüşe göre, ders kitabı dile ait gerçek durumlar yerine öğretilmesi hedeflenen unsurlar temel alınarak hazırlandığı için özgün olmayan bir dile sahip olabilir ve bu durumda gerçek hayatı betimlemek yerine idealize edilmiş bir dil kullanımını yansıtır. Ders kitabı kullanımına ilişkin bu iki karşıt görüşü uzlaştırmaya yönelik bir çözüm önerisi ise materyal uyarlamadır. Uyarlama süreci, içeriği değiştirme, içeriğe ekleme veya çıkarma, içeriği yeniden düzenleme ve materyal değiştirme yoluyla gerçekleştirilir. Bu kapsamda çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılan yazılı materyallerden biri olan ders kitabı incelenmiştir. Edilingua Yayınevi tarafından yayımlanan Nuovo Progetto Italiano 1-A ve Nuovo Progetto Italiano 1-B adlı İtalyanca ders kitapları Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metnini temel alan Avrupa Dil Gelişim Dosyasının A1 ve A2 düzeyi ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Dil Biyografisi bölümünde yer alan A1 ve A2 düzeyi dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerine ayrılmış tanımlayıcılara göre uyarlanarak bir değerlendirme ölçütü oluşturulmuştur. Söz konusu ölçüt ile yukarıda adı geçen kitapların detaylı bir incelemesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

* Bu makale 28-30 Mayıs 2015 tarihinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda "Avrupa Dil Gelişim Dosyası Ölçütlerine Göre İtalyanca Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi" adıyla sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt.Dr.İzmir Ekonomi Üniversitesi, El-mek: biancapietra@hotmail.com



Elde edilen veriler doğrultusunda ders kitaplarının A1 ve A2 düzeylerine göre nitel ve nicel açıdan yeterlikleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Dil Gelişim Dosyası, İtalyanca Ders Kitabı Değerlendirme, Materyal Uyarılama

EVALUATION OF THE BOOKS: NUOVO PROGETTO ITALIANO 1-A AND 1-B IN TERMS OF EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO CRITERIA

ABSTRACT

In foreign language teaching materials are presented by teacher in various environments in order to increase the efficiency and facilitate the teaching and learning process. Real objects and models, written and visual printed materials, audio components, televisions, videos, computers and Internet pages are used as material. Written materials include books, exercise books, working papers, the materials created by teachers and books prepared as reference book. Textbooks remind one of publications prepared by professional instructors. However, there are positive and negative arguments for textbooks: Favourable argument indicates that textbook shapes curriculum and therefore helps students follow a planned and developed syllabus in a systematic way. According to unfavourable argument, since the textbook was prepared not on real situations but on targeted elements of teaching, it's language can be unauthentic. In this case it's argued that instead of describing real life, it reflects the use of an idealized language. Concerning the use of textbook, in order to reconcile these two arguments, the solution suggestion is material adaptation. The adaptation process is accomplished by changing the context, adding or removing the content, rearranging the content and material change. In this context the study examined the textbooks, which are one of the written materials used for foreign language teaching. The textbooks namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and 1-B, which were published by Edilingua Publishing House, were evaluated according to the criteria of the A1 and A2 levels of European Language Portfolio, based on Common European Framework of Reference for Languages. An evaluation criteria has been adapted based on European Language Portfolio, A1 and A2 level control lists of Language Biography: listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing. Thus an evaluation and detailed examinations of the books were made. In line with obtained data, the quantitative and qualitative competence aspects of the textbooks were discussed according to A1 and A2 levels.

STRUCTURED ABSTRACT

In this study Italian language textbooks, namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B, have been evaluated according to skills: listening, reading, spoken production, spoken interaction and writing at A1 and A2 levels. These textbooks have been created by taking into account the new demands generated by the most recent theories, the facts of the Common European Framework of References for Languages and the certifications of Italian such as CILS,

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



CELI or PLIDA. The evaluation has been made within the European Language Portfolio (ELP), which is the project of Common European Framework of References for Languages (CEFR). To acquire source data of this study A1 and A2 level checklists of Language Biography, which is a part of ELP, have been adapted.

The purpose of the study and Introduction

In recent years teaching foreign languages as Italian, Spanish, Russian, Arabic, Japanese and Chinese gained importance in Turkey. Since Turkey is a member of European Council, textbooks compatible with CEFR which standardizes the process of foreign language learning and teaching in Europe, have been aimed to be used in teaching Italian. Moreover, in the field of curriculum development it's crucial to build a syllabus with all necessary features of language skills and this syllabus should be build in the light of students' needs.

The aim of this study is to investigate the evaluation of the textbooks, namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B, which are used in teaching Italian at A1 and A2 levels, within the scope of developing syllabus by material adaptation.

Theoretical Framework about the study

The textbooks serve as the basis for much of the language programs. According to Richards (2001) using textbooks has positive and negative aspects for learning and teaching process. To eliminate the disadvantages of using textbooks, Peçenek (2005) mentions the use of material adaptation. In this context Cunningsworth (1995) states the importance of using appropriate materials in line with the goals and objectives of syllabus. Moreover, Leung (2012) points out that CEFR is being set out as a framework of learning outcomes in terms of language proficiency levels and level descriptors. Therefore, teachers need to choose appropriate teaching activities in order to lead to the desired outcomes in relation to the students they are teaching.

The Method

This article examines Italian language textbooks, namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B, from both qualitative and quantitative terms. A1 and A2 level listening, reading, spoken production, spoken interaction and writing checklists of Swiss ELP (2001), the project of CEFR, have been used. The checklists have been adapted by taking two experts' opinion in the field of language teaching. The activities of these textbooks are classified in scope of adapted listening, reading, spoken production, spoken interaction and writing checklists and are subjected to a detailed review later. These textbooks are also analyzed in terms of Communicative Approach, i.e learner autonomy, student centeredness, pair and group work and authentic text use.

Findings and Argument

In this study the evaluation of textbooks, namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B at A1 and A2 levels have been analyzed to determinate their appropriateness in terms of ELP, the project of CEFR.

At the first stage, language skills table illustrate that Nuovo Progetto Italiano 1-A has 65 activities in 6 units in total. The major part of the activities is located in listening skills. It has been determined that

Turkish Studies

there are more spoken interaction activities than spoken production and writing activities. Every unit starts with a listening activity and its text is also used as a reading activity. However, any activity for reading skills does not prepare student to the language reality. At the end of every unit there is a text about Italian cultural elements but these texts give general information about Italy instead of showing real life situations.

At the second stage a detailed classification of activities of the book has been made in line with A1 level adapted checklists of ELP. It has been determined that most of the spoken interaction, spoken production and listening activities are compatible with A1 level adapted checklists. However, most of the reading and writing activities do not match with the descriptors of the A1 level checklists. It has been observed that there are no authentic texts such as information on a newspaper, questionnaires, orders in a computer programme or short and simple messages on postcards. In addition, there are no writing activities such as filling a questionnaire with personal details about job, age etc. and to write a greeting card or a postcard.

The same analyzing process has been made for the textbook, Nuovo Progetto Italiano 1-B. Language skills table illustrate that there are 66 activities in 6 units. The major part of the activities consists of listening and reading activities. Moreover, in Nuovo Progetto Italiano 1-B, every unit starts with a listening activity and its text is also used as a reading activity. However, any activity for listening and reading skills do not prepare student to the reality of target language. It has been also determined in Nuovo Progetto Italiano 1-B that a few reading activities are compatible with A2 level reading skills checklist thus there are no simple newspaper articles, messages, letters, small advertisements or user's instructions. Most of the spoken production activities match with the descriptors of A2 level checklist. Besides, there are 7 A2-level spoken interaction activities included in the spoken interaction activities of Nuovo Progetto Italiano 1-A, A1 level.

On the other hand, it has been pointed out that the activities of the textbooks, namely Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B, which don't match with A1 and A2 level checklists, have the scope of explaining students grammar rules or giving them necessary vocabulary items.

Results

Results acquired from the study indicate that listening, reading, spoken production, spoken interaction and writing activities of Nuovo Progetto Italiano 1-A and Nuovo Progetto Italiano 1-B cover mostly the descriptors of A1 and A2 checklists of ELP. However, in both books there has been lack of authentic texts for listening and reading skills and creating texts that bring students to real life situations.

Another finding of the study concerned with the activities of Nuovo Progetto Italiano 1-B has been obtained. The activities of A2 level were found in Nuovo Progetto Italiano 1-A, instead of Nuovo Progetto Italiano 1-B.

Another finding of the study concerned with the appropriateness of the books in terms of Communicative Approach and its key concepts, i.e learner autonomy, student centeredness and pair/group work was

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



obtained. Pair work activities are embedded with listening, reading, spoken production and spoken interaction activities. Therefore it promotes student centeredness. It has been determined that both books have exercise book, interactive CD ROM and CD, interactive whiteboard, digital platform and online activities that foster learner autonomy.

Suggestions

1. After the determination of lacking activities in line with A1 and A2 level checklists of ELP and needs of the students, authentic materials can be included in syllabus and the activities can be added, converted or changed in terms of real life situations by material adaptation (Peçenek). In this manner, the students can make cognitive processing using target language (Erdem, Gün, Şengül and Ramazan).

2. According to Cognitive Constructivism during learning process students incorporate the new experience into an already existing framework without changing that framework (Özden). Therefore at first, process of preparing syllabus should concentrate on A1 level activities and afterwards on A2 level activities to build a significant bridge between previous and successive information on students' mind.

Key Words: European Language Portfolio, Evaluation of Italian Language Textbooks, Material Adaptation

1.Giriş

Bu çalışmada Edilingua Yayınevi tarafından yayımlanan A1 düzeyi Nuovo Progetto Italiano 1-A ve A2 düzeyi Nuovo Progetto Italiano 1-B ders kitapları incelenmiştir. Kitapların Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) projesi Avrupa Dil Gelişim Dosyasının (ELP) A1 ve A2 düzeyindeki dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım özdeğerlendirme listeleri kullanılarak uyarlanmış ölçeklere ve İletişimci Yaklaşım ilkelerine göre uygunluğunu saptamak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Ders Kitapları ve Dil Öğretimi

Öğretim sürecinde her zaman önemli bir yere sahip olan ders kitabı bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamına işaretir (Demirel, 2002: 36). Ders kitabı genellikle deneyimli ve donanımlı bir grup eğitimci tarafından hazırlanmaktadır. Ayrıca basılmadan önce pilot sınıflarda öğretim sürecinde denenmektedir. Bununla birlikte okul programlarında yer alan derslerin her biri için birden fazla kitabın olması en uygun olanın seçimi sürecini gerekli hale getirmektedir.

Seçilen hiç bir ders kitabının kullanıldığı program ile mükemmel uyum içinde olması mümkün değildir. Bu sebepten ötürü dil öğretiminde ders kitabı kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Olumlu ilk yön ders kitabının öğretim programında ders izlencesini şekillendirmesi ve programın temelini oluşturmasıdır. Ayrıca öğrencilerin sistemli olarak planlanmış ve geliştirilmiş bir izlenceyi takip etmesini sağlaması ve öğretim sürecini standart hale getirmesi de diğer olumlu yönlerini oluşturmaktadır. Bu durumda öğrenciler aynı içeriği öğrenmekte ve aynı sınav sürecine tabi tutulmaktadır. Ders kitabı çoğunlukla öğretmen kitabı, alıştırma kitabı, CD, CD Rom ve video ile birlikte hazırlandığı için öğretmene yararlanacağı birçok kaynak sunar. Böylece öğretmen materyal oluşturmaktan çok öğretim sürecine odaklanır. Kitap kullanımı anadili konuşuru olmayan öğretmenin dile ait doğru bilgiyi öğrencilerine ders kitabı yoluyla aktarmasını sağlar. Ayrıca öğretmenin tecrübesi az ise ders kitabı öğretmen kitabı ile

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



birlikte öğretmenin eğitiminde etkin bir araç haline gelebilir. Görsel unsurlarla çekici kılınmış ve iyi bir şekilde yapılandırılmış bir ders kitabı öğrenme sürecini kaliteli ve devingen hale getirir (Richards J.C. ,2001: 255).

Ders kitabı kullanımının olumsuz yönlerinden bahsedilecek olursa dile ait gerçek durumlar yerine öğretilmesi hedeflenen unsurlar temel alınarak hazırlandığı takdirde özgün olmayan bir dile sahip olabilir. Bunun yanı sıra ders kitapları farklı durumlarda tartışmalı konuları içeren gerçek hayatı betimlemek yerine idealize edilmiş bir dil kullanımını yansıtabilir. Bu durumda içerik gerçekçi olmaktan uzaklaşır. Başka bir olumsuz yönden bahsedilecek olursa ders kitabının küresel pazar şartlarına göre yazılması sonucu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır. Öğretim programının yüklü olduğu durumlarda ders kitabı öğretmenin bilgi aktarma sürecini olumlu yönde etkileyen kararlar almasını engelleyebilir ve öğretmeni sadece hazırlanan öğretim materyallerini uygulayan bir kişi haline getirebilir. Son olarak ders kitapları öğrenciler için mali bir yük haline gelebilir.

Son yıllarda dil öğrenimi ve edinimi kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalarda güdülenme, eğilim, öğrenme stratejileri, yaş ve zekâ gibi alanlarda öğrenciler hakkında bir dizi sonuç elde edilmiştir. Öğrenme sürecindeki gereksinim ve gereklilikleri ortaya koyan söz konusu sonuçlar dil öğretiminde materyal geliştirme alanının ortaya çıkmasında etkin bir rol oynamıştır.

3. Dil Öğretiminde Materyal Uyarlama

Ders kitabı materyal geliştirmenin temel öğelerinden birisi olarak bilinmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında ders kitabı kullanımına ilişkin iki farklı görüş bulunmaktadır. Birinci görüşe göre ders kitabı kullanılması gerekirken ikinci görüşe göre ders kitabı olmaksızın ders notları ile dil öğretimi yapılması görüşü hakimdir. Söz konusu iki karşıt görüşü bir noktada uzlaştırma materyal uyarlama ile mümkün görünmektedir (Peçenek, 2005: 89).

Günümüzde ders kitabı öğretim sürecinde nadiren uyarlama ihtiyacı olmaksızın kullanılmaktadır. Bu durumda kitabın öğrenci, kullanım yeri ve durumuna göre uyarlanması gerekmektedir. Uyarlama süreci içeriği değiştirme, içeriğe ekleme veya çıkarma, içeriği yeniden düzenleme ve materyalleri değiştirme şeklinde olmaktadır (Richards J.C., 2001: 260). Ders kitabı uyarlama sürecinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi öğretim sürecinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Uyarlama süreci boyunca öğretmen öğretim aracını içselleştirir, daha iyi bir öğretim aracı haline getirir ve yüz yüze olduğu öğrenci grubuna göre uyarlar. Süreç öğretmen ders kitabını tanıdıkça hızlanır. Çünkü kitap sınıf ortamında denenmediği sürece uyarlamanın gerekli olup olmadığı konusunda net bir düşünce oluşamayacaktır. Bu durumda öğretmen öğretimin metin ağırlıklı bir kitabı okuma becerisinin geliştirilmesi için temel alabilir. Dilbilgisi ağırlıklı bir kitabı ise destek kitap olarak kullanabilir.

Cunningsworth öğretim materyallerinin öğrenci ve öğrenme sürecine uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde dört ilkedden bahseder. Öncelikle öğretim materyallerinin hedef ve amaçlara uygunluğu önemlidir. Daha sonra öğrencilerin öğretim materyalleri aracılığıyla hedef dili etkin kullanması ve ihtiyaçlarının her zaman ön planda tutulması esastır. Son olarak hedef dil ile öğrenci ve öğrenme süreci arasındaki bağın varlığı göz önünde bulundurulmalıdır (1995: 15-17).

Richards çoğu öğretmenin öğretim materyali oluşturmak yerine uygun öğretim materyali bulmayı tercih ettiğini ifade eder (2003: 260). Dudley-Evans ve St. John ise uygun öğretim materyalleri bulan öğretmenlerin dört özelliğinden bahseder:

- 1- İmkan dahilinde en uygun öğretim materyalini seçer
- 2- İmkan dahilinde olanla yaratıcıdır

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



3-Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim materyalleri üzerinde değişiklikler yapar

4- Daha fazla girdi ile etkinlikleri saptayarak ilave yapar (1998: 173).

Eğitim programına uygun materyallerin oluşturulmasında olumlu ve olumsuz yönler bulunmaktadır. Hazırlanan materyaller programa esneklik, öğretmenlere uzmanlık kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra farklı kültürel temele sahip öğrencilerin öğrenme sürecini daha kolay hale getirmekte ve daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin materyal oluşturma konusunda deneyimsiz olması, hazırlık aşamasının zaman alması ve uygun çalışma saatlerinin olmaması durumunda ise etkin materyal oluşturmak mümkün olmayabilmektedir (Richards J.C., 2001: 261).

4. Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni ve Materyal Uyarlama:

1950’li yılların ortalarından itibaren İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin hız kazanması yeni yöntem ve materyallerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Fakat söz konusu değişimler öğrencilerin hangi dili nasıl ve neden öğrendikleri konusunu göz önünde bulundurmadan ortaya konmuştur (Jupp ve Hodlin, 1975: 8). 1970’li yıllarda yaşanan değişimlerden kaynaklanan eksiklikler doğrultusunda Avrupa ülkelerinde dil öğretimi ilkelerinin yeniden değerlendirilmesi görüşü oluşmuştur. Böylece eğitim sisteminde hangi dilin veya dillerin öğretilmesi gerektiği, hangi yaşta hangi dilin veya dillerin öğretilmesine başlanması ve kaç saat öğretilmesi konusu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Avrupa ülkeleri arasında kültür ve eğitim açısından işbirliğini sağlayan ve teşvik eden Avrupa Konseyi, 1969 yılında etkin dil öğrenimini teşvik etmek için bazı kararlar almıştır.

Buna göre:

- 1- Üye ülkeler arasında tam anlamıyla iletişimin kurulması için her ülkede konuşulan ve iletişimi bir noktada zorlaştıran dil engelinin aşılması gereklidir.
- 2- Dilsel farklılıklar Avrupa’nın kültür mirası olarak görülmelidir. Bu yüzden modern dillerin öğretimi Avrupa Konseyinde bir engelden çok düşünsel açıdan zenginleşme sağlayacaktır.
- 3- Modern dillerin öğretimiyle üyeler arası işbirliği daha da kuvvetlenecektir (Trim, 2007: 11).

Konsey daha sonra yetişkinler için yabancı dil programlarının geliştirilmesi amacıyla çerçeve görevini gören basamaklı kur sistemini önermiştir. Bu sistemde öğretim programı, bilgi ve becerilerin ufak iş birimlerine bölünmesi ve öğrencilerin her bir birime ulaşması hedeflenmiştir (Richards J.C., 2001: 27).

Öncelikle yabancı dil öğretimi sürecinde yeterlik düzeyi olarak tanımlanan Eşik Düzeyi (Threshold Level) söz konusu sistemde en düşük seviyede yabancı dil yetisi olarak açıklanmıştır. Daha sonra çalışmalar o dönemde dil öğretiminde yeni bir yön olarak ortaya konan İletişimci Yaklaşım temel alınarak ilerlemiştir. Nunan’a göre İletişimci Yaklaşım beş ilkeyle betimlenmektedir (1991: 295):

- 1- Hedef dilde etkileşimle iletişim kurmayı öğrenme
- 2- Öğrenme süreci sırasında özgün metinlerin dahil edilmesi
- 3- Öğrencilerin sadece dile değil öğrenme sürecine de odaklanmaları için olanak tanınması
- 4- Sınıf ortamında önemli bir yeri olan kişisel deneyimlere yer verilmesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



5- Sınıf ortamında gerçekleştirilen dil öğreniminin sınıf dışı etkinliklerle ilişkilendirilmesi

Yaklaşımın özünde verilen kavramlar öğretim programlarında dilbilgisel ve sözcüksel birimlerden çok iletişimsel birimlere önem veren kavramsal, işlevsel, sözlüksel, metin ve görev temelli öğretim programlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Richards J.C. , 2013: 10).

Konsey tarafından 2003 yılında yayımlanan Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni (OBM) İletişimci Yaklaşımı temel almış, dil öğrenimi sürecindeki dile ait becerilerin temel, orta ve ileri düzeylere göre geçerli bir şekilde sınıflandırılmasını ve öğretmenler arasında iletişimi ve işbirliğinin kuvvetlendirilmesini sağlamıştır

OBM Avrupa'da dil öğrenimine ait hedeflerin açık bir şekilde tanımını sağlamak, modern dillerin öğrenme süreçleri sırasında içerik, yöntem, izlençe, program, sınav ve ders kitabı açısından ortak bir temel oluşturmak için tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra dil öğrenimine ait düzeyler A temel, B orta ve C ileri düzey olmak üzere 3 ana bölüme ayrılmış bundan 6 tane başarı düzeyi ortaya konmuştur. Her bir düzeyde öğrencinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde ne yapması gerektiği açıklanmaktadır. A1 ve A2 düzeyleri temel kullanıcı, B1 ve B2 düzeyleri bağımsız kullanıcı, C1 ve C2 düzeyleri ise yetkin kullanıcı olarak düzenlenmiştir.

Örneğin A1 ve A2 düzeyine göre dinleme ve anlama becerileri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Council of Europe, 2001: 23):

		A1	A2
A N L A M A	Dinleme	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.	Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin (söz gelimi kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığımı anlayabilirim. Gazete ilanlarının ve yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.
	Okuma	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, kullanma kılavuzu, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir, kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.

Görüldüğü gibi girdilerin belirlenmesi, bağlama uygun içeriğin seçimi, materyal geliştirme, öğretme stratejileri ve çıktılara ulaşma şekli öğretmen veya program sorumlusunun görevidir. Örneğin İngilizceyi mesleki sebeplerden ötürü öğrenen İtalyan bankacılar ile İngiltere'de akademik çalışmaları için İngilizce öğrenen bir grup yabancı öğrenci için öğrenme süreci farklılık gösterecektir. Bu durumda öğretmen veya program sorumlusu çıktılar ile öğretim programı içeriği, sınıf içi etkinlikler ve değerlendirme arasındaki uyumun yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak durumundadır. Ayrıca uyarlanan öğretim materyallerinin seçiminin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmelidir. Söz konusu değerlendirme aşağıdaki sorularla şekillendirilebilir:

- 1- Öğrencilerin anadili, hedef dili öğrenme sürecinde yardımcı olabilir mi?
- 2- Öğrenme sürecinde ne kadar özgün materyal kullanılmalı?

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



- 3- Dilbilgisi temelli öğrenme süreci olmalı mı?
- 4- Grup çalışması sınıf içi etkileşimde tercih edilmeli mi?

Yukarıdaki sorulara verilen cevaplar tümüyle içerik ve öğrenciye göre değişebilen bir yapıya sahiptir. Bu durumda uluslar ötesi olmasının yanı sıra izlediği politikalar açısından saygın ve etkin olan OBM bu noktada eğitimcilere genel bir bakış açısı verebilir. Ülke veya toplulukların anlayış ve ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir (Leung, 2012: 167).

5. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

2001 yılında ilk pilot ülke olarak seçilen İsviçre olmak üzere toplam 15 ülkede başlatılan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) OBM’de belirtilen ölçüt ve yaklaşımlar temel alınarak oluşturulmuş bir projedir. ELP belge şeklinde olup Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesini hedeflemektedir.

ELP ayrıca aşağıdaki özelliklere sahip bir belgedir (Council of Europe, 2004: 3-4):

- 1- Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü destekler.
- 2- Öğrenene ait bir belgedir.
- 3- Örgün eğitim sürecinde veya dışında öğrenenin kazandığı dilsel ve kültürler arası yeti ve deneyimlerini değerlendirir
- 4- Öğrenen özerkliğini teşvik eder.
- 5- Dil öğrenme sürecinde rehberlik ve destek yönüyle eğitsel, öğrenenin bildiği diller konusunda yeterliliğini saptama yönüyle raporlama işlevine sahiptir.
- 6- OBM ile belirlenen dil yeterlik düzeylerini temel alır.
- 7- Özdeğerlendirmenin yanı sıra öğretmen, ölçme değerlendirme birimleri ve eğitim kurumları tarafından yapılan değerlendirme süreçlerini teşvik eder.

Belge içinde üç bölümü barındırmaktadır:

a-Dil Pasaportu bölümü OBM tarafından belirlenen dile ait beceriler ve düzeyleri aracılığıyla bireyin belirli bir zaman dilimi içinde bildiği diller hakkında yeterliliğine genel bir bakış açısı sağlar.

b-Dil Dosyası bölümü bireyin öğrenme süreci ve gelişimini planlama, gösterme ve değerlendirme sürecine katılımını kolaylaştırır. Başka bir deyişle bildiği her dilde ne bildiğini kayıt altına alır. Bunun yanı sıra dilsel ve kültürel açıdan yaşayarak öğrendiği tüm deneyimlerini de kayıtlara eklemesine yardımcı olur.

c-Dil Öğrenim Geçmişi bölümü bireyin önceki iki bölümde var olan bilgi ve deneyimlerine ilişkin kayıtlarını seçme ve belgelerini sunma olanağını tanır.

ELP sonuç olarak kullanıcılarına şu mesajı vermektedir: Değerlendirme sadece bir başarı ölçütü değil onu elde etmek için kullanılan bir araçtır (Mariani, 2004).

5.1. Dil Düzeyleri

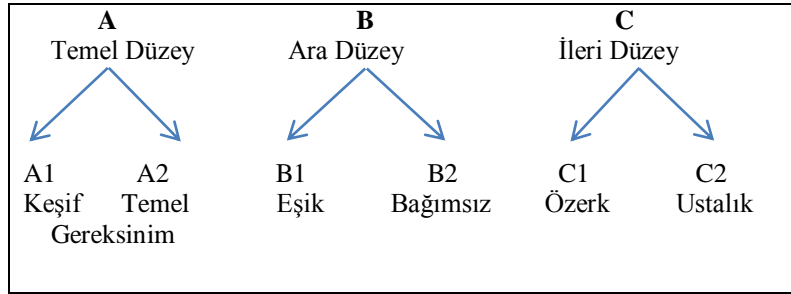
OBM Avrupa Konseyine üye ülkelerin yeterlilik seviyeleri ve sınavları ortak bir değerlendirme sistemiyle belirlemesi için betimleyici bir tablo ve dil düzeylerini oluşturmuştur (Council of Europe, 2004: 21). Şema ve dil düzeyleri ile oluşturulan kavramsal bir kontrol listesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



öğrencilerin yeterliklerini açıklamak için kullanılmaktadır. Buna göre altı tane dil düzeyi belirlenmiş, düzeyler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Council of Europe, 2004: 23):



Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda OBM’de yer alan A1 ve A2 düzeyinin önce yalınlaştırılmış bütüncül bir sunumu, daha sonra dil becerilerine göre oluşturulmuş ayrıntılı öz değerlendirmesi verilmiştir:

5.2. A1 Düzeyi

OBM’ye göre A1 düzeyi dilin kişisel amaçla kullanımında en temel düzeydir. Öğrencinin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği söz konusu düzeyde kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı kişiler ve sahip olduğu eşyalarla ilgili basit sorulara yanıt verebilir ve soru sorabilir. Ayrıca kendisiyle ilgili ya da kendisine yabancı olmayan alanlarda kalıplaşmış anlatım ve basit sözcükle konuşmaya katılabilir ve aynı biçimde yanıt verebilir (MEB, 2006: 33). A1 düzeyi bütüncül ölçek ve özdeğerlendirme tablosuna göre aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Bütüncül Ölçek (A1 düzeyi)	
Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. hakkında sorabilir aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurulabilir.	

		A1
	Dinleme	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim
	Okuma	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim
	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine bu türden soruları yanıtlayabilirim; sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.
	Sözlü Anlatım	Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim
	Yazma	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir belgede kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımlı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

5.3. A2 Düzeyi

OBM'ye göre A2 düzeyinde toplumsal ilişkileri gösteren betimleyiciler yer almaktadır. Örneğin öğrenci gündelik nezaket ve hitap biçimlerini kullanır; birisini karşılar ve ona kendisiyle ilgili haberler sorar ve yanıtlar. Ayrıca bir mağazada, postanede ya da bankada yapılan basit ve kısa bir alışverişi başarıyla sonuçlandırır; mesleği ve boş zaman etkinlikleri hakkında soruları yanıtlar ve aynı türden soruları karşısındakine sorar. Davet eder ve davete yanıt verir. Bir yolculuk hakkında bilgi edinir, otobüs, tren ve taksi gibi toplu taşıma araçlarından yararlanır, yol sorar, gösterir ve bilet alır (MEB, 2006: 33). A2 düzeyi bütüncül ölçek ve özdeğerlendirme tablosuna göre aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Bütüncül Ölçek (A2 düzeyi)	
Temel kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre, iş vb. ilgi alanlarıyla doğrudan alakalı sıklıkla kullanılan deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, yakın çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve ani ihtiyaçları hakkındaki konuları anlatabilir.	

		A2
	Dinleme	Kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş vb. beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığımı anlayabilirim. Gazete ilanlarımın, yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.
	Okuma	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, kullanım kılavuzu, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Bildik konu ve etkinliklerde doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışlagelmiş etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilirim.
	Sözlü Anlatım	Ailemi ve çevremdeki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve hâlihazırdaki ya da en son mesleki etkinliğimi basit bir şekilde betimlemek için bir dizi cümleden ya da ifadeden yararlanabilirim.
	Yazma	Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.

6. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada Nuovo Progetto Italiano 1-A ve Nuovo Progetto Italiano 1-B ders kitaplarının OBM'yi temel alan ELP A1 ve A2 düzeyi ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiş, kitaplar nitel ve nicel açıdan incelenmiştir. Öncelikle A1 düzeyinde olan Nuovo Progetto Italiano 1-A daha sonra A2 düzeyinde olan Nuovo Progetto Italiano 1-B kitaplarında yer alan etkinlikler dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Kitaplar ayrıca İletişimci Yaklaşım ve kavramları öğrenen özerkliği, öğrenci merkezlik, grup çalışması, dil gerçekliğine hazırlayan özgün metin kullanımı açısından incelenmiştir.

Çalışmada 18 yaş ve üstü için oluşturulmuş İsviçre'de 2001 yılında yayımlanan ilk ELP kullanılmıştır. ELP Dil Biyografisi kısmında yer alan A1 ve A2 düzeyindeki dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine ait tanımlayıcıları içeren kontrol listeleri çalışma için uyarlanmış ve her bir beceri için bir değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Uyarlanan ölçekler için iki uzman görüşü alınmış ve son hali verilmiştir. Uyarlanan değerlendirme ölçekleriyle önce sınıflandırılan etkinlikler daha sonra detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



7. İnceleme

Nuovo Progetto Italiano serisi 4 kitaptan oluşmaktadır. A1, A2, B1 ve B2 düzeyleri için hazırlanmıştır. Serinin yazarları T. Marin ve S. Magnelli'dir. Seri alıştırma ve öğretmen kitabı, video, CDROM, CD, etkileşimli tahta, çevrimiçi etkinliklerle desteklenmektedir. Kitaplar OBM'yi ve İtalyanca alanında yapılan CELI, CILS, PLIDA gibi sertifika sınavlarını temel almıştır.

7.1. A1 Düzeyi

Serinin ilk kitabı olan Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabı altı üniteden oluşmaktadır. OBM'ye göre A1 düzeyinde hazırlanmıştır. Kitap Edilingua Yayınevi tarafından Roma'da 2013 yılında basılmıştır. Yazarları T. Marin ve S. Magnelli'dir. Kitap alıştırma ve öğretmen kitabı, video, CDROM, CD, etkileşimli tahta, çevrimiçi etkinliklerle desteklenmektedir. 171 sayfadan oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda kitabın içerdiği etkinlikler dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılmıştır.

	Dinleme	Okuma	Sözlü Anlatım	Karşılıklı Konuşma	Yazma	
Giriş Ünitesi	12	-	1	1	-	
Ünite 1	4	2	1	4	1	
Ünite 2	3	2	2	1	1	
Ünite 3	4	3	-	2	1	
Ünite 4	3	2	1	3	1	
Ünite 5	5	2	-	2	1	
TOPLAM	31	11	5	13	5	65

Tabloya göre kitapta toplam 65 etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerden 31'inin dinleme becerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kitabın dinleme becerisine ağırlık verdiği düşünülebilir. Dinleme becerisine ait ilk etkinliklerde sözcük temelli alıştırma yer almaktadır. Daha sonra etkinliklerin metin temelli olduğu görülmektedir. Her bir ünite dinleme etkinliğiyle başlamakta, ayrıca dinleme parçasına ait metin okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlikleri kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Bununla birlikte dinleme ve okuma becerisine ait olan etkinliklerde kullanılan hiç bir metnin öğrenciyi dil gerçekliğine hazırlamadığı görülmektedir. Giriş ünitesi ve birinci ünite hariç her ünite sonunda İtalyan kültürünü tanıtan bir metin yer almaktadır fakat söz konusu metinlerin öğrenciyi İtalya'daki hayat ile ilgili bilgilendirmediği görülmektedir. Sözlü anlatım ve yazma becerisine ait etkinliklere bakıldığında dinleme ve okuma becerisine ait etkinliklere göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte karşılıklı konuşmaya ayrılmış etkinliklerin sayısı daha fazladır. Bu noktada kitabın bireysel çalışmadan çok ikili çalışmayı desteklediği söylenebilir.

Yukarıda yapılan genel incelemenin ardından ELP, Dil Biyografisi bölümü özdeğerlendirme listeleri temel alınarak oluşturulan her bir beceriye yönelik uyarlanmış değerlendirme ölçeklerine göre kitap detaylı bir şekilde bir kez daha gözden geçirilmiştir. Buna göre dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma bölümü etkinliklerinin dağılımı ve yorumlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



7.1.1. A1 düzeyi değerlendirme ölçekleri:

Dinleme	Etkinlik Sayısı
1. Çok yavaş ve belirgin bir biçimde konuşulduğunda ve anlamını kavrayabilmem için uzun aralıklar verildiğinde dinlediğimi anlayabilirim.	4
2. Çok basit bir biçimde yapılan yol tariflerini, A noktasından B noktasına yaya olarak ya da toplu taşıma araçları ile nasıl gidileceğini anlayabilirim.	2
3. Çok yavaş ve özenli bir şekilde yaklaşıldığında soru ve yönergeleri anlayabilirim, kısa ve basit yönergeleri takip edebilirim.	4
4. Sayıları, fiyatları ve saatin kaç olduğunu anlayabilirim.	3

Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan dinleme becerisine ait tanımlayıcıların Nuovo Progetto Italiano 1-A'ya ait etkinlikler ile kısmen örtüştüğü görülmektedir. Kitapta yer alan 31 tane dinleme etkinliğinden 13'ü tanımlayıcılarda bulunmaktadır. İkinci tanımlayıcıda geçen toplu taşıma araçlarıyla nasıl gidileceği konusu için herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Okuma	Etkinlik Sayısı
1. Gazete metinlerinde kişiler ile ilgili bilgileri (oturduğu yer, yaş vb.) anlayabilirim.	-
2. Etkinlik programlarından ya da afişlerden bir konser ya da bir film seçebilir, bununla ilgili yer ve saat bilgilerini anlayabilirim.	-
3. Bir formu (bir seyahate gittiğim yerde ya da bir otele kayıt sırasında) kendimle ilgili en önemli bilgileri verecek kadar anlayabilirim.	-
4. Günlük hayatta karşılaştığımız tabelalardaki (Ör. "Havaalanı", "Park Yeri", "Park etmek yasaktır") sözcükleri anlayabilirim.	1
5. Bilgisayardaki "kayıt et, sil, aç, kapa" gibi en önemli komutları anlayabilirim.	-
6. Basit bir dille yazılmış kısa yol tariflerini anlayabilirim.	1
7. Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilirim.	-
8. Günlük hayatta, birlikte çalıştığım kişiler ya da tanıdıklar tarafından yazılmış kısa ve basit mesajları anlayabilirim. Ör."Saat 4'de döneceğim"	-

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan okuma becerisine ait tanımlayıcılar ile kitapta yer alan etkinlikler karşılaştırıldığında 11 etkinlikten 2 tanesinin değerlendirme ölçeğindeki tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmektedir. Gazete metinleri, afiş, form gibi dil gerçekliğine hazırlayan metin kullanımı gerektiren etkinlikler bulunmamaktadır. Diğer eksik nokta ise bir kartpostal ve kısa bir mesaj içeren bir okuma etkinliğinin yer almamasıdır. Ayrıca günümüzde sıkça kullandığımız bilgisayarın kullanımına ait temel komutların etkinlikler içinde yer almadığı görülmektedir.

Karşılıklı Konuşma	Etkinlik Sayısı
1. Birisini tanıtabilir, basit bir biçimde selamlaşabilir ve vedalaşabilirim.	2
2. Bildik ya da acil durumlarda sorular sorabilir ve yanıtlar verebilirim, basit bir biçimde kendimi ifade edebilir ve konuşana uygun karşılık verebilirim.	1
3. Eğer konuştuğum kişi söylediklerini yavaşça tekrarlar ya da başka türlü ifade ederse ve bana söylemek istediğim şeyde yardımcı olursa, onunla basit bir biçimde anlaşabilirim.	-
4. Göstererek ya da jest ve mimik yardımıyla istediğim şeyi anlatabildiğim durumlarda basit bir biçimde alışveriş yapabilirim.	-
5. Sayılar, nicelikler, fiyatlar ve saatin kaç olduğu gibi konuların üstesinden gelebilirim.	2
6. Başkalarından bir şey rica edebilir ve başkalarına benden istenen bir şeyi verebilirim.	1
7. Başkalarının kendileri ile ilgili bilgi sorabilirim (Ör. Nerede oturduklarını, kimleri tanıdıklarını, neler yaptıklarını) ve bu tarz sorulara yavaş ve belirgin konuşulduğunda yanıt verebilirim.	2
8. "Haftaya", "Geçen Cuma", "Kasımda", "Saat 3'te" gibi yapılar kullanarak zamanla ilgili konuşabilirim.	2

Turkish Studies

Kitapta yer alan 13 etkinlikten 10 tanesinin tanımlayıcılarla örtüştüğü saptanmıştır. Jest ve mimikler yardımıyla alışveriş yapma tanımlayıcısı etkinliklerde bulunmamaktadır.

Sözlü anlatım	Etkinlik Sayısı
1. Bir form doldururken kendimle ilgili bilgiler yazabilirim (Ör. Meslek, yaş, oturduğum yer, hobilerim).	-
2. Bir tebrik kartı yazabilirim (Ör. doğum günü için).	-
3. Basit bir kartpostal yazabilirim (Ör. Tatilden selam mesajları)	-
4. Birine, nerede oturduğumu ya da nerede buluşacağımızı bildiren not yazabilirim.	-
5. Basit tümcelerle kendimle ilgili bilgiler yazabilirim (Ör. Nerede oturduğumu, ne iş yaptığımı).	2

Kitapta yer alan toplam 5 etkinlikten 2'sinin değerlendirme ölçeğinde yer alan tanımlayıcılarla örtüştüğü saptanmıştır. Bu bölümde yer alan telefonunu verme ve ailesinden bahsetmeye ait tanımlayıcılar kitapta yer alan etkinliklerde bulunmamaktadır. Bununla birlikte adres, yaş, nereden geldiği ve hobiler gibi öğrencinin kendisiyle ilgili bilgi verme etkinlikleri yer almaktadır.

Yazılı anlatım	Etkinlik Sayısı
1. Kendimle ilgili bilgi verebilirim (Ör. Adres, Telefon, Yaş, Nereden Geldiğim, Ailem, Hobilerim).	1
2. Oturduğum yeri betimleyebilirim.	1

Yazılı anlatım bölümündeki değerlendirme ölçeğine bakıldığında 6 etkinlikten 2 tanesinin tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmektedir. Kitap form doldurma, tebrik kartı yazma konularında eksik kalmaktadır. Bunun yanı sıra birinci tanımlayıcıda yer alan meslekle ilgili bilgileri yazmak mümkün değildir çünkü kitapta meslekler ile alakalı bir bilgi ve hiç bir yazılı anlatım etkinliği bulunmamaktadır.


Yukarıda yapılan detaylı incelemeden sonra kitapta yer alan etkinliklerin tümünün tanımlayıcılarla örtüşmediği görülmektedir. Kitapta var olan ama tanımlayıcılarla örtüşmeyen etkinliklerin dilbilgisel öğelerin öğrenciye tanıtılması ve/veya ünitelere ait sözcük dağarcığının öğrenciye verilmesi amacıyla kullanıldığı saptanmıştır. Örnek olarak aşağıda kitapta yer alan okuma becerisine ait tanımlayıcılarda yer almayan bir etkinlik gösterilmektedir. Etkinlik okuma parçasıyla di'li geçmiş zamanda bağlaçlar ve kullanımını vermeyi amaçlamıştır:

Şimdi Luigi ile polis memuru arasındaki diyalogun tümünü okuyalım.

Progetto Italiano 1

3 Leggiamo ora l'intero dialogo tra Luigi e l'agente di polizia.

agente: Cosa ha fatto il 12 dicembre?
Luigi: Se ricordo bene... quel giorno sono arrivato presto all'università e... sono subito entrato nell'aula.
agente: E poi?
Luigi: Poi... intorno alle 2, sono andato alla mensa, come sempre... Ah, no, prima ho parlato con il prof. Berti.
agente: Poi cosa ha fatto?
Luigi: Ho mangiato e sono andato al bar per incontrare Nina, la mia ragazza. Abbiamo bevuto un caffè e dopo un'ora e mezza circa, cioè verso le cinque, sono andato dal dentista. Poi sono tornato a casa.
agente: E lì, cosa ha fatto?
Luigi: Niente di speciale... ho studiato un po' e più tardi è venuta anche Nina. Abbiamo ordinato una pizza e abbiamo guardato la tv.
agente: E dopo, cos'è successo dopo?
Luigi: Allora ... dopo... abbiamo parlato un po' e alla fine siamo andati a dormire.



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

Tanımlayıcılarla örtüşen etkinliklere bir örnek verilecek olursa sözlü anlatım becerisinde “Oturdüğüm yeri betimleyebilirim” olarak yer alan tanımlayıcı ve ait olduğu etkinlik aşağıda gösterilmektedir.

Nerede oturuyorsun?

D Dove abiti?

1 Leggete il dialogo tra Gianni e Carla e rispondete alle domande.

Gianni: Ciao Carla, come va?
 Carla: Oh, ciao Gianni. Bene, grazie e tu?
 Gianni: Bene. Senti, sabato sera organizzo una piccola festa a casa mia. Vieni?
 Carla: Sabato sera... Sì, certo! ...Solo che non so dove abiti.
 Gianni: In via Giotto, 44.
 Carla: ...Via Giotto... Dov'è, in centro?
 Gianni: No, è in periferia, vicino allo stadio. Se vieni in autobus, prendi il 60.
 Carla: Ah, il 60. Ma è una casa o un appartamento?
 Gianni: Un appartamento al quinto piano.
 Carla: Con ascensore spero! E com'è?
 Gianni: È comodo e luminoso, con un grande balcone.
 Carla: Allora, sei fortunato. Il mio appartamento è piccolo: camera da letto, cucina e bagno. E pensare che pago 400 euro d'affitto. Tu, paghi molto?
 Gianni: 650 euro al mese, ma ne vale la pena. Vedi, il palazzo è nuovo e moderno.

1. Dove abita Gianni?
 2. Com'è il suo appartamento?
 3. Com'è l'appartamento di Carla?
 4. Quanto pagano d'affitto i due ragazzi?



2 Osservate l'appartamento di Gianni e scrivete le stanze che mancano.

1. soggiorno (salotto) 2. 3.
 4. studio 5. 6. ripostiglio 7. balcone

3 Fate una descrizione del vostro appartamento o della vostra casa ideale: dov'è, quante camere ha, quale piano è, se è grande, comodo/a, luminoso/a, moderno/a ecc.

36

Dairenizi veya ideal evinizi betimleyiniz: Nerede? , Kaç odası var? , kaçınıcı katta? , Büyük, rahat, aydınlık, modern mi?

7.2. A2 Düzeyi:

Altı üniteden oluşan Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabı OBM'ye göre A2 düzeyinde hazırlanmıştır. Kitap Edilingua Yayınevi tarafından Roma'da 2013 yılında basılmıştır. Yazarları T. Marin ve S.Magnelli'dir. Kitap alıştırma ve öğretmen kitabı, video, CDROM, CD, etkileşimli tahta, çevrimiçi etkinliklerle desteklenmektedir. 201 sayfadan oluşmaktadır.

Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabı genel açıdan incelendiğinde içerdiği etkinlikler dinleme, okuma, konuşma, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerine göre aşağıdaki tabloda sınıflandırılmıştır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
 Volume 10/11 Summer 2015

	Dinleme	Okuma	Sözlü Anlatım	Karşılıklı Konuşma	Yazma	
Ünite 6	3	2	1	1	1	
Ünite 7	4	3	1	1	1	
Ünite 8	4	4	-	3	1	
Ünite 9	4	4	2	2	1	
Ünite 10	5	2	2	1	1	
Ünite 11	3	4	3	1	1	
TOPLAM	23	19	9	9	6	66

A2 düzeyindeki etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımına bakıldığında kitapta 66 tane etkinlik bulunduğu görülmektedir. Etkinliklerin çoğunlukla dinleme becerisi ve okuma becerisinde odaklandığı saptanmıştır. Dinleme becerisinde A1 düzeyinde 31 etkinlik bulunurken A2 düzeyinde 23 etkinlik bulunmaktadır. Okuma becerisinde A1 düzeyinde 11 olan etkinlik sayısı A2 düzeyinde 19'a yükselmiştir. Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabında, Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında olduğu gibi, her bir ünite bir dinleme etkinliğiyle başlamakta ve dinleme parçasına ait metin yine dinleme sonrası etkinliklerde yerini almaktadır. Dinleme ve okuma etkinliklerinde kullanılan metinler incelendiğinde dil gerçekliğine hazırlayan özgün metin kullanılmadığı görülmektedir.

Yukarıda yapılan genel incelemenin ardından ELP Dil Biyografisi bölümü özdeğerlendirme listeleri temel alınarak oluşturulan her bir beceriye yönelik uyarlanmış değerlendirme ölçeklerine göre kitap detaylı bir şekilde bir kez daha gözden geçirilmiştir. Buna göre dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma bölümü etkinliklerinin dağılımı ve yorumlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

7.2.1. A2 Düzeyi Değerlendirme Ölçekleri:

Dinleme	Etkinlik Sayısı
1. Günlük hayatta basit konuşmalarla yavaş ve belirgin bir biçimde benimle konuşulduğunda ve konuşan bunun için gerekli özeni gösterdiğinde onu anlayabilirim.	2
2. Çevremde yavaş ve belirgin bir biçimde konuşulduğunda, konuyu genel olarak anlayabilirim.	3
3. Basit içerikli tümceleri, ifadeleri ve sözcükleri anlayabilirim (Ör. Kişilerle ilgili temel bilgiler: aile, alışveriş, iş, yakın çevre)	5
4. Kısa basit ve belirgin bir biçimde yapılan duyurulardaki ya da mesajlardaki ana konuyu anlayabilirim.	-
5. Günlük hayattaki bildik ve tahmin edilebilir konularda çok yavaş ve belirgin bir biçimde konuşularak yapılmış ses kayıtlarındaki ana konuyu anlayabilirim.	6
6. TV'deki kaza ya da değişik olaylarla ilgili haberler görüntülerle desteklendiğinde ana konuyu anlayabilirim.	-

A2 düzeyindeki tanımlayıcılara bakıldığında 23 etkinlikten 16 tanesinin tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmektedir. Ünite 6'da aile ile ilgili sözcük dağılımı tablolarla verilmesine rağmen konuyla ilgili hiç bir dinleme etkinliği bulunmamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Okuma	Etkinlik Sayısı
1.Rakamların ve isimlerin çokça geçtiği, net bir üsluba sahip ve resimlerle desteklenmiş kısa haberlerdeki ya da gazete metinlerindeki önemli bilgileri anlayabilirim.	-
2. Günlük hayattan bir şeylerin anlatıldığı ve soruların sorulduğu kişisel bir mektubu anlayabilirim.	-
3. Tanıdıklarım ya da birlikte çalıştığım kişiler tarafından yazılmış basit mesajları anlayabilirim.	-
4. Bir broşürden belli başlı boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. konulardaki bilgileri anlayabilirim.	-
5.Gazetede küçük ilanlara göz atabilir, aradığım belli başlıkları bulabilir ve içerisindeki önemli bilgileri çıkarabilirim, ör. Kiralık evin büyüklüğü ve kira tutarı, ya da satılık bir arabanın bedeli vs.	-
6. Basit kullanım kılavuzlarını anlayabilirim (Ör. Telefon)	-
7. Bilgisayarda ortaya çıkan basit mesajları ya da basit yardım mesajlarını anlayabilirim.	-
8.Basit bir dil kullanılarak bildik ve güncel konularda yazılmış metinleri anlayabilirim.	4

Okuma becerisine ait ölçüğe bakıldığında 19 etkinlikten 4'nün tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmektedir. Gazete metinleri, afiş, form ilan ve kullanıcı kılavuzları gibi özgün metin kullanımı gerektiren etkinlikler bulunmamaktadır. Etkinlikler arasında yer almayan diğer bir öge ise kartpostal ve kısa bir mesaj metninin eksikliğidir. Bunun yanı sıra günümüzde sıkça kullandığımız bilgisayarın kullanımına ait temel komutların okuma etkinlikleri içinde yer almadığı belirlenmiştir.

Karşılıklı Konuşma	Etkinlik Sayısı
1.Mağazalarda, postanede ya da bankalarda basit işlemlerimi halledebilirim.	1
2. Otobüs, tren gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir, basit bilgiler sorabilir ve bilet alabilirim.	Pro.1-A sf.79'da mevcut
3. Bir seyahat için basit bilgiler toplayabilirim.	Pro.1-A sf.82'de mevcut
4. Yiyecek ve içecek siparişi verebilirim.	Pro.1-A sf.67'de mevcut
5.Basit alışverişler yapabilir, ne aradığımı ve ürünün bedelini sorabilirim.	2
6.Bir yol tarifi sorabilir ve harita yardımıyla yol tarif edebilirim.	1
7.Bir kişiyi selamlayabilir, ona nasıl olduğunu sorabilirim	Pro.1-A sf. 23'de mevcut
8. Birisini davet edebilir ve ben davet edildiğimde konuya uygun konuşabilirim	Pro.1-A sf.34'de mevcut
9. Birisinden özür dileyebilir ve özür dileyen birisine karşı uygun konuşabilirim	-
10. Tercih ettiğim ve etmediğim şeyleri söyleyebilirim.	1
11. Başkalarıyla ne yapabileceğimizi ya da nereye gidebileceğimizi konuşabilir ve ne zaman nerede buluşacağımızı kararlaştırabilirim.	Pro.1-A sf. 82'de mevcut
12. Bir kişiye iş yerinde ya da boş zamanlarında neler yaptığını sorabilir ve bana sorulduğunda uygun yanıtlayabilirim.	Pro.1-A sf. 24'de mevcut

Değerlendirme ölçüğüne bakıldığında karşılıklı konuşma becerisi için hazırlanan 9 etkinlikten 5 tanesinin tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca 7 tanımlayıcıya ait etkinliğin Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında karşılıklı konuşma etkinliklerine dahil edilmiş olduğu görülmektedir. Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabında bulunan diğer etkinliklerin gazete metni, broşür, ilan, kullanım kılavuzu gibi özgün metin kullanımını içermediği belirlenmiştir. Karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinlikler içinde B1 düzeyine ait etkinliklerin de olduğu saptanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Sözlü Anlatım	Etkinlik Sayısı
1. Kendimi, ailemi ve başkalarını tarif edebilirim.	-
2. Nerede oturduğumu tarif edebilirim.	-
3. Kısa ve basit bir biçimde bir olay anlatabilirim.	Pro.1-A sf.62'de mevcut
4. Öğrenimimle ilgili ya da daha önce ya da şu an çalıştığım işimle ilgili bilgi verebilirim.	Pro.1-A sf.65'de mevcut
5. Basit bir biçimde hobilerimi ve ilgi alanlarımı anlatabilirim.	-
6. Yaptığım etkinlikleri ve kişisel tecrübelerimi anlatabilirim (Ör. geçen hafta sonu ya da son tatilim)	-

Sözlü anlatım değerlendirme ölçeğine bakıldığında 9 tane sözlü anlatım etkinliğinin hiçbirinin tanımlayıcılarla örtüşmediği görülmektedir. 2 tanımlayıcıya ait etkinliğin ise Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında yer aldığı belirlenmiştir.

Yazılı anlatım	Etkinlik Sayısı
1. Kısa ve basit bir not veya mesaj yazabilirim	-
2. Basit tümcelerle bir etkinliği ya da olayı tarif edebilir, “ ne zaman”, nerede gerçekleşti” gibi bilgiler verebilirim (Ör. Bir kutlama, kaza)	1
3. Basit tümceler ve ifadelerle günlük hayatımdaki şeylerden bahsedebilirim (Ör. İnsanlar, iş, okul, aile, hobiler)	1
4. Bir form doldururken eğitimim, mesleğim ve ilgi alanlarım ile ilgili bilgi verebilirim.	-
5. Bir mektupta basit tümceler ve ifadelerle kısaca kendimi tanıtabilirim.	-
6. Kısa bir mektup yazabilir, içerisinde hitap, selam, teşekkür ve rica gibi yapıları kullanabilirim	1
7. Basit tümceler yazabilir ve bunları “ve”, “ama”, “çünkü” gibi bağlaçlarla bağlayabilirim	Pro.1-A sf.62'de mevcut
8. Bir olay anlatırken zamansal sıralamayı doğru yapabilmek için “önce”, “sonra”, “daha sonra”, “son olarak” gibi sözcük ve ifadeleri kullanabilirim.	1

Kitapta yer alan yazılı anlatım etkinliklerine bakıldığında 6 etkinliğin 4'ünün tanımlayıcılarla örtüştüğü belirlenmiştir. Eğitim, meslek ve ilgi alanlarımı içeren bir form doldurma; bir mektupta kendinden bahsetme; kısa ve basit bir mesaj yazma gibi etkinliklerin kitapta bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca 1 tanımlayıcıya ait etkinliğin Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında olduğu saptanmıştır.

Yukarıda yapılan detaylı incelemeden sonra Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabında yer alan etkinliklerin tümünün tanımlayıcılarla örtüşmediği görülmektedir. Kitapta var olan ama tanımlayıcılarla örtüşmeyen etkinliklere bakıldığında Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında olduğu gibi yine dilbilgisel öğelerin öğrenciye tanıtılması veya ünitelere ait sözcük dağarcığının öğrenciye verilmesi amacıyla hazırlandığı saptanmıştır. Örnek olarak aşağıda kitapta yer alan okuma becerisine ait hazırlanmış, tanımlayıcılarda yer almayan bir etkinlik gösterilmektedir. Etkinlik dinleme parçasıyla memnuniyet, rahatsızlık, üzüntü ifadelerini anlamayı amaçlamıştır. Bununla birlikte etkinlikte öğrenilmesi hedeflenen ünlem bildiren kalıp sözler B1 düzeyi karşılıklı konuşma tanımlayıcılarıyla örtüştüğü saptanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Ne güzel!

Dinleyiniz ve resimlerle cümleleri eşleyiniz.

B Che bello!

1 Ascoltate e abbinare le frasi ai disegni.



2 Leggete le frasi. In quali casi la persona che parla è contenta e in quali no?

- Che peccato! Stasera devo studiare e non posso venire con voi.
- Che rabbia! Beppe ha preso il mio motorino due ore fa e non è ancora tornato!
- Che giornata stupenda! Era da una settimana che pioveva continuamente...
- Che bello! Finalmente sono finiti gli esami!
- Accidenti! Ho dimenticato le chiavi in ufficio!
- Hai sentito? Jovanotti darà due concerti a maggio.
- Che bella notizia! Lo sai che non sono mai stata ad un suo concerto?

Esprimere gioia	Esprimere rammarico, disappunto
Che bello!	Peccato!
Che bella idea!	Che peccato!
Che bella giornata!	Mannaggia!
Che bella sorpresa!	Accidenti!
Che bella notizia!	Che brutta notizia!
Che fortuna!	Che rabbia!

Cümleleri okuyunuz ve konuşan kişinin hangi durumlarda memnun olup olmadığını bulunuz.

8. Sonuç

Nuovo Progetto Italiano 1-A ve Nuovo Progetto Italiano 1-B kitapları genel açıdan incelendiğinde yer alan etkinliklerin dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerini kapsadığı görülmüştür.

Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabının ayrıntılı incelemesine bakıldığında 65 tane etkinliğin 29 tanesinin tanımlayıcılarla örtüştüğü saptanmıştır. Tanımlayıcılarla örtüşmeyen 36 etkinliğin ise öğrencilere dilbilgisel öğelerin tanıtılması veya ünitelere ait sözcük dağarcığının verilmesi amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

Kitapta yer alan etkinliklerin çoğunlukla dinleme becerisinde yoğunlaştığı görülmektedir. 31 dinleme becerisi etkinliğinden 13'ü, 11 okuma becerisi etkinliğinden 2'si, 5 yazma becerisi etkinliğinden 2'sinin tanımlayıcıları kapsadığı belirlenmiştir. Konuşma becerisinde ise kitabın etkin olduğu söylemek mümkündür. 13 karşılıklı konuşma becerisi etkinliğinin 10'u ve 5 sözlü anlatım becerisi etkinliğinin 2'sinin tanımlayıcılarda yer aldığı saptanmıştır. Buna ek olarak giriş ve birinci ünite hariç her ünite sonunda yer alan İtalyan kültürü öğelerini içeren 4 okuma parçasının okuma becerisine ait tanımlayıcılarla örtüşmediği görülmektedir. Okuma becerisine ait 10 etkinlikte gazete metinleri, afiş, form gibi özgün metinlerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca 2 yazma etkinliğinde form doldurma, tebrik kartı ve kartpostal yazma gibi etkinliklerin bulunmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda İletişimci Yaklaşımın ilkelerinden biri olan amaç dilde hazırlanmış ve günlük iletişimde kullanılan dil gerçekliğine uygun materyal kullanımı ile öğrencilerin gerçek yaşamda kullanılan dili anlama ve kullanma sürecinin gerçekleştirilemediği sonucuna varılabilir (Demirel, 2007: 50).

Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabının incelemesi sonucu 66 tane etkinliğin 29'unun tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmüştür. Tanımlayıcılarla örtüşmeyen 36 etkinliğin içerisinde 10 tane etkinliğin Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında yer aldığı ve 7'sinin karşılıklı konuşma, 2'sinin sözlü anlatım ve 1 tanesinin yazma etkinliklerine ait olduğu belirlenmiştir. Bilişsel yapılandırmacılığa göre öğrenci sahip olduğu bilgiye ait bilişsel yapıyı öğrenir, daha sonra öğrendiği bilgiyle ilişkilendirir ve kullanarak anlamlandırır (Özden, 2005:59). Bu durumda A2 düzeyine ait olan etkinliklerin A1 düzeyinde yer alması öğrencinin sahip olduğu bilgi ile daha sonra sahip olacağı bilgi arasında bir bağ kurmasını mümkün kılmamaktadır. Kitapta 23 dinleme etkinliğinden 16'sı, 19 okuma etkinliğinden 4'ü, 9 karşılıklı konuşma etkinliğinden 5'i, 6 yazma etkinliğinden ise 4'ünün tanımlayıcılarla örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte 8 sözlü anlatım etkinliğinin hiçbirinin tanımlayıcılarla örtüşmediği belirlenmiştir, Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında olduğu gibi ünitelerin sonunda yer alan İtalyan kültürü öğelerini içeren 6 okuma parçasının okuma becerisine ait tanımlayıcılarla örtüşmediği de belirlenmiştir. Okuma becerisine ait 19 etkinlikte gazete metinleri, kısa haber, ilan, kişisel bir mektup, broşür veya kullanım kılavuzları ile alakalı herhangi bir okuma etkinliğinin bulunmadığı da görülmektedir. Bunun yanı sıra kitapta yer alan 6 yazma etkinliğinde kısa bir mesaj, mektup ve form yazmaya yer verilmediği görülmüştür.

Her iki kitap OBM'yi temel alan İletişimci Yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim ve öğrenci özerkliği açısından da incelemeye tabi tutulmuştur. Bu bağlamda dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş veya ek olarak oluşturulmuş Nuovo Progetto Italiano 1-A kitabında 26, Nuovo Progetto Italiano 1-B kitabında 23 olmak üzere toplam 49 tane ikili grup çalışması etkinliğinin bulunduğu saptanmıştır. Kitaplar her ünitenin sonunda gözden geçirme testlerine ve video kullanımını mümkün kılan etkinliklere yer vermiştir. Ayrıca kitapların arka kısmına konulmuş ünitelerle alakalı alıştırmaların yanı sıra dilbilgisel açıklamalar ve alıştırmaları barındıran etkileşimli CD-ROM ve CD de öğrencilere sunulmuştur. Ünitelerin toplumsal ve kültürel unsurlarını temel alan etkinlikler çevrimiçi etkinlikler adı altında İnternet üzerinden öğrenciye uygun seçilmiş sitelerle öğrenme ortamını sınıf dışına da taşımaya amaçlamıştır. Kitaplar ayrıca etkileşimli tahta ve kitaplara sahip öğrencilere İnternet ortamında girip alıştırmayı yapabilecekleri bir platform sunmuştur. Söz konusu unsurların İletişimci Yaklaşımın ilkelerine uygun (Nunan, 1991), öğrenci özerkliğini ve öğrenci merkezli öğretimi desteklediği düşünülebilir.

9. Öneriler

Çalışmada incelenen kitaplarda hiç bir beceride dil gerçekliğine hazırlayan özgün materyallerin kullanılmadığı saptanmıştır. Erdem, Gün, Şengül ve Ramazan'ın yaptığı çalışmada

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



(2015:468), öğretim elemanları dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımının öğrenciyi hedef dilde düşünmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Böylece öğrencinin zihinsel süreçleri daha etkin kullanabildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda program sorumlusu ve /veya öğretmen tarafından söz konusu materyallerin öğretim programına eklenmesi, var olan etkinliklerin dil gerçekliğine uygun materyal kullanımını hedef alacak şekilde değiştirilmesi (Peçenek, Richards) önem kazanmaktadır. Böylece İletişimci Yaklaşımın temel ilkelerinden birisi olan öğrenme sürecine özgün materyallerin eklenmesi ilkesinin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte hangi dil gerçekliğine uygun materyalin uyarlanacağı konusu gündeme gelmektedir. Bu noktada değerlendirme ölçekleriyle saptanan eksik etkinliklerin oluşturulmasında sözü edilen materyallerin kullanılması mümkün görünmektedir. Dil gerçekliğine uygun materyal kullanımı öncelikle edilgin dil becerileri olan dinleme ve okuma becerilerine ait olan etkinliklerde daha sonra etkin dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerine ait olan etkinliklerde oluşturulmalıdır. Bu durumda öğrenci dilin kullanımını içselleştirme sürecini daha hızlı bir şekilde gerçekleştirmesi mümkündür.

Kitapların incelenmesi sonucu çıkan diğer bir sonuç ise A2 düzeyi etkinliklerinin A1 düzeyinde hazırlanmış kitapta yer almasıdır. Her ne kadar kitap yazarlarının seçimi doğrultusunda ortaya çıkan bir durum olsa da OBM ve ELP ölçütlerine göre oluşturulan etkinliklerin doğru zamanda aktarılması mümkün olmamaktadır. Bu durumda öncelikle değerlendirme ölçeklerine göre A1 düzeyinde saptanmış eksik etkinlikler öğretim programına materyal uyarlama süreciyle eklenmelidir. Daha sonra A2 düzeyi etkinliklerinin yapılandırılmasına geçilmelidir. Hazırlanacak etkinlikler arasında anlamlandırma ve bir sıralama süreci oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- CUNNINGSWORTH, A. (1995). Choosing Your Coursebook. Oxford: Heinemann
- COUNCIL OF EUROPE. (2004). European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg: Council of Europe
- DEMİREL, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları
- DEMİREL, Ö. (2002) Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayınları
- DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ. (2006). Ankara: MEB Yayınları
- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. St. (1998). Developments in English for Specific Purposes. Newyork: Cambridge
- ERDEM M.D., GÜN, M., ŞENGÜL, M., ŞİMŞEK, R., (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 455-476, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY
- EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO (2001). Akredite Model No.06.2000. İsviçre: Council of Europe
- JUPP, T.C., HODLIN S. (1975). Industrial English. Cambridge: Cambridge

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



- LEUNG, C. (2012). *Outcomes-based language teaching*. A. Burns ve JC Richards (Ed.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching* (s.161–179). New York: Cambridge
- MARIANI, L. (2004). *Il Portfolio Come Strumento di Valutazione Formativa: Valenze Pedagogiche e Implicazioni Didattiche*. E. Jafrancesco (Ed.), *Le Tendenze Innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e del Portfolio* (s.32-44). Firenze: Edilingua
- NUNAN, D. (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. *TESOL Quarterly*, Sayı 25(2), 279-295
- ÖZDEN, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- PEÇENEK, D. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme*. *Tömer Dil Dergisi*, Sayı 129, 85-95
- RICHARD, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Newyork: Cambridge
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge
- RICHARDS, J.C. (2013). *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design*. *Relc Journal*, Sayı 44: 5, 5-33
- TRIM, J.L.M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe*. Strasbourg: Language Policy Division

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- AKTAŞ, M., (2015). “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Ölçütlerine Göre Nuovo Progetto Italiano 1-A Ve 1-B Kitaplarının Değerlendirilmesi / Evaluation Of The Books: Nuovo Progetto Italiano 1-A And 1-B In Terms Of European Language Portfolio Criteria”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8489>, p. 57-78.

Copyright of Electronic Turkish Studies is the property of Electronic Turkish Studies and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.