



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER KONFERANSI

BİLDİRİ KİTABI

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS
CONFERENCE PROCEEDINGS

28-29 Haziran/ June 2021



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

TÜRKİYE'DE

YABANCI DİL EĞİTİMİ VE

AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:

GELİŞMELER VE ÖNERİLER

KONFERANSI BİLDİRİ KİTABI

Hazırlayanlar

Dr. Ayhan ÖZTÜRK
Abdullah SAĞDIÇ
Elif TERTEMİZ ARAT
Ezgi ÇELİK UZUN
Murat YILMAZ
Seda AYTUĞ

Dil Uzmanı

Seher Esra AKYOL

Kapak Tasarımı

Dr. Funda ÇETGİN

Dizgi ve Mizanpaj

Banu EREN



ISBN 978-975-11-7689-9

Bu raporun bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Rapor TTKB'nin resmî görüşünü yansıtmaz. Kaynak göstermeden alıntı yapılamaz.

Türkçe ve Dil Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi
(TDE-ARGEM)

ANKARA, Kasım 2021

KURULLAR

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ (Başkan), Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Hacer Hande UYSAL, Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan BEDİR, Çukurova Üniversitesi
- Prof. Dr. Murat HİŞMANOĞLU, Uşak Üniversitesi
- Prof. Dr. Onur KÖKSAL, Selçuk Üniversitesi
- Doç. Dr. Aslı TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. Erkan YÜCE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. H. Gülru YÜKSEL, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Murat DEMİR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İsmail Fırat ALTAY, Hacettepe Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU

- Dr. Hasan KAVGACI (Başkan)*
- Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Uzmanı
- Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Uzmanı
- Dr. Funda ÇETGİN, Öğretmen
- Abdullah SAĞDIÇ, Öğretmen
- Banu EREN, Öğretmen
- Elif TERTEMİZ ARAT, Öğretmen
- Ezgi ÇELİK UZUN, Öğretmen
- Murat YILMAZ, Öğretmen
- Seda AYTUĞ, Öğretmen

* Eski TTKB Kurul Üyesi

SUNUŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi toplumlar ve bireyler arasındaki fiziki mesafeleri ortadan kaldırırken uluslararası kültürel, sosyal ve ekonomik ilişkileri de yeni bir döneme taşımıştır. Bu yeni döneme insanlığın temel birikimlerini esasa alan, küresel, bölgesel ve yerel değerlerini önemseyen, aynı zamanda içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanıma sahip bireyler yön verecektir. Bu bireylerin en önemli özelliklerinden biri, ana diline hâkim olma ve onu kullanabilme becerisinin yanında en az bir farklı dilde gerekli yetkinliğe sahip olmalarıdır. Ülkemiz, sahip olduğu kadim medeniyet mirasının bugünkü vârisi olarak farklı dil ve lehçelerin konuşulduğu ve birden fazla dilde yeterliğe sahip olmak isteyen insanların var olduğu bir coğrafyaya sahiptir. Bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından dil eğitimi alanındaki çalışmaları desteklemek amacıyla uzmanların görüş ve önerilerini paylaşıp değerlendirdiği, uluslararası katılımlı “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler” konferansı düzenlenmiştir. 28-29 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen konferans sonrasında, gerçekleştirilen sunumlara ait bildiriler düzenleme kurulu tarafından derlenmiş ve bu bildiri kitapçığında toplanmıştır. Konferansın gerçekleşmesinde emekleri olan önceki kurul üyelerine, konferans düzenleme kuruluna, davetli konuşmacılara ve bu çalışmada emeği geçen tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

İÇİNDEKİLER

KURULLAR	ii
BİLİM KURULU	ii
DÜZENLEME KURULU	ii
SUNUŞ	iii
İÇİNDEKİLER	1
KONFERANS PROGRAMI	3
BİLDİRİLER	9
Dil Eğitim Politikası Alanında Avrupa Konseyinin Çalışmaları	9
<i>Dr. Michael REMMERT</i>	
Avrupa Modern Diller Merkezinin Katma Değeri	13
<i>Dr. Sarah BRESLIN</i>	
Arap Dili Eğitiminde D-AOBM Kullanımı: Türkiye’den ve Dünyadan Uygulama Örnekleri	17
<i>Doç. Dr. Murat ÖZCAN</i>	
D-AOBM Tamamlayıcı Cilt’inin Dil Öğretim Programlarına Uygulanması: Karşılıklı Etkileşim ve Aracılığın Önemi	40
<i>Dr. Daniela FASOGLIO</i>	
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan İngilizce Ders Kitabının Eylem Odaklı Yaklaşım ve D-AOBM Tamamlayıcı Cilt’inin Aracılık Tanımlayıcısına Göre Değerlendirilmesi	46
<i>Doç. Dr. Gülden TÜM</i>	
Etkinlik Olarak Dil ve Eylem Odaklı Yaklaşım: Dil Eğitimi için Çıkarımlar	54
<i>Prof. Dr. Enrica PICCARDO</i>	
Avrupa Dil Portfolyosu ve Portfolyo Değerlendirmesi	61
<i>Prof. Dr. David LITTLE</i>	
Dil Müfredatı ve Sınavlarının D-AOBM ile İlişkilendirilmesi: Relang Projesi’ndeki Deneyimler	65
<i>José NOIJONS</i>	
Dört Dil Becerisini Ölçen Bilgisayar Destekli Sınavlar	69
<i>Dr. Elif KANTARCIOĞLU</i>	
Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi için Araçlar: Epg ve Eaquals Tdfram	75
<i>Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN</i>	
Dil Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilik Becerilerini Geliştirme (4C)	82
<i>Prof. Dr. Hasan Bedir</i>	
Covid-19 Süresince Uzaktan Eğitimde Dil Öğrenimi: Fırsatlar ve Zorluklar	90
<i>Dr. Martina EMKE and Dr. Ursula STICKLER</i>	
Covid-19 ile Dil Eğitiminde Kullanılan Teknolojik Çözümler	95
<i>Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN</i>	



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

**FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY
AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS**



Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI
Gazi Üniversitesi
Gazi University



Prof. Dr. David LITTLE
Trinity Üniversitesi
Trinity College



Prof. Dr. Enrica PICCARDO
Toronto Üniversitesi
Toronto University



Prof. Dr. Hasan BEDİR
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University



Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe University



Doç. Dr. Gülden TÜM
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University



Doç. Dr. Murat ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli University



Dr. Brian NORTH
Avrupa Konseyi
Council of Europe



Dr. Daniela FASOGLIO
SLO, Hollanda
SLO, Netherlands



Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN
Sabancı Üniversitesi
Sabancı University



Dr. Elif KANTARCIÖĞLU
Bilkent Üniversitesi
Bilkent University



Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul Medeniyet University



Dr. Martina EMKE
Avrupa Konseyi
Council of Europe



Dr. Michael REMMERT
Eğitim Politikaları Birimi
Education Policy Division
Council of Europe



Dr. Muhammed AĞIRAKÇA
Akdemistanbul Dil Eğitim Kurumları
Akdemistanbul Language Education



Dr. Sarah BRESLIN
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages



Dr. Tuncer CAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Istanbul University-Cerrahpaşa



Jose NOJONS
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages



yabancidikonferansi.meb.gov.tr
 www.facebook.com/ttkbtdeargem
 [instagram.com/ttkbtdeargem](https://www.instagram.com/ttkbtdeargem)
 twitter.com/ttkbtdeargem

Destekleyenler/Supporters



BİLGİ İŞLEM
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

28

29

HAZİRAN
JUNE

2021

KONFERANS PROGRAMI

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler

Konferans Programı (Saatler UTC+3’e göredir.)

1. Gün: 28/06/2021	
13.15-13.30	Kayıt ve Teknik Destek
13.30-14.00	Açış Konuşmaları Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ* Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
Özel Oturum: Avrupa Konseyinin Dil Eğitim Politikaları	
14.00-14.15	Dr. Michael REMMERT , Eğitim Politikaları Birimi, Avrupa Konseyi Avrupa Konseyinin Dil Eğitimi Politikası Alanındaki Çalışmaları
14.15-14.30	Dr. Sarah BRESLIN , Avrupa Modern Diller Merkezi Avrupa Konseyi Avrupa Modern Diller Merkezinin Değeri
14.30-14.40	Soru-Cevap

1. Oturum: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Uygulamaları	
Moderatör: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı	
14.50-15.15	Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ , Hacettepe Üniversitesi Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nın (CEFR) Modern Dillerin Öğretimindeki Yeri ve Önemi
15.15-15.40	Dr. Brian NORTH , Avrupa Konseyi CEFR CV: Dil Eğitimine Yeni Bir Bakış Açısı Getirmek için CEFR’ın Yenilenmesi
15.40-16.05	Doç. Dr. Murat ÖZCAN , Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Arap Dili Eğitiminde CEFR Kullanımı: Türkiye’den ve Dünyadan Uygulama Örnekleri
16.05-16.25	Soru-Cevap

* Eski TTKB Başkanı

* Eski Millî Eğitim Bakanı

1. Gün: 28/06/2021

2. Oturum: Dil Eğitiminde Program, Materyal Geliştirme ve Değerlendirme

Moderatör: Ezgi ÇELİK UZUN, Millî Eğitim Bakanlığı

16.35-17.00	Dr. Daniela FASOGLIO , SLO, Hollanda Ulusal Müfredat Geliştirme Enstitüsü Öğretim Programı Tasarımı için CEFR CV'nin Kullanılması: Etkileşim ve Aracılık Üzerine
17.00-17.25	Doç. Dr. Gülden TÜM , Çukurova Üniversitesi Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyallerinin CEFR CV'ye Göre Değerlendirilmesi
17.25-17.50	Prof. Dr. Enrica PICCARDO , Toronto Üniversitesi Etkinlik Olarak Dil ve eylem odaklı yaklaşım: Dil Eğitimi için Çıkarımlar
17.50-18.10	Soru-Cevap

2.Gün: 29/06/2021

3. Oturum: Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Moderatör: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı

10.00-10.25	Prof. Dr. David LITTLE , Trinity Üniversitesi Avrupa Dil Portfolyosu ve Portfolyo Durum Değerlendirmesi
10.50-11.15	José NOIJONS , Avrupa Modern Diller Merkezi CEFR CV ile Uyumlu Dil Testi Geliştirme
11.15-11.40	Dr. Elif KANTARCIOĞLU , Bilkent Üniversitesi Dört Dil Becerisini Ölçen Bilgisayar Destekli Sınavlar
11.40-12.00	Soru-Cevap

2. Gün: 29/06/2021

4. Oturum: Dil Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim

Moderatör-Moderator: Elif TERTEMİZ ARAT, Millî Eğitim Bakanlığı

13.30-13.55	Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI , Gazi Üniversitesi Dil Öğretmenlerinin Özerkliği ve Portfolyolar
13.55-14.20	Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN , Sabancı Üniversitesi Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri için Kullanılan Araçlar: EPG ve EaqualsTDFRAM
14.20-14.45	Prof. Dr. Hasan BEDİR , Çukurova Üniversitesi Dil Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinin Geliştirilmesi: Uygulama Örnekleri
14.45-15.10	Dr. Elif KIR CULLEN , İstanbul Medeniyet Üniversitesi Ortak Başvuru Metni Bağlamında Öğretmen Eğitimi
15.10-15.30	Soru-Cevap

5. Oturum: Covid-19 ve Dil Eğitimi

Moderatör: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı

15.40-16.05	Dr. Martina EMKE , Avrupa Konseyi Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitimle Dil Öğrenimi: Fırsatlar ve Karşılaşılan Zorluklar
16.05-16.30	Dr. Tuncer CAN , İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Covid-19 ile Dil Eğitiminde Kullanılan Teknolojik Çözümler
16.30-16.55	Dr. Muhammed AĞIRAKÇA , Akdemistanbul Dil Eğitim Kurumları Covid-19 Salgınında MEB'de Dil Öğretimine Yönelik Yapılan Uygulamalar: Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar Örneği
16.55-17.15	Soru-Cevap
17.15-17.20	Kapanış Konuşması



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

Özel Oturum: Avrupa Konseyinin Dil Eğitim Politikaları

Special Session: Language Education Policies of the Council of Europe

Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28
HAZİRAN
2021

14.00-14.15



Dr. Michael REMMERT
Eğitim Politikaları Birimi

Education Policy Division-Council of Europe

14.15-14.30



Dr. Sarah BRESLIN

Avrupa Modern Diller Merkezi

European Centre for Modern Languages



yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



BİLGİ İŞLEM
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

DİL EĞİTİM POLİTİKASI ALANINDA AVRUPA KONSEYİNİN ÇALIŞMALARI

Dr. Michael REMMERT

Avrupa Konseyi Eğitim Politikası Bölüm Başkanı

michael.remmert@coe.int

Özet

Avrupa Konseyi, 1954'teki Avrupa Kültür Sözleşmesi ile başlayarak Avrupa'nın zengin dilsel ve kültürel çeşitliliğini tanıtmaya ve değer vermeye her zaman büyük önem vermiştir. Dil politikası programları, 47 üye devletin tamamı ile hükümetler arası düzeyde ve şu anda Avrupa Konseyinin kısmi anlaşması olduğu 33 devlet üyeliği olan Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) aracılığıyla yürütülmektedir. Diller, insan yaşamının ve toplumun demokratik işleyişinin temel bir yönüdür. Dil öğrenenler/dil kullanıcıları, dil politikası çalışmalarının merkezinde yer almaktadır. Durumları ne olursa olsun, tüm diller kapsama alınmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), nitelikli çoğul dilli eğitimin teşvik edilmesi ve daha fazla sosyal hareketliliğe olanak sağlanmasında kilit bir rol oynamıştır. D-AOBM'nin Genişletilmiş Baskısı (2020), 2001 yılından bu yana akademik ve toplumsal gelişmeleri yansıtarak dil eğitiminin kapsamını genişletmektedir. Üye devletlere yönelik olarak demokratik kültür için çoğul dilli ve kültürler arası eğitimin önemine ilişkin bir politika tavsiyesinin, 2022'de bakanlar komitesi tarafından kabul edilmesi beklenmektedir.

Artalan ve Gerekçe

Avrupa Konseyi, hükümetler arası iş birliği örgütü olarak 1949 yılında Strasbourg'da kurulmuştur. İnsan

hakları, demokrasi ve hukukun egemenliği gibi ortak değerlere olan saygıyı garanti altına alarak Avrupa kıtasında ortak bir demokratik ve yasal alan yaratma ana amacına sahiptir. Konseyin bütün çalışmaları, bu değerler ve toplumsal kapsayıcılık, sosyal uyum ve çeşitliliğe saygı konusunda süreklilik gösteren bir önem ile şekillenmektedir. Bu, herkes için kaliteli eğitime erişimi kapsamaktadır.

1954 tarihli Avrupa Kültür Sözleşmesi, 50 imza sahibi devletin vatandaşları arasında başkalarının dillerini, tarihlerini, uygarlıklarını ve hepsinde ortak olan uygarlığı incelemeyi teşvik etmek, Avrupa'daki insanlar arasında daha iyi bir anlayış oluşturmak, Avrupa'nın zengin dilsel ve kültürel mirasını korumak ve geliştirmek için düzenlenmiştir.

Avrupa Konseyi, Avrupa Kültür Konvansiyonu ile başlayan, Avrupa'nın zengin dilsel ve kültürel çeşitliliğini tanıtmaya ve değer vermeye her zaman büyük önem göstermiştir. 1960'ların başından itibaren, dil öğrenimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul etmiş, bu zenginliğe erişme ve kültürler arası diyalogu teşvik etmede önemli bir araç olarak görmüş, dil eğitimi alanında öncü bir güç olmuştur.

Şu an, Avrupa Konseyinin dil politikası alanındaki hükümetler arası programının tematik alanları; çoğul dilli ve kültürler arası eğitim, Yetişkin Göçmenlerin Dilsel Bütünleşmesi (LIAM), işaret dilleri ve Roman dillerini kapsamaktadır.

Avusturya'nın Graz şehrinde yer alan ve Avrupa Konseyi ile kısmi anlaşma sahibi olan Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML), üye ülkelerdeki karar vericiler ve dil uzmanlarıyla diyalog ve fikir alışverişi yoluyla, dil eğitimindeki mevcut zorlukları ele alan dört yıllık yenilikçi proje ve eğitim faaliyeti programlarına öncülük edip, bunları koordine etmektedir. Bunu yaparken öncü bir kuruluş olmuş, dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde yenilik amacıyla bir katalizör görevi üstlenmiştir.

Dil Eğitiminin Temel İlkeleri

Diller, insan yaşamının ve toplumun demokratik işleyişinin önemli bir boyutudur. Dil öğrenenler/ dil kullanıcıları, dil politikası çalışmalarının merkezinde yer almaktadır. Statüleri ne olursa olsun, temel eğitim dilleri (okulda öğrenim/öğretim için kullanılan), yabancı diller, ailede konuşulan diller ve azınlık veya bölgesel diller gibi tüm diller (konuşulan veya işaret dili) dikkate alınmaktadır.

Dil eğitimi, öğrenenin ihtiyaçlarına dayalı olmalı ve çoğul dilli, kültürler arası ve yüksek nitelikli olmalıdır. Dolayısıyla nitelikli dil eğitimi, eğitim ve diğer insan haklarından etkin bir şekilde yararlanılmasında esastır ve toplumsal kapsayıcılığa, entegrasyona ve demokrasiye katkıda bulunmaktadır.

Çoğul dillilik Avrupa Konseyi dil politikasının temelini oluşturur.

Çoğul dillilik, sosyal aktör olarak görülen, çeşitli dillerde çeşitli derecelerde yeterliğe ve birçok kültür deneyimine sahip olan bir kişinin kültürler arası etkileşimde yer alma ve dilleri iletişim amacıyla kullanma yeteneğidir (D-AOBM , 2001: 168). Çoğul dilli yetkinlik, bireysel öğrenenlerin bildikleri veya öğrendikleri tüm dillerde edindikleri ve bu diller ile ilişkili oldukları kültürler arasında bağlantı kurdukları (okul dilleri, bölgesel/azınlık ve göç dilleri, modern veya klasik diller) kaynakların repertuarına işaret etmektedir.

Çoğul dilli ve kültürler arası yeterlilikler şunlara katkıda bulunur:

- eğitim başarısı,
- demokratik kültür için eğitim ve katılım,
- dilsel ve kültürel çeşitliliğe saygı duyma ve değer verme,
- toplumsal bütünleşme,

- dezavantajlı ve ötekileştirilmiş öğrenenlerin eşit koşullar altında kaynaştırılması,
- kritik dijital okuryazarlığı ve dijital vatandaşlığı teşvik etme,
- ekonomik büyüme ve istihdam olanakları yaratma,
- toplumda insan sermayesinin gelişimi,
- Avrupa kimliğinin yaratılması.

Temel Araçlar, Kılavuzlar ve El kitapları

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (D-AOBM), 2001 yılından bu yana Avrupa Konseyinin ana politika belgesidir ve nitelikli çoğul dilli eğitimi desteklemek ve daha fazla sosyal hareketliliğe olanak sağlamak için kilit bir rol oynamıştır.

2001 Avrupa Dil Portfolyosu (ELP), öğrenen özerkliğinin, çoğul dilliliğin ve kültürler arası farkındalığın gelişimini destekleyen bir araçtır. Öğrenenlerin kendi dil öğrenme başarılarını ve kültürler arası deneyimlerini kaydedebilecekleri ve D-AOBM yeterlilik tanımlayıcılarıyla ilgili öğrenme hedeflerini belirleyebilecekleri kişisel bir belgedir.

Dil Çeşitliliğinden Çoğul Dilli Eğitime: Avrupa'da Dil Eğitimi Politikalarının Geliştirilmesi için Kılavuz (2007) isimli yayın, hedef kitlenin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış müfredatı tasarlama, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme çabalarında dil eğitimcilerini, müfredat tasarımcılarını ve dil politikası karar vericilerini desteklemeyi amaçlamayan bir referans kılavuzdur.

2016 yılına ait "Müfredat Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme El Kitabı-Tüm Derslerde Dil Boyutu", çeşitli okul konuları ve dilsel boyutları arasındaki yakınsamayı ve tutarlılığı destekleyen temel bir politika belgesidir. Müfredat, eğitsel materyal ve öğretmen eğitiminde, öğrenenlerin her bir okul dersinde iyice öğrenmesi gereken belirli dilsel normları ve yetkinlikleri belirginleştirmek için kriterler önermektedir.

Yetişkin Göçmenlerin Dilsel Entegrasyonu Programının çıktısı (LIAM), yetişkin göçmenleri ev sahibi ülkelerin dillerini öğrenmelerinde destekleyen gönüllü ve profesyonel dil eğitimcileri için pratik materyaller sunan Yetişkin Mülteciler için Dil Desteği: Avrupa Konseyi Araç Setidir. Araç Seti; Felemenkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Yunanca, İtalyanca ve Türkçe olarak mevcuttur. Ayrıca Arnavutça ve İspanyolcaya da çevrilmiştir.

Güncel Gelişmeler

2020'de yayınlanan D-AOBM'nin Genişletilmiş Baskısı, 2001 yılından bu yana gerçekleşen akademik ve toplumsal gelişmeleri yansıtarak dil eğitiminin kapsamını genişletmektedir. Genişletilmiş Baskı, D-AOBM'nin öğretim ve öğrenim için temel yönlerini kullanıcı dostu bir biçimde sunmaktadır. 2001 setinin yerini alarak, genişletilmiş D-AOBM tanımlayıcılarının tümünü içermektedir. Mevcut yayın; aracılık, çevrim içi etkileşim, çoğul dilli/çoğul kültürlü yetkinlik ve işaret dili yetkinlikleri için tanımlayıcılar içermektedir. Artık, tüm tanımlayıcılar iletişim kanallarını kapsamaktadır ve cinsiyet ayrımı gözetmemektedir.

Şu anda bakanlık komitesindeki bir grup uzman, demokratik kültür için çoğul dilli ve kültürler arası eğitimin önemine ilişkin olarak üye devletlere bir taslak tavsiye hazırlamaktadır. Taslak tavsiye kararının 2022 yılında Bakanlar Komitesi tarafından kabul edilmesi beklenmektedir.

D-AOBM Web Semineri Serisi 2021'de başlatılmıştır. Web seminerleri; eylem odaklı yaklaşım, çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik ile aracılık gibi D-AOBM'nin öğretme ve öğrenmeye yönelik temel yönlerini hatırlatmaktadır.

Avrupa Konseyinin Yetişkin Göçmenlerin Dilsel Entegrasyonu için Okuryazarlık ve İkinci Dil Öğrenimi (LASLLIAM), amacı okuryazar olmayan ve çok az okuryazarlığı olan yetişkin göçmenlere eğitim sağlanmasına dâhil olan paydaşlar için bir referans kılavuzu oluşturmak olan ve devam eden bir projedir. Hedef kitlenin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış müfredat tasarlama, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme çabalarında dil eğitimcilerini, müfredat tasarımcılarını ve dil politikası karar vericilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. LASLLIAM referans kılavuzunun 2022 yılının başlarında yayınlanması beklenmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

1. Dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunması, toplumlar içinde ve toplumlar arasında anlayış ve diyalogu geliştirmenin ve güçlendirmenin, böylece çoğulcu demokrasileri gerçekleştirmenin ve sürdürmenin anahtarıdır. Çoğul dilli ve kültürler arası eğitimin teşvik edilmesi bu amaca büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, Türk eğitim yetkililerinin, eğitim politikası karar vericilerinin ve profesyonellerinin bu kavramın önemli potansiyeli konusunda bilinçlendirilmesi ve yanlış anlamaların ve ön yargıların üstesinden gelinmesi de dâhil olmak üzere çoğul dilli ve kültürler arası eğitimi teşvik etmesi önerilmektedir.
2. Nitelikli dil eğitimi, eğitim hakkı ve diğer insan haklarından etkin bir şekilde yararlanılması için esastır ve toplumsal kapsayıcılık, entegrasyon ve demokrasiye katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, Türk eğitim yetkililerinin mümkün olduğu ölçüde yetişkin göçmen ve mültecilere dil kursları vermesi önerilmektedir.
3. D-AOBM , tanımlayıcı şemasından daha fazlasıdır. D-AOBM 'nin, eylem odaklı yaklaşım, çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik, aracılık, D-AOBM profilleri gibi öğretim ve öğrenim için kilit yönleri, D-AOBM'den en iyi şekilde yararlanmak için dikkate alınmalı ve bunlardan faydalanılmalıdır. Bu kavramların tam olarak anlaşılması, eğitimcilerin, öğrenen ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini kapsayan tanımlayıcıları doğru bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, Türk eğitim yetkililerince dil öğretmenlerine, D-AOBM kavram ve tanımlayıcılarının dâhil olduğu, D-AOBM 'yi anlama ve kullanma kapasitelerini geliştirmelerine yönelik özel amaçlı hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilmektedir. Bu yeterliliklerin sadece dil öğretmenleri için değil, aynı zamanda branşlarından bağımsız olarak tüm öğretmenler açısından önemli olması sebebiyle, uzun vadede, tüm öğretmenlere çoğul dilli ve kültürler arası eğitim konusunda hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi düşünülmelidir.

Kaynakça

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe (2001): European Language Portfolio (ELP)

Council of Europe (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe

Council of Europe (2017): LIAM Toolkit (Türkçe versiyon)

<https://www.coe.int/tr/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools>

AVRUPA MODERN DİLLER MERKEZİNİN KATMA DEĞERİ

Dr. Sarah BRESLIN

Avrupa Konseyi Avrupa Modern Diller Merkezi

sarah.breslin@ecml.at

Özet

Avrupa Modern Diller Merkezi, mevcut durumda 34 üye ülke ile Avrupa Konseyindeki en büyük ikinci kısmi anlaşmayla oluşturulmuş bir merkezdir. Dr. Breslin, icra direktörü olarak edindiği deneyime dayanarak, aşağıdaki makalede; Avrupa Konseyinin insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi temel değerlerine dayanan Avrupa Modern Diller Merkezinin misyonuyla konuya başlayacak ve bu merkezin nasıl çalıştığını özetleyecektir. Ardından “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı ile ilgili öğretim programı ve değerlendirme, öğretmen ve öğrenci yetkinlikleri ve dil eğitiminde yeni medya gibi üç esas alana odaklanmadan önce Avrupa Modern Diller Merkezi dört yıllık programının hem etkinlik hem de ana temalar açısından nasıl geliştirildiğini açıklayacak ve üye ülkelerle yakın diyalog ve iş birliğini vurgulayacaktır. Ayrıca devam eden salgına karşı planlanan ek faaliyetlerin ana hatlarını çizerek mevcut dört yıllık programın yerleşik esnekliğini ve uyarlanabilirliğini gösterecektir. Okuyuculara, Avrupa Diller Günü’nün 20. yıl dönümünü hatırlatacak ve Avrupa Modern Diller Merkezinde sergilendiği gibi çok taraflılığın katma değeri hakkında son düşüncelerinden bazılarını ifade ederek bitirecektir.

Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML): politika, araştırma, öğretmen eğitimi ve sınıf uygulamaları arasındaki karşılıklı bağlantının merkezinde yer alır.

Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML), Avrupa Konseyinin genişletilmiş kısmi anlaşması ile uygulamaya konulmuştur. 1994 yılında Avusturya’nın Graz kentinde kurulmuştur ve hâlihazırda 34 üye ülkesi vardır. Avrupa Modern Diller Merkezinin misyonu, dil öğretiminde mükemmelliği ve yeniliği teşvik etmek ve üye ülkelere etkili dil eğitimi politikalarını uygulamada yardımcı olmaktır. Çalışmaları, merkezin vizyon beyanında yansıtılan Avrupa Konseyinin temel değerlerine dayanmaktadır: Kültürler arası diyalog, demokratik vatandaşlık ve sosyal uyumu sağlamada kaliteli dil eğitiminin önemli rolünün tanındığı, desteklendiği, dilsel ve kültürel çeşitliliğe kendini adanmış bir Avrupa (ECML, 2014). Merkez, dil eğitimi zorluklarına yenilikçi, araştırmaya dayalı çözümler geliştirmek için üye ülkelerdeki politika yapıcılar ve ulusal ajansların yanı sıra dil uzmanları (araştırmacılar, müfettişler, öğretmen eğitimcileri, Avrupa ve Avrupa dışındaki öğretmenler) ile birden fazla düzeyde iş birliği yapar. Çok taraflı kalkınma projeleri, ikili ülke içi kapasite geliştirme (Avrupa Modern Diller Merkezi Eğitim ve Danışmanlık) ve çeşitli kamuya yönelik faaliyetler için temel teşkil eden dört yıllık programları başlatır ve koordine eder.

Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) 2020-2023 Programı: Dil Eğitiminde İlham Veren Yenilik: Değişen Yetkinlikler, Gelişen Yetkinlikler

Avrupa Modern Diller Merkezi, her dört yıllık programın üye ülkelerde var olan dil eğitimi önceliklerine uygun olmasını sağlamak için dil uzmanlarıyla, bakanlıklarla ve diğer ulusal yetkili makamlarla kapsamlı araştırmalar yürütür. Bunu, yeni geliştirme projeleri için Teklif Çağrısı’nın yanı sıra Eğitim ve Danışmanlık Teklif Çağrısı (kapasite geliştirme faaliyetleri) takip eder. Öncelikle üye ülkelerin bakanlık temsilcilerinden oluşan Avrupa Modern Diller Merkezi Yönetim Kurulu, kapsamlı bir değerlendirme sürecinden sonra yeni bir Avrupa Modern Diller Merkezi Programı’nın niteliği ve içeriğine ilişkin nihai kararı verir. Her program, değişen bakış açılarını ve yeni konuları yansıtan kapsayıcı temalar ile mevcut politika süreçlerine dayanmaktadır. 2020’den 2023’e kadar uzanan mevcut Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) Programı için belirlenen önceliklerden sadece birkaçı şu şekilde sıralanır: İlham veren dil eğitimi yeniliği, değişen yetkinlikler, gelişen yetkinlikler -Diller

için Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt'inin uygulanması, dil farkındalığına sahip okullar, çok dilli oluş, biçimlendirici değerlendirme, öğrenci özerkliği ve çok dilli repertuarlar.- Bunlar yalnızca Avrupa Modern Diller Merkezi üye ülkelerinde değil, aynı zamanda tüm Avrupa'da en son araştırma eğilimlerini ve gerçek dünyadaki zorlukları açıkça yansıtır.

Önceliklerden Yenilikçi, Araştırmaya Dayalı Kaynaklara

Mevcut Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) Programı, dokuz geliştirme projesi, on iki eğitim ve danışmanlık faaliyeti ve daha geniş bir kitleye yönelik bir dizi etkinlikten oluşmaktadır. Mesleklerinde daha ilk yıllarını yaşayan çalışanlardan, öğretmen eğitimcilerine kadar çeşitli hedef gruplarını kapsayan geliştirme projelerinin yanı sıra içerik ve dille bütünleştirilmiş öğrenme, diller ve dijital vatandaşlık, diller arası aracılık ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt'inin uygulanması bunlardan birkaçıdır. Her Avrupa Modern Diller Merkezi Projesi iki ila dört yıl sürer ve biri proje koordinatörü olarak görev yapan dört farklı üye ülkeden, dört uzmandan oluşan bir proje ekibi tarafından yönetilir. Ekip, yeni eğitim modülleri, politika yönergeleri veya gelecek vaat eden uygulama örnekleri gibi belirli hedef grupları için gerekli olduğuna inandıkları yenilikçi kaynak türleri hakkında net bir fikirle başlasa da proje çıktılarının nihai formatı ve içeriği, Graz'daki proje ağı toplantılarına veya çalıştaylarına katılan tüm Avrupa Modern Diller Merkezi üye ülkelerinden uzmanlarla tartışılmakta, müzakere edilmekte ve birlikte yapılandırılmaktadır. Bunlar, birbirlerinden bir şeyler öğrenmek ve diller, kültürler ve pedagojik gelenekler arasında köprüler kurmak için bir araya gelen dil profesyonelleri için özgün mesleki gelişim fırsatları ortaya koymaktadır. Her şey Avrupa iş birliğiyle, ulusal sorunlara Avrupa'dan yanıtlar bulmakla ilgili ve yeni kaynaklar üretme süreci de nihai ürünler kadar önemlidir. Avrupa Modern Diller Merkezi şu anda, yaklaşık yirmi beş yıllık bu tür geliştirme çalışmaları sayesinde, halka açık olarak yayınlanan ve çevrim içi olarak kolayca erişilebilen düzgün bir şekilde dokuz ana tematik alana göre düzenlenmiş yüzün üzerinde yayına ev sahipliği yapmaktadır. Şimdi size hem kaynak yayınları hem de kapasite geliştirme girişimleri açısından Türkiye ortamında çok alakalı olduğunu düşündüğüm bu üç konu hakkında fikirlerimi sunacağım.

Tematik Alan: Öğretim Programları ve Değerlendirme

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt'i (Avrupa Konseyi, 2020) bize yalnızca güncellenmiş ve genişletilmiş bir tanımlayıcı listesi sunmakla kalmaz, aynı zamanda mevcut Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) için gerekli dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesine yönelik bütünsel bir yaklaşımın önemini hatırlatmaktadır. (Avrupa Konseyi, 2001). Avrupa Modern Diller Merkezi kaynağı olan Qualimatrix, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) tabanlı yeniliği destekleyen web tabanlı bir uygulamadır. Öğretmenlere ve öğretim programı geliştiricilere, mevcut dil programlarının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) üzerine ne kadar iyi kurgulandığını ve onu ne kadar etkili kullandıklarını değerlendirmek için yardımcı bir araçtır ve iyi uygulama örneklerine bağlantılar sağlamaktadır. Dilsel aracılık açısından, mevcut Avrupa Modern Diller Merkezi projesi, öğretme, öğrenme ve değerlendirmede aracılık, diller arası aracılığı pedagojik uygulamalarına dâhil etmek isteyen ilkökul ve ortaokul yabancı dil öğretmenleri için bir öğretim kılavuzunun geliştirilmesi üzerinde çalışmaktadır. Kılavuza çeşitli eğitim bağlamları için örnek görevlerin dijital bir veri tabanı eklenecektir. Bu kaynakların hâlen oluşturulmakta olmasına rağmen, uzman ekip, aracılık görevlerinin nasıl tasarlanacağı konusunda öğretmenler için faydalı öneriler listesi hazırlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme ve öz değerlendirme ile ilgili sorular için Avrupa Modern Diller Merkezi, Avrupa Dil Portfolyosu'na ayrılmış bir web sitesi ve dil öğretim programları, testler ve sınavları D-AOBM ile ilişkilendirme konusunda RELANG adlı bir eğitim ve danışmanlık faaliyetine sahiptir. Bu faaliyet, hâlihazırda devam eden dil eğitimi reform oluşumları ile birçok ülkeye destek hizmeti vermektedir. Avrupa Modern Diller Merkezi, geliştirme projeleri gibi mevcut eğitim ve danışmanlık teklifleri, çok çeşitli konuları ve hedef grupları kapsamaktadır; ikili iş birliği aracılığıyla, Avrupa Modern Diller Merkezi

uzmanları, dil uzmanları için özel olarak hazırlanmış, bağlama özel bir mesleki gelişim fırsatı yaratmak için ulusal uzmanlarla sahada iş birliği yapmaktadır.

Tematik Alan: Öğretmen ve Öğrenci Yetkinlikleri

Dil eğitimindeki profesyoneller, sürekli değişen dünyamızda yetkinliklerini sürekli yenilemeli ve geliştirmelidir. Bu, çok küçük çocuklarla çalışanlarla başlar. Yabancı dil öğrenimi, anaokulu programlarının açık bir unsuru olmayabilir, ancak dilsel ve kültürel olarak çeşitli toplumlarda, bu sektördeki eğitimciler, küçük çocukları dil gelişimlerinin yanı sıra diğer dillere ve kültürlere kabul ve ilgi göstermelerini destekleyebilirler. Bu, okul öncesi çocuklarla çalışmanın çoğul dilli ve kültürler arası boyutuna vurgu yapan, mesleki yetkinlikler üzerine kişisel yansıma için bir portfolyo olan Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) yayını Pepelino'nun amacıdır. Ortaöğretim dil öğretmenleri öğretmen adaylarının ihtiyaç duyacakları mesleki yeterlilikleri anlamalarına, geliştirmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için temel öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılan başka bir portfolyo yaklaşımı da EPOSTL'da bulunabilir. Dil Eğitiminde Öğretmen Yetkinlikleri Kılavuzu, öğretmen eğitimcilerinin mevcut farklı yetkinlik çerçeveleri arasında gezinmelerine, kullanım örneklerini bulmalarına ve öğretmen eğitimi programlarında hangilerine güveneceklerini seçmelerine yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Ayrıca, Eylem Araştırması Toplulukları, dil sınıfında küçük ölçekli eylem araştırması yapmak için adım adım bir kılavuz sunarak, tüm dil öğretmenlerinin yeteneklerini güncel tutmalarını ve çalışmalarını eleştirel olarak analiz etmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca eğitim ve danışmanlık etkinliği olarak da sunulmaktadır.

Tematik Alan: Dil Eğitiminde Yeni Medya

Dijital medyanın eğitimde ne kadar önemli olduğu salgın döneminde ortaya çıkmıştır. Dünyanın her yerindeki öğretmenler, binlerce çocuğun ve gencin eğitime erişimini sağlayarak dijital teknolojiyi benimsemiştir. Birçok dil öğretmeni, Avrupa Modern Diller Merkezinin BİT (Bilişim ve iletişim teknolojileri) araçları ve açık eğitim kaynakları envanterine başvurmuş; burada yalnızca dil öğretimini ve öğrenimini desteklemek için en yeni dijital araçları bulmakla kalmamış, bunların farklı seviyelerde nasıl kullanılabileceğini ve farklı dil becerilerinde gelişimi desteklemek için nasıl kullanılabileceğini de görmüşlerdir. Bu kaynak aynı zamanda eğitim ve danışmanlık için de kullanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve özerkliğini geliştirmelerine yardımcı olmak ve “gerçek dünyadaki” çevrim içi görevleri nasıl kullanacaklarını öğrenmek için ELANG Moodle Platformu'nu kullanabilirler. Diller ve sorumlu dijital vatandaşlık arasındaki bağlantı hakkında daha fazla bilgi edinmek isterlerse hâlihazırda devam etmekte olan bir Avrupa Modern Diller Merkezi projesinin bir parçası olarak geliştirilen Dil ve Dijital Teknoloji Kullanıcıları Olarak Vatandaşlar Profili'ne bakabilirler.

Salgın Sırasında Dil Topluluğu için Ekstra Destek

Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML), mevcut koşullara ek, hedefe yönelik yardım sağlamak için bir dizi web semineri düzenlemiştir. Bunlardan biri, dil öğretimini çevrim içi hâle getirmektir. Diğerleri, halka açık dil sınavlarının iptali ve alternatif değerlendirme düzenlemeleri gibi güncel sorunları ve ayrıca ebeveynlerin/ bakıcıların karantina sırasında çocuklarının dil gelişimine yardımcı olma yöntemlerini ele almak için Avrupa Modern Diller Merkezinin Covid-19 Hazine Sandığı Kaynakları'nı kullanmıştır. İleri görüşlülüğü nedeniyle, Avrupa Modern Diller Merkezi'nin Mesleki Ağ Forumu'nun daha yakın tarihli bir etkinliği, bu makalenin sonuçlar ve önerilerle ilgili son bölümüyle yakından ilgilidir. Covid bağlamında dil öğretiminin geleceği, alınan dersler ve sonraki adımlar, salgının dil eğitimi üzerindeki etkisine ilişkin Avrupa çapında çevrim içi bir anketle başlamıştır. Anket, çoğunlukla dil öğretmenlerinden çok sayıda yanıt almış ve ardından ana anket bulgularını sunan bir web semineri ve bunları derinlemesine inceleyen ilk uzman danışmanlar grubu ile devam etmiştir. Eylül 2021'in ortalarında yapılması planlanan ikinci bir uzman danışmanlar grubu, salgın

sonrası bir dünyada sürdürülmesi gerektiği düşünülen etkili salgın uygulamalarına yönelik bir taslak kılavuza odaklanacaktır. Nitelikli dil eğitiminin bir lüksten ziyade bir hak olarak görüldüğü bir geleceğe bakmak ve öğrenilen dersleri değerlendirmek için Aralık 2021’de son bir toplantı yapılacaktır. Bunun öncesinde ise Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML), 26 Eylül’deki Avrupa Diller Günü’nün 20. yıl dönümünü, Avrupa Diller Günü (EDL) web sayfasında bir dizi yeni kaynak ve fikirlerle özel olarak kutlayacaktır.

Sonuçlar ve Öneriler

Umarım bu kısa makaleyi yazarak okuyucuya sadece Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML)’nin faaliyetleri ve mevcut hedefleri hakkında bir genel bakış sağlamakla kalmamış, aynı zamanda Merkeze aşina olmayan okuyucuyu daha fazla bilgi edinmeye ve aktif olarak dâhil olmayı düşünmeye teşvik etmişimdir. Merkez, dil eğitimi alanında yer alan herkesi dinamik, kültürler arası bir uygulama topluluğu içinde bir araya getirerek; Avrupa’da başarılı çok taraflılık sergileyen benzersiz ve eşsiz bir kurum olmuştur. Ancak bu şekilde dilsel, sektörel, kültürel ve pedagojik sınırların üstesinden gelebilir, ortak sorunlarla yüzleşebilir ve çoğul anlayışa dayalı gerçekten dönüştürücü öğrenmeyi başarabiliriz. Hâlihazırda yabancı dil reformuna kararlı olan Türkiye’nin bu kısmi anlaşmaya katılmasının fayda sağlayacağına ve bunun sonucunda Avrupa Modern Diller Merkezi meslek topluluğunun önemli ölçüde zenginleşeceğine inanıyorum.

Kaynakça

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr adresinde mevcuttur.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr adresinde mevcuttur.

European Centre for Modern Languages. (2014). About us. ECML/CELV > About us > About Us - Overview adresinde mevcuttur.

European Centre for Modern Languages. (2020). Programme 2020-2023. ECML/CELV > ECML-Programme > Programme 2020-2023 adresinde mevcuttur.

YAZAR HAKKINDA: Dr. Sarah BRESLIN

ECML, şu anda 33 üye ülke ile Avrupa Konseyinin en büyük ikinci Kısmi Anlaşmasıdır. Yetkili müdür olarak Dr. Breslin, dil eğitimi alanında Avrupa ülkelerinin karşılaştığı temel zorlukları ve ECML’nin bunları ele almak için nasıl destek sağlayabileceğini ana hatlarıyla açıklayacaktır. Breslin, çok dilli ve kültürler arası eğitimin demokratik kültür için önemine ilişkin Bakanlar Komitesi tavsiye kararı bağlamında kaliteli dil eğitiminin ne anlama geldiğini, bunun bugün neden her zamankinden daha önemli olduğunu ve politika, başlangıç ve hizmet içi öğretmen eğitimi ve sınıf uygulaması seviyelerinde nasıl görüldüğünü ele alacaktır.

**TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER**
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

1. Oturum: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM) ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Uygulamaları
Session 1: CEFR and Its Implementation in Foreign Language Education in Turkey
Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28 HAZİRAN 2021

14.50-15.15	15.15-15.40	15.40-16.05
 Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ Hacettepe Üniversitesi Hacettepe University	 Dr. Brian NORTH Avrupa Konseyi Council of Europe	 Doç. Dr. Murat ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Üniversitesi Ankara Hacı Bayram University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/tktbdeargem
instagram.com/tktbdeargem
twitter.com/tktbdeargem



ARAP DİLİ EĞİTİMİNDE D-AOBM KULLANIMI: TÜRKİYE'DEN VE DÜNYADAN UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Doç. Dr. Murat ÖZCAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
murat.ozcan@hbv.edu.tr

Özet

Dünya üzerinde sayısı belirsiz birçok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok uluslararası kuruluşlara üyedir. Bu uluslararası kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır. Bu dillerden bir tanesi de Arapçadır.

Uluslararası ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması Türkiye'de başka dillerin öğrenilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bazı yabancı dillerin öğretilmesi okul programlarında yer almıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içerisinde eğitime yönelik etkenler ve ihtiyaçlar, ülkemizde Arapça öğretiminin yeni bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle ülkemizdeki Arapça Dersi Öğretim Programlarının hazırlanmasında ve programlara uygun ders kitaplarının telif edilmesinde Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için planlamadan uygulamaya birtakım standartlar getiren "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" ölçüt alınmıştır. Dünyaya bakıldığında da aynı şekilde Arapça öğretiminde yine aynı ölçütlerin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynak olarak kabul edildiği gibi Arap dili eğitimi için de referans bir kaynak olduğu gözlenmektedir.

Giriş

Dünya üzerinde sayısı belirsiz birçok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Türkiye başta Birleşmiş Milletler olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok uluslararası kuruluşlara üye bulunmaktadır. Bu uluslararası kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır. Bu dillerden bir tanesi de Arapçadır.

Uluslararası ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması Türkiye’de başka dillerin öğrenilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bazı yabancı dillerin öğretilmesi okul programlarında yer almıştır.

Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilim özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamış ve savaş sonrasında bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemeler uluslararası ilişkilerde yoğunluk kazandırmıştır. Böylece insanların en az bir dil bilerek yetiştirilmesi fikri ön plana çıkmıştır. Türkiye’de yabancı dil politikalarıyla ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliği sonucunda başlamıştır. Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyelik süreci içerisinde eğitime yönelik etkenler ve ihtiyaçlar, ülkemizde Arapça öğretiminin yeni bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle ülkemizdeki bazı Arapça Dersi Öğretim Programlarının hazırlanmasında Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için planlamadan uygulamaya birtakım standartlar getiren “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” ölçüt alınmıştır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dünya çapında hazırlanacak dil öğretimi izlencelerine, öğretim programlarına, sınavlara ve ders kitaplarına bir temel sağlaması için oluşturulmuştur. Bu metin, yabancı dil öğrenenlere ne öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır. Bu metin ayrıca, yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenmenin değerlendirilebilmesi için öğrenenlerin gelişim düzeylerini de belirlemektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dile ilişkin yeterlik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir. Bundan dolayı Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Arapça da bu dillerden bir tanesidir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir?

Avrupa Konseyi, daimi merkezi Fransa’nın Strasburg kentinde bulunan uluslararası bir organizasyondur. Konseyin başlıca hedefi; Avrupa’daki birliği güçlendirmek ve temel değerlerden olan demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğüne saygıyı temin ederek, Avrupa vatandaşlarının itibarını güvence altına almaktır. Türkiye, Avrupa Konseyine 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2003, s. 229).

Avrupa Konseyinin Avrupa’nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok önemseydiği konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. Konsey, Avrupa’nın geleceği için “çok kültürlü, çok dilli” bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Avrupa Konseyine üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi “Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio)” projesidir (Demirel, 2003, s. 241). Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef alan Türkiye de bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamış bulunmaktadır. Dolayısıyla, ülkemizde eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümünün geliştirmiş olduğu standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (İşisağ & Demirel, 2010, s. 192).

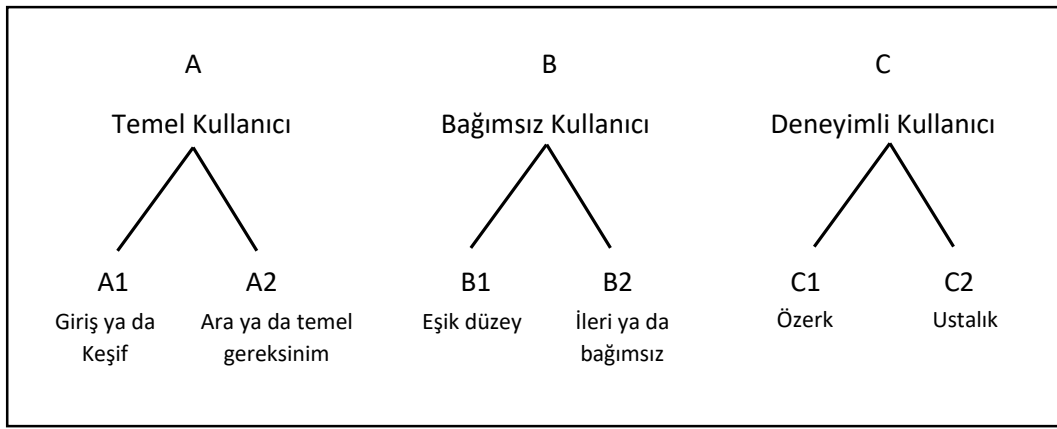
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin ve öğretenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Öte yandan öğrenenlerin yaşamları boyunca dil öğrenimleri sırasında ilerledikleri aşamalara standart getiren dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır (MEB, 2009, s. 1). Böylece bütün dünya dilleri tarafından kullanılacak ortak bir ölçek ortaya çıkmıştır.

1991 yılında konseye üye ülkelerin katıldığı bir sempozyumla İsviçre’de temelleri atılan D-AOBM , 1997 yılında konseye üye ülkeler tarafından onaylanmıştır. Çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulayan metin; dil öğrenme, öğretme, değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve öğrenenlere yol gösterme amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

D-AOBM ’nde yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşimin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişinin ulaşması beklenen bilgi ve beceriler, dile ilişkin yeterlik düzeyleri ile tanımlanmaktadır.

Dil Yeterlik Düzeyleri

D-AOBM , dile ilişkin yeterlik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir. Bu sebeple D-AOBM bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının, ders kitaplarının ve sınavlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynaktır. D-AOBM’nde öğrencilerin A1-A2 dil düzeylerinde, temel düzeyde yabancı dili kullanabilmeleri, B1-B2 dil düzeylerinde bağımsız düzeyde iletişim kurabilmeleri, C1 düzeyini tamamladıklarında da hedef dili deneyimli olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır.



Dil yeterlilik alanları da dil öğretiminde dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır; konuşma becerisi de karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere dil becerileri üç aşamada ele alınmaktadır. Aşağıda evrensel temel ölçüt olarak kabul edilen ortak beceri düzeyleri verilmiştir:

Yetkin Kullanıcı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. 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. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak ana dilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun bütün yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. 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 öz geçmişi 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; nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ile ilgili sorular sorabilir, cevaplar verebilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve kendisine yardıma hazır olması durumunda basit düzeyde iletişim kurabilir.

Arapça 2-8 programında dil yeterlik düzeyleri ve ders saati süreleri şu şekildedir:

Sınıflar	Küresel Düzey	Alt Düzeyler	Saat Aralığı	Toplam
2	A1	A1.1	72	72
3		A1.2	72-144	72
4		A1.3	144-216	72
5	A1	A1.1	216-288	72
6		A1.2	288-360	72
7	A2	A2.1	360-432	72
8		A2.2	432-504	72
Toplam				504

Ayrıntılı bilgi için Avrupa Konseyi Portfolyo sitesini inceleyiniz:

<https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>

Avrupa Dil Portfolyosu

Avrupa Dil Portfolyosu, kültürler arası deneyimlerin ve yaşamınız boyunca okulda, günlük yaşamda ve evinizde edindiğiniz dil deneyimlerinin kayıt ve rapor edildiği bir araçtır. Bu dosya eğitim yaşantınızda kullanılmak üzere dil öğrenme nitelik ve deneyimlerinin Avrupa eğitim sistemi ölçütlerinde net biçimde yansıtıldığı bir kayıt sağlamaktadır (MEB, 2009, s.5).

Avrupa Dil Portfolyosu, size aittir. Bu portfolyo, Avrupa Dillerindeki yeterliliğinizi ve diğer kültürler hakkındaki bilgi ve deneyimlerinizi örnek çalışmalar yoluyla gösteren bir belgedir.

Avrupa Dil Portfolyosu üç bölümden oluşmaktadır: Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Öz geçmişi ve Dosya. Her bölümde bunların nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Dil Öğrenim Öz geçmişi

Kişinin bildiği her bir dilde neler yapabildiğini belirtmesini, örgün eğitim sistemleri içinde ve dışında kazandığı dilsel ve kültürel deneyimleri hakkında bilgiler eklemesini sağlar. Kişinin öğrenme sürecini ve gelişimini değerlendirip yabancı dil öğrenim sürecini planlamasını kolaylaştırır. Ayrıca birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik eder.

Dosya

Dil Pasaportu ve Dil Öğrenim Öz geçmişi bölümlerinde kayıtlı olan başarı ve deneyimlerinizi örneklerle açıklamanız ve belgelendirmeniz için gerekli materyalleri kayıt altına almanızı sağlar. Ömür boyu dil yaşantınızla ilgili bütün envanterinizi bu dosya içerisinde saklayabilirsiniz.

Europass Dil Pasaportu

Avrupa *Dil Pasaportu*



Dil becerileri, yeterlilikleri ve deneyimlerinin bir kayıdır. Aynı zamanda dil pasaportu, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarıları belgeleyen dosya bölümünü içeren Avrupa Dil Portfolyosu'nun bir parçasıdır. Avrupa Konseyi tarafından önerilen pasaport, tüm Avrupa'da yabancı dil eğitiminde denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırır. Avrupa'da serbest dolaşım hakkını ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Başka bir anlatımla, normal pasaport yerine, sadece dil pasaportu geçerli olacak ve dil pasaportunda o ülkenin dilini bildiğinizi belgelendirmeniz gerekecektir. Bu bağlamda, dil pasaportu olanlar Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni alma şansına sahip olacaktır.

Dil Pasaportu Oluşturma:

Dil pasaportu nasıl oluşturuluyor? Bunun için şu anda MEB şöyle bir sistem oluşturmuş. Dil pasaportunu

herhangi bir yerden indirebilir, çok rahat bir şekilde internet sitesi üzerinden kendi dil pasaportunuzu rahatlıkla oluşturabilirsiniz. Europass sitesinde örnek dil pasaportları da bulunuyor. Bilmeyenler bu internet sitesine girip burayı inceleyebilirler. İlkokul öğrencisi bile çok rahat bir şekilde burayı kullanabilir. Siz hangi seviyede iseniz o seviyeyi seçip bırakabilirsiniz. Öğrenci kendi kendini değerlendirebilir. Aldığınız sertifikaları ve diplomaları da buraya tek tek kaydedebilirsiniz. PDF olarak ve resim olarak da bunları yükleyebilir ve muhafaza edebilirsiniz. Bu dil pasaportunu istediğiniz zaman kendi bilgisayarınıza da kaydedebilirsiniz. Şu anda bir öğrenci yüksek lisans ya da doktora başvurusu yaptığında, bir iş başvurusunda bulunduğunda buradan aldığı öz geçmişi kullanabilir. Dünyada artık herkes bu şekilde dil pasaportunu bu şekilde hazırlıyor ve başvurularda bulunuyor.



EUROPASS DİL PASAPORTU

Europass Dil Pasaportu Avrupa'nın öğrenim ve çalışma için çok önemli olan yabancı dil becerileriniz. Bu değerlendirmeyle kişisel değerlendirmeyi; anlama, konuşma ve yazma üstü ayrı ayrı.

Europass Dil Pasaportu, Avrupa Belgeseli Avrupa Dil Portfolyosu'nun bir parçası haline geldi. Söz konusu üç belge vardır: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi ve Dosya.

Örnek English Europass Dil Pasaportu için tıklayınız ...

Europass Dil Pasaportunu kullanım için linklerden faydalanabilirsiniz:

Europass Dil Pasaportunuzu şimdi yapıyor

Dil Pasaportunuzu oluşturduktan sonra elektronik olarak. (Bilgisayarınızdan veya e-postayla gönderebilirsiniz)

Europass Dil Pasaportu belgelerini indirin

(Boş şablon, talimatlar, farklı dillerde doldurulmuş ve Europass kapak sayfası). Euopass Dil pasaportunuzu oluştururken.

Europass Dil Pasaportunun güncelleyin (XML)

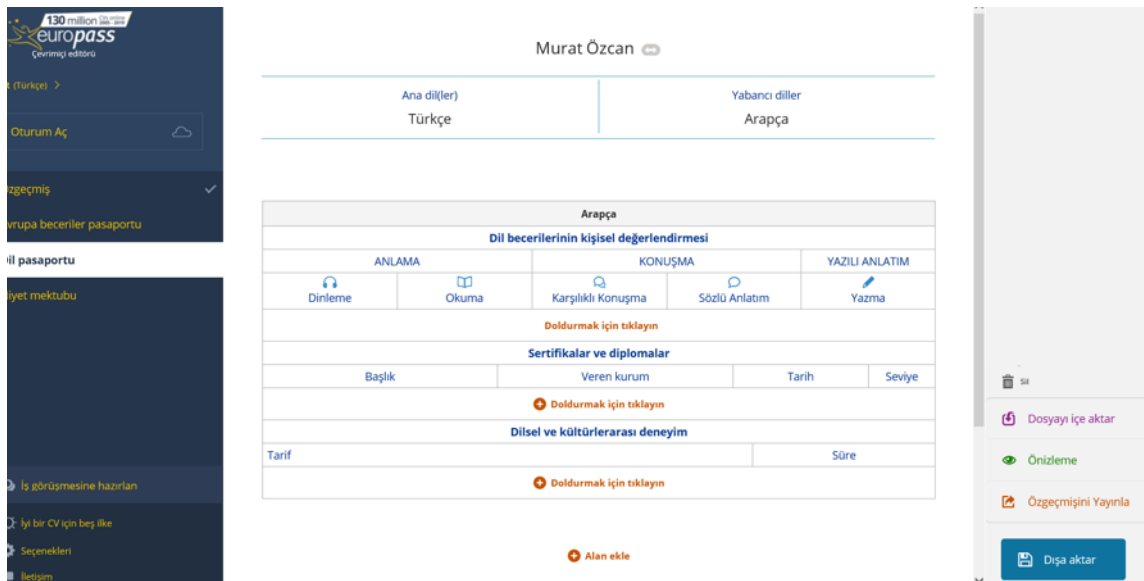
XML formatında bir Europass Dil Pasaportuna sahipseniz, onu yükleyebilir ve tıklayabilirsiniz. Kişisel sistem otomatik olarak sisteme kaydedilmeyecektir.

Avrupa Konseyi Dil Portfolyosu

Avrupa Komisyonunun Avrupa ve Diller Portalı

<https://europass.gov.tr/europass-dokumanlari/dil-pasaportu.html>

Europass Öz geçmiş Oluşturma Sistemi



130 million **europass** **Çevrimiçi editör**

Türkçe

Oturum Aç

Özgeçmiş

Avrupa beceriler pasaportu

Dil pasaportu

Yetenek mektubu

İş görüşmesine hazırlan

İyi bir CV için beyan et

Seçenekler

İletişim

Murat Özcan

Ana dil(ler)	Yabancı diller
Türkçe	Arapça

Arapça				
Dil becerilerinin kişisel değerlendirmesi				
ANLAMA		KONUŞMA		YAZILI ANLATIM
Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Yazma
Doldurmak için tıklayın				
Sertifikalar ve diplomalar				
Başlık	Veren kurum	Tarih	Seviye	
Doldurmak için tıklayın				
Dilsel ve kültürel deneyim				
Tarife				Süre
Doldurmak için tıklayın				
Alan ekle				

Sil

Dosyayı içe aktar

Özellikle

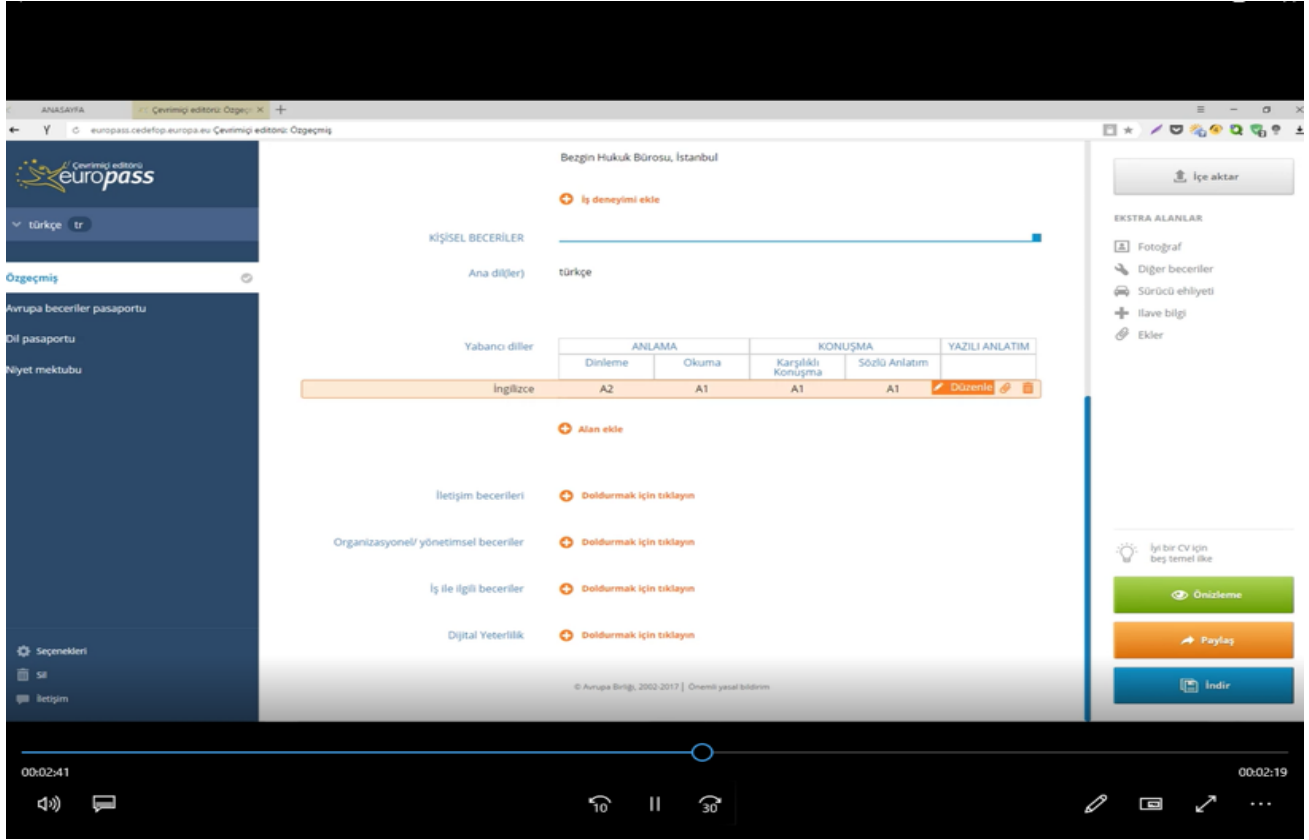
Özgeçmişini Yayınla

Dışa aktar

<https://europass.cedefop.europa.eu/editors/tr/cv/compose>

Yabancı Dil Seviyesi Belirtme Yöntemi

<https://europass.gov.tr/images/video/europass.mp4> (2.30 saniye)



İletişimsel Yaklaşımın Temel Alınması

İletişimsel yaklaşımın temeli 1960'larda dil öğrenme geleneğindeki değişimlere dayanır. Bu zamana kadar yapısal yaklaşım İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten yaklaşımların en temeliydi. Bu yaklaşımda dilin temel yapıları anlamlı etkinliklerle pekiştirilirdi. Fakat dili teori şeklinde öğrettiği için 1960'ların ortasında Amerika'da karşı görüşler ortaya çıkmaya başladı. 1960'ların sonunda yapısal yaklaşımın süresini doldurduğuna karar verilerek yeni çalışmalara gidildi. Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesine yarayan diğer bir etken de Avrupa'daki öğretim gerçeklerinin değişmesi idi. Avrupa Ortak Pazarı ve Avrupa Konseyi, Avrupa ülkelerindeki yetişkinlere bu ortaklıklarda kullanılan temel dilleri öğretme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Avrupa Konseyinin en temel çalışma alanlarından biri eğitim olmuştur. Avrupa Konseyi dil öğretimi üzerine uluslararası konferanslar düzenlemiş, kitaplar yayınlamıştır. Dil öğretiminde alternatif yöntemlerin oluşturulması ve geliştirilmesine büyük önem verilmiştir. 1971 yılında bir grup araştırmacı, dil sınıflarını geliştirmek için bölüm kredi sistemini geliştirmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her bölüm bir konuyu kapsayacak şekilde bölümler hazırlamıştır. Grup, Avrupalı dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önüne almıştır.

1972'de İngiliz dil bilimci Wilkins'in yayınladığı dilin işlevsel ve iletişimsel olarak kullanılması gerektiğine ilişkin makalesi iletişimsel yaklaşımın temelini oluşturmuştur. Wilkins'e göre yabancı dil öğrenen bir bireyin dil bilgisi ve kelime bilgisindeki yetkinlikten çok, dili anlaması ve o dilde kendini ifade edebilmesi gerekir. Wilkins daha sonra makalesini genişleterek fikirlerini kitabında toplamıştır. İletişimsel yaklaşımı geliştiren Avrupa Konseyi iletişimsel yaklaşımla ilgili bu analizlerden yararlanarak Avrupa iletişimsel dil programları ve kitapları hazırlatarak yayınlamıştır. Avrupa Konseyinin çalışmaları, Wilkins'in, Widowson'un, Candlin'in, Christopher Brumfit'in, Keith Johnson'un ve diğer İngiliz dil bilimcilerin çalışmaları sonucu 1970'lerin ortalarında iletişimsel yaklaşım genişlemiştir. Avrupa Konseyince 1971 yılında başlatılan 12 nolu "Yaşayan Diller

Projesi” çerçevesinde özellikle Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde yaygın olarak kullanılan iletişimci yaklaşım günümüzde hâlâ etkinliğini sürdürmektedir. Bunun en belirgin nedeni yabancı dil öğrenenlerin şu veya bu şekilde diğer insanlarla iletişim kurabilmesi, karşı tarafa bir mesaj iletebilmesi ve verilen mesajı alarak onu yordayıp uygun davranışlar sergileyebilmesi, yani dilin fonksiyonel hâle getirilmesi mantığı itici güç olmuştur diyebiliriz. Demek ki yabancı dil öğrenen bir insanın öğrendiklerini anlayabilmesi ve bildiklerini gerektiği zaman uygulamaya dönüştürmesi yani, günlük hayatta sorunlarını çözerek, topluma katılması anlayışı iletişimci yaklaşımın özünü oluşturmaktadır. Bu özelliği Özcan Demirel daha da belirginleştirmektedir.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde, kuramsal dil bilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplum bilimciler, özellikle Hymes’in öncülük ettiği sosyo dil bilimciler, Chomsky’nin öne sürdüğü kavramlarla edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanında iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyut eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. İletişimci yaklaşımın bir başka özelliği de öğrenci düzeyi ve algılama gücüne göre uygun öğretim durumları öngörmesi ve bu anlayışla öğrenciye, eğitim programında yer alan hedeflere ulaştırıcı nitelikte birçok alternatif etkinlik ve öğretme aracı sunmasıdır. Bu araçlar daha çok gerçek dokümanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil yaşama dönük bir nitelik kazanmaktadır. Toplumda yaygın bulunan dil seviyeleri unutulmadan, gramer yapı olmaktan çıkarılarak sözcüklerin anlam ve işlevlerine dayandırılır. Keşif yoluyla öğrenme esas alınarak çok sayıda alıştırma ve etkinliklere yer verilmesi iletişimci yaklaşımın dikkat çeken başka bir yönünü oluşturmaktadır. Öğretimde hoşgörüyü esas alan iletişimci yaklaşımda öğrenci, kendi hatalarını kendi kendine düzeltmeye yöneltilmektedir. Öz olarak iletişimci yaklaşım, sınıf içi etkileşime ağırlık veren öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Budak, 1992).

Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Olgusu

Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bazında birden fazla yabancı dil bilmek büyük ölçüde önem kazanmıştır. Çok dillilik okulda ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil sayısının artırılması ile öğrencinin birden fazla yabancı dil öğrenmeye yönlendirilmesiyle ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması vasıtasıyla kazanılabilir.

Dil eğitiminin amacı değişmektedir. Artık iki hatta üç dili birbirinden bağımsız bir şekilde ana dili konuşucusu kadar olmasa da bütün dilsel yetileri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmek hedeflenmektedir. Bu durum eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesini ve öğrencilere çok dillilik yeteneğini geliştirme olanağı verilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 5). Nitekim Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında seçmeli ikinci yabancı dil dersi, öğretim programına konulmuş ve birçok dünya dilinin yanı sıra Arapça da öğretilmeye başlanmıştır (Suçin & Diğerleri, 2011). Eğitim otoritelerinin, sınav kurullarının ve öğretmenlerin sorumlulukları belli bir zamanda, belli bir dilde, belli yetenek düzeyinin kazanılması biçiminde sınırlandırılmamalıdır. Bireyin eğitim kurumu dışında yeni dil deneyimleri karşısında güdülenme, beceri ve özgüvenini geliştirmesi için yeterince bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Konseyi, 2009, s. 5).

DIALANG Dil Seviyesi Değerlendirme Sistemi

Öğrenciler dil seviyelerini belirlemek için DIALANG seviye belirleme anketini uygulayabilir, çıkan sonuca göre seviyesine uygun gruplara dâhil olabilirler.

Avrupa Dil Portfolyosu Hazırlık Sınıfı Düzey Belirleme Anketi

Arapça öğretmenliği hazırlık sınıfını tamamlayan bir öğrencinin Arapça düzeyinin, Avrupa Dil Portfolyosu düzeylerinden hangisine denk geldiğini belirlemek amacıyla hazırlanan aşağıdaki anket maddelerini cevaplamanız bizleri mutlu edecektir. Ayırdığınız vakit için sonsuz teşekkürler.

Murat Özcan

OKUMA

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
S1: Basit bilgilendirici metinleri ve kısa basit betimlemelerin genel fikrini, özellikle de metni açıklayıcı resim içeriyorlarsa anlayabilir.					
S2: Kolay isimleri, sözcükleri ve temel kalıpları bir araya getirerek, örneğin metnin tekrar bölümlerini okuyarak çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.					
S3: Kısa, basit yazılı talimatları, özellikle resim içeriyorsa takip edebilir.					
S4: Günlük durumlarla ilgili basit duyurularda bulunan tanıdık isim, sözcükleri ve çok basit kalıpları fark edebilir.					
S5: Posta kartlarındaki gibi kısa, basit iletileri anlayabilir.					
S6: Günlük hayatta geçen sıradan sözcükleri ve ortak uluslararası sözcükleri içeren kısa basit metinleri anlayabilir.					
S7: Günlük dille yazılmış kısa ve basit yazılı metinleri anlayabilir.					
S8: Reklamlar, broşürler, menüler ve tarifeler gibi basit günlük yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilir.					
S9: Kısa, basit kişisel mektupları anlayabilir.					
S10: Sokak, lokanta, tren istasyonları ve iş yerleri gibi halka açık yerlerdeki günlük işaret ve duyuruları anlayabilir.					
S11: İlgi alanıyla ilgili konularda yazılmış açık ve net metinleri anlayabilir.					
S12: Mektup, broşür ve kısa resmî belgeler gibi günlük belgelerde gereksinim duyduğu genel bilgiyi bulup anlayabilir.					
S13: Bildik konularda açık ve net yazılmış gazete makalelerindeki önemli noktaları fark edebilir.					
S14: Açık ve net yazılmış kanıtlayıcı metinlerdeki ana sonucu bulabilir.					
S15: Bir arkadaş ya da tanıdıkla karşılıklı yazışabilecek kadar iyi düzeyde mektuplardaki olay, duygu ve istek betimlemelerini anlayabilir.					
S16: İlgi alanıyla ilgili yazışmaları okuyabilir ve anlamı kolayca anlayabilir.					
S17: Alan dışı uzmanlık makalelerini, alan terimlerinin anlamlarını kontrol edebileceği bir sözlük eşliğinde anlayabilir.					
S18: Çeşitli türde metni, okuma amacına ve metin türüne bağlı olarak farklı hız ve şekilde kolayca okuyabilir.					
S19: Geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ancak bazen az kullanılan sözcük ve kalıplarda güçlük çeker.					
S20: Geniş bir konu yelpazesinde haber, makale ve raporların içerik ve uygunluğunu hızlı bir şekilde belirleyip ayrıntılı bir okuma gerekip gerekmediğine karar verebilir.					
S21: Yazarların belirli bakış açıları geliştirdiği güncel sorunlar hakkında yazılmış makale ve raporları anlayabilir.					
S22: Nadiren sözlük kullanarak herhangi bir yazışmayı anlayabilir.					
S23: Yeni bir makine üzerindeki uzun ve karmaşık talimatları ya da işlemleri uzmanlık alanı dışında bile olsa zor kısımları tekrar okuyabildiği takdirde anlayabilir.					

S24: Soyut, yapısal olarak karmaşık ya da büyük oranda ana dil kullanılan yazımsal ya da günlük metinler dâhil tüm yazılı dil ürünlerini kolayca anlayıp yorumlayabilir.					
YAZMA					
S25: Arkadaşlarına basit notlar yazabilir.					
S26: Yaşadığı yeri betimleyebilir.					
S27: Formlara kişisel bilgilerini doldurabilir.					
S28: Basit, tek kalıp cümleler yazabilir.					
S29: Kısa basit bir posta kartı yazabilir.					
S30: Sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve iletiler yazabilir.					
S31: Kısa ve temel olay ve etkinlik betimlemeleri yapabilir.					
S32: Şükran ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazabilir.					
S33: Günlük hayatla ilgili konularda kısa, basit not ve iletiler yazabilir.					
S34: Bir şey hakkında beğeni ya da beğenmeme açıklayabilir.					
S35: Ailesini, yaşam şartlarını, eğitimi betimleyebilir.					
S36: Geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini betimleyebilir.					
S37: Günlük hayatla ilgili gerçek bilgi aktaran ve eylemlerin nedenlerini açıklayan kısa raporlar yazabilir.					
S38: Deneyim, duygu ve olayları ayrıntılı bir şekilde betimleyen mektuplar yazabilir.					
S39: Trafik kazaları gibi önceden tahmin edilemeyen olayların temel ayrıntılarını betimleyebilir.					
S40: Rüyalari, ümit ve arzuları betimleyebilir.					
S41: Sorguları ve sorunları betimleyen iletileri kaydedebilir.					
S42: Bir kitabın ya da filmin kurgusunu ve kendi tepkilerini betimleyebilir.					
S43: Bir sorun üzerine farklı fikirleri ve çözümleri değerlendirebilir.					
S44: Nedenler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında fikir yürütebilir.					
S45: Çoğunlukla sözlük kullanmadan yazabilir, ancak metnin çok önemli olduğu durumlarda yazıda kullanılan dil kontrol gerektirebilir.					
S46: Okura önemli noktaları görmeye yardım eden uygun ve etkili mantıksal yapıya sahip yazılar kaleme alabilir.					
S47: Bir olayı anlatan ya da öneriler ve yazınsal metinlerle eleştirel yaklaşan açık, akıcı, ayrıntılı raporlar, makaleler ve yazılar yazabilir.					
S48: Ana dil konuşucuları tarafından kontrol edilmeye gerek olmayacak kadar iyi yazabilir.					
S49: Yazma öğretmenlerince bile düzeltmeye gerek olmayacak kadar iyi yazabilir.					
DİNLEME-KONUŞMA					
S50: Anlaşılır, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut günlük gereksinimlerle ilgili günlük ifadeleri anlayabilir.					
S51: Çok yavaş ve dikkatlice sesletilen, anlaması için uzun duraklamalar yapılan konuşmaları takip edebilir.					
S52: Soru ve talimatları anlayabilir, kısa basit yol tariflerini anlayabilir.					
S53: Numara, fiyat ve saatleri anlayabilir.					
S54: Basit, rutin karşılıklı konuşmaları çok fazla çaba harcamadan anlayabilir.					

S55: Çoğu zaman çevresinde yavaş ve anlaşılır bir şekilde sürdürülen tartışmaların konusunu anlayabilir.					
S56: Bildiği konulardaki anlaşılır, standart dil kullanılarak yapılan konuşmaları, gerçek hayat durumlarında konuşmacıdan yinelemesini istese de çoğu kez anlar.					
S57: Mağaza, postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirebilir.					
S58: Tartışılan konu bildiği bir konu olduğunda ara sıra karşılaştığı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan tahmin edebilir, cümleyi anlayabilir.					
S59: Anlaşılır ve standart dilde olması durumunda çevresinde gelişen tartışmalardaki ana fikirleri çoğunlukla takip edebilir.					
S60: Kendi alanında verilen bir ders ya da yapılan konuşmaları bildiği bir konu olması, sununun açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi durumunda takip edebilir.					
S61: Bildiği konularla ilgili radyo yayınlarının içeriğini çok yavaş ve anlaşılır bir konuşma tarzında ise anlayabilir.					
S62: Görsel materyal ve aksiyonun öykü dizisinin çoğunu taşıdığı, öykünün açık ve dilin anlaşılır olduğu filmleri takip edebilir.					
S63: Standart (fasih) konuşma dilinde söylenenleri arka alanda gürültü olması durumunda bile ayrıntısıyla anlayabilir.					
S64: Kişisel, akademik ya da mesleki hayatta karşılaştığı, gerek bildiği gerekse bilmediği konularla canlı veya kayıtlı standart dille yapılan konuşmaları anlayabilir. Sadece yüksek gürültü, anlaşılmaz tümce yapısı, deyim kullanımı anlamasında sorun yaratabilir.					
S65: Teknik tartışmalar dâhil uzmanlık alanında standart dille yapılan soyut ve somut karmaşık konuşmalardaki ana fikirleri anlayabilir.					
S66: Çok iyi bildiği bir konuda yapılan uzun konuşmaları ve karmaşık münakaşaları muhatap konuşmacı tarafından açıkça belirtilmesi durumunda takip edebilir.					
S67: Karmaşık fikirler içeren ve karmaşık dil kullanılan ders, konuşma, söyleşi ve diğer tür sunuların temel noktalarını takip edebilir.					
S68: Somut ve soyut konulardaki standart dil kullanılarak normal bir hızda yapılan duyuru ve iletileri anlayabilir.					
S69: Standart bir dil kullanılarak sunulan çoğu radyo belgeselini, kaydı ya da haberini anlayabilir, konuşmacının tutum ve yaklaşımını fark edebilir.					
S70: Standart dil kullanılan çoğu televizyon haberini; belgesel, canlı yayını, talk show gibi günlük yayınları; tiyatro oyunları ve filmi anlayabilir.					
S71: Sunu anlaşılır ise alanıyla ilgili bir dersi ya da konuşmayı takip edebilir.					
S72: Çoğu deyimsel ve konuşma dilindeki ifadeleri fark edebilir, biçem değişikliklerinin ayırt edebilir.					
S73: Çoğu ders anlatımları, tartışmaları ve münazaraları kolaylıkla takip edebilir.					
S74: Uzmanlaşmış bir ders ve sunuyu, yüklü deyimsel ifadeye, bölgesel dil kullanımlarına ve bilinmeyen sözcüklere rağmen takip edebilir.					

Avrupa Ortak Başvuru Metni B1 Düzeyi “Yapabildiklerim” Anketi

DİNLEME	Ben	Hedeflerim
Zaman zaman bazı sözcük ve deyimlerin tekrarını istemek zorunda kalsam da günlük bir konuşmayı takip edebilirim.		
Genelde konuşma standart dilde açıkça ifade edildiği sürece ana hatlarını takip edebilirim.		
Kısa bir öyküyü anlayabilir ve sonra ne olacağına ilişkin varsayımlar oluşturabilirim.		
Yavaş ve net olduğunda ilgi alanıma giren konulardaki radyo haberlerini ve bant kayıtlarını ana hatlarıyla anlayabilirim.		
Yavaş ve net olduğunda hakkında bilgi sahibi olduğum konulardaki televizyon programlarının ana hatlarını anlayabilirim.		
Ev ve ofis aletlerinin kullanım kılavuzlarındaki basit teknik bilgiyi anlayabilirim.		
OKUMA	Ben	Hedeflerim
Günlük konuları içeren kısa gazete haberlerinin ana hatlarını anlayabilirim.		
Belli bir konuda görüş belirten makale ve röportajları okuyabilir ve anlayabilirim.		
İlgi alanıma giren metinlerde geçen bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını tahmin edebilirim.		
Haber gibi kısa metinlere göz gezdirerek kimin, neyi, nerede yapmış olduğuna ilişkin bilgiyi bulabilirim.		
Günlük hayatta karşılaşılan broşürlerdeki en gerekli bilgiyi anlayabilirim.		
Kısa mesajları ve iş mektubu gibi resmî yazışmaları anlayabilirim.		
Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dileklerle ilgili bölümleri anlayabilirim.		
İyi yapılandırılmış bir öyküdeki ana konuyu en önemli bölümü, olayları ve olayların öyküdeki yerini anlayabilirim.		
KARŞILIKLI KONUŞMA	Ben	Hedeflerim
Bilinen ya da ilgi alanıma giren konulardan oluşan bir konuşmayı başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.		
Bazen tam istediğimi söylemem ya da söyleneni takip etmem zor olsa bile bir konuşma ya da tartışmayı sürdürebilirim.		

Yolculuk planlarında ya da yolculuk sırasında karşılaşılabileceğim durumlarda derdimi anlatabilirim.		
Ayrıntılı yön tarifi isteyebilir ve anlatılanları takip edebilirim.		
Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgilenme ve kayıtsızlık gibi duyguları ifade edip bunlara karşılık verebilirim.		
Samimi bir ortamda yapılan tartışmalarda arkadaşlarıma görüşlerimi belirtebilir ya da onların görüşlerini alabilirim.		
Bir görüşe katılıp katılmadığımı kibar bir dille ifade edebilirim.		
SÖZLÜ ANLATIM	Ben	Hedeflerim
Duygu ve düşüncelerimi katarak deneyimlerimi ayrıntılarıyla ifade edebilirim.		
Hayallerimi, umutlarımı ve amaçlarımı ifade edebilirim.		
Planlarımı, hedef ve davranışlarımı nedenleriyle açıklayabilirim.		
Bir kitap ya da filmin konusu hakkında bilgi verebilir ya da düşüncelerimi söyleyebilirim.		
Kısa bir yazıyı metne sadık kalarak sözlü olarak basit bir dille anlatabilirim.		
Öykü anlatabilirim.		
YAZILI ANLATIM	Ben	Hedeflerim
İlgi alanıma ilişkin konularda, kişisel görüş ve bakış açımı içeren sade bir metin yazabilirim.		
Bir okul gazetesi veya duvar panosuna olaylar ya da deneyimlerimle ilgili basit metinler yazabilirim.		
Gelişmeler, haberler ve olaylar hakkında bilgi almak için arkadaşlarıma ya da yakınlarıma kişisel mektup veya elektronik posta yazabilirim.		
Kişisel bir mektupta bir kitabın ya da filmin konusu hakkında bilgi verebilir ve bir konserle ilgili yorum yapabilirim.		
Bir mektupta üzüntü, mutluluk, ilgi ve sempati gibi duygularımı ifade edebilirim.		
Bir ilana başvurabilir ve bu ilanla ilgili daha geniş ve ayrıntılı bilgi isteyebilirim (örneğin; sürücü kursu ya da akademik kurs).		
Dostlarım ve/veya meslektaşlarımla fax ve elektronik posta aracılığıyla kısa ve basit bilgi alış-verişlerinde bulunabilirim.		
Öz geçmişimi yazabilirim.		

Türkiye’deki ve Dünyadaki Örnek Çalışmalar

Türkiye’de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne Göre Hazırlanmış Arapça Öğretim Programları

Türkiye’de D-AOBM ’ni Arapça öğretimine uygulayan ilk çalışma 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından oluşturulan Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin’in başkanlığında 2 yıl çalışan komisyon tarafından hazırlanan öğretim programıdır. Bu çalışma Dünya Bankası’nın finansmanıya proje formatı ile hazırlanmıştır. Öğretim programının ismi şu şekildedir:

Suçin, M. H. vd. (2011). İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bu programın ardından 2012 yılında yine aynı şekilde Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin’in başkanlığında oluşturulan komisyonca ortaöğretim için de bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programın ismi de şöyledir:

Suçin, M. H. vd. (2012). Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Daha sonra ilköğretim kurumlarında 2. Sınıftan itibaren ikinci yabancı dil öğretilmesi kararının verilmesiyle 2015 yılında İlköğretim Arapça Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı hazırlanmıştır.

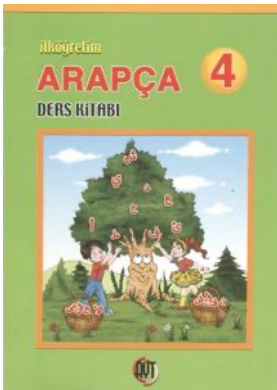
2013 yılında Fransa’nın Lille kentinde faaliyet gösteren İbn Sina Enstitüsü’nün teklifiyle A1 ve A2 düzeyinde Avrupa’ya yönelik bir Arapça öğretim programı Arapça olarak Suçin tarafından ortaya konulmuştur. Program Kuveyt’te yayımlanan “Âlem el-Fikr” dergisinde 2015 yılında yayımlanmıştır. Program için bkz:

Suçin, M. H. (2015). “Menhec el-Luga el-Arabiyye Hasaba el-İtâr el-Merci’î el-Ûrûbbî el-Muşterek li’l-Lugât ‘alâ el-Mustevveyyn A1 ve A2 [Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne Göre A1 ve A2 Düzeyinde Arapça Öğretim Programı], Mecellet Âlem el-Fikr, ss. 223-256.

D-AOBM ’ye Göre Hazırlanmış Ders Kitapları:

Türkiye’deki Örnekler

İlköğretim Eğlenceli Arapça 4



Kitabın hazırlanmasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Eğlenceli Arapça 4 kitabı, 6 üniteden oluşmakta, her ünite 3 dersi kapsamaktadır. Toplam 108 ders saatinde kitabın işlenmesi planlanmıştır. Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğretimi

ve öğrenimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre kitabın sonunda öğrencilerin A1.1 düzeyine gelmesi beklenmektedir.

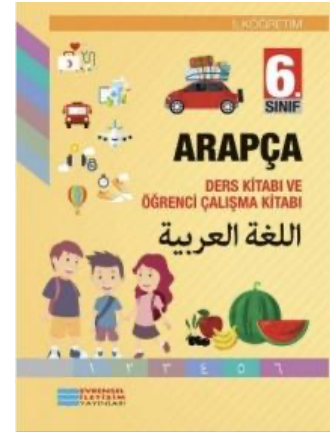
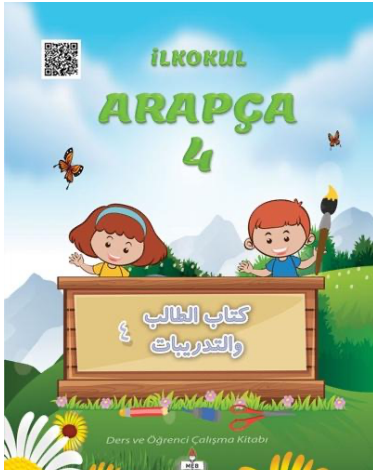
Arapça Metin-Mükâleme Dersi 11. ve 12. Sınıflar Ders Kitabı



Bu kitap 5 üniteden oluşmaktadır ve her ünite 3'er derse ayrılmaktadır. Konuşma becerisinin gelişmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğrenci bu dersin sonunda Ortak Başvuru Metni'ne göre B1 seviyesinde Arapça konuşma becerisi geliştirmesi beklenmektedir.

Türkiye'de Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlatılan bütün kitaplar şu anda D-AOBM 'ye göre oluşturulmaktadır.

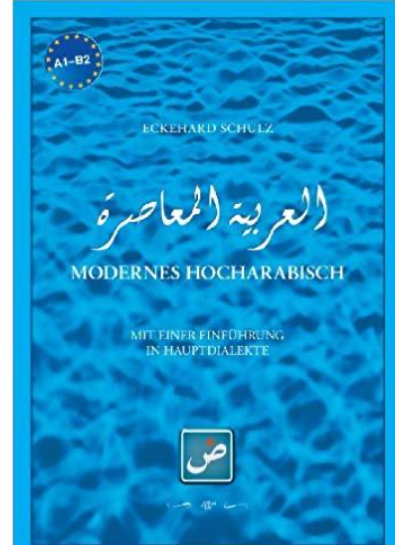
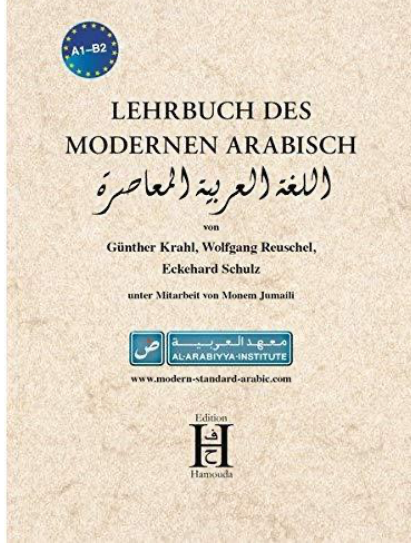
Öğretim programlarına göre hazırlanmış diğer bazı ders kitapları aşağıda verilmiştir. Bu kitaplar eba.gov.tr adresinden indirilebilir ve incelenebilir.



Dünyadaki Örnekler

Almanca Olarak Hazırlanmış Arapça Ders Kitabı

Leipzig Üniversitesi Doğu Enstitüsünde Profesör Eckehard Schulz tarafından geliştirilen bu kitaplar Avrupa'da ders kitabı olarak okutulmaktadır. Kitapların internet desteği bulunmaktadır.



<https://modern-standard-arabic.net/en/>

[Home](#) [e-Edition](#) [Textbook](#) [Authors & Team](#) [Login](#) English \$0.00



زبان عربی * اللغة العربية * عربی زبان
ARABISCH * L'ARABE * ARABIC * ARAPÇA
BAHASA ARAB * EL ÁRABE * АРАБСКИЙ



العربية المعاصرة
MODERN STANDARD ARABIC
INTEGRATING MAIN ARABIC DIALECTS

كتاب دراسي

Textbook

إصدار إلكتروني

e-Edition

Textbook

Learn Arabic – New ways to proficiency in Arabic

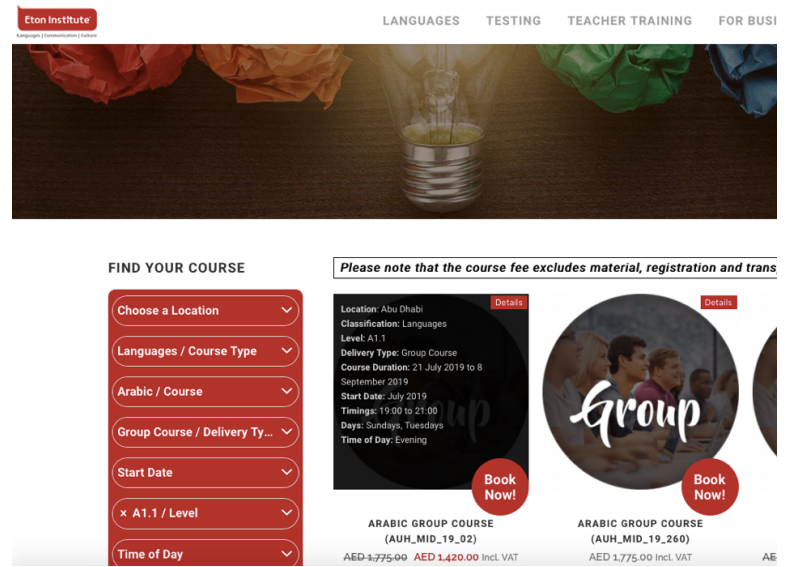
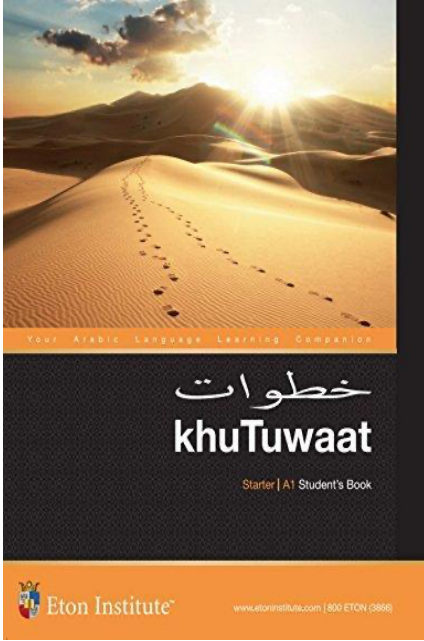
- 24 lessons with detailed guidelines for teachers and students
- listening, speaking, reading, writing
- cultural and historical facts
- various communication situations and diverse exercises
- vocabulary by frequency and usage-based, realistic grammar
- introduction into the comprehension of the main dialects
- written tests after each lesson and intensive review after every 6 lessons
- glossaries, charts and additional materials
- A1/A2 = Novice Low/Mid/High after Lesson 12 and B1/B2 = Advanced Low/Mid/High after Lesson 24 according to ACTFL

e-Edition



Complete Arabic

25 üniteden oluşan bu kitabın her hafta bir ünitesi işlenerek B2 seviyesinde Arapça öğrenileceği belirtilmektedir.



Arap Dili Eğitimi Kursları

Dar Loughat



İspanya'nın Granada şehrinde bulunan bu Arapça kursu, standart Arapçanın yanı sıra isteyenlere Fas Lehçesini de öğretmektedir. Kurs materyalleri Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlanmıştır. Bunlar şunlardır: Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya, "Ahlan Wa Sahlan" ve Al-Arabiya al-Mu'asira.

Arabic Online Uzaktan Arapça Öğretim Sitesi:

Online olarak kayıt yapılan bu site 2013 yılında Avrupa Birliği'nin vermiş olduğu en iyi dil öğretimi yapan internet sitesi ödülünü almıştır. Başlangıç seviyesinde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre A2 seviyesinde Arapça öğretilmektedir.



Learn Modern Standard Arabic

Online Arabic courses for Beginner, Intermediate and Advanced levels.

[Our Courses](#)

Online Arabic courses

CLL Language Centers

Belçika'nın Brüksel şehrinde bulunan bu kursta Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin her seviyesine göre Arapça kursları düzenlenmektedir.



İsveç Zürih Üniversitesi Arapça Kursu

Burada sadece B2 ve C1 seviyesinde ileri Arapça dersleri verilmektedir. Üniversite web sitesinde kursun ilan edilmesinin ardından yapılan bir sınavla öğrenci kabul edilmektedir.



Universität
Zürich^{UZH}

ETH zürich

İngiltere Southampton Üniversitesi Modern Diller Birimi Arapça Kursu

Üniversitenin açmış olduğu bu kursta Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin B1 seviyesinde Arapça öğretimi yapılmaktadır.



Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Göre Arapça Müfredatı Uygulayan Bazı Ülkeler

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni 'ne göre Arapça müfredatı Malta, Fransa, İngiltere, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı eyaletlerde, Hindistan, Nijerya ve İrlanda'da uygulanmaktadır. Türkiye'de ve dünyada D-AOBM'ye müfredat programı geliştirme çalışmaları için lütfen bu çalışmayı inceleyiniz:

ÖZCAN, M. (2015). Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler. International Journal of Sport Culture and Science, 3 (Special Issue 4), 81-94. DOI: 10.14486/IJSCS361.

TOEFL Benzeri Uluslararası Geçerliliği Olan Arapça Seviye Tespit Sınavı

Almanya'da Leipzig Üniversitesi'nin bünyesinde bulunan Oryantal Enstitüsünde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlanmış uluslararası geçerliliği bulunan Arapça seviye belirleme testi yapılmaktadır. Üniversitenin Doğu Enstitüsünde Profesör Eckehard Schulz tarafından geliştirilen, tamamen bilgisayar tabanlı bir Arapça yeterlilik sınavı olduğu belirtilmektedir.

Seviyelere göre ücretleri şu şekildedir:

A1/A2: 150 €

B1/B2: 180 €

C1/C2: 360 €

<https://toafl.com>

TOAFL.COM
شهادة الكفاءة في اللغة العربية

HOME e-TEST AL-ARABIYYA-TEST English


SAMPLE TEST


E-TEST


AL-ARABIYYA-TEST


MY ACCOUNT

ABOUT US
The AL-ARABIYYA-INSTITUTE was founded in 2011 by Eckehard Schulz, Professor at the Oriental Institute of the University of Leipzig. The textbook "Modernes Hocharabisch" (Modern Standard Arabic) by Eckehard Schulz has been...



Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) şartnamesine göre AL-ARABİYA TESTİ için tek tip çerçevenin geliştirilmesi çok uzun deneyime dayanıyordu. Bilgisayar tabanlı yapmak ve yeni teknik seçeneklerden yararlanmak için çabalar 2006 yılında başlamış ve 5 yıldan fazla sürmüştür. Başta Leipzig Üniversitesi Doğu Enstitüsünden birçok akademik uzman bu sürece katılmıştır. Testin tasarımı ve sorular ayrıca Almanya'daki ve dünyanın birçok ülkesindeki öğrencilerin yaptığı 35.000'den fazla e-testin sonuçlarına dayanmakta olduğu ifade edilmektedir.

Ürdün Talal Abu-Ghazaleh Danışmanlık Ofisi Arapça Seviye Tespit Merkezleri

Talal Abu-Ghazaleh Uluslararası Üniversitesi (TAGI-UNI), dünya çapında 100'den fazla ofisi olan küresel bir profesyonel hizmet ve eğitim grubu olan Talal Abu-Ghazaleh Organizasyon'un (TAG-Org) bir üyesidir. Ankara'da ve İstanbul'da ofisleri bulunmaktadır. TAGI-UNI, Arap dili ve kültürünün yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmak, değerini küresel düzeyde arttırmak ve ana dili Arapça olan ya da olmayan kişilerin dil seviyelerinin standartlaştırılmasını sağlamak amacıyla Arapça Akıcı Konuşma Sertifikası'nı tasarlamıştır. Bu benzersiz sertifika aynı zamanda mesleki ve akademik kurumların, tüm Arap dili becerilerini güvenilir ve yüksek bir kalite ile kapsayan standart bir sınav aracılığıyla değerlendirmelerini daha kolay bir hâle getirmek için tasarlanmıştır. TAGI-UNI, bu kurumların en iyi seviyelere ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla tüm araçları ve imkânları sağlamayı taahhüt etmektedir. Bu sınav, Arapçayı öğrenmek isteyen adayların seviyesini belirleme alanında mümkün olan en yüksek doğruluğu ve objektifliği sunan en profesyonel araç olması için tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

Bu sınav, Arap diline dair kapsamlı bir ölçüm sunar: adayların ne seviyede okuyabildiklerini, kelime ve gramer bilgilerinin ne seviyede olduğunu ve Arapça dinleme, konuşma ve yazma becerilerini tam olarak ölçen bir sınavdır. Uzmanlar tarafından hazırlanmış, standart koşullar altında uygulanıp profesyonel bir yöntemle düzeltilmiştir. Standartlaştırılmış olup Arap dilini tüm yönleriyle kapsar. Ana dili Arapça olan ve olmayan kişilerin dil seviyesini belirleyen bir sınavdır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) standartlarına uygundur, Amerika Yabancı Dil Öğretim Konseyi (ACTFL) kılavuzlarından faydalanmakta ve Arap dilinin özel durumunu dikkate almaktadır. Sınav, yüksek doğruluk ve objektivite ile tarafsız bir denetim altında yüksek bir tutarlılıkla uygulanmaktadır.

Arapça Akıcı Konuşma Sertifikası

Türk

Search...

Q

Sertifika Hakkında

Arap Dili

Merkezler

Sınav

Eğitim Kursları

Demo testi

Bize Ulaştın



Sınav Çalışma Kılavuzları

TAGI-UNI, sınav için bir eğitim sistemi elemesi ...



Talal Abu-Ghazaleh Uluslararası Üniversitesi (TAGI-UNI)

Talal Abu-Ghazaleh Uluslararası Üniversitesi ...



Sertifika Hakkında

TAGI-UNI, Arap dilinin ve kültürünün ...



Yararlanan ve Yararlanacak Hedef Gruplar

Bu sınavdan yararlananların başında anadili Arapça ...

Sonuç ve Öneriler

Hem Türkiye’de hem de dünyada Arapça öğretiminin gün geçtikçe daha iyiye doğru yol aldığı görülmektedir. Küresel bir ölçek olarak Arapça öğretiminde de kullanılabilen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlanmış materyaller incelendiğinde bu eserlerin niteliğinin çok iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Hem dünyada hem de Türkiye’de Avrupa Birliği düzenlemeleri çerçevesinde D-AOBM ’nin dil öğrenme ortamlarına uygulanmasına yönelik çeşitli çabaların dikkat çektiği görülmektedir. Türkiye’de de yabancı dil olarak Arapça öğretim programları hazırlanırken temel ölçüt olarak D-AOBM alınmaktadır. Bu çerçeveden hareketle, Arapça öğreniminde köklü değişiklikler yapılmıştır. D-AOBM ışığında yeni ulusal dil öğrenim programlarının hazırlanması, bu programlar ışığında ders kitaplarının hazırlanması ve D-AOBM tarafından ileri sürülen ilkelerin benimsenmesi için dil öğretmenlerinin hızlı bir şekilde hizmet içi eğitime alınması şarttır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından İngilizce öğretmenleri için hizmetiçi eğitim programları uygulanmaktadır. Bu eğitimlerin temel amacı, Türkiye’deki dil öğrenme sürecini D-AOBM ışığında şekillendirmek ve Avrupa’daki dil öğrenme dünyasındaki gelişmeleri Türkiye’de de etkin ve uygulanabilir hâle getirmektir. 2009 yılında başlayan ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yürütülen “Eğitmenlerin Eğitimi” isimli hizmetiçi eğitim programının amacı, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 5000 civarında İngilizce öğretmenini D-AOBM ’nin temel ilkeleri doğrultusunda eğitmek ve bu konuda donanımlı hâle getirmek için formatörler yetiştirmektir. Programlarda ele alınan konular arasında; D-AOBM , Yeni İngilizce Öğretimi Programı, Tümüleşik Dil Öğretimi, Dil Öğretiminde Portfolyo Kullanımı, D-AOBM ışığında Dil Materyali Geliştirme gibi çeşitli konular bulunmaktadır. Aynı şekilde bu program Arapça öğretmenleri için de derhal uygulanmalıdır.

D-AOBM ilkelerinin büyük oranda benimsendiği ülkemizde, dil öğretmenlerinin henüz lisans öğrencisiyken bu ilkelerden haberdar olmaları, kendi öğretme sorumluluklarına dair bakış açısını bu dönemdeyken geliştirmeleri ve daha da önemlisi kendi öğrencilerinin özerkliklerini geliştirme konusunda çaba sarf etmeleri öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçlarından biri olmalıdır.

D-AOBM ’de belirtilen dil öğretim tekniklerini sunmada önemli bir araç olarak da nitelendirilebilecek olan Avrupa Aday Dil Öğretmenleri Gelişim Dosyası’ndan (ADÖAP), dil öğretmen adaylarının daha kendi öğrencilikleri sırasında faydalanabileceklerine inanılmaktadır. Diğer bir deyişle, ADÖAP, dil öğretmen adaylarının kendi öğretmenliklerine yönelik bir bakış açısı kazanmalarında oldukça önemli bir role sahiptir. Avrupa Aday Dil Öğretmenleri Gelişim Dosyası yeni bir uygulama olup Arapça öğretimi için henüz çalışmalar başlamamıştır. Bu çalışmaların da özellikle Arapça öğretmenliği bölümlerinde uygulanmaya başlanması gerekmektedir.

Uluslararası geçerliliği olan TOEFL benzeri dinleme, okuma, konuşma yazma becerilerini bütüncül olarak sınama fırsatı sunan test merkezleri Türk üniversiteleri bünyesinde açılmalıdır ve YÖK tarafından denkliği sağlanması için çalışmalar başlatılmalıdır. Uluslararası Arapça seviye tespit sınavları yapan üniversiteler ve kuruluşlarla irtibata geçilip Türkiye’de de üniversiteler ve dil öğreten kurslar bünyesinde eş zamanlı test merkezleri oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y. (2008). Öğretim Tasarımı. Ankara: Maya Akademi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler". Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde "Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. Eğitim ve Bilim, 190-204.
- İşler, E. (2007). Arapça öğretim programı ve getirdiği yenilikler. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 647-655). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İşler, E., & Komisyon. (2011). İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Mesleki Arapça Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB
- MEB (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Özcan, M. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (s. 159-170). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Suçin ve Diğ., M. H. (2011). İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

YAZAR HAKKINDA: Doç. Dr. Murat ÖZCAN

1982 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokuldan sonra Sivas Anadolu İmam-Hatip Ortaokulu ve Lisesi'ni tamamladı. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2005'te lisans, 2007'de yüksek lisans ve 2012'de doktora eğitimini tamamladı. Aynı bölümde 2005-2015 yılları arasında araştırma görevlisi olarak çalıştıktan sonra Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümüne yardımcı doçent olarak atandı. 2018 yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümünde doçent oldu. Hâlen aynı üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu müdürlüğü görevini yürütmektedir. Arap Dili Eğitimi, Arap Dili Edebiyatı, eğitimde program geliştirme, dil politikaları, çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretmen yetiştirme, çeviribilim alanlarında yayınlanmış kitapları, makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

2. Oturum: Dil Eğitiminde Program ve Materyal Geliştirme ve Değerlendirme

Session 2: Curriculum and Material Development and Evaluation in Language Teaching

Moderator: Ezgi ÇELİK UZUN, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28
H
A
Z
İR
A
N
2
0
2
1

16.35-17.00



Dr. Daniela FASOGLIO
SLO, Hollanda
SLO, Netherlands

17.00-17.25



Doç. Dr. Gülden TUM
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University

17.25-17.50



Prof. Dr. Enrica PICCARDO
Toronto Üniversitesi
Toronto University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



D-AOBM TAMAMLAYICI CİLT'İNİN DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARINA UYGULANMASI: KARŞILIKLI ETKİLEŞİM VE ARACILIĞIN ÖNEMİ

Dr. Daniela FASOGLIO

SLO, Hollanda Ulusal Öğretim Programı Geliştirme Merkezi

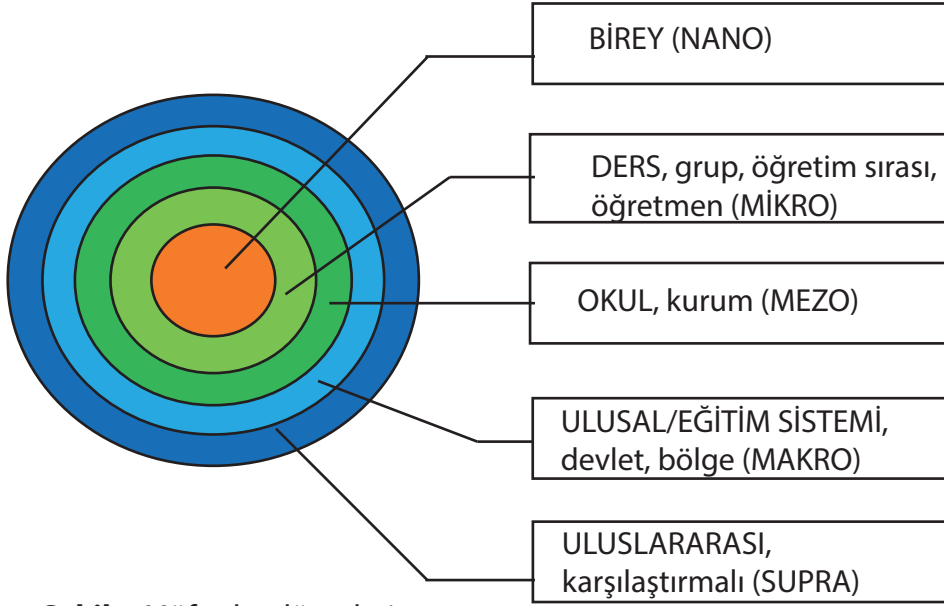
d.fasoglio@slo.nl

Özet

D-AOBM ölçekleri, özellikle güncellenmiş ve genişletilmiş “D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020) ölçekleri” uluslararası, ulusal, okul, sınıf/öğrenci gibi çeşitli düzeylerde öğretim programları ile ilişkilendirmek için güçlü bir araçtır. Ayrıca bu ölçekler; hedefler, öğretme ve öğrenme ile değerlendirme arasında bağlantı kurmak ve yabancı dil öğretim programlarında şeffaflık ve tutarlılık sağlamak için de kullanılabilir. D-AOBM tanımlayıcıları, iş birlikli dil görevlerini tasarlamak ve başarı ölçütlerini tanımlamak için etraflı ve esnek bir kaynak sağlamaktadır. Dil etkinliklerine ilişkin ölçekler, öğretmenler ve materyal geliştiriciler tarafından bağlamları, durumları, ulaşılabilecek iletişimsel hedefleri ve dil görevlerinde gerekli eylemleri tanımlamak için kullanılabilir. İletişimsel yetkinliklerin tanımlayıcıları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme sonuçları hakkında çıkarımlar oluşturmak, geri bildirim paylaşmak ve gelecekteki öğrenmeyi planlamak için kullanılabilir. D-AOBM ölçeklerine dayalı dil görevleri, görevi tamamlamak için etkileşimi ve iş birliği içinde anlam oluşturmayı teşvik etmektedir. Aracılık ölçekleri, her alanda dilsel aracılığı dil öğrenme etkinliklerine dâhil etmek için esin kaynağı olmuştur.

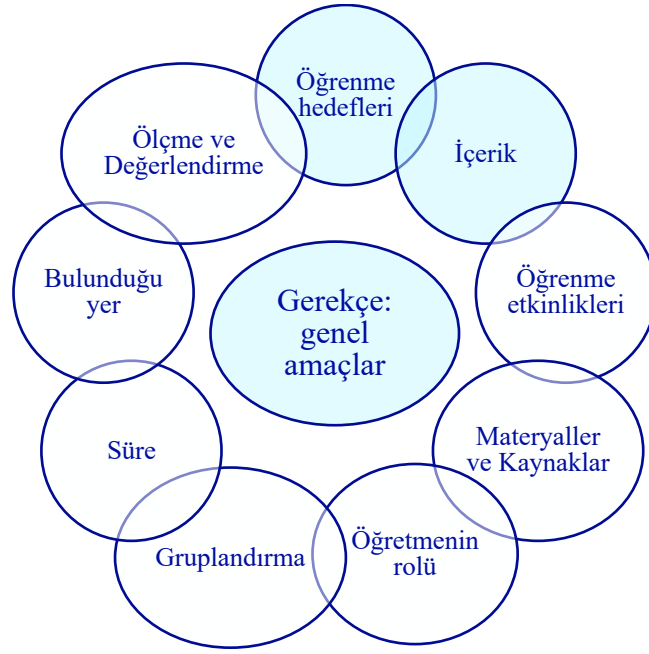
Geniş Bir Öğretim Programı Perspektifinde D-AOBM

D-AOBM 'nin öğretim programı tasarımında kullanılması, yabancı dil eğitimindeki sorunları ele almanın yanı sıra öğretim programı içinde ve öğretim programları arasında kalite ve tutarlılık elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu, öğretim programının tüm seviyeleri için geçerlidir (Şekil 1). Öğretim programı etkinliklerini tartışırken, çeşitli düzeyler arasında ayırım yapmak gerekmektedir.



Şekil 1. Müfredat düzeyleri

Supra düzey, uluslararası politika tartışmalarında ve öğretim programı karşılaştırmalarında giderek daha görünür hâle gelmiştir. OECD'nin 90'dan fazla ülkenin katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) buna bir örnektir. D-AOBM , ortak dil eğitimi hedefleri oluşturmak ve başarıları uluslararası düzeyde karşılaştırmak için bir araçtır. PISA 2025, yabancı dil becerilerini D-AOBM ölçeklerini kullanarak değerlendirecektir. Ulusal öğretim programı ve testler makro düzeyde ele alınmaktadır. Öğretim programı ve ulusal yönergeler gibi resmî belgeler, ulusal kazanım hedeflerine ilişkin tanımlayıcı özellikleri içermektedir. Tanımlayıcı özellik ve zorunlu nitelik düzeyleri ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkelerde, başarı hedefleri D-AOBM seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Mezo düzey, okulların kendi profillerini oluşturma ve ulusal standartları yerel bağlamlarına çevirme konusunda önemli ölçüde özerkliğe sahip olduğu Hollanda gibi ülkelerde özellikle öne çıkmaktadır. Mikro düzeyde öğretmenlerin işi, ulusal ve okul öğretim programını yorumlamak, anlamak ve bunları öğretme ve öğrenme planlamalarında işlevsel hâle getirmektir. D-AOBM , hem okul hem de sınıf düzeyinde öğretim programı ve eğitim programlarını düzenlemeye yardımcı olabilmektedir. Kişinin kendi öğrenmesinde, aktör olarak birey nano düzeyde ele alınır. Bir öğretim programı geliştirmenin en zor yönlerinden biri, çeşitli bileşenleri arasında bir denge ve tutarlılık bulmaktır (Şekil 2). Gerekçe (öğrenciler neden öğreniyor, genel hedefler nelerdir?), öğrenme hedeflerini tanımlamak için bir temel görevi görmektedir. Hedefler içeriğe, öğrenme etkinliklerine ve uygun kaynaklara dönüştürülmelidir. Öğretmenlerin aracılık etme stratejilerini belirli hedeflere ve etkinliklere göre uyarlamaları ve öğrencilerin hedeflerine yönelik öğrenme süreçlerini izlemek için uygun öğretmen, akran ve öz değerlendirme biçimleri geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretim programında tutarlılık ve nitelik sağlanmak isteniyorsa öğretim programı bileşenleri birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Öğrenmenin gerekçesinde, amaçlarında ve içeriğinde meydana gelen değişiklikler, diğer bileşenlerde de değişikliğe işaret etmektedir.



Şekil 2. Öğretim programının bileşenleri (van den Akker, 2003).

D-AOBM , yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik kapsamlı bir öğretim programı yaklaşımı için iyi bir temel oluşturmaktadır. Uluslararası, ulusal, okul ve sınıf öğretim programlarının yanı sıra öğretmenler, eğitimciler, materyal ve test geliştiricileri ile öğrenciler gibi önemli aktörler arasında da önemli bir köprü görevi görmektedir. Bu durum, öğretim programının tüm bileşenlerinin birbiri ile tutarlı olmasını sağlamaktadır. Sonraki bölümlerde, bunu daha derinlemesine ele alacağız.

D-AOBM ve Konstrüktivist (inşacı) Öğretim Programı Uyumu

D-AOBM tanımlayıcıları, öğretim programı tasarımında çok önemli rol oynamaktadır. Her şeyden önce öğrenme hedeflerinin gerçek dünyadaki dil kullanımıyla bağlantısını sağlamaktadır. Dil ediniminde eylem odaklı yaklaşım (action-oriented approach) D-AOBM'yi şekillendirmektedir (Piccardo & North, 2019). Eylem odaklı yaklaşım kavramsal modeline dayanan öğrenme hedefleri; dil öğrenenlerin öz düzenleme ve planlama, eylem, iş birliği, değerlendirme ve uyum sürecine dil kullanıcıları olarak katılmalarını sağlamaktadır. İkinci olarak D-AOBM tanımlayıcıları; öğretmenler, öğrenciler, ebeveynleri ve velileri ile gelecekteki eğitim ve çalışma için hedeflerin ve başarı ölçütlerinin netleştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler her bir yeterlilik düzeyinde hangi dil etkinliklerine katılabileceklerini, hangi iletişim stratejilerini kullanabileceklerini ve hangi dil yetkinliklerini elde edeceklerini bilmektedirler. Ayrıca, D-AOBM tanımlayıcıları; hedeflerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine, önceliklerin belirlenmesine ve gelecekteki faaliyetlerin planlanmasına imkân vermektedir. Öğretim ve değerlendirmenin öğrenme hedeflerine uygun hâle getirilmesi, öğretim programı geliştirmenin temel amaçlarından biridir. D-AOBM tanımlayıcıları; eylemi, etkileşimi ve iş birliğini teşvik eden dil görevleri için somut öneriler ve bağlamlar sunmaktadır. Üstelik; dilsel, toplum dil bilimsel ve pragmatik yetkinliklerin tüm yönlerini yeterlilik seviyeleri ile ilişkilendiren kriter referanslı değerlendirme standartları da vermektedir. Öğretim programı uyumu aynı zamanda öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi uyumlu hâle getirmeyi de içermektedir. Öğrenciler, D-AOBM tanımlayıcılarını, kendi sonuçlarını yansıtmak ve gelecekteki öğrenimi planlamak için anlaşılır bir yol gösterici, “rehber” olarak kullanabilirler (Avrupa Konseyi, 2020, s. 42). Öğretmenler de öğrenme gidişatını, ders programlarını, öğrenme ve değerlendirme görevlerini birbirlerine uyarlamak ve öğretimlerini öğrencilerinin öğrenmeleriyle uyumlu hâle getirmek için D-AOBM tanımlayıcılarını kullanabilirler.

D-AOBM tanımlayıcıları tamamen işlevseldir.

Öğretmenler ve materyal geliştiriciler, öncelikle D-AOBM 'nin temelini oluşturan eylem odaklı bakış açısı, felsefe ve dil öğrenimi ve öğretimi vizyonu hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. D-AOBM 'nin doğru uygulan-

bilmesi için bu vizyonu anlamak ve benimsemek gerekmektedir. D-AOBM ölçekleri, öğretmenler tarafından aşağıdaki sonuçları belirlemek için kullanılabilirler:

a) Şartları, iletişim amaçlarını ve eylemleri belirlemek için uygun ölçekler kullanılmaktadır. İletişimsel dil etkinlikleri ölçekleri (alımlama, üretme, etkileşim ve aracılık), öğrencilerin iletişimsel hedeflere ulaşmak için çeşitli yeterlilik seviyelerinde dil ile neler yapabilmeleri gerektiğini tanımlamaktadır. Bu ölçekler, beklenen performans düzeyine uygun dil etkinlikleri oluşturmak için fikir ve ilham sağlamaktadır.

b) Öğrenme sonuçları hakkında dilin seviyesinin ne kadar iyi olduğu, gösterilen performansın hedeften ne kadar uzakta olduğu ve nasıl ilerlenmesi gerektiği, hedef değiştirilmeli mi yoksa yeniden gözden geçirilmeli mi gibi hükümlerde bulunmalarına izin veren değerlendirme veya başarı ölçütlerini oluşturmak için iletişimsel dil yetkinlik ölçekleri (dil bilimsel, toplum dil bilimsel ve pragmatik) kullanılmaktadır. Bu ölçekler, öğrencilerin görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için hangi yetkinliklere ihtiyaç duyacaklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin tavsiyelerinde ve geri bildirimlerinde neye odaklanmaları gerektiğinin farkında olmalarına ve öğrencilerinin performansına göre öğretimlerini değiştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Dil Görevlerinde Aracılık

Aracılık tanımlayıcıları, iş birlikli dil görevleri ve görev süreci için başarı kriterleri oluşturmak için kullanılabilir. Metin aracılık ölçekleri ve aracılık stratejileri, bir metni açıklamak veya karmaşık bilgileri ayrıştırmak gibi birbiri ile etkileşimde olan iletişim ve anlamayı artırmak için bireysel olarak gerçekleştirilebilen dil etkinliklerini tanımlamaktadır. Bu etkinlikler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi, alımlama, üretim ve etkileşim, yazılı, sözlü ve dijital iletişim gibi dil becerilerinin bütünleştirici bir şekilde kullanıldığı gerçekçi bir iş birlikli göreve kolayca dâhil edilebilmektedir. Kavram ve iletişim aracılık ölçekleri, iş birlikli bir görevde muhataplar arasında bir aracının rolünün yanı sıra eylem odaklı yaklaşım modelinin önemli bir parçası olan D-AOBM'nin sosyal vizyonunu da vurgulamaktadır. Öğretmenleri, öğrencilerin farklı fikirleri paylaşacakları, bilgileri birbirlerine anlatacakları ve anlam yaratmak için birlikte çalışma yapacakları; başka bir deyişle, görevi başarmak için birbirlerine ihtiyaç duyacakları dil görevlerini hazırlamaya teşvik etmektedirler. Aracılık ölçekleri, öğrencilerin görevi tamamlarken iş birlikçi süreçlerinin nasıl gittiği ve bu süreci geliştirmek için ne yapmaları gerektiği konusunda düşünmelerini sağlamaktadır.

Sonuç olarak, öğrenciler başarılı bir iş birliği için neyin gerekli olduğunun daha çok farkına varmaktadır.

Açıklayıcı Bir Örnek

Yukarıda söylediklerimizi örneklendirmek için Avrupa'da bir yerde hayalî bir liseye gideceğiz. Ulusal öğretim programlarında, dört dil becerisi için genel D-AOBM yeterlilik seviyelerinin tanımlandığı yabancı dil için genel kazanım hedefleri bulunmuş olsun. Yakın zamanda okulun yabancı dil şubeleri bir D-AOBM çalışma grubu kurmuş olsun. Amaçları ise D-AOBM'ye dayalı öğrenme yolları oluşturmak olsun. Bu öğrenme yolları, ulusal kazanım hedeflerini dikkate almalı ve dil öğretim programları ile ortaokul ve lise arasındaki uyumu artırmalıdır. Çalışma; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık açısından her sınıf düzeyi için dil hedeflerinin yanı sıra dil yetkinliklerini de içermektedir. Bir sonraki adım, uygun öğrenme etkinlikleri geliştirmektir. Sözlü üretim becerilerini geliştirmek için, Fransızca ve Almanca öğretmenleri iş birlikli bir dil görevi tasarlarlar. İş birlikli dil görevi; öğrencilerin, sonraki okul yılı için derslerini seçmesi gereken alt sınıflardaki öğrencilere iki dili tanıtmak için 3-4 kişilik küçük gruplar hâlinde bir vlog oluşturmasıdır. Dil görevi, "tanıdık bir dinleyici kitlesine ikna edici bir metin sunabilirim." hedefine karşılık gelmektedir. Bu görev, "Topluluklara Hitap Etme" ve "Ortaya Varsayıma Dayanan Bir Düşünce İleri Sürme" ölçeklerinden A2+ tanımlayıcıları ile ilişkilendirilir. İlgili dilsel ölçeklerdeki A2 ve B1 tanımlayıcılarına dayanarak öğrenciler sözlü dil kullanımlarının niteliği hakkında geri bildirim alırlar. Görevin ayrımını kavramak ve ortak bir ürün elde etmek için birlikte çalışmaları gerekmektedir. Aracı kavramlar için ölçekleri kullanarak iş birliğinde nasıl başarıya ulaştıklarını yansıtmaları istenmektedir.

Tablo 1. “Vlog Tanıtımı” Dil Görevini Düzenleyen ve Başarı Ölçütlerini Tanımlayan Ölçekler

Görev tanımı	Ortaöğretimde Almanca ve Fransızca'yı tercih eden öğrenci sayısı azalmaktadır. Bu çok üzücü çünkü bu dilleri bilmenin birçok avantajı vardır. Almanca'yı veya Fransızca'yı bırakmayı seçen her öğrenci bunu doğru nedenlerle yapmazlar. Bu nedenle hâlâ kararsız olan öğrencilerimizin bilinçli bir karar verebilmeleri için bir tanıtım vlogu hazırlamanızı rica ediyoruz.
Öğrenme hedefi	Bilinen bir dinleyici kitlesine ikna edici bir metin sunabilirim. D-AOBM seviyesi: A2+ Bir konuda neyi sevip neyi sevmediğini, neden bir şeyi diğerine tercih ettiğini basit, doğrudan karşılaştırmalar yaparak açıklayabilir. A2+ Günlük yaşamlarıyla ilgili bir konuda kısa, provası yapılmış bir sunum yapabilir ve görüşler, planlar ve eylemler için kısaca gerekçeler ve açıklamalar verebilir.
Başarı ölçütleri: dilin niteliği	Kelime çeşitliliği B1 aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz tereddüt ve dolambaçlı ifadelerle kendilerini ifade etmek için yeterli kelime dağarcığına sahiptir ancak zaman zaman sözcüksel sınırlılıklar tekrara ve bazen de açık ve kesin ifadelerde zorluklara neden olmaktadır. Dil bilgisi doğruluğu A2 bazı basit yapıları başarıyla kullanır ancak sürekli olarak temel hatalar yapar. Yine de genellikle ne iletmeye çalıştıkları açık ve nettir. Akıcılık B1 dil bilgisi ve sözcüksel düzeltme için duraksadığında ve düzeltmenin belirgin olduğu durumlarda bile, özellikle daha uzun doğal yapım süreçlerinde, iyi konuşmaya devam edebilir. Tutarlılık ve uyum B1 bir dizi daha kısa, ayırık basit ögeyi bağlantılı, doğrusal bir nokta dizisi ile ilişkilendirebilir.
Başarı ölçütleri: iş birliği süreci	Aracılık kavramları: akranlarla iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırmak A2 Birinin bir şeyin işe yarayacağına neden veya nasıl inandığını sorabilir. A2 Basit bir şekilde önerilerde bulunabilir. A2 Ara sıra tekrar veya düzeltme isteyebilmeleri koşuluyla başkalarının ne düşündüğünü sormak, önerilerde bulunmak ve yanıtları anlamak gibi basit, pratik görevlere katılabilir. Aracı kavramlar: kavramsal konuşmayı teşvik etmek B1 Birinin, bir şeyin işe yarayacağına neden veya nasıl inandığını sorabilir. A2 Birinin belirli bir kavram hakkında ne düşündüğünü sorabilir. Bir metne aracılık etme: not alma B1 Yeterli zaman verilirse ve anlaşılır bir dille yazılmışsa bilinen bir konuyla ilgili bir toplantıda düzenli talimatları not alabilir.

Grup çalışması sırasında öğretmenler öğrencilerini gözlemler ve aracılık için her bir tanımlayıcının yanına notlar alırlar. Ayrıca, çoğul dilli repertuar üzerine kurulan ölçeğin A2 tanımlayıcısı olan “Basit, pratik bir bilgi alışverişi yapmak için çoğul dilli repertuarlarında farklı dillerden basit kelimeler, işaretler ve deyimler kullanabilirler.” ifadesini de kullanabileceklerini fark ederler. Aslında, öğrenciler Almanca, Fransızca veya eğitim dilinde Vlog’da ne söylemeleri gerektiğini tartışıp sonuca bağlarlar. Vlogların izlenmesi sırasında öğrenciler iletişimsel yetkinlik ölçeklerini kullanarak kendilerinin ve akranlarının dil seviyelerini değerlendirirler. Vlog’lar, öğrenciler ve ebeveynler/veliler için bilgilendirme aşamalarında kullanılmıştır. Bir önceki yıla göre Almanca ve Fransızca’yı seçen öğrenci sayısı %20’ nin üzerinde artış göstermiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Eylem odaklı yaklaşımdan da anlaşılacağı gibi gerçek yaşam etkinliklerinin kullanımı yoluyla yabancı dil öğretim programında şeffaflık ve tutarlılık sağlayarak D-AOBM ’nin dil eğitiminin niteliğini nasıl artırabileceğini göstermiş olduk. Makalede ifade edildiği gibi bu tür görevlerde bazen gerçek dünyadaki durumlardan faydalanmak mümkündür ancak görev bağlamları ve hedefleri de pekâlâ simülasyon olabilir. Örneğin bir vlog, sürdürülebilir turizmi artırmak için yerel bir soruna çözümler sağlayabilir veya bir turistik yeri tanıtabilir. Öğretmenler, okul ve sınıf öğretim programının kalitesini artırmak söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin yardımına ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, D-AOBM ’nin dil öğrenme ve öğretme konusundaki yenilikçi fikirlerini kendi öğretim uygulamaları ile ilişkilendirebilmeli ve öğrencilerinin eğitim ortamlarına uygun kararlar verebilmelidirler. Bu, yüksek derecede öğretim programı farkındalığı gerektirmektedir. Öğretmenler, bunu başarmak için diğer şeylerin yanı sıra amaçlanan hedefleri ve sonuçları somut hâle getiren açık etkinlik ve materyal örneklerine sahip olmalıdır. Bazı ders kitapları eylem odaklı görevleri içermeye başladı bile. Öğretim yöntemleri, amaçlanan iletişimsel dil hedefleri ile uyumlu olmalı ve bir öğrenme yolunu mümkün kılmalıdır.

Kaynakça

- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Piccardo E. & North B. (2019), The action-oriented approach: A dynamic vision of language education. Multilingual Matters.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), Curriculum Landscapes and Trends, (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

YAZAR HAKKINDA: Dr. Daniela FASOGLIO

Daniela Fasoglio, Hollanda eğitiminde yabancı dil müfredat reformları ile birtakım D-AOBM yaygınlaştırma ve uygulama faaliyetlerinden sorumludur. Uzmanlığı müfredat geliştirme ve uygulama süreçlerinin yanı sıra müfredat analizi, tasarımı ve değerlendirmesini de içermektedir. Kültür, aracılık ve çoğul dillilik gibi konuların dil eğitimine entegrasyonu ile ilgilenmektedir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İNGİLİZCE DERS KİTABININ EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM VE D-AOBM TAMAMLAYICI CİLT'İNİN ARACILIK TANIMLAYICISINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Gülden TÜM

Çukurova Üniversitesi
guldentum@cu.edu.tr

Özet

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları ve materyaller hazırlanırken Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden (D-AOBM) yararlanılmaktadır. Bu üst metin hem eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere rehberlik eder hem de öğretim sürecinde hedeflenen öğrenim kazanımlarının şekillenmesinde bir çerçeve oluşturarak standartlaşma ve kurumsallaşma anlamında bütünlük sağlar. Bu çalışmada, yabancı dil etkileşiminin sağlanmasında D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'inin yaklaşımı ve yeni tanımlayıcılarından aracılık kavramı boyutu ele alınmıştır. İngilizce 7. Sınıf ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşım ve aracılık kavramı ile ilgili değerlendirmeleri, kitabın yaklaşım ve aracılık açısından olumlu ve yeterli ancak kavramsal ve metinsel aracılık yönünden analiz yapma ve sonuç çıkarma kısımlarında eksiklikler olduğunu göstermiştir. Sonuçlar konuşma becerisinin geliştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için bu yaklaşım ve aracılık kavramının ders kitaplarında yüksek oranda bulunmasına bağlı olduğunu göstermektedir. Kitabın konuşma ve yazma gibi üretimsel bölümlerinin aracılık açısından yeniden yapılandırılması ve genişletilmesi dil öğrenenlerin sorumluluk alması ve iletişimi sürdürebilmesinde önemli bir kilit noktası oluşturacaktır.

D-AOBM , Eylem Odaklı Yaklaşım (EOY) ve Aracılık

D-AOBM , dil öğrenenlerin iletişim işlevlerini yerine getirebilmesi için kapsamlılık, şeffaflık ve tutarlılık kavramlarının altını çizmektedir. Kapsamlılık dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımını içermektedir. Şeffaflık, bilginin açıkça formüle edilmesi ve kullanıcılar için kolaylıkla kavranabilecek uygunlukta, net ve ulaşılabilir olmasıdır. Tutarlılık ise metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde yer bulması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında kalıplaşarak şekil almasıdır. Kapsamlı, tutarlı ve şeffaf bir dil öğrenme ve öğretme düzeninin oluşturulmasında D-AOBM , çok amaçlılık, esneklik, açıklık, dinamiklik, kullanıcı dostu ve kesin yargıları olmayan özellikleri dört dil kullanım alanında (kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel) vurgulamaktadır. Tüm bu alanlar akademik ve sosyal bağlamda bireyleri iletişimde etkili kıldığından (CEF, 2001; CEFR, 2018; 2020) yabancı dil öğretimi ders kitapları içinde ciddi bir yer oluşturur. Bu alanların olumlu kazanımlara dönüşmesinde eğitimde son yıllarda eylem odaklı yaklaşım ve aracılık kavramları öne çıkmıştır.

Bir dilin öğrenilmesi ve uygulamasının gerçekleşmesinde dil öğrenenlerin “sosyal aktörler” olarak değerlendirilmesini benimseyen eylem odaklı yaklaşım (EOY); bir taraftan iletişimsel boyutu içinde barındırırken diğer taraftan da sosyal boyutu kapsar. Bu yaklaşımda, “Dil kullanan ve öğrenenler belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele alınır” (CEF, 2001, 9; CEFR, 2018, 18; CEFR-CV, 2020, 26). Bu ifade dil öğrenenlerin hem dilsel hem de dilsel olmayan görevleri yerine getirmelerinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Dilsel, sosyo dil bilimsel ve pragmatik yeterliklerin üç farklı alanının iletişimsel bütünlük olarak kullanılmasıdır. Kısaca, EOY (CEF, 2001; CEFR, 2018; 2020) dil öğrenen sosyal aktörlerin aşağıdaki özelliklere sahip olmasını benimser:

- Kültürel ve dilsel çeşitliliğe değer vermesi,
- İhtiyaçlarını, dilsel-kültürel değer ve deneyimlerini sosyal ve eğitim ortamında paylaşması,

- Karşılıklı anlayış göstermeyi başarması,
- Sahip oldukları dilsel-kültürel varlıkları daha ileriye taşımayı geliştirmesi,
- Sadece dilsel görevleri yerine getirmesini değil, belirli durum ve ortamda sosyal görevlerini yerine getirmesi,
- Söz edim ve sahip olunan becerilerini belli bir sonuca ulaşmak için stratejik bir şekilde harekete geçirmesi,
- Sahip olduğu bilişsel, duyuşsal, devinimsel kaynakları ile tüm yeteneklerini dikkate almasıdır.

D-AOBM 'de "Aracılık" toplumsal ve bireysel boyutu birbirine bağlayan bir kavram olarak ele alınmıştır. Böylece, dil öğrenimindeki bireysel ve sosyal boyutlar arasındaki bağ bütünleştirilmiştir. Yani anlamın yeniden yapılandırılmasının çok ötesine gider. Kısaca, bireysel ve sosyal düzeyde dil öğrenme arasındaki anlık iletişim ve etkileşimde anlamın yeniden yapılandırılması söz konusudur. Yani dış faktörlü kavramsal bir durumun farklı özellikler taşıyan bireyler arasında yorumlanması ya da filtre edilmesi durumudur (North ve Piccardo, 2016: 6, 12). Aslında, D-AOBM sosyal aktörlerin konuşma veya üretimleri sırasında sosyal boyutları nasıl algıladıklarını ortaya koyarak aracılığın içsel bir şekillenme olduğunu belirtir. Bu durum bile aracılığın üçüncü bir kişi tarafından yapılmasını gerekli kılar (North ve Piccardo, 2016: 11-12). Aslında aracılık sadece farklı görüş ve yorumlama ile sınırlandırılmaz. Dil bilimsel, kültürel, sosyal ve pedagojik aracılık olarak dört farklı alandan oluşur (North ve Piccardo, 2016, s. 6) ve aşağıdaki şekilde betimlenmektedir.

Dil Bilimsel Aracılık: Diller arasındır. Özellikle çeviri ve yorumun nasıl yapılacağı, bir biçimdeki metnin diğer bir yapıya nasıl dönüştürülebileceği anlamına gelir. Hedef dil ve kaynak dilde de olabileceği için dil-içi boyutunu da kapsar. Bilginin transferi sırasında mümkün olduğunca dil yapılarının üzerine odaklanılır. Diğer bir dil bilimsel aracılık ise çok dilli/uluslu sınıflarda farklı dillerin esnek kullanımınıdır. Örneğin çok dilli/uluslu sınıflarda tek bir dilde aktarımın yetersiz olması durumunda tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak herhangi bir metni öğrencilerin aşına olduğu başka bir dilde açıklama, özetleme, netleştirme ve genişletmedir (North ve Piccardo, 2016: 13). Kısaca, dil öğrenenler açısından dil bilimsel esneklik sağlar.

Kültürel Aracılık: Kaynak dilden hedef dile geçiş aslında kaynak kültürden hedef ya da diğer kültür(ler)e geçiş demektir. Kültürel farkındalık dil içi olduğu kadar diller arası ve kültürler arasındır. Dil öğretiminde sunulan metinlerin biçim ve çeşitliliği arasındaki bağı göstermenin yanı sıra toplumun kültür şemsiyesi altında sosyal alt kültürleri de kapsar (North ve Piccardo, 2016: 13).

Sosyal Aracılık: Dil, insanların neden birbirlerini anlamadıklarının sebebi olamaz. İletişim zorluğu; farklı bakış açısı ve beklentilerden, davranışları farklı yorumlamadan kaynaklanabilir. Böyle bir durumda, aracı da bu yanlış anlamaların üstesinden gelen ve boşluğu doldurmaya çalışan yardımcı kişi rolünü üstlenir. Bunun yanı sıra, bir metnin anlaşılır oluşturulmasına da aracılık edilebilir. Metnin anlaşılabilirliğinin zorluğu dilden değil, deneyim veya bilgi eksikliğinden, alana yakınlık eksikliğinden kaynaklanabilir (North ve Piccardo, 2016: 14).

Pedagojik Aracılık: Farklı diller gözle görülür derecede kendine özgü pedagojik kültüre sahip olsa da, eğitimde genellikle öğretmen merkezli ve iş birlikçi öğrenim bileşenini tercih etmektedirler (North ve Piccardo, 2016: 15). Sınıf ortamında ilişkileri ve uyumu oluşturmak, etkileşimi düzenlemek, bireyleri bir araya getirmek ve görev almalarını sağlamak, sorunları ortadan kaldırmak veya çözmek gibi durumlara oldukça fazla zaman harcadığı bilinmektedir. Bu durumun ortadan kalkması için pedagojik aracılık önemlidir. Pedagojik aracılıkta bilişsel aracılık ve iş birlikçilik oluşturulur, öğrenenlerin yaratıcılığını sağlamak için düzenleme yapılır.

Bu dört grubun iletişimsel boyutunun sağlanması ve aracılık ölçeğinde (metinsel, kavramsal ve iletişimsel) bütünleştirilmesi ders kitaplarının işlevini artıracaktır. Metinsel aracılık, çoğunlukla dil bilimsel, kültürel, anlam bilimsel ve teknik engeller dolayısıyla metne ulaşımı olmayanlara ya da dil öğrenenlere metnin içeriğini aktarmadır. Kavramsal aracılık, dil öğrenenler için doğrudan alamadıkları kavram ve bilgiye

ulaşmayı kolaylaştıran bir işlemdir. Anlamı/kavramı yapılandırma ve detaylandırma ile kavramsal bilgi değişimi ve gelişimi şartlarını harekete geçirmek ve kolaylaştırmak gibi iki tamamlayıcı yönü vardır. Böylece bireyler deneyimlerindeki eksiklikleri bu aracılık ile giderirler. İletişimsel aracılık, iletişimi sağlıklı kılmak için bireysel, sosyo kültürel, sosyo dilbilimsel ve düşünsel farklılıkları olan dil öğrenenler arasında başarılı iletişimi şekillendirme ve karşılıklı anlayışı kolaylaştırma ve anlaşmazlıkları ortadan kaldırmadır (North ve Piccardo, 2016: 30). Bu gruplandırmalardan da anlaşılacağı gibi aracılık anlamı yeniden yapılandırmaktan aynı kavramsal ortamı paylaşan ancak farklı yorumlama ve algılamaya sahip iki kişi arasındaki iletişimsel aracılığa kadar çok değişik özellikleri içerir (CEFR, 2016: 20; CEFR-CV:10).

Yabancı Dil Öğreten Ders Kitapları, Eylem Odaklı Yaklaşım ve Aracılık

Öğrenme ortamlarında yabancı dil öğreniminin etkin hâle getirilmesinde öğretmenin kullandığı yöntem dışında ders kitapları ve materyalleri de vazgeçilmez kaynaklardır. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceği konusunda rehberdir. Ancak, sadece dil becerilerini harekete geçirecek etkinlikler sunmaz, başka özellikleri de barındırması gerekir. Dil öğreniminde kaynak kültürün kültürel ve dilsel kimliğini koruması; iletişimi ve karşılıklı anlayışı geliştirmesi; tahammülsüzlük ve ırkçılıkla mücadele etmesi nedeniyle kültürel öğeler desteklenmelidir (CEFR 2001: 3). EOY’de temelde bireyi esas alınmasına rağmen onlara sorumluluk duygusu verme, öğrenme ortamında aktif kılma, ihtiyaçlarına cevap verme, dilsel kazanımlarıyla gereksinimlerini örtüştürme, ön öğrenmelerini gerçekleştirme ve kültürel birikimlerini göz ardı etmeden sosyal bir aktör olduğunu hissettirmektedir. Delibaş ve Ağıldere (2019: 277) ders kitaplarının EOY’ye göre “Öğretme”, “Öğrenme” ve “Değerlendirme” olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir. Ancak bu çalışmanın amacı, D-AOBM içerisinde yer alan eylem odaklı yaklaşım ve aracılık tanımlayıcısının ders kitaplarında ne kadar yer aldığının belirlenmesi olduğundan sadece “Öğretme” ve “Öğrenme” boyutları ile sınırlandırılmış ve aracılık alt grupları ile tablolara dönüştürülmüş ve değerlendirme yapılmıştır.

ÖĞRETME

Beceriler: Dört dil becerisinin yanında dil bilgisi, sesletim ve kelime olmak üzere üç alt beceriye yer verir.

Aşamalılık ilkesi esastır. Basitten karmaşığa doğru giden öğrenmelerde öğrenenlerin önceki bilgileriyle öğrendikleri bilgiler harmanlanarak bir sonraki öğrenmelere ihtiyaç oluşturulur.

Klasik yaklaşımdan farklı olarak dil bilgisi öğretimi örtük bir şekilde yapılır. Kurallardan ziyade anlamlar üzerinde durulur.

Kelime öğretimi bağlamsaldır. "Sözcüklerin anlamları yoktur, kullanımları vardır." ilkesini esas alır (Guiraud, 1984, s.19)

Öğretmenin rolü öğrenenlerle birlikte hareket etmek, onlarla iş birliği hâlinde olmak veya gerekli alt yapıyı oluşturduktan sonra görevleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktır. Bilgiyi anlatmaktan çok ona nasıl ulaşabileceklerine aracılık etmektir.

Öğrenim ortamları: Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle sınıf içi öğrenmeler kadar sınıf dışı öğrenmeler de öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür (Günday, 2015, s. 132)

İçerik: Öğrenenlerin ihtiyaçları yerine getirmeleri gereken görevleri, görevlerde dersin içeriğini belirler.

Öğrenme çıktılarından çok öğrenme süreçlerine ve süreç içerisinde öğrenilenlere odaklanır.

Öğrenen öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır. Öğrenenler süreç içerisinde otonom yani özerktirler. Bu özerklik onlara öz yeterlik ve öz güven kazandırır.

Eylemler: İletişimi belirleyen eylemlerdir (Puren, 2006) ilkesinden hareketle dilsel göstergeler bağlam içerisinde anlamlı hâle getirilir. Eylemler gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz olan ilişkiyi öğrenenlerin zihinlerinde anlamlı kılar.

Öğrenen: Kendi öğretim sürecinin sorumluluğunu alan özerk bireylerdir. Öğrendiği bilgi ve edindiği becerilerin bilincindedir.

Görevler: "Çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar." (AOBM, 2001, s.7) Kısacası dilsel imgeler taşıdığı varsayılan anlamlarla değil kurduğu örüntülerle anlamlandırılır.

Etkinlikler: Günlük hayattan alınmış metinler, videolar, şarkılar gibi çeşitli didaktik ve/veya otantik türden materyalleri kullanarak öğrenenleri hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından geçirme aracıdır.

Edince odaklandığı kadar edime de odaklanır.

Öğretilen dil ile toplumda konuşulan dil aynıdır. Dilin toplum dil bilimsel ve edimsel boyutunu soyutlamaz.

Kullanımsal bilgiye öncelik verir. Durumsal öğretimden ziyade anlamsal öğretime yer verilir.

Grup içi öğrenme: Verilen görevlerin daha hızlı ve etkileşimli olarak yerine getirilmesi için grupla öğrenme ön plandadır. Çünkü öğrenene etkileşim sürecinde her zaman bir başkasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Değerlendirme: Gerçekleştirilen sözlü veya yazılı görevlerin öğretmen tarafından düzeltilip dönüt verilmesidir.

Öz değerlendirme: Gerçekleştirilen sözlü veya yazılı görevlerin, kazanılan dilsel yeterliklerin öğrenenin kendisi tarafından değerlendirilmesidir.

Akran değerlendirmesi: Grup içi gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenenlerin kendi aralarında birbirlerini değerlendirmeleri hem motivasyonu hem de karşılıklı hoşgörüyü artırır.

Otonomi: Özerklik bu yaklaşımda dili öğrenenlere sorumluluk duygusu kazandırır. Bir bütüne ait olma ve aktif olma imkânı sağlar.

ÖĞRENME

DEĞERLENDİRME

Tablo 1.'de ders materyallerinin EOY'ye göre öğretme, öğrenme ve değerlendirme alt başlıkları verilmektedir (Delibaş ve Ağıldere, 2019: 277). Öğretme on alt başlıktan, öğrenme yedi alt başlıktan ve değerlendirme ise dört alt başlıktan oluşmaktadır. Ancak bu çalışma sadece öğretme ve öğrenme boyutuyla sınırlandırılarak yapılan analizler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. İngilizce 7. Sınıf Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinde Eylem Odaklı Yaklaşım

MEB, İNGİLİZCE KİTABI, 7.SINIF, 1-10 ÜNİTE		
EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM		
ÖĞRETME (EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM)	f	%
1. Aşamalık İlkesi	8	80.0
2. Örtük Dil bilgisi Öğretimi	9	90.0
3. Bağlamsal Kelime Öğretimi	7	70.0
4. Görevi Gerçekleştirme	10	100.0
5. Yaparak Yaşayarak Öğrenme	3	30.0
6. Öğrenme Süreci	10	100.0
7. Otonom Öğrenme	9	90.0
8. Öğrenilenlerin Zihinde Anlam Bulması (Gösteren Gösterilen İlişkisi)	10	100.0
9. Sorumluluk	10	100.0
ÖĞRENME (EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM)	f	%
1. Öğrendiği Bilgi ve Becerilerinin Farkına Varma	10	100
2. Dilsel İmgelerin Taşıdığı Anlamlar	9	90.0
3. Ekinliklerin Hatırlama Basamağı	8.	80.0
4. Etkinliklerin Anlama Basamağı	10	100.0
5. Etkinliklerin Analiz Yapma Basamağı	3	30.0
6. Edinç Farkındalığı	10	100.0
7. Edim Farkındalığı	9	90.0
8. Pragmatik	10	100.0
9. İşlevsel Bilgiyi Kullanma	10	100.0
10. Grup İçi Öğrenme	8	80.0
Toplam	163	100.0

Tablo 2, İngilizce 7. Sınıf ders kitabında on üniteye yer alan konuşma etkinliklerinin EOY açısından analizini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretme alt başlıklarından görevleri gerçekleştirme, öğrenme süreci, öğrenilenlerin zihinde yer bulması ve sorumluluk duygusu tam olarak yer alırken örtük dil bilgisi öğretimi ve otonom yüksek oranda (%90), aşamalılık ilkesi (%80) ve bağlamsal kelime öğretimi sınırlı olarak (%70) görülmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin yeteri kadar ünitelerde yer bulmadığı (%30) sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alt-başlıklarından birçoğunun EOY özelliklerine göre tasarlandığı (bilginin farkına varma, anlama, edinç, pragmatik ve işlevsel bilgiyi kullanma %100; imgeler ve edim %90; hatırlama ve grup içi öğrenme %80) ancak etkinliklerin analiz yapma basamağının düşük oranda (%30) kaldığı görülmektedir. Aşağıda verilen Tablo 3 ise İngilizce 7. Sınıf ders kitabının on ünitesinde yer alan konuşma etkinliklerinin aracılık sonuçlarını vermektedir.

Tablo 3. İngilizce 7. Sınıf Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinde Aracılık Kavramı

MEB, İNGİLİZCE KİTABI, 7. SINIF, 1-10 ÜNİTE		
DİLSEL ARACILIK Konuşma Etkinlikleri (Let's Speak)		
KAVRAMSAL ARACILIK		
A-Grup İçinde İş birliği	f	%
1. Grup içinde anlam oluşturmada iş birliği	8	57.14
2. Akranla etkileşimde iş birliğini kolaylaştırma	8	57.14
B-Grup Çalışmasına Liderlik Etme		
3. İletişim yönetmede öncülük etme	9	64.28
4. Kavramsal sohbetlere yöneltmede cesaretlendirme	5	35.71
İLETİŞİMSEL ARACILIK		
5. Çok kültürlük alanını kolaylaştırmak	4	28.57
6. Arkadaşlar arasında aracı görevi üstlenme	3	21.42
7. Hassas konularda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırmak	1	7.14
METİNSEL ARACILIK		
8. Belirli bilgilerin aktarımı	10	71.24
9. Verilerin aktarımı (Grafik, diyagram, tablo vb.)	6	42.85
10. Metni çözümlenmesi/işlenmesi	3	21.42
11. Yazılı metnin çevrilmesi	-	0.00
12. Not almak (ders, toplantı, vb)	3	21.42
13. Yaratıcı metinlere (edebi eser dâhil) bireysel tepki verilmesi	2	14.28
14. Yaratıcı metinlerin (edebi eser dâhil) analiz ve eleştirisinin yapılması	-	14.28
Toplam	62	100.00

Tablo 3. İngilizce 7. Sınıf ders kitabındaki on üniteye yer alan konuşma etkinliklerinin aracılık (kavramsal, iletişimsel ve metinsel) oranlarını göstermektedir. Sonuçlarına göre, kavramsal aracılık alt-başlıklarından grup çalışmasına liderlik etmenin iletişim yönetmede öncülük etme %64.28 olarak görünürken cesaretlendirmenin düşük düzeyde (%35.71) kalmıştır. Grup içinde iş birliği alt-başlığından anlam oluşturma iş birliği ile akranla etkileşimde iş birliğini kolaylaştırmanın sınırlı ve eşit (%57.14) oranında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişimsel Aracılık konusunda ise oranların düşük (çokkültürlülük %28.57; aracı görev üstlenme %21.42; hassas konularda iletişim %7.14) olduğu görülmektedir. Metinsel aracılık sonuçlarında belirgin bilgilerin aktarımı en yüksek düzeyde iken metnin işlenmesi ve not alma konuları sınırlı oranda kalmıştır. Ancak metinlerin analiz ve eleştirisinin yapılmasının hiç yer almaması dikkat çekicidir.

Sonuç ve Öneriler

Alan yazında sayısız çalışma dil öğretiminde ders kitaplarının etkin yaklaşım ve öneriler ile desteklendiğinde olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, İngilizce 7. Sınıf ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde EOY ve aracılık olgusunun ne ölçüde bulunduğunu incelemek üzere yapılmıştır ve aracılık konuşma ve yazma gibi üretimsel becerileri kapsadığından sadece konuşma bölümü ile sınırlandırılmıştır. EOY sonuçlarına göre “görevi gerçekleştirme”, “öğrenme süreci”, “zihinde anlamlandırma” ve “sorumluluk duygusu” oldukça etkin olarak yer almıştır. “Ön bilgileri sunma” ve “otonom öğrenme” konusunda da yeterli olmasına rağmen “aşamalılık ilkesi”, “örtük dil bilgisi öğretimi” sınırlı düzeyde kalmıştır. Hâlbuki bu özellikler EOY için önemlidir ve bilgilerin bütünleştirilmesi ve tamamlayıcılık ilkesi açısından etkin şekilde yer almalıdır. Ancak iletişimi doğrudan etkileyen “bağlamsal kelime öğretimi” ve “yaparak yaşayarak öğrenme” yeterli

oranda değildir. Öğrenme sırasında bilgilerin hatırlanmasından ziyade iletişimin sürdürülebilmesi için zihinde işlem yapma, gerekli bilgileri çağırma ve kullanma bireyi etkileme ve ikna etme anlamının ötesindedir. İşlevsel bilgiyi kullanmak için EOY etkin bir şekilde ders kitaplarında yer almalıdır. Çünkü EOY bireylere sorumluluk duygusu alma ve sosyal ortamda aktif şekilde dilsel kazanımlarını ortaya koyma sorumluluğu vermektedir. Bu yönüyle etkileşimsel yaklaşımdan çok daha etkilidir ve sosyal bağlamda etkileşimi doğrudan etkiler.

Aracılık ise eylem odaklı yaklaşımın üretime dönüştürülmesini etkinleştirir. Konuşan ile konuşulan arasındaki anlamlandırmanın doğru ve eksiksiz gerçekleştirilmesini sağlar. Aracılık kavramları ile ilgili sonuçlar İngilizce 7. Sınıf ders kitabında yeterli verileri barındırmasına rağmen etkili etkileşimin oluşmasında bazı konularda (“çok kültürlülük”, “akran arasında aracı olma”, “hassas konularda iletişim”, “metnin işlenmesi ve çevrilmesi”, “not alma”, “metne tepki verme” ve “eleştiri yapma”) eksik kaldığı görülmüştür. Bunun nedeni konuşma etkinlikleri bölümlerinde iletişimsel aracılık unsurlarının yönergelerde (“Fotoğrafa bakınız ve onun hakkında konuşunuz.” ifadesi “Kimlerle?/Kiminle?, Öğretmen!/Akran!” vb. soruları akla getirmekte ve sınıfta öğretmenin sınıf yönetimi gücünü zayıflatabilmektedir.) daha detaylandırıcı şekilde verilmemesidir. Aracılık kavramının içselleştirilebilmesi için bireylerin sadece bir bilginin başka bir bilgiye dönüştürülmesi olmadığını anlaması gerekmektedir. Edim sözler/söz öbekleri her iki birey arasında her an farklı anlam taşıyabilir ve bu farkı yaratan da bireylerin deneyimleridir. Dolayısıyla etkinliklerin yönergelerinde amaç net şekilde belirtildiğinde ve iletişimde yer alacak söz öbekleri verildiğinde sözlü üretim daha kolay ve etkili şekilde elde edilebilir. Bu nedenle kitapların zihinlerde soru işareti bırakmayacak açıklıkta olması aracılığın da sağlıklı yapılmasıyla sonuçlanacaktır. Etkileşimin sağlıklı kılınması için ders kitapları tasarlayan ve hazırlayanlar, öğrencilerin ön ve yeni bilgilerini etkin hâle getirecek çeşitli etkinlikler yanında yönergelere de önem vermeli ve üç aracılık kavramını içerecek şekilde metin ve etkinlikleri hazırlamalıdır. Ancak analizler bu konuda kitabın konuşma etkinliklerinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Sözlü üretim ve etkileşimin sağlıklı yerine getirilmesi için aşağıdaki önerilerin de göz önüne alınması gerekmektedir.

- Ders kitaplarının ünitelerindeki tüm etkinlik yönergelerinin EOY ve aracılık becerilerini kapsayacak şekilde yeniden gözden geçirilerek genişletilmesi,
- Aracılık becerilerinin (Okuma+Dinleme, Konuşma+Yazma) işlevsel sözcüklerle (bağlaçlar, sözcüklerin biçimbirimsel yapıları ve çeşitlilikleri) daha çok desteklenmesi,
- Çıkarımların sadece metne bağlı değil, kavramsal ve iletişimsel boyutlarının öğrenci farklılıklarına göre çeşitlendirilmesi,
- MEB, TTKB Ders Kitabı Yazma Komisyonlarının dışında ders kitaplarındaki biçimsel görünüş, bilimsel içerik ile dil ve anlatım kazanımlarının aracılık boyutunun (deneyimli akademisyenler, materyal tasarımcıları, alan öğretmenleri) paydaşlarla iş birliği yapılarak ortaya konması,
- Standart materyal değerlendirme ölçeklerin geliştirilmesi ve hazırlanan materyallerdeki her bir maddenin (kazanım, amaçlar, becerilerin bütünleşik uygulanması, ilkeler, sözcük dağarcığının düzeye göre sınıflandırılması vb.) doğrultusunda yeniden değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması,
- Her düzey için standart sözcük sayısının sistemli artırılarak (1.000, 3.000, 5.000 vb.) oluşturulması aynı düzeyde aynı tür bilgilerin kazanılması ve üretimlerin sağlıklı yapılması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, www.coe.int/lang-cefr.
- Delibaş, M. ve Ağıldere, S.T. (2019). Action Oriented Method in Teaching Turkish as a Foreign Language and its Effect on Learners' Attitudes. International Journal of Languages' Education and Teaching. 7(2), 273-293.
- North, B. ve Piccardo, E. (2016). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR. www.coe.int/lang-cefr.

YAZAR HAKKINDA: Doç.Dr. Gül den TÜM

1986 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalından mezundur. 1986'den beri Ç.Ü.'de çalışmaktadır. 2004-2006 arası MEB ve Dış İşleri Bakanlığının Yurt Dışı Türkçe Okutmanlığı sınavını kazanarak Belarus'un başkenti Minsk'te iki ayrı üniversitede (Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi ve Belarus Devlet Ekonomi Üniversitesi) Türkçe ve Türk Kültürü konusunda dersler vermiştir. 2012 yılında YÖK Öğretim Üyesi Geliştirme Programı kapsamında Amerika'daki Türkçe öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunmuş ve Türkçe derslerini gözlemlemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretmeye devam etmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili yayınları mevcuttur.

Özet

Bu bildiri, dil eğitiminin doğrusal bir görüşten, öğrenenin aracı oluşunun merkezde olduğu yerleşik ve karmaşık bir görüşe geçişini temsil eden eylem odaklı yaklaşıma dâhil olan teorik gelişmeleri (örneğin, karmaşıklık teorisi, sosyo kültürel teori, ekolojik yaklaşım, aracının sosyo bilişsel teorisi) özetlemektedir. Karmaşık görevleri tamamlamadaki eylemlerinde sosyal aktörler, iletişimsel dil yetkinlikleri ve stratejileri ile birlikte genel yetkinliklerini (sosyal, duygusal, bilişsel, kültürler arası vb.) birleştirip harekete geçirerek kendileri ve diğerleri için aracılık ederler. Eylem odaklı yaklaşım, tanımlayıcıları her birinde bir dizi adımın (farklı yetkinliklere ve etkinliklere odaklanan) genellikle bir yapı veya performansın oluşturulmasını kapsayan nihai bir görevle neticelendirildiği modülleri geliştirmek için somut öğrenme hedefleri olarak kullanmaktadır. Somut öğrenme amaçları, öğretmenlerin dinamik ve döngüsel bir sürecin hazırlık aşamaları boyunca net ileri bildirim ve geri bildirim vermelerine yardımcı olmaktadır.

1. Eylem Odaklı Yaklaşım: Görüşlerin Değişimi ve Tümevarım Gelişimi

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM , Avrupa Konseyi, 2001) Eylem Odaklı Yaklaşıma (EOY) öncülük etmiştir ancak Piccardo ve North'a (2019) kadar yaklaşımın kuramlaşması söz konusu olmamıştır. Sonraki yıllarda küçük çaplı pratik bir yönlendirme olmuşsa da (Bourguignon, 2010; Piccardo, 2014) EOY esas olarak uygulayıcıların tümevarım deneme süreçleriyle geliştirilmiştir. Yakın zamanda yayınlanan D-AOBM'nin Tamamlayıcı Cilt'i (Avrupa Konseyi, 2020), klasik iletişimsel yaklaşımdan gözle görülür bir şekilde uzaklaşarak, EOY'nin pedagojik görüşünü geliştirip genişletmektedir.

1.1. Uygulamaların Yankıları

Kanada ve İsviçre'deki D-AOBM uygulamasını karşılaştıran yeni bir proje (Piccardo, Kuzey ve Maldina, 2019), EOY'nin bazı bağlamlarda iyi bir şekilde uygulandığını, ancak öğretmenlerin genellikle hem D-AOBM hem de EOY ile ilgili aşinalıklarının ve bilgilerinin eksik olması kapsamlı hizmet içi eğitimleri gerektirmiştir:

Öğretmenlerden eylem odaklının ne olduğunu açıklamalarını istediğimde, çoğunlukla açıklayamıyorlar. Ancak onları gözlemlerken, bunu uyguladıklarını görüyorum. Bir tanıtım için sınıflarımızın videosunu çekip izlediğimizde öğretmenlerin nasıl öğrettiğini görmek mümkün olacaktır. Yaklaşım oldukça öğrenen odaklıdır. Öğretmen rehberlik etmek için vardır ancak öğrenciler çok etkindir. Öğrenciler çok sayıda oyunu, proje çalışmasını, projelerini birlikte hazırlayıp sunabilecekleri çevrim içi sınıfı kullanırlar. Daha çok ilgili hissetmek için kendileri ve kişisel alt yapıları hakkında konuşabilirler. Materyaller oldukça özgündür, bizim için durumların gerçekçi olması önemlidir. (11-CAN)

Öğretmenlerin bu (eylem odaklı) yaklaşıma daha fazla maruz kalması gerekir. Bu yaklaşım şu anda hizmet içi eğitimde ele alınmamıştır. (15-CAN)

1.2. Doğrusaldan Karmaşık Bir Görüşe

Geleneksel olarak iletişim ve dil öğrenimi doğrusal olarak görülmüştür: Bir mesajı aktarmak ve ona ait bilgiyi sonradan sınıf dışında kullanmak için sınıf ortamında öğrenin. Bu geleneksel yaklaşım, öğretilenin öğrenildiğini ve öğrenenlerin sınıf uygulamalarından gerçek iletişime sonradan geçebileceğini varsaymaktadır. Gerçek çok daha karmaşıktır. Şimdi, hem iletişim hem de dil öğrenimi karmaşık birer olgu olarak görülmektedir. Özellikle sınıf, öğrencilerin içerik ve iletişimi (beraber) yapılandırmayı öğrendikleri gerçek bir sosyal

bağlam olarak görülmektedir. Bundan başka, dil öğrenim sürecinde öğrenenlerin bütün dilsel ve kültürel repertuarını (Busch REFs) içerdiği anlaşılmaktadır. Bunun iki pratik etkisi vardır: İlki öğrenenin ana dili ve diğer dilleri ders süresince her zaman varlığını göstermesi (Dendinos, 2013; Königs, 2015); ikincisi ise dil öğrenimi kişinin yaşam boyu yörüngesinde asla bitmemesidir.

Piccardo ve Kuzey'de (2019) açıklandığı gibi, çok sayıda teorik girdi, bütünleştirici ve yapıcı eylem odaklı yaklaşım kavramına doğru gitmektedir. Bunlardan ilki, karmaşıklık teorileri (Larsen Freeman, 2017; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) ve sonradan eylem temelli öğretimi savunan (Van Lier, 2007) ekolojik yaklaşımın (Van Lier, 2004, 2010) birbiriyle bağlantılı görüşüdür. İkinci akım, Vygotsky'nin öğrenmenin sosyal, iş birliği bir bağlamda gerçekleştiğine ve daha sonra bireysel bir yansıma süreciyle pekiştirildiğine dair bakış açısını izleyen sosyo yapısal ve sosyokültürel öğrenme teorileridir (Lantolf, 2000; Lantolf & Poehner, 2014). Son olarak ve en önemlisi, bir sosyal aktör olarak öğrenen kavramıyla EOY, sosyo bilişsel aracı teorisinden etkilenmektedir (Bandura, 1989, 2001). Aracı olma; amaçlılık, planlama, otokontrol ve yansıtmayı içermektedir.

1.3. D-AOBM'nin Katkısı

D-AOBM 'nin ortaya çıkmasından önce öğrenenin imajı, dilin klasik dört beceri bölümünü takip ederek sözlü (dinleme ve konuşma) ve yazılı (okuma ve yazma) biçimde mesaj gönderen ve alan **konusan/dinleyen** idi (Lado, 1961). 1970'lerde ve 1980'lerde iletişimsel yaklaşım ortaya çıkınca doğruluk üzerindeki geleneksel odağı dengelemek için akıcılık kaygısını dâhil ederek dört beceri modelini korumuştur (Brumfit, 1984).

D-AOBM, 2001 betimleyici şemasıyla (şimdi alımlama ve üretim olarak kavramsallaştırılmış) dört beceriye dil etkinliğinin iki bütünleşik biçimi olan etkileşimi ve aracılığı ekleyerek öne çıkmıştır. D-AOBM'de etkileşime vurgu yapılarak öğrencinin rolü, dilin sosyal kullanımına odaklanılarak geliştirilmektedir. Öğrenen, bireysel (yani dâhili) bağlama ek olarak sosyal (yani dış) bağlamla bağlantılı bir **katılımcıdır**. Ayrıca, D-AOBM 2001'de aracılık esasen diller arası bir iletişim etkinliği olarak tanıtılmış ancak geliştirilmemiştir. Ancak Piccardo'nun (2012) işaret ettiği gibi D-AOBM tanımlayıcı şeması, aracılığı dolaylı olarak kavramsal modelinin merkezine yerleştirmiştir.

D-AOBM 'nin yeni güncellenmiş ve tamamlayıcı versiyonu olan D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020), öğrenenin aracılık içinde anlamı (birlikte) yapılandıran ve bu süreçte tüm kaynaklarını harekete geçiren bir **sosyal aktör** olan öğrenen vizyonuna vurgu yaparak D-AOBM 2001'de tanıtılan yenilikçi kavramların birçoğuna ışık tutar ve birçoğunu daha da geliştirir. Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımdan temel olarak öğrenenin sosyal durumlardaki **aracı** oluşunun önemi (sosyal – aktör) ile ilgili olarak farklılık gösterir. İletişimsel yaklaşım, eylem odaklı yaklaşıma basamak olarak eklenebilecek pek çok yön geliştirmiştir. Dil ile ilgili olanı değil de dili öğrenme, gerçek yaşam durumlarında anlamlı hedef dil kullanımı, sadece dil bilgisinden ziyade iletişimsel işlevler, özgün materyaller ve son olarak önemli ikili ve grup çalışmaları örnek olarak verilebilir. Piccardo'nun (2014) belirttiği gibi eylem odaklı yaklaşım, yukarıda belirtilen yönleri öğrenenin tüm dilsel yetkinliklerine ek olarak, bütün genel yetkinliklerini (bilişsel, duygusal, kültürler arası, mesleki vb.) harekete geçirmeye teşvik eden görevlere odaklanmayı ekler. Bu, kültürler arası farkındalık ve çoğul dillilik için merkezi bir konum anlamına gelir. Ek olarak, öğrencinin aracı oluşunu geliştirmeye, öğretmen, öğrenci ve akranları tarafından olumlu değerlendirme için var olan kilit rolle birlikte, planlama, uygulama ve kendi kendini kontrol etmenin olduğu stratejik, süreç odaklı bir tasarlama /yeniden tasarlama döngüsünde hareket edebilme becerisine odaklanma da söz konusudur.

İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşım arasındaki temel farklılıklar Tablo 1'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1. İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım Arasındaki Farklar (Sonradan Bourguignon, 2010 tarafından geliştirilen)

İletişimsel Yaklaşım	Eylem Odaklı Yaklaşım
Temel amaç: Fonksiyonel ve iletişimsel (yabancı/ikinci bir dilde iletişim kurma)	Temel amaç: Sosyal (başka bir dilde etkin olma; ortak bir hedefe ve uğraşa erişmek için harekete geçme)
Dilsel zorluk derecelerine göre ayarlanmış dil odaklı görevler	Artan zorluğu olan görevler, odak olarak yalnızca dilsel olmayan stratejik karar verme süreçlerini işaret eden problem çözme durumları
Dört dil becerisi: dinleme, konuşma, okuma, yazma	İletişimsel etkinliğin dört modu: alımlama, üretim, etkileşim, aracılık
Dil, dil becerileri ve yapabilme bilgisi, iletişim stratejileri	Aktarım, stratejik harekete geçme ve yetkinliklerin birleşimi (<i>savoir agir</i>)
Dil hedefi: Dilsel bilgi (<i>savoirs</i>) ve beceriler (<i>savoir-faire</i>)	Dilsel olmayan hedef: bir görevi başarma

2. Gelişen Durumlu ve Aracılı Bir Etkinlik Olarak Dil

Dil sadece bir bilgi birikimi değildir ya da başlı başına bir amacı iletmek anlamına gelmez. Başkalarıyla bilgi, hoşumuza giden ve hoşlanmadığımız şeyleri paylaşmak için konuşuruz; güncel olaylar hakkında bilgi edinmek, bizim veya arkadaşlarımızın aile geçmişlerini öğrenmek için bir anlatı dinleriz; bir proje toplantısı için bir gündem düzenlemek veya akrabalarımızı en son haberlerimizden haberdar etmek gibi belirli bir amaç için e-posta kullanırız. Bu örneklerin gösterdiği gibi dil bir etkinliktir, yaptığımız bir şeydir ama daha da önemlisi birlikte yaptığımız bir şeydir:

“Dil (yazılıken bile) her şeyden önce söyleşimsel ve özneler arası bir etkinliktir. Dil; eylemleri, algıları ve tutumları koordine etmemize, deneyimleri ve planları paylaşmamıza ve farklı zaman ölçeklerinde karmaşık sosyal ilişkiler kurmamıza ve sürdürmemize izin veren bir etkinliktir.” (Fusaroli, Gangopadhyay & Tylén, 2014, s. 33, benim vurgum)

Dili bir varlık olarak görmekten bir **etkinlik** olarak görmeye geçmek, **aracılı bir bakış açısını** benimsemeyi gerektirir. Aracılık, tüm bilginin (birlikte) yapılandırılma ve yeniden yapılandırılmasının merkezinde yer alır. Aracılık yoluyla bireysel ve kolektif olanla bilişsel ve sosyalle olanın bağlantısını görebiliriz. Vygotsky’nin gösterdiği gibi tüm ileri zihinsel işlevler, sosyal bir bağlamda psikolojik ve kültürel araçlar, özellikle de dil aracılığıyla aracılık eder (Vygotsky, 1981; Wertsch, 1985). Etrafımızdaki şeyleri, onları düşünerek anlarız. Düşünceyi ifade etmenin dinamik süreci aracılığıyla anlamı bu şekilde yapılandırmak, hem bireysel hem de toplumsal anlamda “**dilselleştirme**” (Swain, 2006) ve “**çoğul dilselleştirme**” (Lüdi, 2015; Piccardo, 2017) olarak tanımlanmıştır. Böyle bir dilselleştirme, kaçınılmaz olarak eleştirel kültürel farkındalığın (Byram, 1997) ve sembolik yetkinliğin (Kramsch, 2002) gelişimini gerektirir. Böylece dil, hepsi için bir tür **aracılık** gerektiren karmaşık eylem ağlarından doğar. Aracılık; anlamanın, düşünmenin, anlam oluşturma, iş birliği yapmanın **sosyal bir aktör** olarak hareket etmenin merkezindedir.

3. Sosyal Aktör Olarak Öğrenenler

Eylem odaklı bir yaklaşımda öğrenenler sosyal aktörler olarak görülmektedir. Koşullar ve kısıtlamalar dayatan belirli bir sosyal bağlamda aracı rolünü kullandıkları için sosyaldirler. Tüm kaynaklarını (bilişsel, duygusal, dilsel ve kültürel) harekete geçirmeleri, planlamaları, sonuç üretmeleri ve eylemlerini izlemek için tekrar eden döngülerde stratejiler geliştirmeleriyle de aktördürler. İletişimsel etkinliklere katılarak, iletişim

stratejilerini kullanarak (D-AOBM 2001 Bölüm 4/ D-AOBM Tamamlayıcı Cilt 2020: Bölüm 3) gerçek hayattaki görevlerde anlamı (birlikte) yapılandırırken, sosyal aktörler tüm genel yetkinliklerinin (kültürler arası dâhil) yanı sıra pragmatik, dilsel, sosyolengüistik iletişimsel dil yetkinlikleri (CEFR 2001, Bölüm 5 / CEFR CV 2020, Bölüm 4) ve çoğul dilli/çoğul kültürlü yetkinliklerinden de (CEFR CV, Bölüm 5) yararlanırlar.

Bu nedenle öğrencilerin anlamı yapılandığı ve anlama aracılık ettiği iş birlikçi görevleri müfredata dâhil etmek çok önemlidir. D-AOBM 'nin Genişletilmiş Baskısı; **bir metne aracılık etmek, iletişime aracılık etmek ve kavramlara aracılık etmek** için kapsamlı bir tanımlayıcılar seti sunmaktadır. Dilselleştirme sürecinde duygusal, bilişsel, içsel ve kişiler arası, kültürel ya da metinsel olmak üzere çeşitli boyutlar farklı kombinasyonlarda ve farklı aşamalarda devreye girer. **Kavramlara aracılık** ederken, sosyal aktörler bir şeyleri birlikte düşünürken dilselleştirme yoluna giderler; **iletişime aracılık** ederken öz-öteki düzenleme sürecinde dilselleştirirler ve bir **metne aracılık** ederken kendileri ve başkaları için ya da başkalarıyla birlikte metnin kendisini anlamayı sağlayan ifadeler bulmaya çalışmak için dilselleştirme yoluna giderler.

4. Eylem Odaklı Yaklaşım (EOY): Dinamik ve Döngüsel Bir Süreç Olarak Öğretme ve Öğrenme

EOY'yi sınıfta kullanmak yeni bir yaklaşım gerektirir. Bu yaklaşımın üç temel unsuru, hedefler ve değerlendirmenin şeffaflığı (tanımlayıcılarla elde edilir), gerçek hayattaki iş birlikçi görevlerin kullanımı ve bu görevlerin hazırlanıp yerine getirilmesinde stratejik, bağımsız karar almanın teşvik edilmesidir. EOY, gerçek dünya değişkenlerini (alan, bağlam, görevler, iletişimsel etkinlikler ve metinler); "yapabilir" tanımlayıcılarını (amaç olarak); şeffaf ölçütleri (değerlendirme için); ve stratejik, pragmatik, dilsel (amaç olarak) yetkinlik boyutlarını bütünsel olarak birleştirir.

Senaryoların kullanımı, EOY'nin uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olur. Senaryolar, simüle edilmiş ancak gerçekçi bir dil kullanımı için bağlam sağlayan, gerçek dünyadaki dil kullanımıyla bağlantılı, tanıdık yazılara dayanan zihinsel şemalardır. Dil kullanımına yetkinliğin boyutlarını entegre etmek için küresel bir çerçeve oluşturarak (nihai bir göreve doğru giden bir dizi dersin alt görevleri olarak) bir dizi adımda ortaya çıkmaktadır. Her senaryonun, genel çerçeveyi destekleyen bir özet paragrafı vardır. Çeşitli adımların her biri öğrenciler için bir cümle ile öğretmenler için daha ayrıntılı olarak özetlenmiştir. Anahtar dil etkinlikleri, stratejileri ve yetkinlikleri için bir dizi tanımlayıcı, öğrencilerin uyum sağlamasına katkıda bulunmakta ve öğretmen, öz ve akran değerlendirmesi için araçlar sunmaktadır. Örnekler aşağıdaki kaynaklarda listelenmiştir.

EOY, dil öğrenimini bir bilgi ve teknik bilgi birikimi olarak görmekten uzaklaşarak bir hedefe ulaşmak için kaynakların stratejik olarak etkinleştirilmesi mantığına doğru kaymıştır. Senaryolar, öğrenmeyi canlı, tanımlanmış ve somut olan harekete geçirilmiş eylemler etrafında yapılandırmayı mümkün kılan birleştirici araçlardır. Ayrıca dersi tanımlayıcılarda belirtilen hedeflerle senaryolar çerçevesinde düzenlemek, öğretim ve değerlendirmeyi anında birbirine bağlamayı mümkün kılar.

Özetlemek gerekirse, EOY tekrarlayan bir stratejik planlama, yerine getirme, yansıtma ve harekete geçme ve ardından paylaşma sürecini içerir. Görevlerde öğrenciler rol alır. Öğretmenler tarafından gözlemlene, yansıtma ve ileriye dönük planlama yapılır. Öğretmenler böylece stratejist olarak hareket ederler; öğrenciler sürece tam olarak katılırlar, göreve nasıl yaklaşacakları ve nihai yapı veya performansın nasıl oluşturulacağı konusunda seçim yapma özgürlüğü ile bir şeyleri neden yaptıkları hakkında (tanımlayıcılar ile) bilgilendirilirler. Öğretmen gerek duyulduğunda girdi sağlayarak bu süreci kolaylaştırır.

5. Sonuçlar ve Öneriler

Eylem odaklı yaklaşım, yoksunluk bakış açısının yerine “Yapabilir” tanımlayıcıları tarafından yönlendirilen bir **yeterlilik bakış açısı** sunar.

EOY'nin sınıf için önemli çıkarımları bulunmaktadır. Gündölendirici bir bağlamda **gerçek ve anlamlı** dil öğrenimine odaklanır; **kendi kendine öğrenmeyi** teşvik eder ve öğrenen esnekliğini, yaratıcılığını ve çok yönlülüğünü destekler; öğretmenin **rolünü** bir koç, kolaylaştırıcı, kaynak kişi, danışman, organizatör olarak değiştirir. Son olarak da **yaşam boyu dil öğrenimini**, kendisinin ve başkalarının kültürel çeşitliliğinin takdir edilmesini teşvik eder.

EOY'yi de etkileyen çoğul dillilik aracılığıyla dil sınıflarında faydasız olduğu kanıtlanan, gerçekçi olmayan dil ayrımı ve dilsel yalınlık fikrinin de üstesinden gelebiliriz. EOY aracılığıyla karmaşıklıktan korkmak yerine, dil öğreniminin kaçınılmaz olan karmaşık ve karışık doğasını gören ve bunu öğrencilerin ve öğretmenlerin dâhil olduğu dinamik, kişisel ve yaratıcı bir süreç olarak kullanan bir dil öğrenme bakış açısını benimseyebiliriz. Karmaşıklıkla başa çıkmanın “bırakınız yapsınlar” ve kuralsızlık anlamına gelmesinden ziyade; öğretmenlerin, öğrenenlerin seçimleri için alan sağlama ve onların sorumluluklarını destekleme kapasitesi ile planlama, temel oluşturma ve eşlik etme konusunda daha fazla yeterlilik ve istekliliğine işaret eder.

D-AOBM 'nin güncellenmiş ve genişletilmiş yeni baskısı bu değişimi mümkün kılma potansiyeline sahiptir. Hem öğretmenler hem de öğrencilere benzer olarak kapsamlı ve açık bir tanımlayıcı şema içinde düzenlenmiş bir dizi hedeflenmiş tanımlayıcı sağlayarak onları günlük uygulamalarda destekleyebilir ve onların farkındalık yaratma yolculuklarının anahtarı hâline gelebilir.

Kaynakça

LINCDIRE Senaryoları: <https://lite.lincdireproject.org/all-scenarios>

EAQUALS D-AOBM Temel Envanterleri: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf; https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf

CASLT EOY EI kitabı: <https://www.caslt.org/en/boutique-en/aoa-handbook-en-dwnld>

Referanslar:

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.

Bourguignon, C. (2010). Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils [Teaching languages with the CEFR: Keys points and tips]. Paris: Delagrave.

Brumfit, C.J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.. <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,*

teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg, France: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- Dendrinos, B. (2013). Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment. Athens: RCeL publications.
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N., Tylén, K. (2014). The dialogically extended mind: Language as skilful intersubjective engagement. Cognitive Systems Research, 29–30, 31–39.
- Königs, F.G (2015). Sprache lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. In M. Nied Curcio, P. Katelhön & I Bašić (eds): Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog [Linguistic mediation: a German-Italian dialogue (pp. 29-40). Berlin: Frank and Timme.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. New York: Continuum.
- Lado, R. (1961). Language testing. London: Longman.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M. (2014). Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega & Z.H. Han (Eds.) Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman (pp.11-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Lüdi, G. (2015). Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge. In U. Jessner-Schmid & C. Kramsch (Eds.), The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives (pp. 213–238). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? [Mediation and learning languages: Why is it time to reflect on this notion?] ELA : Études de Linguistique Appliquée [Studies in Applied Linguistics], 167, 285-297.
- Piccardo, E. (2014). From communicative to action-oriented: A research pathways. "From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage" isimli projenin web sayfasında yer alan <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> linkinden alınmıştır.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. Frontiers in Psychology, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169
- Piccardo, E. & North, B. (2019). The action-oriented approach: A dynamic vision of language education. Bristol: Multilingual Matters

Piccardo, E., North, B. & Maldina, E. (2019) Promoting innovation and reform in language education through a quality assurance template for CEFR implementation. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*. Special Issue 22(1), 103-128.

Swain, M. (2006) Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and and Vygotsky* (pp. 95-108). London-New York: Continuum.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.

van Lier L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 1–19.

van Lier L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.

Vygotsky, L.S. (1981) The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YAZAR HAKKINDA: Prof. Dr. Enrica PICCARDO

Enrica Piccardo, Toronto Üniversitesi'nde Uygulamalı Dil Bilim ve Dil Eğitimi profesörüdür. 2008 yılından bu yana Avrupa Konseyi ile birlikte çalışmaktadır ve D-AOBM 2020'nin yazarlarından biridir. Kanada ve Avrupa'da dil öğretimi inovasyonu üzerine çok sayıda uluslararası araştırma projesini koordine etmiştir. Araştırmaları dil öğretimi yaklaşımları/müfredatlar, çok dillilik/çoğul dillilik, dil eğitiminde yaratıcılık ve karmaşıklık konularını kapsamaktadır.



**TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER**

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

3. Oturum: Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Session 3: Language Assessment

Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

29

H
A
Z
I
R
A
N
2
0
2
1

10.00-10.25



Prof. Dr. David LITTLE
Trinity Üniversitesi
Trinity College

10.50-11.15



Jose NOIJONS
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages

11.15-11.40



Dr. Elif KANTARCIOĞLU
Bilkent Üniversitesi
Bilkent University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/tktbdeargem
instagram.com/tktbdeargem
twitter.com/tktbdeargem



AVRUPA DİL PORTFOLYOSU VE PORTFOLYO DEĞERLENDİRMESİ

Prof. Dr. David LITTLE

Trinity Üniversitesi Dublin
dlittle@tcd.ie

Özet

Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), öğrencilere hem dil öğrenimlerini yönetme hem de değerlendirme konusunda yardımcı olan raporlama işlevleri ile pedagojik olanaklar sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Her ADP, öğrenme hedeflerini belirlemek ve öğrenme sonuçlarını kendi kendine değerlendirmek için kullanılan “yapabilirim” tanımlayıcılarından oluşan kontrol listelerini içermektedir. Kontrol listeleri, dil etkinlikleri ve yeterlilik seviyeleri için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ ne göre düzenlenmiştir (D-AOBM ; Avrupa Konseyi 2001). Bu makale, bir portfolyo değerlendirme sistemi oluşturulurken yanıtlanması gereken bazı soruları ele alarak başlayacak, ardından ADP’ yi tanıttak ve İrlanda ilkokullarında İngilizce öğrenen göçmen öğrenciler için nasıl kullanıldığını açıklayacaktır. Bu öğrenciler için öğretim programı çerçevesi D-AOBM’ nin ilk üç seviyesine dayandırılmış; ADP kontrol listesi tanımlayıcıları bu öğretim programı çerçevesinden oluşturulmuştur. Yapılan resmî sınavlar da bu öğretim programı çerçevesi ve kontrol listelerinde yer alan görevler esas alınarak hazırlanmıştır. Bu şekilde öğretim programı, öğrenme ve değerlendirme birbirleri ile yakından alakalı olmuş; portfolyo değerlendirmeleri ise resmî sınavlarda değişikliklere neden olmuştur.

Portfolyo Değerlendirmesi

Portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin karşılaması beklenen standartları gösteren değerlendirme ölçütlerine göre bir araya getirilen öğrenci çalışmalarını değerlendirme işlemidir. Portfolyo değerlendirme sistemi oluşturulurken dört soruya cevap verilmelidir. Birincisi, değerlendirmeyi kim yapacak? Portfolyolar,

bir sınav kurulu gibi harici bir birim tarafından mı değerlendirilecek? Yoksa portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin öğrencilerine not verme yollarından biri olarak eğitim kurumu içinde gerçekleşen bir şey mi olacaktır? Her durumda “Öğrenciler nasıl bir rol oynuyor?” sorusunu sormalıyız. Başka bir deyişle, öğrencinin öz değerlendirmesi mevcut olan sistemin bir unsuru mudur? İkincisi, değerlendirme ölçütlerini kim belirleyecek? Portfolyo değerlendirmesi ulusal bir değerlendirme sisteminin parçasıysa değerlendirme ölçütleri ilgili değerlendirme kuruluşu tarafından belirlenecek. Lakin okul içinde ise değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından imkân dâhilinde öğrencilerle belirlenebilecektir. Üçüncüsü, portfolyonun içeriğini kim belirleyecek? Yine, portfolyo değerlendirmesi daha geniş bir harici değerlendirme planının parçasıysa ilgili kurum doğruluk, güvenilirlik ve geçerlilik gerekliliklerini yerine getirmek için portfolyoya nelerin dâhil edilmesi gerektiğine karar vermelidir. Diğer taraftan portfolyo değerlendirmesinin okul içinde olması durumunda, öğretmenler portfolyonun içeriğine imkân dâhilinde öğrencileriyle birlikte karar vereceklerdir. Dördüncüsü, portfolyonun öğretme ve öğrenmede oynadığı rol nedir? Baştan itibaren öğretmeyi ve öğrenmeyi desteklemek için mi kullanılıyor, yoksa sadece değerlendirme amacıyla bir öğrenme döneminin sonunda gözden mi geçiriliyor? Bu makale, portfolyo öğrenimini ve değerlendirmeyi sağlayan Avrupa Dil Portfolyosu’nun bu soruların yanıtlanmasına nasıl yardımcı olduğunu açıklamaktadır.

Avrupa Dil Portfolyosu

Avrupa Konseyi, bir raporlama ve pedagojik amaca hizmet etmek üzere Avrupa Dil Portfolyosu’ nu (ADP) geliştirmiştir. Raporlama işlevi, bireye dil öğrenme ve kullanım deneyimlerinin bir kaydını sunar. Pedagojik amacı, öğrenen özerkliğini destekler, kültürler arası farkındalığı ve yetkinliği artırır ve çoğul dilliliği teşvik eder. İki işlev karşılıklı olarak birbirine bağlıdır: ADP öğretme ve öğrenme için ne kadar önemli ise, öğrencinin başarısının değerlendirilebilir bir kaydı olarak geçerli olması da o kadar olasıdır. ADP 3 bölüme ayrılmıştır: Bireyin düzenli olarak güncellenen dilsel ve kültürel oto portresi olan bir dil pasaportu; öğrenmeye yönelik yansıtıcı bir alt bölüm sağlayan ve hedef belirlemeyi ve öz değerlendirmeyi destekleyen D-AOBM ’ nin dil etkinliklerine ve yeterlilik seviyelerine göre düzenlenen “yapabilirim” tanımlayıcılarının kontrol listeleriyle bir dil biyografisi ve çoğu ADP’de yalnızca boş bir alan olan ve bir öğrenme programı sırasında bir süreç ve sonuç bölümünde bir gösterge işlevi görebilecek bir dosya. Gösterge işlevi, elbette, portfolyo değerlendirmesinin esasıdır. Etkili ADP kullanımı için şunlar ön koşullardır: Öğretim programı, öğretme/öğrenme ve değerlendirmenin tümü birbiri ile uyumlu olmalıdır. Öğretim programının iletişimsel içeriği “yapabilir” terimleriyle ifade edilmelidir. Öğretme ve öğrenme, ADP’ ye ve “yapabilirim” tanımlayıcılarının olduğu kontrol listelerine öncelik vermelidir ve harici öğretmen tarafından geliştirilen sınavlar, öğretim programının “yapabilirim” tanımlayıcıları ve ADP’nin “yapabilirim” tanımlayıcıları ile açık ve net bir şekilde bağlantılı olmalıdır. Ayrıca ADP’nin pedagojik işlevine uygun olarak öğrenenler kendi öğrenmelerinin planlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine tamamen dâhil edilmelidir. ADP’ ler, bir akademik yılın veya çalışma programının sonunda değerlendirmeye dâhil edilebilir. Bu da dosyanın gösterge işlevinin uygulanması anlamına gelir. Yine de ADP tabanlı portfolyo değerlendirmesinin geçerliliği, bireysel öğrenci özerkliğini yansıtmaya gereken süreç işlevine bağlıdır. Bu bağlamda, ADP İlkeleri ve Yönergeleri (Avrupa Konseyi 2011), ADP’ nin bireysel öğrenciye özgü bir değer olduğunu belirtir. Ayrıca, ADP’ nin dayandığı ilke ve değerler, öğrencilerin düzeylerinin raporlanmasının kendi öz değerlendirmelerini içermesini de açıkça gerektirmektedir.

İrlanda’dan Uygulamalı Bir Örnek

1990’lardan bu yana İrlanda; mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler ve diğer AB üye ülkelerinin vatandaşları dâhil olmak üzere olağanüstü bir göçmen akını yaşamıştır. Sonuç olarak okullar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim dili olan İngilizcede okuma yazma bilmeyen çocuklar ve öğrencilerle dolup taşmıştır. İrlanda hükümeti bu soruna 1990’ların sonlarında, ana dili ne İngilizce ne de İrlandaca olmayan

herbir öğrenci için iki yıllık İngilizce dil yardımını finanse ederek karşılık vermiştir. Göçmen öğrencilerin büyük bir bölümü okulda yaşlarına uygun örgün eğitim veren sınıflara alınmış ve özel İngilizce dersleri için periyodik olarak küçük gruplara bölünerek dil eğitimi verilmiştir. Bir Dublin Trinity Üniversitesi kâr amacı gütmeyen okul şirketi olan “İrlanda Dili ve Eğitimine Entegrasyon Sağlama (IILT)”, iki yıllık İngilizce dil desteği için İngilizce öğrenme hedeflerini belirlemek, öğrenme materyalleri geliştirmek ve yılda iki kez hizmet içi seminerler yoluyla öğretmenlere dil öğrenme hedefleri ile öğrenme materyalleri arasında aracılık etmek üzere görevlendirilmiştir. IILT, ilk üç D-AOBM yeterlilik düzeyine (A1, A2, B1) dayalı ve öğretim programı temalarını ve sınıf iletişimini yansıtan İngilizce Dil Yeterliliği Kıyaslama Ölçütleri’ni geliştirmiştir (IILT 2003a); Kıyaslama ölçütlerinden elde edilen “yapabilirim” kontrol listelerine sahip bir ADP versiyonu, çok miktarda öğretme/öğrenme materyali ve bu komisyonun ihtiyaçlarını yerine getirmek üzere bir dizi göreve dayalı dil testini de hazırlamıştır.

Özetlemek amacıyla ilkokula odaklanacağım. İlkokullar için İngilizce Dil Yeterlilik Kıyaslama Ölçütleri (IILT 2003a), D-AOBM ’nin öz değerlendirme tablosuna dayalı olarak 15 tablo hâlinde ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi 2001, s. 26–27). Geniş kapsamlı yeterlilik gelişiminin gidiş yolu, iletişimsel yeterliliğin küresel kıyaslama ölçütlerinde ve altında yatan dilsel yetkinliğin küresel kıyaslama ölçeklerinde tanımlanmış ve yinelenen öğretim programı temalarına odaklanan 13 ek tablo (işlenecek ünite başlığı da denilen) oluşturulmuştur: Myself; Our school; Food and clothes; Colours, shapes and opposites; People who help us; Weather; Transport and travel; Seasons, holidays and festivals; The local and wider community; Time; People and places in other areas; Animals and plants; Caring for my locality.

Göçmen öğrenciler için ADP (IILT 2003b), öğrencinin çoğul dilli kimliğine, dil ve dil çeşitliliğiyle ilgili okul dışı deneyimlerine ve öğrenmeyi nasıl öğreneceğine öncelik vermiştir. 13 adet işlenecek ünite başlığının her birinin dil biyografisinde bir kontrol listesi mevcut olmuş ve dil pasaportu öğrencilerin genel ilerlemelerini, düzenli olarak küresel kıyaslama ölçütlerinin kısaltılmış bir versiyonuyla takip etmelerini sağlamıştır. Dosya; içindekiler sayfasını, işlenecek ünite başlığı ile ilgili açılış sayfalarını ve bazı ek çalışma sayfalarını içermiştir. Aşağıda bir öğretmenin kıyaslama ölçütleri ve ADP’ yi nasıl kullandığı anlatılmaktadır:

Öğretmen, okula gelen tüm öğrencilere her gün, yaşlarına ve bazı durumlarda İngilizce yeterliliğine göre kategorilere ayırarak bir ders vermiştir. Öğrencilerinin gelişimine yardımcı olmak için ADP’ yi ve derslerini planlamak için İngilizce Dil Yeterlilik Kıyaslama Ölçütleri’ni kullanmıştır. Gelen tüm öğrencilerle aynı konu döngüsünü takip etmiş, her öğretim yılında tüm işlenecek ünite başlıklarını ele almıştır. Tüm sınıf etkinlikleri, İngilizcenin spontane kullanımını içermiş ve çoğu ADP dosyası için eklenen yazılı ürün ve çalışmalar, sınıf duvarında sergilenen afişler, her yaştan ve her seviyeden öğrencinin çalışmalarını içeren çok sayıda kitaplar ile sonuçlanmıştır. Öğretmen, öğrencilerinin çalışmalarını iki haftada bir ADP’lerindeki kontrol listelerine göre gözden geçirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, en son öğrenme başarılarıyla eşleşen “yapabilirim” tanımlayıcılarının yanındaki simgeleri renklendirmişler ve öğretmen de tarihi eklemiştir. Sonuç olarak ADP, her öğrencinin ilerlemesinin oldukça ayrıntılı bir kaydına dönüşmüştür.

Sonuç

2000’lerin göçmen öğrencilerin katılımına yönelik bir yaklaşımını ayrıntılı olarak anlattım. IILT, İrlanda’daki ilkokullara son iki yılının her birinde (2006–2007 ve 2007–2008) 5000 adet ADP ve okuryazarlık öncesi bir versiyonu olan My First English Book’un (IILT 2005) 2000 adet kopyasını satmıştır. Bu, İngilizce dil yardımı alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu araçlardan birini kullanmış olduğunu, öğretmenlerinin ise İngilizce Dil Yeterlilik Kıyaslama Ölçütleri’ni kullanmış olduklarını göstermektedir. İngilizce Dil Yeterlilik Kıyaslama Ölçütleri sayesinde, öğretmenler, müdürler ve eğitim müfettişleri, iki yıllık İngilizce dil desteği sonucunda elde edilebilecek yeterlilik gelişiminin gidiş yolu hakkında net bir fikre sahip olmuşlar ve Avrupa Dil Portfolyosu sayesinde ilerlemenin farkındalığı her öğrencinin öğrenme deneyiminin merkezinde yer almış ve velilere

kolayca iletilmiştir. IILT'nin kıyaslama ölçütlerine dayalı resmî dil sınavları oluşturmaya rağmen, birçok okul ADP tarafından sağlanan kanıtın yeterli olduğuna inanarak bunları kullanmamayı tercih etmiştir. Benim bildiğim benzer bir ELP uygulaması da bulunmamaktadır. 2008 de IILT'nin finansmanı kesilmiş ve bu da onu mali krizin ilk kurbanlarından biri hâline getirmiştir. IILT'nin oluşturduğu sistem hızla gözden düşmüş ve göçmen öğrenciler için İngilizce Dil Yeterlilik Kıyaslama Ölçütleri ve İngilizce Dil Yeterlilik Programı büyük ölçüde unutulmuştur. Bununla birlikte, verilen örnek, portfolyo öğrenimine entegre edildiğinde ve öğretim programı hedefleriyle sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunda portfolyo değerlendirmesinin gücünü ve önemini göstermiştir. Bu düşünce beni şu soruyu sormaya yöneltiyor: D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi 2020) herhangi bir eğitim sistemini, organizasyonu veya kurumu ADP yi canlandırmaya ve onu dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesine yönelik tamamen koordineli bir yaklaşımın merkezine yerleştirmeye teşvik edecek mi?

Kaynakça

- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (15 Temmuz 2021'de erişildi).
- Council of Europe (2011). European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines, with added explanatory notes. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804586ba> (15 Temmuz 2021'de erişildi).
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (15 Temmuz 2021'de erişildi).
- IILT (2003a). English Language Proficiency Benchmarks for Non-English-speaking Pupils at Primary Level. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://ncca.ie/media/2064/english_language_proficiency_benchmarks.pdf (15 Temmuz 2021'de erişildi).
- IILT (2003b). European Language Portfolio, primary: Learning the language of the host community. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/ea920271-a832-4a71-9957-07ac5f9e9ffb.pdf?ver=2011-09-13-160442-523 (15 Temmuz 2021'de erişildi).
- IILT (2005). My First English Book. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://ncca.ie/media/2077/first_englishbook.pdf (15 Temmuz 2021'de erişildi).

YAZAR HAKKINDA: Prof. David LITTLE

David Little, Dublin Trinity Üniversitesi'nin fahri üyesidir. Başlıca araştırma ilgi alanı, dil öğrenen özerkliği teorisi ve pratiğidir. 1980'lerden bu yana Avrupa Dil Portfolyosu, yetişkin göçmenlerin dil entegrasyonu ve Romanca öğretimi ve öğrenimi konularına odaklanan Avrupa Konseyi dil eğitimi projelerinde aktif olarak yer almıştır.

DİL MÜFREDATI VE SINAVLARININ D-AOBM İLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ: RELANG PROJESİNDEKİ DENEYİMLER

José NOIJONS

Avrupa Konseyi Avrupa Modern Diller Merkezi
information@ecml.at

Özet

Avrupa Konseyi, Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) ve Avrupa Komisyonu arasındaki “Dil öğreniminde yenilikçi yöntemler ve değerlendirme” ortak eyleminin bir parçası olarak RELANG Dil Müfredatını Test ve Sınavlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ile ilişkilendirme Projesi 2012’den beri AB ve ECML üye ülkelerinde yaklaşık 30 çalıştay koordine etmiştir. RELANG çalıştaylarından ikisi: Müfredatı D-AOBM ile ilişkilendirme, Testleri ve Sınavları D-AOBM ile ilişkilendirmedir. Çalıştaylar, Bakanların AB ve Avrupa Konseyi tavsiyeleri ile uyumludur. RELANG çalıştaylarındaki ilişkilendirme süreçleri, projenin orijinal olarak RELANG çalıştaylarında D-AOBM ile ilişkili sınavlar oluşturmaya yönelik kullandığı, Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan bir ilişkilendirme Kılavuzu’na dayanır. RELANG çalıştaylarının pekiştirici faydalarından biri, üye devletlerdeki yabancı dil müfredatı ve sınavlarının artık D-AOBM ile ilişkileri ışığında revize edilmesidir. Bu; yalnızca yeni müfredatın uygulanması, bu yeni müfredata dayalı sınav müfredatının oluşturulması, D-AOBM tabanlı (dış) sınavların hazırlanması ve yönetilmesiyle sonuçlanarak devam eden bir süreçtir. Bu sürecin, tam olarak uygulanması birkaç yıl alabilecektir.

Giriş

Avrupa Konseyi Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) ve Avrupa Komisyonu arasındaki “Dil öğreniminde yenilikçi yöntemler ve değerlendirme” ortak eyleminin bir parçası olarak, RELANG Dil Müfredatını, Testleri ve Sınavlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni D-AOBM ile ilişkilendirme Projesi 2012’den beri AB ve ECML üye devletlerinde dil eğitimi profesyonellerini (dil öğretmenleri, öğretmen eğitimcileri, müfredat yazarları, test uzmanları ve politika yapıcılar) içeren bir dizi çalıştay koordine etmiştir. RELANG Projesi şimdi üye devletlere aralarından seçim yapabilecekleri beş farklı modül sunmaktadır. Bu modüller yalnızca müfredat ve müfredat reformu etrafında daha geniş düşüncelere geçişi değil ayrıca D-AOBM 'nin yabancı diller alanının ötesinden ikinci dil testi alanına uygunluğunun değerlendirilmesi ihtiyacının tanınmasını da yansıtmaktadır.

RELANG Projesi’nin Amacı ve Bağlamı (İçeriği)

D-AOBM, genellikle dil kullanımının kavramsal bir çerçevesinden ziyade, dil yeterlilik düzeylerinin bir çerçevesi olarak dar bir şekilde algılanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle dil müfredatının, testlerin, sınavların ve değerlendirme prosedürlerinin D-AOBM’de belirtilen dil kullanımı ve dil yetkinliklerinin ilgili yönlerini dikkate almasını sağlamak önemlidir. Bir sonraki adım, bu müfredatları, testleri ve sınavları D-AOBM’nin ortak referans seviyeleriyle (A1 öncesi-C2) ilişkilendirme prosedürlerinin güvenilir ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirildiğinden emin olmaktır. Böylece bu iddiaların geçerliliği garanti edilebilir. Müfredatın uygulanmasının, testlerin ve sınavların yönetiminin uluslararası kabul görmüş iyi uygulama ve kalite yönetimi ilkelerine uygun olarak yürütüldüğü anlaşılmalıdır.

RELANG faaliyeti üye ülkelerdeki ilgili paydaşların dil müfredatı ve dil testinin geliştirilmesi ve dil testi değerlendirmesinde kalite ve eşitliği garanti etme; içerik ve işlevleri açısından ise geçerli dil testleri ve sınavları sağlama girişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. RELANG etkinliği, müfredat, testler ve sınavlar ile D-AOBM arasındaki ilişki iddialarını doğrulama girişimlerine odaklanmaktadır. Paydaşların

-uygulanabilir olduğunda - Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ni uygulama çabalarını desteklemektedir.

Faaliyetin arkasındaki önemli bir ilke, müfredatı, testleri ve sınavları D-AOBM'ye (seviyelere) resmî olarak ilişkilendirmeyi değil, D-AOBM'ye uyumlu hâle getirmeye yönelik eğitimin amaçlanmasıdır. RELANG proje ekibi, D-AOBM seviyelerinin yerleştirileceği belirli müfredatlar, testler ve sınavlar hakkında resmî açıklamalarda bulunmamaktadır. RELANG ekibi, paydaşlara, ilgili paydaşların kendi yetki ve sorumluluklarında karar vermeleri için müfredatın, testlerin ve sınavların D-AOBM ile geçerli bir şekilde nasıl ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

RELANG Atölye Çalışmalarının İçeriği

Üye devletlere sunulan ilgili RELANG modülleri, yabancı dil müfredatını D-AOBM ile ilişkilendirme ile yabancı dil testlerini ve sınavlarını D-AOBM ile ilişkilendirmedir. Bu çalıştaylarda müfredat geliştiriciler, sınav geliştiriciler, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar ve diğer ilgili paydaşlar, mevcut müfredat ve sınavları D-AOBM ile ilişkilendirmenin ve/veya D-AOBM dil kullanım modeliyle ilgili olarak müfredat/sınav reformunu başlatmanın yolları hakkında bilgilendirilmektedir. Çalıştaylar sırasında, D-AOBM ile ilgili testlerin ve sınavların geliştirilmesi için ulusal müfredatta bir öğrencinin elde etmesi beklenen genel yetenek seviyesini D-AOBM ile ilişkilendirme ilkelerine ve bunun sonuçlarına özel önem verilir.

D-AOBM ile uyumlu hâle getirilecek mevcut bir müfredat olması durumunda, RELANG çalıştaylarına katılanlardan, ilgili D-AOBM tanımlayıcılarını müfredattaki öğrenme çıktıları/kazanım hedefleri ile karşılaştırmaları ve oradan D-AOBM seviyelerini belirlemeleri istenmektedir. D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te belirtildiği gibi tanımlayıcıların ana işlevi müfredat, öğretim ve değerlendirmeyi uyumlu hâle getirmeye yardımcı olmaktır. Eğitimciler, D-AOBM tanımlayıcılarını belirli bağlamla ilgililiklerine göre seçebilir ve gerektiğinde bunları sürece uyarlayabilir. Bu nedenle tüm çalıştayların temel amacı, katılımcıları mevcut müfredatın/sınavların veya D-AOBM ile ilgili olarak geliştirilecek müfredatın/sınavların çeşitli yönleri üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye hazırlamaktır. Bu amaçlara ulaşmak için katılımcılar:

- Yabancı dil müfredatlarının/sınavlarının D-AOBM ile ne ölçüde ilgili olduğunu belirler.
- D-AOBM dil kullanımı modelini anlar.
- Müfredat içindeki kazanım hedeflerini D-AOBM ile ilişkilendirir.
- D-AOBM ile ilgili biçimlendirici ve (summative) özetleyici/genel değerlendirme geliştirir.

Organizasyon

Önce çalıştaya bir giriş yapılır ve temel hususlara genel bir bakış verilir, ardından D-AOBM dil kullanım modeli, geçerlilik, tarafsızlık ve etik kaygılar üzerine grup çalışması yapılır. Ardından, Kılavuzda (Avrupa Konseyi 2009) ilişkilendirme sürecine yönelik ana hatlarıyla belirtilen aşamalara geçilir:

1. Tanıtım (Familiarisation): Eğitim faaliyetleri, D-AOBM, D-AOBM seviyeleri ve açıklayıcı tanımlayıcılar hakkında ayrıntılı bilgiye dayalıdır. D-AOBM yaklaşımındaki unsurlar şunlardır: Kişiler tarafından gerçekleştirilen eylemler, bireyler ve sosyal aktörler, hem genel hem de özel olarak iletişimsel dil yetkinlikleri olmak üzere bir dizi yetkinlikler, dil etkinliklerine katılmak için farklı koşullar ve kısıtlamalar altında çeşitli bağlamlar, belirli alanlardaki temalarla ilgili olarak metin üretmek ve/veya almak için dil süreçleri.
2. Belirleme (Specification): Müfredat/sınavlar ve D-AOBM arasındaki ilişkiyi kanıtlamak, madde yazarlarına rehberlik sağlamak, müfredatın/sınavın içeriği ve kalitesi ile bunun D-AOBM ile ilişkisi hakkında tüm paydaşlar için şeffaflığı artırmak.
3. Standartlaştırma ve Kıyaslama (Standardization & Benchmarking): Kıyaslama ilkelerine giriş hem

standartlaştırma eğitimi için belirli bir düzeyde performansı göstermek hem de adayların performansları hakkında gelecekteki kararların alınmasında bir referans noktası olarak bir veya daha fazla tipik ve özgün örnek sağlamak.

4. Standart Belirleme (Standard setting): Alıcı beceriler (okuma, dinleme) ve temel yetkinlikler (dil bilgisi, kelime bilgisi) için performans standartları belirlenmelidir. Katılımcılar, öğrencilerin sınavın olması gereken D-AOBM seviyesine ulaştıklarını iddia etmeleri için gereken minimum puanı belirtirler.

5. Geçerlilik: D-AOBM ile ilişkilendirme iddialarını destekleyen kanıt elde etme yöntemleri.

Sonuç ve Öneriler

RELANG Projesi, öğrencilerin daha az maruz kaldığı yabancı dillerle kıyaslandığında öğretilen yabancı dillerin her biri için duyulan gereksinimin aynı olduğu varsayımının çok da gerçekçi olmadığını ortaya koymuştur. Öğretim saatlerinin sayısı aynı olsa bile belirli bir dile maruz kalma o kadar fazla olabilir ki öğrencilerin sadece o dil için gerekli D-AOBM seviyelerine ulaşmaları daha kolay olabilir. Eğer tüm yabancı dillerin öğretmenleri standartlarını eşit derecede yüksek tutarlarsa o zaman çok sayıda öğrencinin daha az maruz kaldıkları dillerdeki sınavlarda başarısız olacağını görebilirler. Ancak standartlarını düşürürlerse yasalara aykırı hareket edebilirler.

RELANG Projesi, genel eğilim olarak ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmek istediklerini ortaya koymuştur. Bazı durumlarda bu, mevcut müfredatı yeni öğretim ve test materyalleri ile güncellemek istedikleri anlamına gelmektedir (ders kitapları dilsel yetkinliklere çok fazla odaklanmaktadır). Diğer durumlarda ise, dil müfredatlarını yakın zamanda revize ettiklerini ve şimdi de bunları D-AOBM ile uyumlu hâle getirmek istediklerini göstermektedir. Ülkeler için ilk ve yaygın olarak paylaşılan amaç, D-AOBM seviyeleriyle ilişkilendirme iddialarını doğrulamaktır.

Müfredat çalıştay, ilişkilendirme prosedürlerini, projenin RELANG çalıştaylarında D-AOBM ile ilişkili sınavlar oluşturmaya ve mevcut sınavları D-AOBM ile ilişkilendirmeye yönelik kullanmakta olduğu Kılavuz'a (Avrupa Konseyi 2009) dayandırmaktadır. Bu Kılavuz'da özetlenen adımların, müfredatın D-AOBM ile ilişkilendirilmesi sürecinde temelde eşit öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Adımların çoğu için özellikle alıştırmaya, kıyaslama ve standart belirleme ile sınavlar ve testlerdeki aynı prosedürlerin kullanılabileceği iddia edilebilir.

D-AOBM, dil öğrenimine yönelik eylem odaklı iletişimsel yaklaşımları vurgulamaktadır. İletişimsel dil yetkinliği; dilsel yetkinliği, edimsel yetkinliği, toplum dil bilimsel yetkinliği, kültürlerarası yetkinliği, stratejik yetkinliği ve varoluşsal yetkinliği içermektedir. Çalıştaylardaki katılımcılar tarafından öğretim ve testlerde kelime ve dil bilgisine yapılan vurgunun D-AOBM iletişimsel yaklaşımıyla uyumlu olmadığı fark edilmiştir.

Çoğu müfredatın değerlendirmeye önem verdiği gerçeği göz önüne alındığında sınavları D-AOBM ile uyumlu hâle getirmek oldukça önemlidir. RELANG danışmanları, katılımcılara, test ve sınavların D-AOBM ile nasıl ilişkilendirileceğine yönelik iddiaların nasıl doğrulanacağı konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır.

Bir müfredatın öğrencilerin belirli bir D-AOBM seviyesine ulaşmasını talep etmesi yeterli değildir. Müfredat hem standartlaştırma eğitimi için belirli bir düzeyde performansı göstermek hem de adayların performansları hakkında gelecekteki kararların alınmasında bir referans noktası olarak hizmet edici bir veya daha fazla tipik/özgün örnek sağlamalıdır. Standart belirlemenin genel ilkeleri sunulmuştur. Uygulamada, katılımcılar belirli standart belirleme yöntemlerinin nasıl çalıştığına aşina hâle getirilmiştir.

Üye devletler, okullarında sunulan tüm yabancı dilleri içeren büyük müfredat ve değerlendirme reformu projelerine başlamadan önce kazanılan bilgiler üzerine inşa ettikleri, belki de ilk olarak bir dilde değişiklikleri

tanıttıkları ve pilotluk yaptıkları için ikinci ve hatta üçüncü bir RELANG çalıştayını talep etmektedirler. Diğerleri ise öğrenmeyi ulusal düzeyde basamaklandırdı daha sonra paylaşarak ve karşılaştırarak bu öğrenmeyi derinleştirmek için komşu ülkelere ulaşmaktadır.

Öneriler

RELANG Projesi, hâlihazırda başlamış olan çalışmaların devamı olarak şu etkinliklerin gerçekleştirilmesini önermektedir:

- Mevcut müfredatı D-AOBM ile ilişkilendirmenin ve/veya D-AOBM dil kullanımı modeliyle ilgili olarak müfredat reformunu başlatmanın yolları,
- D-AOBM' yi ikinci dil yetkinlik testlerinin geliştirilmesine uygulamak,
- RELANG çalıştaylarında verilen tavsiyelere göre yeniden tasarlanan testleri ve sınavları gözden geçirmek,
- Üye devletlerde diğer belirli konularda veya orijinal çalıştaylardan farklı dillerde takip çalıştayları,
- D-AOBM ile ilişkili olması gereken sınavlar için kıyaslamaların ve standartların geliştirildiği üye devletlerde takip çalıştayları,
- Üye devletlerde, öğretmenlerin yeni metodolojiler konusunda yetkin olmalarını sağlayan yenilikçi dil testi yöntemleri üzerine çalıştaylar,
- Üye devletlerde dil testlerinde kalite güvencesi ve genel test yönetimi konularında, testlerde geçerlilik ve güvenilirliğe ve madde yapımına (item construction) odaklanan çalıştaylar,
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin (EQF) gerekliliklerini, sınavları D-AOBM ile ilişkilendirme ihtiyacı ile birleştirme konusunda üye devletlerde çalıştaylar,
- D-AOBM ile ilişkilendirilecek geçerli sınavlar üretme hizmetinde veri toplama, veri analizi ve veri yorumlama konusunda sınav merkezlerinde istatistikçiler için çalıştaylar.

Kaynakça

Council of Europe (2001). Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment, Cambridge University Press.

Council of Europe (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. Council of Europe, Language Policy Division.

Council of Europe (2020). Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment, Companion Volume. Council of Europe, Language Policy Programme.

YAZAR HAKKINDA: José NOIJONS

José Noijons hem ulusal hem de PISA gibi uluslararası durum değerlendirme programlarında; program değerlendirme bağlamında öğrenci performans örnekleme, veri toplama, veri analizi ve raporlama alanlarında uzun yıllardır çalışmaktadır. Eğitim kurumlarına dil sınavları ve müfredat programlarını D-AOBM yeterlik seviyeleri ile uyumlu hâle getirme konusunda yardım eden ortak bir AB-Avrupa Konseyi projesi olan RELANG'ın proje koordinatörüdür. Bu proje 30'dan fazla Avrupa ülkesinde yürütülmektedir.

DÖRT DİL BECERİSİNİ ÖLÇEN BİLGİSAYAR DESTEKLİ SINAVLAR

Dr. Elif KANTARCIOĞLU

Bilkent Üniversitesi

Özet

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) belirtildiği ve Tamamlayıcı Cilt'te de vurgulandığı üzere dil öğrenme dört beceriden oluşmakta ve hepsi de birbiriyle eş değer önem arz etmektedir. D-AOBM 'nin iletişimsel dil faaliyetlerini okuma, dinleme, yazma, konuşma gibi dört beceri yerine alımlama, üretme, etkileşim ve aracılık olarak dört durum şeklinde nitelenmesi bu becerilerin birbirlerinden ayrılmazlığını ortaya koymaktadır. Bu dört durumun ölçülmesine de aynı şekilde önem verilmesi dil öğretimini ve sınıfa yansımalarını olumlu şekilde etkileyecektir. Bu bağlamda bu sunumda öncelikle dil eğitiminde dört becerinin her birinin ölçülmesinin öneminden bahsedilecek. İkinci olarak bilgisayar destekli sınav çeşitlerinden (Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş ve Bilgisayar Tabanlı) ve bunların olumlu ve olumsuz yanlarından bahsedilecektir. Daha sonra da salgın sürecinde üniversitelerimizin dil ölçme uygulamalarına değinilecektir. Son olarak da Türkiye'den ve yurtdışından bilgisayar destekli sınav örnekleri ele alınacaktır.

Giriş

Dil yeteneğinin tanımı yıllar içinde birkaç kez geliştirildi ve Diller için Ortak Avrupa Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2001), Tamamlayıcı Cilt'in (Companion Volume) yayınlanmasıyla dil becerisine yeni bir bakış açısı getirdi. Avrupa Konseyi, 2018; 2020). D-AOBM, dil yeteneğinin tanımını geleneksel dört beceriden – okuma, dinleme, yazma, konuşma – dört iletişim moduna – alımlama, üretme, etkileşim, aracılık – genişletir. Dil etkinliklerinin bu şekilde kategorize edilmesinin, gerçek yaşam görevlerini çok daha yakından ve gerçekçi bir şekilde yansıttığı ve geleneksel dört becerinin ayrılmaz doğasını gösterdiği kesindir. Örneğin yazma, her zaman kendi başına gerçekleşen bir beceri değildir. Zaman zaman yazma, e-posta yazarken olduğu gibi iletişimle birleştirilir. Benzer şekilde, okuma gibi alıcı becerileri, diğer yazarlardan alıntı yapmak ve akademik bir bağlamda tartışma yapmak gibi yazılı bir gerçek yaşam görevi de takip edebilir.

Dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığının önemi, dil testinin nasıl yapılandırılması gerektiğini de vurgulamaktadır. Yalnızca belirli becerileri ölçen testler yanıltıcı olabilir ve kişinin yeteneğinin tam bir resmini vermeyeceğinden eksik ve yanlış sonuçlar verebilir. Okullar ve dil eğitimi söz konusu olduğunda, testin etkisi ve sınıfa yansımaları son derece önemlidir. Testler tüm becerileri ölçtüğünde, bunun müfredat tasarımı, sınıf öğretimi ve öğrenimi üzerinde olumlu bir etkisi olur. Bu sebeple, öğrenciler sınavlarda daha iyi performans göstermelerine yardımcı olacak etkinliklere katılmaları için motive olacaklarından, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırır.

2000'lerin başında, özellikle ucuz ve yüksek güçlü bilgisayarlar oldukça erişilebilir hâle geldiğinden, bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanımı daha yaygınlaştı (Thompson ve Weiss 2011, Thurlow, Lazarus, Albus ve Hodgeson 2010, Wainer 2000). Teknolojik gelişmeler, bir sonraki bölümde kısaca sunulan bilgisayar destekli sınavlar aracılığıyla tüm becerilerin veya iletişim biçimlerinin ölçülmesini kolaylaştırmıştır.

Bilgisayar Destekli Sınavlar

Bilgisayarlar destekli sınavlar genel olarak ikiye ayrılır: Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Testler (BBT'ler) ve Bilgisayar Tabanlı Testler (BTT'ler). BBT'lere örnek olarak DIALANG ve Oxford Placement Test verilebilirken TOEFL iBT ve Pearson İngilizce Testi BTT olarak sınıflandırılmaktadır.

BBT'ler, her sınava giren kişinin önceki sorulara verdiği yanıtlara bağlı olarak farklı sorularla karşılaştığı

için ve kişiselleştirilmiş olduğundan yani her aday farklı bir sınav aldığından ve kişinin dil yeteneğini kısa sürede ölçebilmesi nedeniyle tercih edilir. Bu, teste girenlerin soruların zorluk seviyelerine göre yetenek seviyelerini tahmin edebilen Madde Tepki Teorisi (IRT) kullanımı sayesinde mümkün olmaktadır. BBT'lerin bu doğası, hızlı bir yetenek ölçüsü olmanın yanı sıra bir dizi başka avantajı da beraberinde getirir. Her test katılımcısının aldığı testin benzersizliği, kopya faktörünü ortadan kaldırır. Bir BBT testinde, yeterince yüksek bir güvenilirlik seviyesine ulaşmak için daha az madde gereklidir (Walczak, A. 2015). BBT'lerin bir diğer avantajı, testin çok geniş bir madde havuzunda çalıştığı için sıklıkla uygulanabilmesidir. BBT'lerin bazı olumsuz yönleri de vardır. BBT'lerin geniş bir madde havuzuna dayanması, madde yazma açısından fazla kaynak gerektirmesi nedeniyle de dezavantaj olarak görülmektedir. Adaylara farklı maddeler verildiğinden, sadece birkaç kişi tarafından görülen hatalı bir soru sorulabilir ve bu da sınavın adil olmamasıyla ilgili sorular doğurabilir (Wainer, 2000). BBT'ler ayrıca yazma ve konuşma gibi üretken becerilerin ölçülmesine de elverişli değildir.

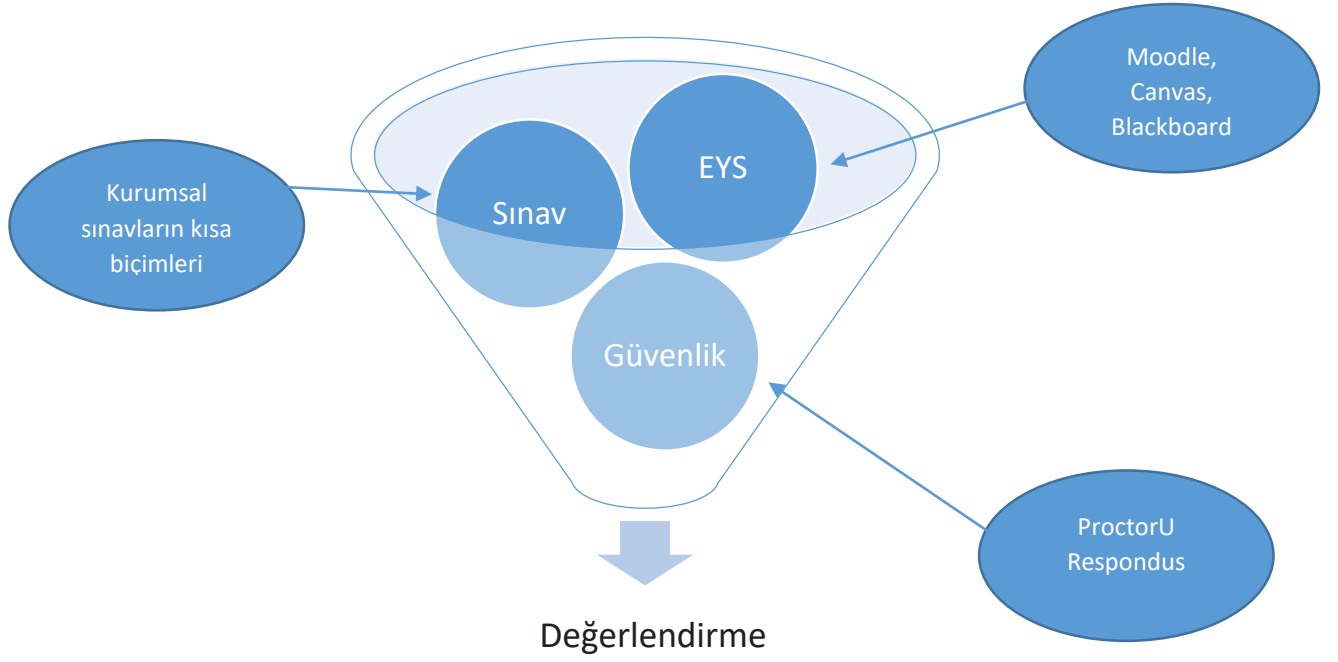
BTT'ler ise yazma ve konuşmayı ölçmeyi mümkün kılmaktadır. Ayrıca adillığe katkıda bulunan ölçüte dayalı bir test tasarımına dayalı olarak tüm adaylara tam olarak aynı soru kümesini sunarlar. Ayrıca sınavın uygulanmasında insan faktörünü ortadan kaldırdıkları için yüksek düzeyde bir standardizasyon sağlarlar. BTT'lerin bir başka avantajı da sınavları sanal bir öğrenme ortamının parçası olarak ve bağımsız bir şekilde sunabilmeleridir. Ancak her sınava giren kişinin sınava girmek için bir bilgisayara ve gerekli alt yapıya ve sabit internet bağlantısına ihtiyacı olabileceğinden BTT'ler belirli bir düzeyde teknolojik kurulum ve ekipman gerektirir. Ayrıca öğrencilerin veya sınava girenlerin yalnızca sınav içeriğine değil, aynı zamanda bilgisayarda nasıl girileceğine de oldukça aşina olmaları gerekir. Öğrencilerin bilgisayar karşısındaki dikkat süreleri farklılık göstermekte olup bu durum tasarım aşamasında da göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte çoğu sınav katılımcısı hangi yaşta olursa olsun, zamanlarının önemli bir bölümünü bilgisayar, tablet veya akıllı telefon önünde geçirdiğinden bu yollarla sınava girmek bir avantaj olarak görülmeyebilir.

Bir sonraki bölüm, üniversitelerin pandemi boyunca çevrim içi değerlendirmeyi nasıl ele aldığı hakkında kısa bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, çevrim içi değerlendirmede deneyim kazanırken bu alanda büyük bir uzmanlık oluşturmuş olmamız açısından önemlidir.

Salgın Sırasında Türk Üniversitelerindeki Uygulamalar

Pandemi, dünya çapındaki üniversitelerde sınavların çevrim içi olarak yapılmasını gerektirmiştir. Türk üniversiteleri bu ihtiyaca; kaynaklarına, öğrenci profillerine ve vizyonlarına göre farklı şekillerde cevap vermişlerdir. En yaygın olarak takip edilen uygulama, Şekil 1'de gösterildiği gibi bir sınav, bir öğrenme yönetim sistemi ve bir güvenlik önlemi içermiştir.

Üniversiteler genellikle yüz yüze verilen sınavların kısaltılmış bir versiyonunu kullandılar ve bunları Moodle veya Blackboard gibi bir öğrenme yönetim sistemine entegre ettiler. Buna ek olarak sınava girenlerin tarayıcısını kilitleyen ProctorU veya Respondus gibi bir güvenlik sistemi de kullandılar. Bazıları da sınav güvenliğini artırmak için öğretmenlerine öğrencileri Zoom üzerinden izletti.



Şekil 1 - Pandemi sürecinde Türk üniversitelerinin izlediği ortak bir değerlendirme uygulaması.

Bu uygulamalar güvenlik önlemleri açısından bazı ulusal ve uluslararası dil sınavları ile benzerlik göstermektedir. Bir sonraki bölümde bazı BBT ve BTT örnekleri verilmiştir.

Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınavlardan Bazı Örnekler

Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Testler ve Bilgisayar Tabanlı Testler dünya genelinde oldukça yaygındır ve pandeminin başlangıcından bu yana daha da yaygınlaşmıştır. Bazıları, bu tür sınavlardan elde edilen puan sonuçlarını kullanan kurumların aradığı bir dizi faktörden dolayı diğerlerinden daha fazla tercih edilmektedir. En önemli kriterlerden ikisi, dört becerinin tamamının ölçülmesi ve test sonuçlarının D-AOBM ile bağlantısıdır. Aşağıdaki Tablo 1, bazı ulusal ve uluslararası testlerin sahip olduğu özelliklerin bir özetini sunmaktadır. İlk sütun sınavın adı, ikincisi ise BTT veya BBT olup olmadığına göre sınavın türünü göstermektedir. Üçüncü sütun, sınavın hedeflediği D-AOBM seviyeleri ile ilgili bilgi sağlar ve dördüncü sütun, puanlamanın nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi verir. Son sütun, sınavın ne kadar yaygın olarak kullanıldığı ve hangi sektörlerin bunları esas olarak kullandığı hakkında kısa bilgi verir. Unutulmamalıdır ki tabloda listelenen sınavlar bilgisayarlar aracılığıyla verilen uzun bir sınav listesinin sadece birkaç örneğidir.

Tablo 1 – Ulusal ve Uluslararası BBT'lere ve BTT'lere Bazı Örnekler

	Sınav Tipi	D-AOBM Seviyesi	Ölçülen Beceriler	Puanlama	Yaygınlık
E-Yadis TÖMER	Bilgisayar tabanlı	A1-C1	O, D, Y, K	Otomatik + İnsan tarafından	Merkezler
CATEP – devam eden proje	Bilgisayarda bireyselleştirilmiş	A1-C1	O, D	Otomatik	Üniversiteler
Language Cert	Bilgisayar tabanlı	A1-C1	O, D, Y, K	Otomatik + İnsan tarafından	Limitli
Oxford Placement Test	Bilgisayarda bireyselleştirilmiş	A1-C2	Dilbilgisi, D	Otomatik	Birçok ülkede ancak kullanımı kısıtlı becerilerden dolayı limitli
Cambridge English Placement Test	Bilgisayar tabanlı	A1-C1	O, D, (Y küçük yaş grubu)	Otomatik + İnsan tarafından	Yaygın
Aptis	Bilgisayar tabanlı	A1-C2	O, D, Y, K	Otomatik + İnsan tarafından	Yaygın ve birçok ülkenin Millî Eğitim Bakanlıkları

Bu tür testlerin kullanıcılarına, yalnızca içerik düzeyinde bazı iddialarda bulunulduğundan ilgilendikleri sınavda ayrıntılı D-AOBM bağlantı çalışmalarının yapıldığından emin olmaları önerilir. Erişim kolaylığı için yukarıda Tablo 1'de incelenen sınavların internet bağlantıları aşağıda verilmiştir.

- E-yadis by TÖMER

<https://e-yadis.ankara.edu.tr/>

- Language Cert <https://www.languagecert.org/en/exam-types/online-exams>
- Oxford Placement Test

<https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/?cc=tr&selLanguage=en>

- Cambridge English Placement Test (CEPT)

<https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/sections/201140445--CEPT-Cambridge-English-Placement-Test-Metrica->

- Aptis

<https://www.britishcouncil.org/exam/aptis>

Sonuç ve Öneriler

Testlerin öğretim ve öğrenim üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Neyin ölçüldüğü ve nasıl ölçüldüğü, dil öğrenenlere neyi nasıl öğrettiğimiz üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (örn. Choi, 2008; Cheng, 1997; Wall & Alderson, 1992; Wall & Horák, 2009). Eğitimciler, müfredatın, öğretim yönteminin ve değerlendirmenin birbirini yakından yansıtan tutarlı bir üçgen oluşturmasını sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle, öğrencilere tüm becerilerin etkili bir şekilde öğretilmesini pekiştirmek için müfredat yenileme ve öğretmen yetiştirme projelerinin yanı sıra, istenen sonuçları sağlamak için sınıf içi sınavların ve yüksek önem taşıyan dil sınavlarının da dikkatle tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu tür projeler el ele yürütülmelidir, çünkü ayrı projelerin sonuçları, bu ana öğretme ve öğrenme unsurları arasında tutarlılığın kurulamamasına neden olabilir.

Mevcut bilgisayar teknolojisinin dil ve eğitim değerlendirmesi açısından sunacağı çok imkân var. Etkili ve son derece güvenilir test sağlar. Türkiye'de hâlihazırda, az sayıda ulusal düzeyde geliştirilmiş, sınırlı sayıda bilgisayar destekli İngilizce dil sınavı mevcuttur. Ayrıca bu sınavlar kapsam olarak sınırlıdır, yani belirli amaçlara hizmet ederler ve belirli aday kitlelerini hedeflerler. Bu nedenle, ortaokul ve lise öğrencilerini hedefleyen ve ulusal müfredatın kazanımlarını kapsayan okullar için dil sınavları tasarlama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye, D-AOBM ile ilgili dört beceriyi de ölçen bilgisayar destekli bir sınav tasarlamak için gerekli kaynaklara ve uzmanlığa sahiptir. Devlet ve özel kurumlar arasındaki iş birliğiyle, öğrencilerimize gelişmiş dil öğrenme fırsatları sağlayabilir ve dört becerili dil sınavı tasarlayıp sunarak İngilizcenin dört becerisini de öğrenmeye ve uygulamaya olan ilgilerini artırabiliriz.

Kaynakça

- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11, 38 – 54.
- Choi, I.-C. (2008). The impact of EFL testing on EFL education in Korea. *Language Testing*, 25, 39 – 62.
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang-cefr.
- Thompson, N A and Weiss, D (2011) A framework for the development of computerized adaptive tests, *Practical Assessment, Research & Evaluation* 16 (1), 1–9.
- Thurlow, A, Lazarus, S S, Albus, D and Hodgeson, J (2010) *Computerbased Testing: Practices and Considerations (Synthesis Report 78)*, Minneapolis: University of Minnesota, National Centre on Educational Outcomes.
- Wainer, H (2000) *Computerized Adaptive Testing: A Primer*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2nd edition.
- Walchzek, A. (2015). *Computer Adaptive Testing, Research Notes*, 59, 35-39.

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/206645-research-notes-59.pdf>

Wall, D., & Alderson, J. C. (1992). Examining washback: The Sri Lankan impact study (ERIC Document Reproduction Services Report ED345512).

Wall, D., & Horák, T. (2009). The impact of changes in the TOEFL® examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase 4, Measuring change.

YAZAR HAKKINDA: Dr. Elif KANTARCIOĞLU

Elif Kantarcioğlu Bilkent Üniversitesi'nde İngilizce Hazırlık Program Müdürü olarak görev yapmaktadır. Doktorasını İngiltere'de Roehampton Üniversitesi'nde dil sınavlarında D-AOBM ve geçerlilik alanında yapmıştır. 20 yılı aşkın süredir ölçme değerlendirme ile ilgilenmektedir. İlgili alanlarından bazıları sınav tasarlama, sınav geçerlilik çalışmaları ve D-AOBM olarak sayılabilir. Hem ulusal hem de uluslararası kurumların desteklediği projeler yürütmüştür.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

4. Oturum: Dil Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim
Session 4: Professional Development for Language Teachers

Moderator: Elif TERTEMİZ ARAT, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

29
HAZİRAN
2021

13.30-13.55



Prof. Dr. Çem BALÇIKANLI
Gazi Üniversitesi
Gazi University

13.55-14.20



Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN
Sabancı Üniversitesi
Sabancı University

14.20-14.45



Prof. Dr. Hasan BEDİR
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University

14.45-15.10



Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul Medeniyet University

yabancidikonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbideargem
instagram.com/ttkbideargem
twitter.com/ttkbideargem



DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİ İÇİN ARAÇLAR: EPG VE EAQUALS TDFRAM

Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN

Sabancı Üniversitesi Diller Okulu

deniz.kurtogluken@sabanciuniv.edu

Özet

Dil öğretmenlerinin eğitimi ve gelişimi, tüm nitelikli kurumlarda vazgeçilmez bir mesleki faaliyettir. Öğretmen gelişimine yapılan yatırım, eğitimin kalitesine ve söz konusu eğitim kurumunun kalkınmasına yapılan bir yatırımdır. Bu sunumda, iki öğretmen mesleki gelişim aracının, öğretmen öz değerlendirme uygulamalarına ve eğitim kurumlarında kalitenin geliştirilmesine olan katkılarını inceleyeceğiz. Bunlar, Sabancı Üniversitesi Diller Okulu'nun etkin katkı sunduğu ve Avrupalı ekipler tarafından üç yılı aşkın bir süre içinde tasarlanan, Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu (EPG) ve Eaquals Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Çerçevesi (TDFRAM) isimli araçlardır. Doğası gereği Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine (D-AOBM) benzer şekilde, EPG ve Eaquals TDFRAM, dil öğretmenlerinin kariyerlerinin belirli bir aşamasında bildiklerini ve yapabildiklerini dikkate alarak yetkinlik ve becerilerine olumlu ve yapıcı bir şekilde odaklanır. Üç ana gelişim evresi altında sunulan dil öğretmeni yeterlilikleri, bilgileri, becerileri ve deneyimleri ortak bir çerçeveyi oluşturmaktadır. Öz değerlendirme ve değerlendirme yoluyla ortaya çıkan profiller, öğretmen eğitimcilerini uygun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarını bulup uygulamaya teşvik etmekte ve okul yöneticileri tarafından yürütülen kurumsal değerlendirme ve gelişim faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır.

Giriş

Mesleki gelişim çerçevesi, öğretim ve öğrenim uygulamalarında daha iyi bir etkililiğe katkıda bulunan değerler, tutumlar, bilgi ve becerilere yönelik ortak bir anlayışı teşvik eder. Ayrıca, öğretmenlerin ilerideki mesleki gelişimleri için hedeflerine öncelik vermelerine yardımcı olarak, öğretmen öz değerlendirmesini teşvik eder. Öz değerlendirme, etkin öğretim uygulamasının temel bir bileşenidir ve kişisel ve mesleki gelişimden geçen bir yoldur. Öğretmen yansıtmasının biçimlendirici ve çoğunlukla nitel sürecini ifade eder. Biçimlendirici değerlendirme, genellikle belli öğretme ve öğrenme hedefleri ile birlikte karar verme ve işlevsel uygulamaları bilgilendirmeye yönelik ölçütlere göre gerçekleştirilir. Hem deneyimsiz hem de deneyimli uygulayıcılar için öğretmen eğitimi ve gelişimi çerçevesi ihtiyacının ortaya çıktığı yer burasıdır. Danielson (2007) kendi öğretim çerçevesinin genel değerlendirilmesinde mecazen tanımladığı gibi, çerçeve, bize öğretimin karmaşık doğasına dair ortak bir anlayışta yardımcı olan bir yol haritası gibidir.

Diğerlerinin yanı sıra, bu çerçeveler aşağıda sunulanlardan oluşmaktadır:

- Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu (EPG) (2013)
- Dil Hizmetlerinde Niteliğin Değerlendirilmesi ve Akreditasyonu (EAQUALS) Dil Öğretmeni Eğitimi ve Gelişimi Çerçevesi (TDFRAM) (2013)
- Cambridge İngilizce Öğretim Çerçevesi (2014)
- Mesleki Uygulamaları Geliştirme: Bir Öğretim Çerçevesi (Danielson, 2013)
- British Council Öğretmenler için Sürekli Mesleki Gelişim Çerçevesi (2015)

Bu sunum, ilk iki çerçeveye, yani Sabancı Üniversitesi Diller Okulu üyelerinin, yayınlanmadan birkaç yıl önce düzenleme ve/veya geliştirme çalışmalarına etkin olarak dâhil oldukları EPG ve Eaquals TDFRAM'e odaklanmaktadır. Her iki araç da nitelikli dil öğretimi için dil öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu temel öğretmen yetkinliklerini tanımlamayı amaçlar. Hem EPG'nin hem de Eaquals TDFRAM'in altında yatan temel ilkeler, bunların öncelikle öğretmen öz değerlendirme araçları olmalarıdır ve bu araçlar:

- kapsamlı uluslararası araştırmalara dayanır,
- faydalı bir şekilde "yapabilir" tanımlayıcılarına ve öğretmenlerin yapabileceklerine dayanır,
- doğası gereği yönlendirici değil betimleyicidir, dolayısıyla kurumların gerektiğinde bunları kendi özel bağlamlarına göre uyarlamalarına izin verir,
- sürekli mesleki gelişimi destekler ve profesyonelliği geliştirmeye yardımcı olur,
- kademeli niteliktedir ve D-AOBM 'nin özündeki dil öğrenenlerin durumuna benzer olarak, öğretmenin kendisini belirli bir alanın bir gelişim aşamasında ve farklı bir alanın başka bir gelişim aşamasında değerlendirebileceği 'çentikli' profillere izin verir.

Aşağıda, EPG'nin kısa bir tanımı ve 2013 ' teki ilk basımından bu yana Sabancı Üniversitesi Diller Okulunda etkin olarak kullanılan Eaquals TDFRAM'in ayrıntılı bir açıklaması yer almaktadır (Kurtoğlu Eken, 2014).

Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu (EPG)

EPG Kullanıcı Kılavuzunda belirtildiği gibi Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu (EPG):

Güvenilir yollarla mevcut yeterlilikleri belirleyerek ve dil eğitiminde profesyonelliği geliştirerek dil öğretmenleri, öğretmen eğitimleri ve yöneticilerin ihtiyaçlarını karşılayan profesyonel bir araçtır. Nihai amaç, dil öğretmenlerinin eğitiminin ve mesleki gelişiminin kalitesini ve verimliliğini artırmaktır. (EPG Kullanıcı Kılavuzu, 2013: 3)

EPG şu anda, Sabancı Üniversitesi Diller Okulu okutmanlarının çevirdiği Türkçe versiyonu da dâhil olmak üzere, on beş farklı dilde mevcuttur. Altı aşama altında düzenlenmiş tanımlayıcılar ile dört temel ve on üç yan alanla birlikte mesleki gelişime odaklanmaktadır (Bakınız Şekil 1).

Şekil 1. Metodoloji Alanında EPG Gelişim Aşamaları

YÖNTEM: BİLGİ VE BECERİLER					
Gelişim Aşaması 1		Gelişim Aşaması 2		Gelişim Aşaması 3	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
- Farklı <i>dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemlerini öğrenir. - Daha deneyimli öğretmenleri gözlemlerken, kullandıkları teknikleri ve materyalleri neden seçtiklerini anlayabilir.	- Farklı <i>dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemleri hakkında temel bilgilere sahiptir. - Meslektaşlarından tavsiye alarak yeni teknik ve materyaller seçebilir. - Farklı öğretim ve öğrenim bağamlarına yönelik teknikleri ve materyalleri belirleyebilir.	- Dil öğrenme teori ve yöntemlerine aşinadır. - İki veya daha fazla seviye için gerekli teknik ve materyallere aşinadır. - Farklı öğretim bağamları için teknik ve materyallerin uygunluğunu pratik bir bakış açısıyla değerlendirebilir. - Kullanılacak yöntem ve teknikleri seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını dikkate alabilir.	<i>Dil öğrenme teorileri</i> ve yöntemleri, <i>öğrenme stilleri</i> ve <i>öğrenme stratejileri</i> hakkında bilgi sahibidir. - Öğretim teknikleri ve materyallerinin arka planındaki teorik ilkeleri belirleyebilir. - Çeşitli öğretim tekniklerini ve etkinliklerini uygun şekilde kullanabilir.	- Kullanılan <i>öğretim yaklaşımı</i> ve çok sayıda teknik ve materyal için teorik gerekçe sunabilir. - Çok çeşitli sayıda öğretim tekniği, etkinliği ve materyali kullanabilir.	- Dil öğretim ve öğrenim teorileri ile ilgili ayrıntılı bilgiye sahiptir ve bunu çalışma arkadaşlarıyla paylaşır. - Kendi öğretim teknikleri kapsamalarını geliştirmelerine yönelik; pratik, yöntemsel açıdan etkin dönüt vererek, çalışma arkadaşlarını gözlemlemeyi sürdürür. - Çalışma arkadaşlarıncı her seviyede kullanılabilecek uygun görev ve materyalleri seçip oluşturabilir.

Aşağıdaki bölüm, okuyucunun, bu özel alanın Eequals TDFRAM’de nasıl ele alındığını görmesine ve karşılaştırma yapmasına olanak sağlayacaktır.

Eaquals Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Çerçevesi (Eaquals TDFRAM)

Belgenin giriş bölümünde ana hatlarıyla belirtildiği gibi Eaquals TDFRAM, öğretmenlerin dil öğretimi yetkinlikleri ile ilgili yansıtma ve değerlendirme yapmalarına yardımcı olan bir araç olarak hizmet eder. Ancak, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve mesleki gelişimini planlama konusunda EPG’de var olanlardan daha ayrıntılıdır ve daha detaylı tanımlayıcılar kullanır (Eaquals TDFRAM, 2016: 2). EPG’ye, dil öğretmenlerinin üç gelişim aşamasında ihtiyaç duyduğu mesleki yetkinlikleri ile ilgili ayrıntılı, açık uçlu bir açıklama ekler. Eaquals TDFRAM, aşağıda sunulan dört temel unsurdan oluşur (Eaquals TDFRAM, 2016: 3):

- gelişimin tüm aşamalarında öğretmenler tarafından paylaşılan ve önemsenen değerler ve tutumlar (örneğin, öğrenciler arasındaki çeşitliliğe ve farklılıklara karşı olumlu bir tutum ve onların kişisel ve kültürel geçmişlerine saygı);
- üç gelişim aşamasının her birinde öğretmenlerden beklenen ayırt edici özelliklerle ilgili olan yetkinlikleri özetleyen küresel tanımlayıcılar
- her beş alanın altında ve her yan alanda yer alan bilgi ve becerilerle ilgili sağlanan ayrıntılı tanımlayıcılar;
- Eaquals TDFRAM’in nasıl kullanılacağına ilişkin örnekler.

Şekil 2. Temel Alanlar ve Onlara Ait Yan Alanlar (Eaquals TDFRAM, 2016: 4)

Temel alanlar ve onlara ait yan alanlar				
Öğretim ve Öğrenimi Planlama	Öğretim ve Öğrenimin Desteklenmesi	Öğrenimin Değerlendirilmesi	Dil, İletişim ve Kültür	Bir Profesyonel olarak Öğretmen
1 Öğrenen ihtiyaçları ve öğrenme süreçleri	1 Öğretim yöntemi 2 Kaynaklar/Materyaller	1 Değerlendirme ve müfredat	1 Hedef dili öğrencilerle etkili bir şekilde kullanma	1 Öz değerlendirme ve öğretmen özerkliği
2 Müfredat ve ders programı (öğretim ve öğrenim programı)	3 Öğrenenlerle etkileşim 4 Ders yönetimi 5 Dijital medya kullanımı	2 Test türleri - seçimi, tasarlanması ve uygulanması	2 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ilkelerini uygulama	2 İşbirlikçi gelişim
3 Dersin amaçları ve çıktıları	6 Öğrenmeyi gözlemlene	3 Değerlendirmenin öğrenme üzerine etkisi	3 Etkili dil modelleri ve rehberlik sunma	3 Keşfe dayalı öğretim
4 Ders - görevler, etkinlikler ve materyaller	7 Öğrenci özerkliği	4 Değerlendirme ve öğrenme süreçleri	4 Dil öğreniminin bir parçası olarak ilişkili kültürel konuları ele alma 5 Dilbilimcilerin ve psikodilbilimcilerin pratik görüşlerini uygulama	4 Ders gözlemi 5 Profesyonel tutum

Yukarıda Şekil 2’de görülebileceği gibi çerçeve, beş ana ve yirmi beş yan alan tanımlayıcısından oluşmaktadır. Burada, her bir gelişim aşamasında listelenen yetkinlikler arasında doğal bir örtüşme olduğunu ve bu kademeli yetkinliklerin belirli bir aşamada gereken minimum yetkinlik seviyesini ifade ettiğini belirtmek önemlidir. Ayrıca giriş bölümünde bahsedildiği gibi çerçeveye dayalı bir öğretmen profilinin “çentikli” olması beklenir, yani farklı öğretim alanlarında aynı yetkinlik düzeyinde olması gerekmez.

Belirli tanımlayıcıların nasıl sunulduğuna ilişkin olarak okuyucu, özellikle tanımlayıcıların EPG’de (Bakınız Şekil 1) ve Eaquals TD FRAM’de nasıl belirtildiği ile ilgili bir karşılaştırma için aşağıda yer alan Şekil 3’ü inceleyebilir.

Şekil 3. Metodoloji Alanında Eaquals TDFRAM Geliştirme Aşamaları

Öğretim ve öğrenimi destekleme		
Ana Alan 1: Yöntem Öğretimi		
Gelişim Aşaması 1	Gelişim Aşaması 2	Gelişim Aşaması 3
Sahip olunan bilgi - Basit açıklamaları kavramak için gereken konsept ve üstdil ve düşük seviyelerde basit dil sorularını cevaplandırma - Dil beceri gelişiminin temel boyutları olan 'alımlama', 'üretim', ve 'etkileşim' kavramları - Duyuşsal faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisi - Temel dil öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri ve bunların temelinde yatan prensipler	Sahip olunan bilgi - Dil öğrenimi ile ilgili teori öğrenimdeki temel noktalar - Yaygın olarak kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımının ve seçimin arkasında yatan prensip ve gerekçeler - Öğrenme sürecinde ve dil yetkinliği gelişiminde bilişsel ve duyuşsal faktörlerin rolü	Sahip olunan bilgi Daha özellikli yaklaşım ve yöntemler ile ilgili teoriler ve araştırmalar (örneğin, görev odaklı öğrenme, sözcüksel yaklaşım, öğrenmede bilişsel ve duyuşsal faktörler)
Beceriler: - Alımlayıcı becerilerin geliştirmesi için temel öğretim tekniklerinin kullanılması ve üretimsel ve etkileşimli iletişimi destekleme - Uygulamayı sunma ve iyileştirmede ve hedef dilin öğrenilmesini desteklemede (gramer, kelime bilgisi ve telaffuz) bir dizi temel teknik kullanma - Öğrenenlerin seviyelerine uygun olan sınıf dilini kullanma	Beceriler: - Alımlayıcı becerilerin geliştirilmesi farklı öğretim/öğrenim tekniklerini etkin bir şekilde kullanma ve üretimsel ve etkileşimli iletişimde bulunma - Sınıfta, çok sayıda dil öğrenme etkinlik ve tekniklerini etkin bir şekilde hazırlayıp uygulama ve bunların etkililiğini gözlemleme	Beceriler: - Alımlayıcı ve üretimsel becerileri tam olarak geliştirmek için çok sayıda öğretim yaklaşımı ve tekniğini etkin ve esnek bir biçimde kullanma - Farklı öğretim ve öğrenim durumlarına yönelik tekniklerin uygunluğunu değerlendirme ve çok sayıda tekniği yaratıcı bir biçimde uygulama

2010 ve 2013 yılları arasında Eaquals TDFRAM'in ilk planlama, kapsamlı araştırma, pilot çalışma ve değerlendirme aşamalarına dâhil olmasından bu yana, Sabancı Üniversitesi Diller Okulu, bu çerçeveyi özellikle Yıllık Hedef Belirleme (YHB) uygulamalarında mesleki gelişim 'yol haritası' olarak etkin bir şekilde kullanmaktadır. YHB, hedef odaklı bir yaklaşımla öğretmenlerin öz değerlendirmelerine değer veren ve bunları destekleyen mesleki gelişimin temel bir bileşenidir. Eaquals TDFRAM, öğretmenlerin kendileri için belirledikleri hedefler açısından bir önceki akademik yıla ilişkin yansıtma yapmalarına yardım ederek ve aşağıda örneklendiği gibi bir sonraki yıl için yeni mesleki hedefler belirlemeleri için onları teşvik ederek YHB sürecini pratik bir öz değerlendirme çerçevesi olarak tamamlar.

Örneğin günlük öğretim stratejileri ve tercihleri açısından, öğrenci merkezli yöntem ve öğrenci motivasyonu için ileri stratejiler araştırma ve deneme. Öğrenci merkezli etkinlikleri teşvik etmek için değişen öğretmen ve

öğrenci rolleri (*Eaquals TDFRAM:16*); *öğrenci merkezli, çok seviyeli grup çalışmasını etkin şekilde kurmak ve yönetmek (a.g.e.17)*

Sabancı Üniversitesi Diller Okulu daha sonra, küresel ölçekte asgari öğretim standartlarını belirlerken *Eaquals TDFRAM*'i kullanmıştır (2016: 9):

Gelişim 2 aşamasındaki öğretmenler, planlama, uygulama ve değerlendirmede kendine güvenir ve inisiyatif gösterirler. Öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunlara açıktır ve bunların farkındadırlar. Gerekli gördüklerinde rehberliğe başvurarak, uygun öğretim stratejilerini bağımsız olarak belirleyip uygulayabilirler.

Son olarak, Sabancı Üniversitesi Diller Okulu hizmet içi öğretmen eğitimi veya uzmanlaşmış ekip görevi proje gereksinini desteklemek için kurumsal gelişim uygulamalarında *Eaquals TDFRAM*'i bir referans aracı olarak kullanmaktadır:

- Proje Tabanlı Öğrenme görev grubu (*karşılaştır*) “Yaşam boyu öğrenme ve gelişmenin değerine olan inanç” (*Eaquals TDFRAM, Değerler ve tutumlar, Öğretim, s. 8*)
- ‘Öğretme ve Öğrenme Uygulamaları Üzerine Araştırma ve Biçimlendirici Geri Bildirim’ üzerine bir hizmet içi öğretmen eğitimi kursu (*karşılaştır*) “Sınıf temelli araştırma fırsatlarını inceleme ve keşfe dayalı öğretimin bir parçası olarak araştırma süreçlerini birleştirme” (*Eaquals TDFRAM, Anahtar Alan 3: Keşifsel öğretim s. 31*)

Sonuçlar ve Öneriler

Öğretmen eğitimi ve gelişimi çerçeveleri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen ve bir okulun nitelikli öğretme ve öğrenmeye ilişkin kurumsal uygulamalarını iyileştirmeye yardımcı olan temel araçlardır. Bu bildiri, bu tür iki öğretmen öz değerlendirme aracını - EPG ve TDFRAM - tartışmış ve dil öğretimi alanında mevcut olan diğer mesleki gelişim araçlarına referans sağlamıştır.

Tüm dil kurumları, öğretmenlerinin devam eden mesleki gelişimlerini sistematik olarak desteklemek ve kurumsal uygulamalarını geliştirmek için mevcut mesleki gelişim araçlarının veya çerçevelerin zenginliğini yarar sağlayacak şekilde inceleyebilir ve/veya kendileri tasarlayabilirler. Okulların kullanabileceği mesleki gelişim çerçevelerinin birkaç başka kullanımı, bunlarla sınırlı olmamak kaydıyla aşağıdakileri kapsayabilir:

- Materyal tasarımı, küçük yaştaki öğrencilere öğretme, birebir ders verme, özelleştirilmiş eğitim sağlama vb. gibi belirli alanlarda başka çerçeveleri geliştirmek için mevcut olanları kullanma ve/veya uyarlama (*Eaquals, 2016: 2*).
- mesleki ve/veya kurumsal ihtiyaç analizi çalışmalarını, program geliştirme ve ders değerlendirme süreçlerini desteklemek için çerçeveyi bir referans aracı olarak kullanma;
- alternatif bir çerçevenin tasarlanmasına veya geliştirilmesine yardımcı olma;
- bir mesleki gelişim kursu, faaliyeti, görev grubu veya projenin gereksinini destekleme
- mevcut/uyarlanmış bir çerçeveyi yalnızca öğretmen öz değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine katkıda bulunabilecek bir araç olarak kullanma

Tüm okulların kendilerini en son gelişmelerle güncel tutmak için mevcut olan yeni çerçeveleri sistematik olarak incelemeleri de önemlidir. Buna örnek olarak, Diller için Akademik Amaçlı Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi için *Eaquals Çerçevesi*'nin (2020) yakın zamanda geliştirilmesi verilebilir ve akademik kurumlar kendilerine ait akademik öğretme ve öğrenme uygulamaları için *Eaquals TDFRAM*'den tamamlar nitelikte yararlanıp inceleyebilirler.

İlgilenen okuyucular ayrıca, Avrupa Modern Diller Merkezinin “Diller İçin Ortak Avrupa Referans Çerçevesine Doğru” (2016) isimli üç yıllık öğretmen projesi kapsamında hazırlanan çerçevelerin, standartların ve belgelerin ayrıntılı listesini aşağıda verilmiş olan kaynakça bölümünden inceleyebilirler.

Kaynakça

- British Council (2015) Continuing Professional Development Framework for Teachers (2015)
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- Cambridge English Teaching Framework (2014)
<http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- Çal, V. & Kurtoğlu Eken D. (2017). *Teacher self-assessment: The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development* In A Practical Guide to English Language Teacher Development in an Academic Context: Approaches, Explorations and Practices Bosson, A. and Kurtoğlu Eken, D. (Eds.) Blackswan Publishing House.
- Danielson, C. (2007 & 2013) Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) <https://www.danielsongroup.org/framework/> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- Eaquals (2013 & 2016 *basılı versiyon*) The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- Eaquals (2020) Eaquals Framework for Language for Academic Purposes Teacher Training and Development
- ECML (2016) ‘Towards a common European framework of reference for language teachers’ project: Frameworks, standards and documents
<https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- EPG (2013) <http://www.epg-project.eu/> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)
- Kurtoğlu Eken, D. (2014) Sabancı University Information Center Video Seminar. *Professional Development & Self-assessment: EPG and Eaquals Teacher Training and Development Framework*. <https://www.youtube.com/watch?v=QguA0ZAlzeM> (Son Erişim. 20 Ağustos 2021)

YAZAR HAKKINDA: Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN

Dr. Deniz Kurtoğlu Eken Sabancı Üniversitesi Diller Okulunda öğretim elemanı ve Proje, Gelişim ve Araştırma Koordinatörü olarak çalışmaktadır. Kendisi uzun yıllar gerek yurtiçi gerekse yurtdışında çok sayıda mesleki faaliyette bulunmuş ve yayınlar yapmıştır. Uzmanlık alanları arasında öğretmen ve eğitici eğitimi, okul yönetimi ve liderlik, öğrenim ve gelişim odaklı araştırma bulunmaktadır. Daha fazla bilgi için web sitesi adresi: <http://myweb.sabanciuniv.edu/kurtoglueken/>

DİL ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME (4C)

Prof. Dr. Hasan Bedir

Çukurova Üniversitesi

Adana-Türkiye

ORCID: 0000-0001-7456-8748

Özet

Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerini (4C) derslere özellikle İngilizce öğrenim ve öğretimine uyarlamak için öğretmen eğitimi programlarının yanı sıra profesyonel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği araştırmalarca vurgulanmaktadır. Bu makale, 21. yüzyılın temel becerileri olarak tanımlanan 4C (eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve yaratıcılık) kavramlarını tartışmaktadır. Ayrıca, en yaygın olarak başvurulmuş altı çerçeveyi sunup onların ilkelerini ve 4C öğretme ve öğrenme stratejilerini paylaşarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğretilen sınıflara uyarlanma konuları üzerinde durmaktadır.

Giriş

Yeni beceriler ile birlikte yeni düşünme, yaşama ve çalışma biçimleri, devletleri yönetenleri toplumlarından gelen ortak talepler olan üretime dayalı becerilerden ziyade bilgi ve teknolojik becerilere ağırlık verecek şekilde eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaya zorlamıştır. Branden (2015) eğitimin enerjinin yakıtı olduğunu ve “öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin, velilerin ve eğitim ile ilişkisi olan herkesin enerjisiyle çalıştığını” iddia eder (s. 5471). Yazar, aynı zamanda gelecekteki kalkınma için yenilenebilir enerji hâline gelen yeni enerjiyi etkin bir şekilde üretmek için enerjiyi etkin bir şekilde kullanmanın önemini vurgular. Buna ek olarak yazar “Öğrenme için enerji düzenli ve sistematik bir temelde ve eğitim sistemindeki her bir öğrenci için gerçekleşirse öğrenme için enerji tüketilmek yerine sürdürülebilir bir şekilde kullanılır.” (s. 5472) şeklinde vurgulama yapar. Öğrenme için bu enerji, öğretim programı ve değerlendirme reformu, yeni öğretmen yetiştirme stratejileri, liderlik gelişimi ve iş birliği teknolojilerin uyarlanması gerektiren bilginin bütüncül bir dönüşümü ile elde edilebilir.

Farklı eğitim sistemleri tarafından tanımlanan çeşitli beceri ve yeterlilikler olmasına rağmen, bunlar genellikle eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim (4C), problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerileri içerir. Bu beceriler, 21. yüzyıl öğrencileri için temel beceriler olarak kabul edilir ve konu alanlarına kolayca uyarlanabildikleri için tüm dünyada eğitimi yeniden şekillendirmektedir. Bu çalışmada, bu aktarılabilir veya diğer beceriler ile kesişebilen becerilere 21. yüzyıl becerileri olarak kabul ediyoruz ve öğrenilebilir ve öğretilebilir yetkinlikler ile ilgileniyoruz. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, “beceriler ve yeterlilikler” birbirinin yerine kullanılmaktadır çünkü 4C’ler, bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlarda kullanılırlar da bilgi, beceri ve değerleri içeren bilişsel, kişiler arası ve içsel alanların kullanımı ile ilgilidir. “Beceriler” ve “yeterlilikler” terimleri bu makalede bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

21. yüzyıl becerilerinin çerçevelerini çalışan geniş çaplı yazılı kaynak mevcuttur ve 21. yüzyılın gelecekteki belirsizliklerle başa çıkabilmek için öğrenenleri yeni bir öğrenme biçimiyle donatması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır (OECD, 2018). Ancak 21. yüzyıl becerilerinin tanımı konusunda bir fikir birliği yoktur. Birçok çerçeve, çeşitli yetkinlikler ve beceriler ile disiplinler arası tanımlar sağlamaya yönelik geniş bir girişim yelpazesini tanımlar. 21. yüzyıl ile ilişkili “yaşam becerileri” gibi “sosyal beceriler”, “başka beceriler ile kesişen beceriler”, “kritik beceriler”, “dijital beceriler”, “4C” ve diğerlerini de içeren başka ortak terminolojiler de

bulunmaktadır. Voogt ve Roblin (2010) “21. yüzyıl becerilerini” veya “21. yüzyıl yeterliliklerini ” vatandaşların bilgi toplumuna katkıda bulunabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve eğilimler için kapsayıcı bir kavram olarak tanımlarlar (s.16).

Voogt ve Roblin (2010) çalışmalarından uyarlanan Tablo 1, altı kurum tarafından geliştirilen çerçevelerin becerileri farklı şekillerde ve onlara attettikleri önem doğrultusunda kategorize ettiğini ve gruplandığını göstermektedir. Beceriler ve yeterlilikler konusunda da farklılıklar var gibi görünmektedir. P21 tarafından önerilen “21. Yüzyılda Öğrenme için Belirlenen Çerçeve”, diğer becerilerin geliştirilmesine yol açabilecek temel beceriler dizisi olduğu için konu alanlarına uyarlanması gereken 4C’yi vurgulamaktadır (P21, 2009). 21. yy becerileri için kullanılan terimler incelendiğinde, ortak benzerlikleri olmayan becerilere farklı yaklaşımlar sunsalar da aralarında tutarlılık olduğu görülmektedir. Örneğin, “21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (P21), OECD ve Avrupa Birliğinin “temel yeterlilikler” hakkındaki tavsiyeleri, diğer çerçevelerin de oluşturulduğu 21. yüzyıl becerilerinin kavramsallaştırılmasını sağlayan daha genel çerçeveler olarak kabul edilebilir.

ATCS ve NAEP çerçeveleri 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesine açık bir şekilde vurgu yaparken NETS, En Gauge ve UNESCO daha çok konulara odaklanmaktadır” (Voogt & Pareja Roblin, 2010, s. 14-15). Buna ek olarak, ATCS, düşünme yolları, çalışma yolları, yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişin gelişimini içeren düşünme yolları gibi bazı anlaşılır operasyonel tanımlar sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma biçimleri ise iletişim, iş birliği ve ekip çalışmasını içerir (Griffin ve Ark. 2012).

Tablo 1. En sık başvurulanan 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

P21	En GAUGE	ACTS	NETS/ISTE	EU	OECD
Öğrenme ve yenilik becerileri 1. Eleştirel düşünme ve problem çözme; 2. Yaratıcılık ve yenilik; 3. İletişim 4. İş birliği	Yaratıcı düşünme 1. Uyum sağlama, karmaşıklık yönetme ve kendi kendini yönetme; 2. Merak, yaratıcılık ve risk alma; 3. Üst düzey düşünme ve gerçekçi akıl yürütme Etkili iletişim 1. Ekip oluşturma, iş birliği ve kişiler arası beceriler; 2. Kişisel, sosyal ve sivil sorumluluk; 3. Etkileşimli iletişim	Düşünme yolları 1. Yaratıcılık ve yenilik; 2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme; 3. Öğrenmek için liderlik, bilgiyi kullanma Çalışma yolları 1. İletişim; 2. İş birliği (ekip çalışması)	Yaratıcılık ve Yenilik Teknolojiyi kullanarak yaratıcı düşünme, bilgi oluşturma, ürün ve metotlar geliştirme Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme İletişim ve iş birliği Öğrenciler iletişim kurmak ve iş birliği içinde çalışmak için dijital medya ve ortamları kullanır	Öğrenmeyi öğrenmek İletişim 1. Ana dilde iletişim; 2. Yabancı dillerde iletişim	Heterojen gruplarda etkileşim 1. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurma; 2. İş birliği yapma, ekipler hâlinde çalışma; 3. Sorunları yönetme ve çözme
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri 1. Bilgi okuryazarlığı; 2. Medya okuryazarlığı; 3. Teknoloji okuryazarlığı	Dijital çağ okuryazarlığı 1. Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlıkları; 2. Görsel ve bilgi okuryazarlıkları; 3. Çokkültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık	Çalışmak için kullanılan araçlar 1. Bilgi okuryazarlığı; 2. BİT okuryazarlığı	Teknoloji işlemleri ve kavramları Teknoloji kavramlarının, sistemlerin ve operasyonların iyi bir şekilde anlaşılması. Araştırma ve bilgi akıcılığı Bilgi toplamak, değerlendirmek ve kullanmak için dijital araçlar uygulayın	Dijital Yeterlik Sosyal ve sivil yeterlilikler İnisiyatif alma ve girişimcilik duygusu	Araçları etkileşimli olarak kullanma 1. Dili, sembolleri ve metni etkileşimli olarak kullanma; 2. Bilgiyi ve deneyimi etkileşimli olarak kullanma; 3. Teknolojiyi etkileşimli olarak kullanma
Yaşam ve kariyer becerileri 1. Esneklik ve uyarlanabilirlik; 2. Girişim ve kendini yönetme; 3. Sosyal ve kültürler arası ilişki becerileri; 4. Verimlilik ve mesuliyet alma; 5. Liderlik ve sorumluluk		Dünyada yaşamak 1. Vatandaşlık-yerel ve küresel; 2. Yaşam ve kariyer; 3. Kişisel ve sosyal sorumluluk (kültürel farkındalık ve yeterlilik dâhil)	Dijital vatandaşlık Teknolojiyle ilgili insani, kültürel ve toplumsal sorunları anlamak	Kültürel farkındalık ve ifade etme Sosyal ve sivil yeterlilikler İnisiyatif alma ve girişimcilik duygusu	Özerk davranmak 1. Geniş kapsamlı düşünme ve hareket etme 2. Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yürütme; 3. Hakları, çıkarları ve ihtiyaçları savunma ve ileri sürmek

21. Yüzyıl Becerileri için Öğretmen Eğitimi

21. yüzyılın zorluklarını karşılamanın gereklilikleri, öğretmenlerin bilinmeyen gelecekle yüzleşmek için sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri geliştirmenin yolunu açmıştır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri için farklı çerçeveleri karşılaştıran çalışmalar, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, BİT okuryazarlığı ve sosyal ve/veya kültürel farkındalık alanlarında becerilere duyulan ihtiyaç konusunda güçlü bir şekilde görüş birliği vardır (Dede, 2010; Anderson, 2008). Bu nedenle, öğretmen eğitimi yapılan yatırımın önemli bir geri dönüşünü göstermeye yönelik öğretmen eğitimi programında nicelikten niteliğe hızlı bir geçiş gerçekleşmektedir.

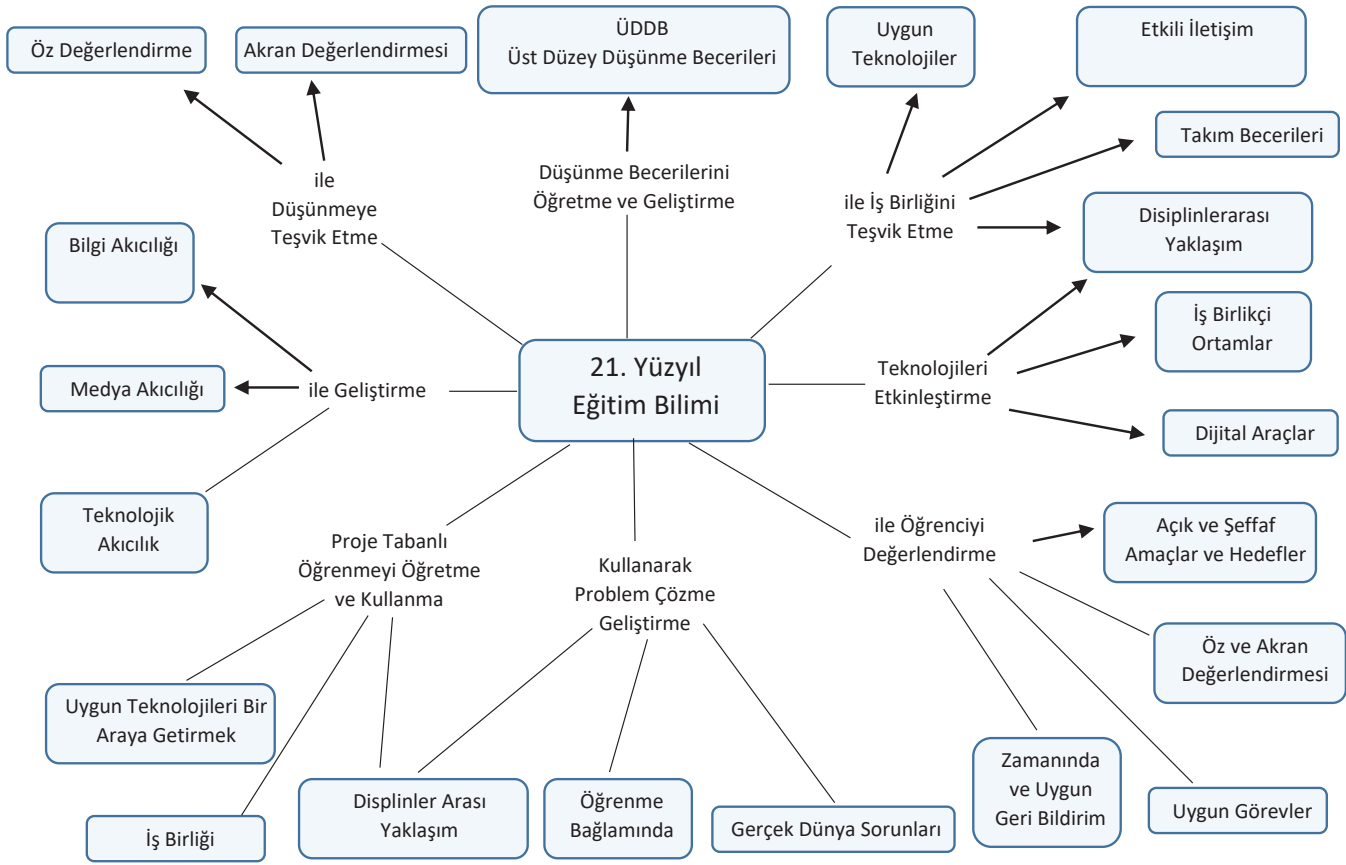
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) direktörü Andreas Schleicher, öğretmen eğitiminin önemini vurgulayarak, “Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşamaz” demiştir. Çok sayıda ülke, öğretmenlerin geleneksel pedagojik uygulamalarını 21. yüzyılda öğretme ve öğrenme için gerekli olanlarla değiştirmek için eğitim sistemlerinde yenileştirmeler yapmış ve öğretim programlarını yeniden yapılandırmışlardır. Öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi öğretmeye başlamalarından itibaren, profesyonel problem çözme konusunda uzman olmaları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008).

Türkiye’deki Durum

Mevcut İngilizce öğretmenliği eğitimi, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırıldı. Bu yapılanma, özgün bir iletişim ortamında dil kullanımına temel bir odaklanma ile hem temel beceriler hem de değerler eğitiminin pedagojik felsefesini revize eden önceki programın yeniden yapılandırılması şeklindedir. Öğretim yapıları, öğrencilerin İngilizceyi bir okul dersi yerine bir iletişim aracı olarak öğrenebilmeleri için öğretim stratejilerinin eklektik bir karışımını temel almıştır. Öğretim programında 21. yüzyıl öğrenimi ile ilgili kavramlar “eleştirel düşünme, girişimcilik, problem çözme, iletişim, iş birliği, karar verme, yenilikçi düşünme, araştırma yapma, BİT” şeklinde yer almaktadır (YÖK, 2017).

21. Yüzyıl Pedagojileri

Pedagoji, yaygın olarak eğitimin amaçlarına ve değerlerine göre şekillenen öğretme ve öğrenme süreçleri ve uygulamaları hakkında bilgi olarak bilinmektedir. Ancak eğitimciler, öğrencileri içinde yaşadıkları ve etraflarında var olan “gerçek dünyaya” hazırlamak ve onları donatmak için sürekli olarak yeni pedagojiler geliştirmeye çalışmaktadırlar. Fullan et al. (2014), “yeni pedagojileri”, “derin öğrenme hedeflerine yönelik ve yaygın dijital erişim tarafından etkinleştirilen, öğrenciler ve öğretmenler arasında öğrenme ortaklıkları modeli” olarak tanımlamaktadırlar (s. 2). Tanım, yeni pedagojilerin, Şekil 1’de görüldüğü gibi iletişim, etkileşim ve iş birliği ile karakterize edilen sosyal ve kültürel özellikleri içeren belirli bir bağlamda öğrenmeyi sağlayan yapılandırmacılık kuramı ilke ve uygulamalarına dayandığını ileri sürmektedir.



Kaynak: Teach Thought Staff. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/a-diagram-of-21st-century-pedagogy/>

Şekil 1, ayrıca 21. yüzyıl becerilerini geliştirmenin, otantik gerçek dünya bağlamlarını kullanmayı, proje/ problem/soruşturma temelli faaliyetler yürütmeyi ve ortaya çıkan sorunlara çözümler bulmayı amaçlayan farklı süreçleri gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bireysel farklılıkların öğrenmedeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, öğrencileri karmaşık ve sürekli değişen bir gelecekle yüzleşmeye yardımcı olan 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikleri ile donatan pedagojilerin farklılaşmasına ışık tutmuştur. Saavedra ve Opfer (2012, s. 1), 21. yüzyılın zorluklarını göz önüne alarak 21. yüzyıl pedagojilerinin bu beceri ve yeterlilikleri geliştirirken dikkate alması gereken dokuz ilke önermektedir: (1) Öğrenmeyi geniş kapsamlı olarak ele almak, (2) disiplinlerarası ilgi kurarak öğretmek, (3) farklı bağlamlarda anlamayı teşvik etmek için alt ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmek, (4) öğrenme transferini teşvik etmek, (5) "öğrenmeyi öğrenmeyi" veya üst bilişi öğretmek, (6) yanlış anlamaları doğrudan ele almak, (7) ekip çalışmasını teşvik etmek, (8) başarıyı sağlamak için teknolojiye yararlanmak ve (9) öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmek.

Tablo 2, geleneksel pedagojileri ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen pedagojileri karşılaştıran bu ilkelerin EFL'de (İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi) kullanımına ilişkin bir örnek sunmaktadır. Selin ve Eren iki farklı okulda A1 seviyesinde iki öğrencidirler ve İngilizcede "past tense" (geçmiş zaman) öğreniyorlar.

Tablo 2. Geleneksel ve 21. Yüzyıl Pedagojilerinin Uygulanması

Selin, Geleneksel bir Sınıfta	Eren, 21. Yüzyıl Becerilerini (4C) Geliştiren bir Sınıfta
Kitaptaki okuma parçasını okur ve geçmiş zamanda kullanılan cümlelerin altını çizer.	İçerik (Geçmiş zaman) ve 21. yüzyıl becerileri için ne yapması gerektiğine karar verir.
Öğretmeninin akıllı tahtada geçmiş zamanla ilgili verdiği örnekleri defterine yazar.	Geçmiş zamanda kullanılan cümleleri tanımak için internet araştırması yapar.
Öğretmeninin ders anlatışını sadece dinler.	Araştırma soruları oluşturur ve bunlara cevap arar.
Dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için kullanılan soru-cevap sürecine katılır.	Geçmiş zaman cümlelerinin kullanıldığı bir video izler. Ancak öğretmen bu etkinlik için izleme öncesi, izleme esnası ve izleme sonrası için yapılması gereken ödevler verir.
Ünite sonunda geçmiş zamanla ilgili soruları cevaplar.	Geçmişte yaşanmış önemli bir olayla ilgili proje hazırlamak için grup çalışması yapar.
	Grup üyeleri ile iş birliği içerisinde, yaşadığı şehrin dünü ve bugünü anlatan bir proje sunar.
	Diğer grupların sunumları ile kendisinininkini karşılaştırır ve sunumu hakkında sorulan sorulara cevap verir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu makale, farklı kurumlar tarafından geliştirilen çerçeveleri incelemiş ve daha çok öğrenme ve yenilik becerilerine (4C) odaklanmıştır. Ayrıca, öğretmenin diğer bağlamlara aktarmak için geliştirebileceği 4C beceri ve yeterliliklerinin uyarlama süreçlerini kısaca önermektedir. İncelenen ilgili kaynaklar, işbirlikçi ve tutarlı bir sistemle (mesleki gelişim çerçevesi) 4C'yi konu alanına yerleştirmek için öğretim programını, öğretim yaklaşımlarını ve materyalleri uyumlu hâle getirmenin, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına katkıda bulunan bilgi, beceri ve değerleri geliştirmelerini sağladığına dair kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca, çerçevelerin analizi, 4C'nin öğrencilerin 21. yüzyılda giderek daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamlarına hazırlanmalarına yardımcı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çerçeveler ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin (4C), iş birliği, eleştirel düşünme ve karmaşık, gerçek yaşam sorunları hakkında iletişim kurma ve yeni fikirler yaratma için her konu alanında aktarılabilen sosyal beceriler olduğunu ileri sürer.

Öğrencileri geleceğe hazırlamak için yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliğine odaklanmak esastır. 3R (Okuma, Yazma, Aritmetik) ve 4C arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla, öğrencilerimizi süreç ve bilinmeyen gelecek için eğitmede eğitim yöntemlerini ve materyallerini daha etkin bir şekilde geliştirmeliyiz. 21. yüzyıl öğrenme kullanıcıları (öğretmenler ve öğrenciler vb.) ve politika yapımcıların öğrenmeye ilişkin inançlarını, değerlerini, varsayımlarını ve algılarını sorgulamaları gerekmektedir (Dede 2010). Ancak araştırmalar, birçok politika yapıcının buna hazırlıklı olmadığını göstermektedir.

Tüm çerçeveler, 21. yüzyıl becerilerini/yeterliliklerini bütünleştirmek için öğretmen eğitimi programlarında önemli değişiklikler önermektedir. Yeniden yapılandırma aşağıdaki değişiklikleri içermelidir:

Öğretmen Eğitimi

1. Öğretim programı yeniden yapılandırılmalıdır. Ancak aşağıda verilen öğretim programları arasında tutarlılık ve denge olmalıdır.

- Önerilen Öğretim Programı.
- Yazılı Öğretim Programı.
- Öğretilen Öğretim Programı.
- Desteklenen Öğretim Programı.
- Değerlendirilen Öğretim Programı.
- Öğrenilmiş Öğretim Programı.
- Gizli Öğretim Programı.

2. Yenilikçi öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

3. Probleme dayalı öğrenme, iş birliği ile öğrenme, deneyimsel öğrenme gibi yenilikçi öğretim yöntemleri teşvik edilmelidir.

Profesyonel Gelişim

Öğretmenlerin sadece 21. yüzyıl becerilerinin/yeterliliklerinin öğrencilerine kazandırılması değil, aynı zamanda bu beceri/yeterliliklere kendilerinin de sahip olması beklendiği için onlara mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır (Darling-Hammond, 2006).

Mesleki gelişimin amacı,

- 1. Öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemleri geliştirme ve kullanma becerilerini geliştirmek,
- 2. 21. yüzyıl öğrenimini teşvik eden öğrenme ortamları yaratmak,
- 3. BİT araçlarının sağladığı fırsatlardan yararlanmak için öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek olmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme

- 1. Özetleyici değerlendirmeden ziyade biçimlendirici değerlendirme kullanılmalıdır.
- 2. 21. yüzyılın önemli hedeflerinin gelişimi ile uyumlu olmalıdır.
- 3. Yeni gelişmelere uyumlu ve uyarlanabilir şekilde olmalıdır.
- 4. Büyük ölçüde performansa dayalı olmalıdır.
- 5. Tüm amaçlanan kullanıcılar için üretken ve kullanılabilir geri bildirim sağlamalıdır.
- 6. Öğretmen ve öğrencilerin kapasitelerinin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır.

Bununla birlikte öğretmen mesleki gelişimi “öğretmenlerin bireysel ve toplu olarak bilişsel ve duygusal katılımını, her birinin kanaat ve inançlar açısından nerede durduğunu inceleme kapasitesi ve istekliliğini geliştirme veya değişim için uygun alternatiflerin değerlendirilmesini ve hayata geçirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir.” Avalos (2011, s.10). Bu nedenle Duckworth (2016)’un Grit: The Power of Passion and Perseverance (Tutku ve Azmin Gücü) adlı kitabında öğretmenlerin mevcut yeteneklerini beceriye

dönüştürmek için çaba göstermeleri, becerinin başarıya dönüşmesi için sürekli çaba göstermeleri ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir diye önermektedir. Bunun için Duckworth (2016) bu ifadeyi Yetenek X Çaba = Beceri ve ardından Beceri X Çaba = Başarı olmak üzere iki basit denklem ile başarının anahtarının çaba göstermek olduğunu vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, R. (2008) Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt and G. Knezek (eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, New York: Springer, 5–22.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59, p. 389.
- Branden, K. V. (2015). Sustainable Education: Exploiting Students' Energy for Learning as a Renewable Resource. *Sustainability*, 7(5), 5471-5487.
- CoHE (2017). The English Language Teaching undergraduate program. In *The New Undergraduate Teaching Programs*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. A. Bellanca (Ed.) *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Toronto, Ontario, Canada. Harper Collins Publishers. Ltd.
- Fullan, M., Langworthy, M., & Barber, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London, England: Pearson.
- Griffin, P.; McGaw, B.; Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century skills*, Pearson, Dordrecht, Germany.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- P21, (2009). *P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills (P 21)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>.
- Saavedra, A. and Opfer, V. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Teach Thought Staff. *21st Century Pedagogy*. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/a-diagram-of-21st-century-pedagogy/>
- Voogt, J.; Roblin, N. P (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012, 44, 299–321.

YAZAR HAKKINDA: Prof. Dr. Hasan BEDİR

Prof. Dr. Hasan Bedir Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun oldu. Yüksek Lisans ve Doktora eğitimini aynı üniversitede tamamladı. İngiltere’de Leeds Üniversitesi’nde öğretmen eğitimi üzerine araştırmalar yaptı. 21. yüzyıl becerileri ve bunların dil öğretimine uyarlanması ile ilgilenmektedir. Bu konuda birkaç makale yayınlamıştır.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

5. Oturum: Covid-19 ve Dil Eğitimi

Session 5: Covid-19 and Language Education

29

H
A
Z
I
R
A
N
2
0
2
1

Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

15.40-16.05



Dr. Martina EMKE
Avrupa Konseyi
Council of Europe

16.05-16.30



Dr. Tuncer CAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Istanbul University-Cerrahpaşa

16.30-16.55



Dr. Muhammed AĞIRAKÇA
Akdemistanbul Dil ve Eğitim Kurumları
Akdemistanbul Language Education Institution

yabancidikonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



COVID-19 SÜRESİNCE UZAKTAN EĞİTİMDE DİL ÖĞRENİMİ: FIRSATLAR VE ZORLUKLAR

Dr. Martina EMKE and Dr. Ursula STICKLER

Açıkoğretim Üniversitesi, Birleşik Krallık
Martina.Emke@open.ac.uk

Özet

Covid-19 pandemisiyle birlikte eğitim kurumları, eğitim öğretimi hızlı bir şekilde çevrim içi ortama taşımak zorunda kalmıştır. Bu durum hem dil eğitimcilerini hem de dil öğrenenlerini çok sayıda ve benzeri görülmemiş zorluklarla yüz yüze bırakmıştır. Dil eğitiminde iletişimin önemli bir rol oynamasından dolayı, dil eğitimcileri, öğrenciler arasında sosyal mevcudiyet yaratmak ve topluluk oluşturmalarını desteklemek için çaba sarf etmişlerdir. Öte yandan dil öğrenenler ise erişilebilirlik sorunlarıyla karşı karşıya gelmiş ve kendilerini soyutlanmış hissetmişlerdir. Bu sunumda, çevrim içi öğretime geçişin ortaya çıkardığı, dil öğrenimi ve iş birliği için yeni fırsatların ana hatlarını çizmek için yapılan bir dizi web semineri ile bir öğretmen eğitimi çalıştayında kazanılan derinlemesine bakış ve deneyimler ile güncel bir uluslararası araştırma projesinden yararlanılacaktır. Bahsi geçen web seminerleri ve çalıştay, Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) için tesis edilmiştir.

Giriş

COVID-19 salgını, tüm dünyadaki eğitim kurumlarını dil öğretim süreçlerini ışık hızında çevrim içi ortama taşımaya zorlamıştır. Bu durum, öğrencilerinin yabancı dilin önemini anlamalarına yardımcı olmak için genellikle yüz yüze iletişime önem veren dil eğitimcileri için büyük zorluklar yaratmıştır. Yazarlar bu çalışmada, son araştırmalardan iki örnek olmak üzere, çevrim içi öğretime geçişin yarattığı yeni dil öğretimi ve öğreniminin fırsatlarının uygulanmasından ana hatlarının belirlenmesine yönelik de iki örnek uygulamayı

kullanacaklardır. Çıkarımlarına göre yazarlar, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için teknoloji kullanımında dil öğretmenlerini desteklemek için dil öğretimi araştırması ve uygulaması arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulamaktadır.

COVID-19 ve Dil Eğitimi

UNESCO'nun COVID-19 ve sonrasında Eğitim raporuna göre (UNESCO, 2020), COVID-19 pandemisi, 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyerek “eğitim sistemlerinde tarihteki en büyük bozulmaya” (s. 2) yol açmıştır. Darling-Hammond ve Myler (2020), pandemi zamanlarında “öğrenme kaybını telafi ederek; uzaktan öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve sınıf içi öğrenmenin yaklaşan öngörülemeyen kombinasyonlarına hazırlanmak” için daha da fazla çabaya ihtiyaç olduğunu iddia etmiştir. (s. 457).

Krize yanıt olarak, tüm sektörlerdeki eğitim kurumları uzaktan eğitime başvurmuştur. Ancak, Gacs et. al. (2020), bir krize yanıt olarak çevrim içi dil öğretime yönelik ani bir eğilimin, “farklı araç ve ortamlarda yeterli girdi, çıktı ve etkileşim için fırsatlar sunan çok dilli bir topluluğa erişim sağlayabilen ve kolaylaştırabilen” planlı çevrim içi dil eğitiminden büyük ölçüde farklı olduğuna dikkat çekmiştir.” (s. 382).

“Şimdiye kadar norm olan dil öğretimi ve dil merkezi (LC) operasyon modellerini sorgulayan” (Ross & DiSalvio, 2020, s. 372) çevrim içi dil öğretime doğru olan eğilim birçok belirsizlik ve dil öğretmenleri ile öğrenciler için de zorluklar yaratmıştır. Dil öğretmenleri, öğrenci etkileşimi ve öğrenci katılımı için çevrim içi fırsatlar yaratmada, sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarının eksikliği ile çevrim içi sessizlikle başa çıkmada belirli zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Dil öğrenenler ise pandemi öncesi zamanlarda planlanan hareketlilik değişimlerine katılamamış, kendilerini izole hissetmiş ve daha önce kendilerine sunulan sosyo duygusal destekten yoksun kalmışlardır. Her iki grup da teknik erişilebilirlik sorunlarından muzdarip olup seçim hakkı verilmesi yerine eğitim kurumları tarafından öngörülen çevrim içi araçları kullanmak durumunda bırakılmışlardır.

Dil öğretmenlerinin ve öğrencilerin ani uzaktan eğitime daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve çevrim içi öğretime geçişin yarattığı fırsatları kendi avantajlarına kullanmalarını sağlamak için çevrim içi dil öğretimi ve öğrenimi hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen Bakış Açısıyla Dil Öğrenimini Araştırmaya Yönelik İki Yaklaşım

Çevrim içi dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki bilgi tabanımızı genişletmenin yanı sıra araştırmamız, dil öğretmenleri için pratik destek ve bilgi sağlamayı da amaçlamaktadır. Araştırma ve uygulamayı birbirine yaklaştırarak dil öğretmenlerinin dil öğretimlerini çevrim içi hâle getirmelerini, çevrim içi öğretimde becerilerini ve güvenlerini geliştirmelerini, gelecekteki mesleki uygulamalara hazırlanmalarını desteklemekteyiz.

Aşağıdaki iki örnek, dil öğretmenleriyle çalışmanın, onların yüz yüze eğitimden çevrim içi olarak karma dil öğrenme fırsatlarına geçişlerini nasıl kolaylaştırabileceğini göstermektedir.

TPLang21

Uluslararası Uygulamalı Dil Bilim Derneği (AILA) 21. Yüzyılda Dil Öğretmeninin Araştırma Ağı Perspektifleri ve Yörüngeleri (TPLang21), beş kıtada 15 ülkeden 35 yerleşik dil eğitimcisi ve araştırmacısından oluşmaktadır. TPLang21, hedef kültüre, menşe kültüre, öğretme ve öğrenme kültürlerine göre dijital beceri geliştirme açısından dil öğretmeni yetiştirme ortamının ayrıntılı bir resmini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Daha önceki bir anket çalışmasında, uluslararası ağ, dil öğretmenlerinin teknoloji ile ve teknoloji olmadan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini ve 'ideal öğretmen' imajlarını araştırmıştır. (Karamifar ve diğerleri, 2019).

Kasım 2020'den Ocak 2021'e kadar, yani COVID-19 pandemisinin zirvesi sırasında toplanan verilere

dayanan mevcut çalışma, dil öğretimi ve öğreniminin geleceğine odaklanmaktadır. Veri analizi hâlâ devam ederken ön sonuçlar, geleceğin giyilebilir mobil cihazlarla etkileşimli yanıtlar gibi teknolojinin daha yenilikçi kullanımlarına ve öğretim modunun (yüz yüze, çevrim içi veya karma) tamamen isteğe bağlı olacak şekilde kullanılacağına inanan katılımcıların olduğuna işaret etmektedir.

Dil Öğretimini Desteklemek için Göz İzleme

Birleşik Krallık'taki Açıköğretim Üniversitesi gibi uzaktan öğretim kurumlarındaki dil öğretmenleri, mevcut krizden önce çevrim içi öğretim konusunda zaten önemli beceriler edinmişlerdir. Bu kurumlardaki dil eğitimleri, Adobe Connect gibi araçlar kullanılarak senkronize çevrim içi konferans yoluyla sunulmaktadır. Bununla birlikte, dil öğretmenlerine çevrim içi öğretim becerilerini geliştirmeleri için her türlü destek verilmesine rağmen (Hampel & Stickler, 2005; Stickler & Hampel, 2015), birçok çevrim içi öğretmen, talimatlarının öğrenciler tarafından uzaktan alınıp alınmadığından hâlâ şüphe duymaktadır.

Bu endişeyi hafifletmek için Açıköğretim Üniversitesi'ndeki araştırmacılar, çevrim içi ortamlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkat odağını saptamak için göz izleme teknolojisini kullanmışlardır. Göz izleyiciler, ekran kullanıcılarının bakış hareketlerini kaydetmektedir. Örneğin, kullanıcı bir web sitesini okuyorken, bakışın tam olarak nerede daha uzun kaldığını, nereye döndüğünü, içeriğin veya bilgilerin nerede atlandığını gösteren göz hareketleri izlenmektedir. Bu da kullanıcının dikkat odağı hakkında sonuçlar çıkarmaya izin vermektedir.

Eşsiz bir çalışmada Shi ve Stickler (2021), aynı çevrim içi eğitimlerde eş zamanlı olarak yer alan öğretmen ve öğrencilerin bakış hareketlerini kaydetmek için iki göz izleyiciyi kalibre etmiştir. Bakış kurgusu her ikisine de tekrar edilmiş ve çalışmanın katılımcıları, odak noktaları ve dili çevrim içi olarak öğretmek veya öğrenmek için kullandıkları stratejilere yansıtmışlardır.

Bu çalışma, çevrim içi öğretmenlerin öğrencilerinin dikkatini çevrim içi ortamın göze çarpan noktalarına yönlendirmedeki başarısını doğrulamaktadır. Öğretmen, öğrencilere ekrandaki öğeleri okumalarını, ortamı öğrenci dostu bir şekilde hazırlayarak dil üretimlerini desteklemelerini ve duygusal destek için işaretçiler, sözlü ipuçları ve ifadeler kullanarak dikkatlerini yönlendirmelerini sağlayabilmektedir. Bu çalışma, geleceğin çevrim içi öğretmenlerinin çevrim içi dil öğretimi için kendi stratejilerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmekte ve mevcut çevrim içi öğretmenlere, öğrencileri için tasarladıkları ortamın dil öğrenimi için elverişli olduğuna dair güvence verebilmektedir.

Dil Öğretimi Uygulamasından Sesler: ICT-REV Web Seminerleri ve ICT-REV Malta Çalıştayı

Dil öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinin etkileriyle başa çıkmasına yardımcı olmak için ICT-REV ekibi Mayıs 2020'de İngilizce, Fransızca ve Almanca olmak üzere üç web semineri dizisi gerçekleştirmiştir (<https://www.ecml.at/TrainingConsultancy>) /ICT-REV/tabid/1725/language/en-GB/Default.aspx). Bu etkileşimli web seminerleri, web semineri sırasında toplanan katılımcılardan alınan geri bildirimlere dayalı uygulamalı öneriler sunulmuştur. Web seminerlerinden önce katılımcıların dil öğretimi ve öğrenimi için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile ilgili önceki deneyimlerini ve beklentilerini öğrenmek için İngilizce, Fransızca veya Almanca bir anket doldurmaları istenmiştir. Web seminerleri sırasında ICT-REV ekibi yanıtları değerlendirmiş ve katılımcıları daha fazla kendi kendine rehberli keşifler için ICT araçları Envanteri ve açık eğitim kaynaklarına (www.ecml.at/ict-rev) yönlendirmiştir. Anket ayrıca, katılımcıların COVID-19 öğretim deneyimlerinin hangi yönlerinin 'normal' öğretimlerine eklenebileceği sorusuna da değinmiştir. Her üç anketin sonuçları, katılımcıların çoklu ve çeşitli araçların kullanımını, ters yüz sınıf yaklaşımını ve oyunlaştırmayı pandemi sonrası dil öğretimlerine entegre etmek istedikleri unsurlar olarak gördüklerini

göstermiştir. Genel olarak, üç web seminerine 2.200'den fazla dil öğretmeni katılmış ve 21.000'den fazla kez görüntülenmiştir (Temmuz 2021), bu da dil öğretmenlerinin çevrim içi öğretime geçişlerinde devam eden destek taleplerini göstermektedir.

Web seminerleri, Avrupa Modern Diller Merkezi (ECML) destekli üç projede gerçekleştirilen öğretmen eğitimi çalışmalarıyla ilgili olarak düzenlenmiştir. DOTS (2008-2011), MoreDOTS (2012-2013) ve ICT-REV (2013'ten beri) projelerinin ekipleri, 1.200'den fazla katılımcıyı destekleyerek Avrupa'da ve Avrupa dışında 60'tan fazla öğretmen eğitimi çalıştayına imkân sağlamıştır. Bu çalıştaylar, dil öğretmenlerine ve öğretmen eğitimcilerine BİT'i dil öğretimlerine entegre etmelerinde yardımcı olmuş ve dijital dönüşüme uyum sağlamalarında onları desteklemiştir. Tüm çalıştayların merkezinde, çevrim içi dil öğretimi becerilerinin eğitimi için gelişimsel bir çerçeveyi besleyen özel, ihtiyaç temelli bir kavram olmuştur (Stickler ve diğerleri, 2020). Ancak, iki günlük yüz yüze atölye çalışmalarına dayanan atölye konseptinin, Nisan 2021'de gerçekleşen ve seyahat kısıtlamaları nedeniyle tamamen çevrim içi olarak yürütülmesi gerektiğinden Maltalı okul öğretmenleri için bir ICT-REV atölyesinin uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle altı günlük bir süre içinde üç senkron ve iki asenkron oturumdan oluşan yeni bir konsept oluşturulmuştur. Çalıştay, katılımcıların kendi öğretimleri aracılığıyla aşına oldukları çevrim içi bir platformda yürütülmüştür. Bu, ICT-REV ekibinin, dil öğretmenlerinin ortaklaşa öğretim materyallerini ve hatta tüm dersleri nasıl ortaklaşa oluşturduklarına dair içgörü kazanmasını sağlamıştır. Bu materyaller ve dersler, katılımcılar ile muhtemelen eğitimde yer almayan diğer dil öğretmenleri için bir Açık Eğitim Kaynakları (OER) paylaşım uygulamasının temelini oluşturacak şekilde eş zamanlı oturumlar sırasında sunulmuş, tartışılmış ve paylaşılmıştır. Öğretmenler materyalleri ve dersleri gelecekteki öğretimlerinde yeniden kullanabilecek ve karıştırabileceklerdir. Materyallerin ve derslerin yüksek kalitesinden ve sunumlarda gösterilen öğretmen yansımalarından, ICT-REV ekibi, eş zamanlı ve eş zamansız oturumların karışımının, katılımcıların muhtemelen iki günlük yüz yüze bir atölyeden sahip olabileceklerinden daha derin öğrenme deneyimleri kazanmalarına imkân verdiği sonucuna varmıştır. Araştırmamızdan ve öğretmen eğitimi çalıştaylarından daha fazla bilgi bir sonraki bölümde sunulacaktır.

Sonuçlar ve Öneriler

Son TPLang21 araştırmasından elde edilen ön bulgular ve ICT-REV web seminerlerinde ve atölye çalışmalarında edinilen deneyimler, dil öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları (Stickler ve diğerleri, 2020) ile öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için teknoloji kullanımları arasındaki karmaşık ilişkiler hakkında fikir vermektedir. COVID-19 salgını, dil öğretmenlerinin tercih ettikleri pedagojik yaklaşıma ve özel öğretim bağlamlarına dayalı olarak hangi teknolojilerin en iyi şekilde işleyeceğini düşünme ve değerlendirme için süre vermeden çevrim içi öğretim becerilerini hızlı bir şekilde geliştirmeye zorlayarak bu karmaşıklığa katkıda bulunmuştur.

Erasmus+ Projesi Dil Öğretimi için Dijital Yeterlilikler- DC4LT tarafından düzenlenen bir web seminerinde (<https://www.youtube.com/watch?v=-dzIYB26FqA>) gösterilen dil öğrenimi için sürükleyici teknolojiler- on yılın sonunda büyük ölçekte mümkün olmayabilecekken bu teknolojilerin dil öğreniminin geleceğini daha kişiselleştirilmiş- ve belki de daha kapsayıcı ve eşitlikçi- hâle getirme potansiyelleri ise çok daha büyüktür.

Son olarak araştırmanın öğretmenlerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları ve uygulayıcılar tarafından ele alınacak mesleki bağlamlarla alakalı olması gerektiği sonucuna varıyoruz. Bu nedenle, araştırmaların deney öznesi olarak dil öğretmenlerin üzerinde değil, onlar ile yapılması gerekmektedir. Öte yandan, uygulama, yukarıdaki göz izleme örneğinde gösterildiği gibi, en son araştırma bulgularına önem verilmesinden fayda sağlayabilir. İlgili araştırma, dil öğretmenlerine yalnızca çevrim içi öğretimlerini geliştirmek için eğitim

hedefleri ve stratejileri sağlamakla kalmamalı, aynı zamanda mevcut uygulamalarının başarısı ve etkililiği konusunda onlara güvence vermelidir.

Kaynakça

- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- DC4LT Consortium (2021, Mar 27). Immersive Technologies for Language Learning [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-dzIYB26FqA>
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Hampel, R. and U. Stickler (2005). New Skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online. In: CALL (Computer Assisted Language Learning) 18 (4). Pp. 311-326. ISSN (print) 0958-8221; ISSN (online) 1744-3210.
- Karamifar, B., Germain-Rutherford, A., Heiser, S., Emke, M., Hopkins, J., Ernest, P., Stickler, U., & Hampel, R. (2019). Language Teachers and Their Trajectories Across Technology-Enhanced Language Teaching: Needs and Beliefs of ESL/EFL Teachers. *TESL Canada Journal*, 36(3) 55–81. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i3.1321>
- Ross, A., & DiSalvio, M. L. (2020). Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center's response to the COVID-19 crisis. *Foreign Language Annals*, 53(2), 371-379. <https://doi.org/10.1111/flan.12463>
- Shi, L., & Stickler, U. (2021). Eyetracking a Meeting of Minds -- Teachers' and Students' Joint Attention During Synchronous Online Language Tutorials. In *China CALL 1* (submitted).
- Stickler, U., & R. Hampel (2015). Transforming teaching: new skills for online language learning spaces. In Hampel, R. and U. Stickler (eds.). *Developing online language teaching: research-based pedagogies and reflective practices* (pp. 63-77). Palgrave MacMillan.
- Stickler, U., Hampel, R., & Emke, M. (2020). A developmental framework for online language teaching skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1) 133–151. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.271>
- UNESCO (2020, August). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

YAZAR HAKKINDA: Dr. Martina EMKE

Dr. Martina Emke, Almanya Bielefeld Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde proje yöneticisi ve Birleşik Krallık Açıköğretim Üniversitesi'nde kadrolu araştırmacı olarak görev yapmaktadır. Öncesinde, bir meslek lisesinde, meslek yüksek okulu ve üniversite düzeylerinde dil öğretmeni olarak çalışmıştır. Araştırma ilgi alanları arasında post-dijital eğitim, ağ tabanlı öğrenme, dil öğretimi ve öğreniminde sosyal medyanın kullanımı yer almaktadır.

COVID-19 İLE DİL EĞİTİMİNDE KULLANILAN TEKNOLOJİK ÇÖZÜMLER

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
tcan@istanbul.edu.tr

Özet

Yabancı dil ediniminin gerçekleşmesi için öncelikle insan insana etkileşim ve iletişim en etkili yoldur. Yabancı dil eğitimi, dil bilgisi ve sözcük bilgisi öğretiminin yanı sıra okuma ve dinleme gibi alımlayıcı beceriler ile yazma ve konuşma gibi üretici becerilerin bir arada geliştirilmesini gerektirmektedir. Covid-19 salgını ile dünyada 1,7 milyar, ülkemizde de 25 milyon öğrenci evlerine kapanmış ve yabancı dil edinimini doğal olarak gerçekleştirebilecek insan insana etkileşim olanaksız hâle gelmiştir. Yabancı dil eğitiminin devamının sağlanması için insan-bilgisayar etkileşimi ve insan-içerik etkileşimi, insan insana etkileşimin yerini almıştır. Salgını ile eğitim de uzaktan eğitim biçimine dönüştüğünden insan-bilgisayar etkileşimi ve insan-içerik etkileşimi de hem eş zamanlı (senkron) hem de eş zamansız (asenkron) olarak hâlihazırda verilmektedir. Covid-19 salgını döneminde yabancı dil eğitiminde kullanılan teknolojik çözümler bu çerçevede hem Türkiye'den hem de dünyadan örneklerle tartışılacaktır. Öncelikle, bilgisayar-insan ve içerik-insan etkileşimi tanımlanıp bunların eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) olarak nasıl gerçekleştirildiği, dil bilgisi ve sözcük öğretiminin, dil becerilerinin nasıl entegre bir biçimde öğretildiği ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu örneği de dâhil devlet ve vakıf üniversitelerinden örnekler ile sunulacaktır.

Yabancı Dil Edinimi: İnsan-İnsan Etkileşimi

Öncelikle erken yaşta yabancı veya ikinci dile maruz kalma süresi çok önemlidir. Bu durum her gün tekrarlanabilirse yani çocuk yabancı dille her gün etkileşim kurabilirse -etkileşim işteş bir fiildir, yani burada bahsettiğimiz yabancı dilde televizyon veya video izlemek değil, izlenilen içeriğin etkin bir biçimde çocukla konuşma yoluyla veya yaratıcı etkinlikler yoluyla çocuk da içeriği etkileyebilirse- kısacası karşılıklı etkileşim olursa yabancı dil edinilebilir. Bu etkileşim insan içermeli, insanlar arasında olmalı, çocuk da bu karşılıklı durumun ana oyuncularından biri olmalıdır. Yabancı dili akıcı bir biçimde, örnek olabilecek düzeyde konuşan ve bunu sürekli gerçekleştirecek bir kişi çevresinde bulunmadığı sürece çocuğun yabancı dili edinmesine olanak yoktur. Eskilerde çocuklara yabancı bakıcı tutulması geleneği bu sorunu çözmek üzere gelişmiştir. Buna ek olarak dil, çevrede işe yarar bir biçimde var olmalıdır. Bu dil ile ödüller kazanılabilmeli, bunun pratik sonuçları da olmalıdır. Örneğin, çocuk istediği bir şeyi bu dili kullanarak elde edebilmelidir. Bu herhangi bir şey olabilir. Görüldüğü üzere, yabancı dilin yer ve zamanda süreklilik göstermesi onun edinimi için gerekli olan en önemli doğal şarttır.

Buna ek olarak çocuklar sürekli ve karmaşık girdiye maruz kalmalıdır. Çocuklar, dil ile çevrelenmiştir. Dil bazen doğrudan öğrenene bazen de çevresine yönelik olabilir. Bu şekilde çocuklar, amaç dili iyi kullanan birçok kişiyle etkileşim hâlinindedir ve böylece çok çeşitli dilsel bağlamlara katılır veya bunları gözlemlerler. Bu bağlamda bilgi almak veya sorulara cevap vermek için sıklıkla eksilti dil becerileri kullanılmak durumundadır. Burada odak, anlam üzerindedir. Anlam ve mesaj karşıdaki kişiye ulaştığı sürece hataların düzeltilmesine gerek yoktur. Bu etkileşim sırasında çocuklar, sıklıkla düzenlemiş girdi ile karşılaşır (Lightbown ve Spada, 2006, s:111-12).

İnsan-Bilgisayar Etkileşimi ve İnsan-İçerik Etkileşimi

Ensslin ve Krummes'a (2013) göre insan - bilgisayar etkileşimi (1) masaüstü ve mobil cihazlar yoluyla belirlenmiş öğrenci yazılımı, web siteleri ve bütüncü araçları dâhil olmak üzere çevrim içi ve çevrimdışı bilgisayar donanımı ve yazılımını kullanarak gerçekleştirilen erişim; ve insan-bilgisayar-insan etkileşimi ise (2) öğrenenlerin diğer insanlarla uzaktan iletişim kurduğu ve diğer kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğe ve sosyal ağlara, Web 2.0 veya sanal dünyalar gibi Web 3.0 araçları aracılığıyla iletişim kurma biçiminde tanımlanmaktadır.

Uzaktan Eğitim: Senkron ve Asenkron Eğitim

Eğitimde zaman ve mekân kombinasyonları şu şekilde tanımlanabilir: 1) Aynı zamanda, aynı yerde eğitim. (Yüz Yüze Eğitim). 2) Farklı zamanlı, aynı yerde eğitim, öğrencilere farklı zamanlarda sunulan ancak medya merkezi veya bilgisayar laboratuvarı gibi aynı yerde bulunan eğitimidir. 3) Aynı zamanda, farklı yerde eğitim. (Senkron). 4) Farklı zaman, farklı yerde eğitim. (Asenkron) (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2019).

Farklı zamanlarda öğretmenler tarafından önceden hazırlanmış içeriklerin öğrenciler tarafından daha sonra ve farklı yerlerden erişilmesi ve bunlarla etkileşim sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi de asenkron eğitimin özelliklerindendir. Farklı zaman, farklı yerde eğitim yani asenkron eğitimde kullanılabilecek teknolojiler çok çeşitlidir. Bunlar radyo, televizyon ve bilgisayarla birlikte öğretim yönetim sistemlerinden ÖYS (Moodle, Canvas, Blackboard vs. gibi) başlayıp kitlesel çevrim içi açık derslere kadar (KÇAD – MOOC) çok farklı ders tasarımlarına kadar çeşitlilik gösterir. Ayrıca quizlet, pixton ve mindmeister gibi Web 2.0 araçları ve sanal gerçeklikle artırılmış gerçeklik uygulamaları da bunlara örnek gösterilebilir.

Senkron uzaktan eğitim ise öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte aynı anda öğrenme ortamında, sanal olarak da olsa bulunması şeklindeki uzaktan eğitim biçimidir. Senkron uzaktan eğitim Adobe Connect, Skype, Zoom, Teams ve Meet gibi web tabanlı video konferans uygulamalarından başlayıp Google Docs ve Padlet gibi web tabanlı uygulamalara kadar örneklendirilebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitime verilebilecek bir diğer örnek de Web 3.0 örneği olarak da değerlendirilebilecek 3 boyutlu sanal öğrenme ortamları veya 3 boyutlu sanal dünyalardır. Bu 3D dünyalara öğrenciler bilgisayar ekranı aracılığıyla avatar denilen çeşitli nesne ve insan görünümündeki görsellerle uzaktan bağlanabilirler ve yazarak veya konuşarak öğretmenleri veya akranlarıyla iletişim kurabilirler. 3 boyutlu bu dünyalarda bulunan içerik ve nesnelerle sanal etkileşim kurarak öğrenme sürecine katılabilirler. Buna ek olarak bu 3D öğrenme ortamları, öğretmen veya öğrencilerin kendileri tarafından tasarlanabilir ve değiştirilebilir. Bu olanaklar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eş zamanlı uzaktan öğretim için kullanılabilecek ortamlardır (Can, 2020).

Covid-19 Salgını Döneminde Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

ThingLink, Socrative, Nearpod, EdPuzzle, LessonUp, Hypersay ve H5P gibi araçlarla öğretmenler statik okuma materyallerini linkler yoluyla beyin fırtınası gibi okuma öncesi, sırası ve okuma sonrası etkinliklerle zenginleştirilebilirler. Sınavlar ise boşluk doldurma ve hatta açık uçlu sorular veya etkileşimli sorular, ses tanıma araçları ve multimedya materyalleri ekleyerek daha etkileşimli dijital okuma materyallerine dönüştürülebilir. Youtube, Voscreen, Artırılmış Gerçeklik, Netflix, TV, Radyo, Podcast, Vidcast, 3D Oyunlar ve H5P gibi uygulamalar kullanarak sınırsız sayıda gerçek dinleme metniyle çalışmak olanaklıdır. Bloglar yazma, Google Docs, Draft, Etherpad, Quip, Dropbox Paper ve Penflip, TedED, Padlet, Teachem gibi Web 2.0 yazma araçları hem bireysel hem de iş birliği içinde yazma için bir fırsat sağlar ve bu dijital platformlar ile öğretmenler, öğrencileri ile beyin fırtınası etkinliklerini yapabilir zihin haritaları oluşturabilir, videolara sorular yazabilir ve ardından yazma becerisinin gelişmesi için üretim aşamalarını yazabilirler. Flipgrid,

Voki, PowToon, Vyond, Animaker, 3D Sanal Dünyalar, Sanal Gerçeklik, H5P, Yapay Zeka ile çalışan Akıllı Sohbet Botları ve Machinima gibi uygulamalar yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmek ve dil pratiği yapmak için kullanılabilir.

Bununla birlikte, “blog” sağlayıcılarından herkese açık bir sınıf “blog”u açılıp eğitimsel içerik buradan öğretmenler tarafından paylaşılabilir. Öğrenciler bu “blog”lardaki içeriğe kendi uygun gördükleri zamanda yorumlar yazabilir ve çeşitli yazma, okuma veya dinleme görevleri yapabilirler. “Blog”lara benzer ancak daha öğrenme yönetim sistemlerine benzeyen “Edmodo” veya “Google Classroom” gibi web temelli sınıfl oluşturularak öğrencilerle eş zamansız eğitimsel içerik sağlanabilir. Özellikle de okuma, dinleme ve yazma görevleri buralarda arşivlenebilir ve öğrenciler yine kendi uygun gördükleri zamanlarda gerek ödev gerekse de çeşitli görevler biçiminde bunları yapabilirler. Öğretmenler de bunların takibini ve dönütlerini yine kendi uygun gördükleri zamanlarda yapabilirler.

Öğretmenler “EdPuzzle”, “Quizlet”, “Quizzez” ve “Tinglink” gibi Web 2.0 araçlarıyla da hem sesli hem de görsel eğitimsel içerikler hazırlayıp bunları öğrencileriyle linkler aracılığıyla sanal sınıflarında paylaşabilirler ve öğrencilerden bunlarla dil pratiği yapmalarını sağlayabilirler. Ayrıca yabancı dilde pratik yapmak için “Animoto”, “Film Flicker”, “Toondoo”, “Toontastic”, “Powtoon”, “Animatron” ve “Animake” gibi web temelli uygulamalarla video ve animasyon materyalleri hazırlanabilir ve bunlar öğrencilerle asenkron bir biçimde paylaşılabilir. Konuşma pratiği yapmak için de özellikle “Flipgrid” ve yüzlerini dijital olarak paylaşmak istemeyen öğrenciler için “Voki” gibi uygulamalar da kullanılabilir, bunlarla öğrenciler hem kendi hem de sanal animasyon avatar karakterler olarak videolarını kendilerine göre uygun gördükleri zamanlarda hazırlayarak sanal sınıflarında paylaşabilirler. Bunlara ek olarak yabancı dil öğretimi için mobil telefonlarla erişilebilen uygulamalar da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunların sözcük öğretiminden başlayarak dil becerilerinin edindirilmesine kadar çok çeşitli özellikleri vardır.

Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Eğitiminde Değerlendirme

Covid-19 pandemisi döneminde yabancı dil hazırlık eğitimi veren üniversiteler değerlendirme süreçlerini de gözden geçirmek zorunda kaldılar. Şöyle ki sonuç odaklı değerlendirmelerin yerini süreç odaklı değerlendirme almıştır. Resim 1’de İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulunda pandemi döneminde uygulanan değerlendirme sistemi görülmektedir.

Bahar Dönemi

BAHAR DÖNEMİ	YÜZDELİKLER
Portfolio (8 Yazma + 4 Vlog)	%30
Progress Tests (2 Adet) (2 Adet Mazeret Sınavı)	%20
Öğretmen Notu	%10
Özerk / Online Study	%10
Dönem Sonu Sınavı Notu (test + Speaking) (Bütünleme sınavı)	%30
Bahar Dönemi Yeterlilik Sınavı	Geçme Notu 70

Resim 1. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu Değerlendirme Sistemi.

Buna göre sonuç odaklı sınavların oranı %50'ye indirilmiş olup süreç odaklı değerlendirme ise 1. Portfolyo, 2. Öğretmen Değerlendirmesi, 3. Özerk/Online Çalışma %50 olarak hesaplanmaktadır. Portfolyo değerlendirmesi dönem içinde uzaktan yapılan eğitimde yazılı ve konuşma ödevleri değerlendirilmiştir. Yine uzaktan eğitimde öğretmenlerin değerlendirmesine de olanak verilmiş olup öğrencilerin derse devamları ve performansları da değerlendirilmeye katılmıştır. Ayrıca özerk çalışma da çevrim içi materyaller sağlanarak değerlendirmeye katılmıştır. Bu biçimdeki uzaktan yabancı dil eğitimi veren İstanbul Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulları gibi diğer üniversitelerde de değerlendirme sisteminin bu biçimde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil ediniminde de sözü edilen birçok teknoloji hem senkron hem de asenkron olarak kullanılabilir. Bunlar öğrencilerin farklı dilsel becerileri edinmesinde de etki edebilirler. Uzaktan yapılan yabancı dil eğitimi, sanal ve çevrim içi öğrenmenin sağladığı olanaklar günümüz eğitimi için çeşitli üstünlükleri sunduğu bir gerçektir. Pandemi sürecinde öğrenciler öğrenme ortamı için bir kapalı mekân gereksinim duymadılar, herhangi bir yerde veya zamanda öğrenme ortamına erişebildiler. Uygun şekilde donatılmış bir bilgisayar, tablet bilgisayar veya bir akıllı telefon ve bir internet bağlantısı olan herkes yabancı dil öğrenme sürecine katılabilir durumdaydı ve çevrim içi olan ders materyallerine ve bir öğretmene bağlanabildiler. Özellikle de asenkron ders materyalleri, öğrenciler için kendi zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde günün her saatinde erişilebilir durumdadır. Uzaktan eğitimde kullanılan ders materyalleri öğrencilerin kendi tercihlerine ve öğrenme stillerine göre, dahası kendi öğrenme hızlarına göre de tasarlanıp erişilebilmektedir. Ders materyalleri zaman ve mekândan bağımsız olduğu gibi bilgisayar veya bilgisayarda kullanılan işletim sistemi olarak da bağımsızdır. Uzaktan eğitimde kullanılan çevrim içi materyaller geliştirildikten sonra güncellenmesi, değiştirilmesi ve paylaşılması oldukça kolay ve pratiktir. Öğrencilerin çevrim içi materyallerle etkileşimi arttıkça da öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratılması olanaklı hâle gelmekte ve etkin öğrenme teşvik edilebilmektedir. Öğrencilerin bu materyalleri bireyselleştirebilmesi ile de onların öğrenme sürecine duygusal ve bilişsel olarak katılımları da sağlanabilmektedir. Uzaktan eğitim olarak erişilen içerik dolaylı olarak bilgisayar ve internet teknolojilerinin de öğrenilmesine yol açarak öğrencilerin öğrenme çıktılılarıyla birlikte 21. yüzyıl becerilerini kullanma konusunda da yetkinlik kazanmasına yol açar. Dahası uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde öğrencilerin kullanımında olan okul, sınıf, seyahat ve buralarda çalışan diğer görevlilerle ilgili birçok harcamadan da tasarruf edilebilmektedir (Cleveland-Innes & Garrison 2021).

Ancak uzaktan eğitimle ilgili bazı sınırlılıklar ve eksiklikler de söz konusu olabilir. Örneğin, özellikle kırsal alanlarda ve sosyo ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerle daha merkezi ve üst sosyo ekonomik düzeyde olan öğrenciler arasında dijital uçurum oluşabilir. Dahası bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı telefon gibi dijital araçlara ve internete ulaşamama sorunları da meydana gelebilir. Bunlara ek olarak iyi tasarlanmış web tabanlı uzaktan eğitim için kaliteli içeriklerin geliştirilmesinde gerekli öğretmen, emek, kaynak ve zaman kaynağı bulunmayabilir. Olması halinde bile, bu materyallerin üretilmesi için öğretmenlerin ön bilgisi ve mesleki eğitimi yetersiz olabilir. Bazı konu ve beceriler çevrim içi ve uzaktan eğitime uygun olmayabilir, bunun aksine özellikle el becerisi gerektirebilir. Multimedia ile sunulan ders materyallerinin paylaşılması için İnternet altyapısından kaynaklı bant genişliği sınırlamaları olabilir ve yoğun bellek kullanan grafikler gibi gelişmiş teknolojileri web üzerinden dağıtılması, paylaşılması ve erişilebilmesi olanaklı olmayabilir. Öğrenciler kendi sorumluluklarını alıp özerk olarak çalışmaya uyumlu olmayabilirler ve bundan dolayı da eğitimin etkinliği azalabilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimde sunulan geri bildirimin zamandan bağımsız olması öğrenciler açısından geri bildirimin etkisiz kalmasına yol açabilir. Uzaktan eğitimde teknik destek ve derslerin hazırlanmasında öğretim tasarımı desteği olmazsa hem öğretmen hem de öğrenciler engellerle karşılaşabilir. Bu da uzaktan eğitimin etkisinin sorgulanmasına neden olabilir (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2019).

Kaynakça

- CAN, T. (2020). Training Pre-Service English Language Teachers with 3-D Machinima. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 19(1), 53–65.
- Cleveland-Innes, M. F., & Garrison, D. R. (Eds.). (2021). An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era. Routledge.
- Ensslin, Astrid & Cedric Krummes (2013) 'Language Acquisition and Electronic Interaction', in Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten (eds) The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge: C.U.P., 292-312.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). How languages are learned (3rd éd.). Oxford: Oxford University Press
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Information Age Publishing.

YAZAR HAKKINDA: Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer Can İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında ders vermektedir. 2005 yılında Fulbright Bursu kazanmış ve bir yılını Amerika'daki Syracuse Üniversitesinde geçirmiştir. Doktorasını 2011'de tamamlayan Dr. Can, altı AB Erasmus+ Projesi'nde yer almıştır. Ayrıca "Less is More English Coursebook Series" ve "Full Circle Skills Series" kitaplarının editörlüğünü ve ortak yazarlığını da yapmıştır.



**REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION**

**FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN
TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS
CONFERENCE PROCEEDINGS**

PREPARED BY

Dr. Ayhan ÖZTÜRK
Abdullah SAĞDIÇ
Elif TERTEMİZ ARAT
Ezgi ÇELİK UZUN
Murat YILMAZ
Seda AYTUĞ

COVER DESIGN

Dr. Funda ÇETGİN

TYPESETTING and LAYOUT

Banu EREN



ANKARA, November 2021

COMMITTEES

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ (Chair), Hacettepe University
Prof. Dr. Hacer Hande UYSAL, Hacettepe University
Prof. Dr. Hasan BEDİR, Çukurova University
Prof. Dr. Murat HİŞMANOĞLU, Uşak University
Prof. Dr. Onur KÖKSAL, Selçuk University
Assoc. Prof. Aslı TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University
Assoc. Prof. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assoc. Prof. Erkan YÜCE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assoc. Prof. Gülru YÜKSEL, Yıldız Teknik University
Assoc. Prof. Murat DEMİR, Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. İsmail Fırat ALTAY, Hacettepe University

ORGANIZING COMMITTEE

Dr. Hasan KAVGACI (Chair)*
Dr. Ayhan ÖZTÜRK, National Education Expert
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, National Education Expert
Dr. Funda ÇETGİN, Teacher
Abdullah SAĞDIÇ, Teacher
Banu EREN, Teacher
Elif TERTEMİZ ARAT, Teacher
Ezgi ÇELİK UZUN, Teacher
Murat YILMAZ, Teacher
Seda AYTUĞ, Teacher

* Former Member of the Board of Education

PREFACE

The rapid development of information and communication technologies has reduced physical distances between societies and individuals. It has also ushered in a new era of international cultural, social, and economic relations. This new era will be led by individuals who have a basic understanding of humanity, care about global, regional, and local values, and are prepared to meet the needs of the age we live in. One of the most important characteristics of these individuals is to be proficient in at least one other language, in addition to being competent in their mother tongue. As the heir to its ancient civilization heritage, our country has a geography where various languages and dialects are spoken and people who are willing to be proficient in more than one language. In this regard, the Board of Education held the International Conference entitled “Foreign Language Education in Turkey and European Practices: Developments and Suggestions” to support studies in the field of language education. During the conference the experts shared and evaluated their opinions and suggestions regarding language education. Following the conference held on June 28-29, 2021, the conference organizing committee prepared a proceedings book consisting of the papers of the presentations. I would like to thank the previous board members, conference organizing committee, invited speakers and all my colleagues who contributed to the conference.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

President of the Board of Education

CONTENTS

COMMITTEES.....	ii
SCIENTIFIC COMMITTEE	ii
ORGANIZING COMMITTEE	ii
PREFACE.....	iii
CONTENTS	1
CONFERENCE PROGRAM	3
PROCEEDINGS	9
The Council of Europe's Work in the Field of Language Education Policy	9
Dr. Michael REMMERT	
The Added Value of the Ecml	13
Dr. Sarah BRESLIN	
Using CEFR in Arabic Language Education: Practice Samples from Turkiye and the World.....	17
Assoc. Prof. Murat ÖZCAN	
Applying the CEFR Companion Volume to Classroom Language Curricula: A Focus on Interaction and Mediation ..	34
Dr. Daniela FASOGLIO	
Evaluation of English Textbooks Used in Foreign Language Teaching Regarding the Action-Oriented Approach And Mediation in CEFR-CV	40
Assoc. Prof. Gülden TÜM	
Language as Activity and the Action-Oriented Approach: Implications for Language Education	48
Prof. Dr. Enrica PICCARDO	
The European Language Portfolio And Portfolio Assessment.....	55
Prof. Dr. David LITTLE	
Linking Language Curricula and Examinations to the CEFR: Experiences in the RELANG Project.....	59
José NOIJONS	
Computer Delivered Exams Measuring Four Skills	64
Dr. Elif KANTARCIOĞLU	
Tools for the Professional Development of Language Teachers EPG and Eaquals TDFRAM.....	70
Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN	
Developing Language Teachers' 21st Century Learning And Innovation Skills (4cs).....	77
Prof. Dr. Hasan BEDİR	
Language Learning in Distance Education in Times of Covid-19: Opportunities and Challenges	85
Dr. Martina EMKE and Dr. Ursula STICKLER	
Technological Solutions Used in Language Education with Covid-19	90
Dr. Tuncer CAN	



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY
AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS



Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI
Gazi Üniversitesi
Gazi University



Prof. Dr. David LITTLE
Trinity Üniversitesi
Trinity College



Prof. Dr. Enrica PICCARDO
Toronto Üniversitesi
Toronto University



Prof. Dr. Hasan BEDİR
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University



Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe University



Doç. Dr. Gülden TÜME
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University



Doç. Dr. Murat ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli University



Dr. Brian NORTH
Avrupa Konseyi
Council of Europe



Dr. Daniela FASOGLIO
SLO, Hollanda
SLO, Netherlands



Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN
Sabancı Üniversitesi
Sabancı University



Dr. Elif KANTARCIÖĞLU
Bilkent Üniversitesi
Bilkent University



Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul Medeniyet University



Dr. Martina EMKE
Avrupa Konseyi
Council of Europe



Dr. Michael REMMERT
Eğitim Politikaları Birimi
Education Policy Division
Council of Europe



Dr. Muhammed AĞIRAKÇA
Akdemistanbul Dil Eğitim Kurumları
Akdemistanbul Language Education



Dr. Sarah BRESLIN
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages



Dr. Tuncer CAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
İstanbul University-Cerrahpaşa



Jose NOLJONS
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages



yabancidikonferansi.meb.gov.tr
 www.facebook.com/ttkbtdeargem
 instagram.com/ttkbtdeargem
 twitter.com/ttkbtdeargem

Destekleyenler/Supporters



BİLGİ İŞLEM
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

CONFERENCE PROGRAM

Foreign Language Education in Turkey and European Practices: Developments and Suggestions

Conference Program (All times listed are in UTC+3.)

Day 1: 28/06/2021	
13.15-13.30	<i>Registration and Technical Assistance</i>
13.30-14.00	<i>Opening Remarks</i> Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ* Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
Special Session: Language Education Policies of the Council of Europe <i>Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Ministry of National Education</i>	
14.00-14.15	Dr. Michael REMMERT , <i>Education Policy Division, Council of Europe</i> <i>The Council of Europe's Work in the Field of Language Education Policy</i>
14.15-14.30	Dr. Sarah BRESLIN , <i>European Centre for Modern Languages</i> <i>The Added Value of the European Center for Modern Languages of the Council of Europe</i>
14.30-14.40	<i>Question-Answer</i>

* Former President of the Board of Education

* Former Minister of National Education

Day 1: 28/06/2021

Session 1: CEFR and Its Implementation in Foreign Language Education in Turkey

Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Ministry of National Education

14.50-15.15	Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ , Hacettepe University <i>The Role of the CEFR in Modern Foreign Language Education</i>
15.15-15.40	Dr. Brian NORTH , Eurocentres, Council of Europe <i>The CEFR Companion Volume: Renewing the CEFR to Open up New Perspectives in Language Education</i>
15.40-16.05	Doç. Dr. Murat ÖZCAN , Ankara Hacı Bayram Veli University <i>Using the CEFR in Arabic Language Education: Practice Examples from Turkey and the World</i>
16.05-16.25	<i>Question-Answer</i>

Session 2: Curriculum and Material Development and Evaluation in Language Teaching

Moderator: Ezgi ÇELİK UZUN, Ministry of National Education

16.35-17.00	Dr. Daniela FASOGLIO , SLO, SLO, Dutch National Institute for Curriculum Development <i>Using the CEFR Companion Volume for Curriculum Design: A Focus on Interaction and Mediation</i>
17.00-17.25	Doç. Dr. Gülden TÜM , Çukurova University <i>Revisiting Language Course Books and Materials According to the CEFR CV</i>
17.25-17.50	Prof. Dr. Enrica PICCARDO , University of Toronto <i>Language as Activity and the Action-Oriented Approach</i>
17.50-18.10	<i>Question-Answer</i>

Day 2: 29/06/2021

Session 3: Language Assessment

Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Ministry of National Education

10.00-10.25	Prof. Dr. David LITTLE , Trinity College <i>The European Language Portfolio and Portfolio Assessment</i>
10.50-11.15	José NOIJONS , European Centre for Modern Languages <i>Language Test Development in Alignment with the CEFR Companion Volume</i>
11.15-11.40	Dr. Elif KANTARCIOĞLU , Bilkent University <i>Computer Based Language Proficiency Tests that Measure Four Skills</i>
11.40-12.00	<i>Question-Answer</i>

Session 4: Professional Development for Language Teachers

Moderator: Elif TERTEMİZ ARAT, Ministry of National Education

13.30-13.55	Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI , Gazi University <i>Teacher Autonomy and Portfolios</i>
13.55-14.20	Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN , Sabancı University <i>Tools Used for Language Teachers' Professional Development: EPG and Eaquals TDFRAM</i>
14.20-14.45	Prof. Dr. Hasan BEDİR , Çukurova University <i>Developing Language Teachers' 21st Century Learning and Innovation Skills: Practice Examples</i>
14.45-15.10	Dr. Elif KIR CULLEN , İstanbul Medeniyet University <i>Language Teacher Education in the Context of the CEFR</i>
15.10-15.30	<i>Question-Answer</i>

Day 2: 29/06/2021

Session 5: Covid-19 and Language Education

Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Ministry of National Education

15.40-16.05	Dr. Martina EMKE , Council of Europe <i>Language Learning in Distance Education in Times of Covid-19: Opportunities and Challenges</i>
16.05-16.30	Dr. Tuncer CAN , İstanbul University-Cerrahpaşa <i>Technological Tools Used for Language Learning During Covid-19</i>
16.30-16.55	Dr. Muhammed AĞIRAKÇA , AkdemistanbulLanguage Education Institution <i>Implementations in Foreign Language Teaching in the Ministry of National Education During the Period of Covid-19 Outbreak: Examples of Schools Affiliated to the General Directorate of Religious Education</i>
16.55-17.15	<i>Question-Answer</i>
17.15-17.20	<i>Closing Remarks</i>



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

Özel Oturum: Avrupa Konseyinin Dil Eğitim Politikaları Special Session: Language Education Policies of the Council of Europe

Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28
HAZİRAN
2021

14.00-14.15



Dr. Michael REMMERT
Eğitim Politikaları Birimi
Education Policy Division-Council of Europe

14.15-14.30



Dr. Sarah BRESLIN
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages



yabancidikonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



THE COUNCIL OF EUROPE'S WORK IN THE FIELD OF LANGUAGE EDUCATION POLICY

Dr. Michael REMMERT

Head of the Education Policy Division, Council of Europe

michael.remmert@coe.int

Abstract

Starting with the European Cultural Convention in 1954, the Council of Europe has always placed great importance on promoting and valuing Europe's rich linguistic and cultural diversity. Its language policy programmes are conducted at the intergovernmental level with all 47 member States and through the European Centre for Modern Languages (ECML), a Council of Europe Partial Agreement with 33 member States at present. Languages are a fundamental aspect of people's lives and the democratic functioning of society. Language learners/users lie at the heart of the work of the language policy. Whatever their status, all languages are covered. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has played a key role to promote quality plurilingual education and to facilitate greater social mobility. The CEFR Companion Volume (CV) of 2020 broadens the scope of language education, reflecting academic and societal developments since 2001. A policy recommendation to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture is expected to be adopted by the Committee of Ministers in 2022.

Background and Rationale

The Council of Europe was founded in 1949 in Strasbourg as an organisation for intergovernmental co-operation. It has the primary aim of creating a common democratic and legal area throughout the European continent, by ensuring respect for the shared values of human rights, democracy and the rule of law. All its work is shaped by these values and an enduring concern for social inclusion, social cohesion and respect for diversity. This includes access to quality education for all.

The European Cultural Convention of 1954 was designed to foster among the nationals of all 50 signatory States the study of the languages, history, and civilisation of the others and of the civilisation which is common to them all, to build greater understanding of one another among the peoples of Europe, and to protect and promote Europe's rich linguistic and cultural heritage.

Starting with the European Cultural Convention, the Council of Europe has always placed great importance on promoting and valuing Europe's rich linguistic and cultural diversity. Since the early 1960s it has been a pioneering force in the field of language education, viewing language learning as a lifelong process and a key vehicle for accessing this heritage and for promoting intercultural dialogue.

Today, the thematic areas of the Council of Europe's intergovernmental programme in the field of Language Policy include Plurilingual and intercultural education, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM), Sign languages and Romani

The European Centre for Modern Languages (ECML) in Graz/Austria, a Council of Europe Partial Agreement, through dialogue and exchange with decision-makers and language experts in member states, initiates and coordinates 4-year programmes of innovative projects and training activities which address current challenges in language education. In so doing, it acts as a pioneering institution and a catalyst for reform in the teaching and learning of languages.

The Underlying Principles of Language Education

Languages are a fundamental aspect of people's lives and the democratic functioning of society. Language learners/users lie at the heart of the work of the language policy. Whatever their status, all languages (spoken or signed) are covered, such as major languages of schooling (used for learning/teaching at school), foreign languages, languages spoken in the family, and minority or regional languages.

Language education should be based on learner's needs and should be plurilingual, intercultural, and of high quality. In turn, quality language education is fundamental to the effective enjoyment of the right to education and other human rights, and contributes to social inclusion, integration, and democracy.

Plurilingualism underpins the Council of Europe's language policy

Plurilingualism is the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures (CEFR, 2001: 168). Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern or classical languages).

Plurilingual and intercultural competences contribute to:

- educational success,

- education for and participation in democratic culture,
- respecting and valuing linguistic and cultural diversity,
- societal integration,
- the inclusion of disadvantaged and marginalised learners on an equal footing,
- fostering critical digital literacy and digital citizenship
- creating economic growth and employment opportunities,
- development of human capital in a society,
- the creation of a European identity.

Main Instruments, Guides and Manuals

The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR) is the Council of Europe's main policy document since 2001 and has played a key role to promote quality plurilingual education and to facilitate greater social mobility.

The European Language Portfolio (ELP) of 2001 is an instrument that supports the development of learner autonomy, plurilingualism and intercultural awareness. It is a personal document in which learners can record their language learning achievements and intercultural experiences, and set learning targets related to the CEFR competence descriptors.

The publication "From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe" (2007) is a reference guide to support language educators, curriculum designers and language policy makers in their endeavour to design, implement, evaluate, and improve curricula tailored to the specific needs of the target learners.

The "Handbook for Curriculum Development and Teacher Training - The Language Dimension in All Subjects" of 2016 is a policy and working document which promotes convergence and coherence between the linguistic dimensions of various school subjects. It proposes measures to make explicit – in curricula, pedagogic material and teacher training – the specific linguistic norms and competences which learners must master in each school subject.

The programme Linguistic Integration of Adult Migrants Toolkit (LIAM) has resulted in the LIAM Toolkit which offers hands-on materials for the volunteer and professional language educators supporting adult migrants in learning the language(s) of their host countries. The Toolkit is available in Dutch, English, French, German, Greek, Italian and Turkish (Yetişkin Mülteciler için Dil Desteği: Bir Avrupa Konseyi Araç Seti) and has also been translated into Albanian and Spanish.

Recent Developments

Published in 2020, the CEFR Companion Volume (CV), broadens the scope of language education, reflecting academic and societal developments since 2001. The CV presents the key aspects of the CEFR for teaching and learning in a user-friendly form. It contains the complete set of extended CEFR descriptors, replacing the 2001 set. The publication now includes descriptors for mediation, online interaction, plurilingual/pluricultural competence, and sign language competences. All descriptors are now modality-inclusive and gender-neutral.

A group of experts is presently preparing a Draft Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. The draft Recommendation is expected to be adopted by the Committee of Ministers in 2022.

The CEFR Webinar Series was started in 2021. The webinars recall the key aspects of the CEFR for teaching and learning, such as the action-oriented approach, plurilingual and pluricultural competence, and mediation.

The Council of Europe's Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM) is an ongoing project the purpose of which is to produce a reference guide for stakeholders involved in education provision for non-literate and low literate adult migrants. It aims to support language educators, curriculum designers and language policy makers in their endeavour to design, implement, evaluate and improve curricula tailored to the specific needs of the target learners. The LASLLIAM reference guide is expected to be published in early 2022.

Conclusions and Suggestions

1. Preserving linguistic and cultural diversity is key to developing and enhancing understanding and dialogue within and between societies, thereby achieving and sustaining pluralistic democracies. Promoting plurilingual and intercultural education contributes greatly to this goal. Therefore, it is suggested that the Turkish education authorities promote plurilingual and intercultural education, including by raising the awareness of education policy makers and professionals of the importance significant potential of this concept and to overcome misunderstandings and biases.

2. Quality language education is fundamental to the effective enjoyment of the right to education and other human rights, and contributes to social inclusion, integration, and democracy. Therefore, it is suggested that the Turkish education authorities, to the extent possible, provide language courses to adult migrants and refugees.

3. The CEFR is more than its descriptive scheme. The key aspects of the CEFR for teaching and learning such as action-oriented approach, plurilingual and pluricultural competence, mediation, CEFR profiles should be considered and exploited to make the best use of the CEFR. A thorough understanding of these concepts will help educators to properly use the descriptors including identifying learners' needs and setting learning objectives. Therefore, it is suggested that the Turkish education authorities provide targeted in-service training seminars to language teachers to enhance their understanding of and capacity using the CEFR, to include both its concepts and the descriptor scheme. In the longer run, it should be considered to provide in-service training seminars on plurilingual and intercultural education to all teachers as these competences are significant not only for language teachers but for all teachers irrespective of their subject.

References

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe (2001): European Language Portfolio (ELP)

Council of Europe (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe

Council of Europe (2017): LIAM Toolkit (Turkish version)

<https://www.coe.int/tr/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools>

THE ADDED VALUE OF THE ECML

Dr. Sarah BRESLIN

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe

sarah.breslin@ecml.at

Abstract

The ECML is the Council of Europe's second largest Partial Agreement, currently with 34 Member states. In the following paper, and from her position as Executive Director, Dr. Breslin will outline how the ECML works, beginning with the mission of the Centre, a mission underpinned by the core values of the Council of Europe: human rights, democracy, and the rule of law. She will then explain how ECML four-year programmes are developed, in terms of both activity-types and key themes, highlighting the close dialogue and cooperation with member states, before focusing in on three key areas of particular relevance to the conference - "Foreign Language Education in Turkey and European Practices: Developments and Suggestions" - namely: curricula and evaluation, teacher and learner competences and new media in language education. She will also demonstrate the built-in flexibility and adaptability of the current 4-year programme by outlining the additional activities organized in response to the ongoing pandemic. She will remind readers of the forthcoming 20th anniversary of the European Day of Languages and conclude with some final thoughts on the added value of multilateralism as exemplified through the ECML.

The ECML: Situated at the interface between policy, research, teacher education and classroom practice

The ECML is an enlarged Partial Agreement of the Council of Europe. It was founded in Graz, Austria, in 1994 and currently has 34 member states. The ECML's mission is to encourage excellence and innovation in language teaching and support its member states in the implementation of effective language education policies. Its work is based on the underlying values of the Council of Europe which are reflected in the Centre's vision statement: "A Europe committed to linguistic and cultural diversity, where the key role of quality language education in achieving intercultural dialogue, democratic citizenship and social cohesion is recognised and supported" (ECML, 2014). The Centre works at multiple levels, with policymakers and national agencies in member states, and with language experts – researchers, inspectors, teacher educators and teachers from across Europe and beyond - to develop innovative, research-informed solutions to challenges in language education. It initiates and coordinates 4-year programmes which provide the framework for multilateral development projects, bilateral in-country capacity-building (ECML Training and Consultancy) as well as a range of activities for a wider public.

The ECML programme 2020-2023: Inspiring innovation in language education: Changing competences, evolving competences

In order to ensure that each 4-year programme corresponds to language education priorities in ECML member states, the ECML carries out extensive surveys with ministries and other national authorities, as well as with language experts. This then results in a Call for Proposals for new development projects as well as a Call for Training and Consultancy offers (capacity-building activities). Following a rigorous evaluation process, the final decision on the nature and content of a new ECML programme is decided by the ECML Governing Board, composed primarily of ministerial representatives from member states. Each programme is embedded in ongoing policy developments, with the overarching themes reflecting shifting perspectives and new challenges. A sample of just some of the priorities identified for the current ECML programme 2020-2023, Inspiring innovation in language education: changing competences, evolving competences

- CEFR-CV implementation, language-aware schools, translanguaging, formative assessment, learner autonomy and plurilingual repertoires - clearly reflects current research trends and real-world challenges, not only in ECML member states but across Europe as a whole.

From priorities to innovative, research-informed resources

The current ECML programme consists of nine development projects, twelve Training and Consultancy activities and a range of activities for a wider public. Let us focus for a moment on the development projects which cover a range of target groups from early years practitioners to teacher educators, and a range of themes, such as CLIL (content-and-language integrated learning); languages and digital citizenship; cross-linguistic mediation and the implementation of the CEFR-Companion Volume, to name but a few. ECML projects last for between two and four years; each project is run by a project team, consisting of four experts from four different member states, one of whom acts as Project Coordinator. While the team will start out with a clear idea of the kind of innovative resources they believe are needed for their specific target group, such new training modules, policy guidelines or examples of promising practice, the final format and content of the project outputs will be discussed, negotiated and co-constructed with experts from all ECML member states who take part in project network meetings or workshops in Graz. These are unique professional development opportunities for language professionals who come together to learn from each other and build bridges across languages, cultures and different pedagogic traditions. It is all about European collaboration, about finding European solutions to national challenges, with the process of developing the new resources as important as the final products themselves. And with over twenty-five years of such development work behind it, the ECML now hosts over one hundred publications, helpfully organised into nine key thematic areas, openly available and easily accessible online. I will now provide the reader with a flavour of three of these themes, both in terms of resource publications and capacity-building activities which I believe to be of particular relevance in the Turkish context.

Thematic Area: Curricula and Evaluation

The recent publication of the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) not only provides us with an updated and enhanced set of descriptors but reminds us of the importance of a holistic approach to language learning, teaching and assessment, a notion that is central to the original CEFR (Council of Europe, 2001). The ECML resource Qualimatrix is a web-based tool to support CEFR-based innovation. It provides teachers and curriculum developers with a helpful tool to assess the extent to which existing language programmes are based on, and make best use of, the CEFR as well as links to examples of good practice

When it comes to linguistic mediation, the current ECML project, Mediation in teaching, learning and assessment, is working on the development of a teaching guide for foreign language teachers of primary and secondary education who want to include cross-linguistic mediation in their pedagogical practices. The guide will be complemented by a digital database of sample tasks for different educational contexts. Although these resources are still under construction, the expert team has already produced a helpful list of tips for teachers on how to develop mediation tasks. For questions around formative and self-assessment, the ECML has a website dedicated to the European Language Portfolio and a Training and Consultancy activity, RELANG, on relating language curricula, tests and examinations to the CEFR. This activity has already supported many countries with ongoing language education reform processes. Like ECML development projects, the current Training and Consultancy offers cover a broad range of themes and target groups; through this bilateral cooperation, ECML experts work alongside national experts on the ground to develop a tailor-made, context-specific professional development opportunity for language professionals.

Thematic Area: Teacher and Learner Competences

In our ever-changing world there is a constant need for professionals in language education to refresh and expand their competences and this begins with practitioners working with very young children. Foreign language learning may not be an explicit element in nursery school programmes but in our linguistically and culturally diverse societies, educators in this sector can support young children in their linguistic development and in their acceptance of, and interest in, other languages and cultures. This is the aim of the ECML publication, *Pepelino*, a portfolio for personal reflection on professional competences, focusing on the plurilingual and intercultural dimension of work with pre-primary children. Another portfolio approach can be found in *EPOSTL*, used widely in initial teacher education for secondary level language teachers, to help trainee teachers understand, develop and evaluate the kind of professional competences they will need. A *Guide to Teacher Competences in Language Education* is for teacher educators so that they can navigate the wealth of different competence frameworks that exist, find examples of usage and decide for themselves which one/s to draw on in their teacher education programmes. And in order to ensure that all language teachers continue to update their skills and learn to critically evaluate their work, *Action Research Communities* provides a step-by-step guide to undertaking small-scale action research in the language classroom. It is also offered as a Training and Consultancy activity.

Thematic Area: New Media in Language Education

If ever there were any doubt about the importance of digital media in education, we only need to think for a moment about the current pandemic: teachers across the world have embraced digital technology and in so doing have continued to provide thousands of children and young people with vital access to education. Many language teachers have turned to the ECML's Inventory of ICT tools and open educational resources where they not only find the latest digital tools to support language teaching and learning but get to see how these can be used at different levels and to support the development of different language skills. This resource also forms the basis of a Training and Consultancy activity. On the ELANG Moodle Platform teachers can discover how to develop their learners' critical thinking skills and autonomy through "real-world" online tasks. If they want to understand the relationship between languages and responsible digital citizenship, they can already explore the Profile of Citizens as Users of Languages and Digital Technology, developed as part of an ongoing ECML project.

Extra support for the languages community during the pandemic

Taking your language teaching online was just one of a series of webinars organized by the ECML to provide additional, targeted support during the current crisis. Others addressed topical concerns such as the cancelling of public language exams and alternative assessment arrangements or ways for parents/carers to support children's linguistic development during lockdown, drawing on the ECML's Covid-19 Treasure Chest of Resources. A more recent initiative from the ECML's Professional Network Forum links nicely to the final section of this article on conclusions and suggestions because of its forward-looking nature. The future of language education in the light of Covid: lessons learnt and ways forward began with an online Europe-wide survey about the impact of the pandemic on language education. The survey provoked a huge response primarily from language teachers and which has since been followed up with a webinar presenting the main survey findings and a first think tank to look at these in more detail. A second think tank planned for mid-September 2021 will focus on a draft guide to successful practices used during the pandemic which experts believe should continue to be used in a post-pandemic world. In December 2021 there will be a final colloquium to look back on lessons learnt and look forward to a future where quality language education is considered not a luxury but a right. Before that, the ECML will coordinate the 20th Anniversary of the European Day of Languages on the 26 September with a whole host of new resources and ideas for

celebrating the day on its dedicated EDL webpage.

Conclusions and Suggestions

I hope that in this brief paper I have not only been able to provide the reader with an overview of the work of the ECML and its current priorities but have also enticed the reader who is unfamiliar with the Centre to find out more and think about becoming actively involved. The Centre is unique in Europe and exemplifies successful multilateralism, bringing together all those involved in the field of language education in a dynamic, intercultural community of practice. It is only in this way that we can cross linguistic, sectoral, cultural and pedagogical boundaries, address our common challenges and bring about truly transformative learning, based on a plurality of understandings. I believe that Turkey, already committed to reform processes in the area of foreign languages, would benefit from joining this Partial Agreement and that the ECML professional community would in turn be greatly enriched.

References

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at www.coe.int/lang-cefr

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at www.coe.int/lang-cefr

European Centre for Modern Languages. (2014). About us. Available at ECML/CELV > About us > About Us - Overview

European Centre for Modern Languages. (2020). Programme 2020-2023. Available at ECML/CELV > ECML-Programme > Programme 2020-2023

ABOUT THE WRITER: Dr. Sarah BRESLIN

Dr. Breslin has been the Executive Director of the ECML since October 2013. Previously she was the Director of Scotland's National Language Centre and of the Confucius Institute for Scotland's schools. She has worked in a range of sectors and countries in the field of language education, as a teacher, teacher educator, senior manager, head of international programmes, and in language qualification development.

**TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER**
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

1. Oturum: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM) ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Uygulamaları
Session 1: CEFR and Its Implementation in Foreign Language Education in Turkey
Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28
HAZİRAN
2021

14.50-15.15



Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe University

15.15-15.40



Dr. Brian NORTH
Avrupa Konseyi
Council of Europe

15.40-16.05



Doç. Dr. Murat ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbtddeargem
instagram.com/ttkbtddeargem
twitter.com/ttkbtddeargem



USING CEFR IN ARABIC LANGUAGE EDUCATION: PRACTICE SAMPLES FROM TURKIYE AND THE WORLD

Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZCAN

Ankara Hacı Bayram Veli University
murat.ozcan@hbv.edu.tr

Abstract

Despite the fact that there are many languages in the world, the number of which is uncertain, increasing international relations make it insufficient for nations to communicate with their mother tongue, and therefore, the need to learn the languages of other countries arises.

Turkey is a member of the United Nations organization, the Council of Europe, NATO, OECD and many other international organizations. The languages of several nations are used as a common communication tool in these international organizations. One of these languages is Arabic.

The intensity of international relations has brought out the necessity of learning other languages in Türkiye and teaching some foreign languages has taken place in school programs. During Turkey's membership process to the European Union, the educational factors and needs necessitated a new approach to Arabic teaching in our country. For this reason, the Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages, which brings some standards from planning to practice for foreign language learning and teaching, has been taken as a criterion by the Council of Europe in the preparation of the Arabic Language Teaching Programs in our country and in the producing of the textbooks suitable for the programs. When looking at the world, it is seen that the same criteria are used in the teaching of Arabic. Therefore, it is observed that the CEFR can be regarded as a reference resource for the preparation of all foreign language course curricula, as well as a reference resource for Arabic language education.

Introduction

Despite the fact that there are many languages in the world, the number of which is uncertain, increasing international relations make it insufficient for nations to communicate with their mother tongue, and therefore, the need to learn the languages of other countries arises.

Turkey is a member of the United Nations, the Council of Europe, NATO, OECD and many other international organizations. The languages of several nations are used as a common communication tool in these

international organizations. One of these languages is Arabic.

The intensification of international relations has revealed the necessity of learning other languages in Turkey and teaching some foreign languages has taken place in school programs.

The tendency to foreign language teaching and programs in national and international institutions and organizations started especially after the Second World War, and the rapid advances in science and technology after the war intensified in international relations. Thus, the idea of raising people knowing at least one language came to the fore.

Studies on foreign language policies in Turkey started in 1968 because of cooperation with the Council of Europe.

During Turkey's membership process to the European Union, the educational factors and needs necessitated the handling of Arabic teaching in our country with a new approach. For this reason, the CEFR, which brings some standards from planning to practice for foreign language learning and teaching, has been taken as a criterion by the Council of Europe in the preparation of some Arabic Language Teaching Programs in our country.

The Common European Framework of Reference has been created to provide a basis for language teaching syllabuses, curricula, examinations and textbooks to be prepared worldwide. This text aims to provide a meaningful guide to foreign language learners about what they need to learn and what knowledge and skills they need to develop in order to communicate effectively in a foreign language. This framework also identifies learners' developmental levels so that learning can be assessed in the context of lifelong learning. The Common European Framework of Reference for Languages is a tool that defines language proficiency levels (A1-C2), sets attainable and controllable objectives and is recognized by all European countries. Therefore, the Common European Framework of Reference for Languages is accepted as a resource that can be used in the preparation of all foreign language course curricula. Arabic is one of these languages.

What is the Common European Framework of Reference?

The Council of Europe is an international organization with its permanent headquarters in Strasbourg, France. The main objective of the council; is to strengthen the unity in Europe and to ensure the dignity of European citizens by ensuring the fundamental values of democracy, human rights and respect for the rule of law. Turkey became one of the first countries to join the Council of Europe in 1949 and has participated in all the activities of the Council without interruption as a founding member (Demirel, 2003, p. 229).

Among the educational and cultural policies determined by the Council of Europe for the future of Europe, one of the most important issues is language policies. The Council has determined the understanding of creating a "multicultural, multilingual" society for the future of Europe as an indispensable educational goal and has started to guide the member states in achieving this goal. The most common language education policy project carried out in 48 countries that are members of the Council of Europe is the "European Language Portfolio" (Demirel, 2003, p. 241).

Turkey, which aims to integrate with the European Union, has started harmonization studies in this direction. Therefore, care should be taken to ensure that all innovative studies to be carried out in the education system in our country are compatible with Europe. In this context, it is considered important to organize foreign language teaching programs according to the standards developed by the Council of Europe Living Languages Department (İşisağ & Demirel, 2010, p. 192).

The CEFR aims to provide a common framework for guiding the study of language curricula, program guidelines, examinations and textbooks in European countries. It comprehensively explains what foreign language learners and teachers need to know in order to be able to communicate in this language, and what knowledge and skills they need to develop in order to gain effectiveness in this language. On the other hand, it also defines language proficiency levels that standardize the stages that learners progress during their language learning throughout their lives (M.E.B., 2009, p. 1). Thus, a common scale that can be used by all world languages has emerged.

CEFR, whose studies were first started in Switzerland in 1991 with a symposium attended by the member states of the council, was approved by the member states of the council in 1997. Emphasizing the importance of multilingualism and multiculturalism, the text is a comprehensive, transparent and consistent guide prepared to guide foreign language teachers and learners in the fields of language learning, teaching and assessment.

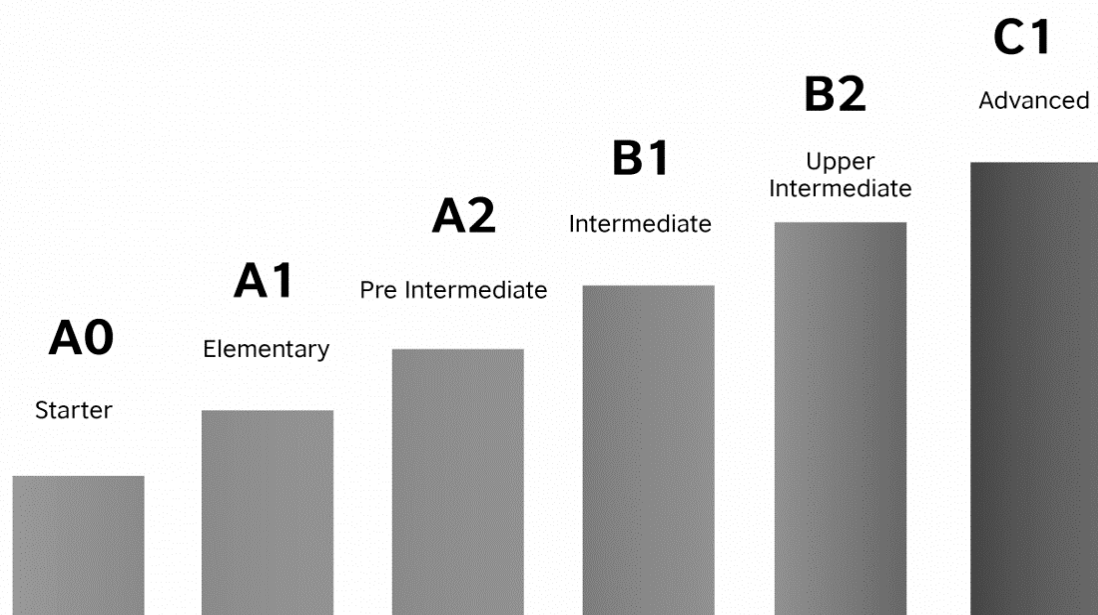
In CEFR, the importance of lifelong learning, learner autonomy and intercultural interaction is also emphasized, and the knowledge and skills expected to be achieved by the language learner are defined by the language proficiency levels.

Language Proficiency Levels

The CEFR is a tool that defines language proficiency levels (A1-C2), sets attainable and controllable goals and is recognized by all European countries. For this reason, CEFR is a resource that can be consulted in

the preparation of all foreign language course curricula, textbooks and exams.

In CEFR, it is aimed that students can use a basic foreign language at A1-A2 language levels, communicate independently at B1-B2 language levels, and use the target language with experience when they complete the C1 level.



Language proficiency areas are also determined according to listening, speaking, reading and writing skills, which are the four basic language skills in language learning. Language skills are divided into two as listening comprehension and reading comprehension in the context of comprehension; speaking skills are also divided into two as mutual speaking and oral expression, and language skills are discussed in three stages, including writing skills and written expression.

Language proficiency levels and course hours in the Arabic 2-8 program are as follows:

2		A1.1	72	72
3	A1	A1.2	72-144	72
4		A1.3	144-216	72
5	A1	A1.1	216-288	72
6		A1.2	288-360	72
7	A2	A2.1	360-432	72
8		A2.2	432-504	72

For detailed information, see the Council of Europe Portfolio website:

<https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>

The European Language Portfolio

The European Language Portfolio, is a tool for recording and reporting your intercultural experiences and the language experiences you have had throughout your life at school, in daily life and at home. This file provides a record to be used in your education life, in which your language learning qualifications and

experiences are clearly reflected in the criteria of the European education system (M.E.B., 2009, p. 5).

The European Language Portfolio belongs to you. This portfolio is a document that demonstrates your proficiency in European Languages and your knowledge and experience of other cultures through case studies.

The European Language Portfolio consists of three parts: Language Passport, Language Biography and the Dossier. Each section has explanations on how to use them.

Language Biography

It enables the person to state what he/she can do in each language he/she knows, and to add information about the linguistic and cultural experiences gained within and outside the formal education systems. It makes it easier to evaluate the learning process and development of the person and to plan the foreign language learning process. It also encourages learning more than one foreign language.

The Dossier

It allows you to record the materials required for you to explain and document your success and experience recorded in the Language Passport and Language Biography sections. You can keep all your inventory of your lifelong language life in this dossier.

Europass Language Passport

Avrupa Dil Pasaportu



It is a record of their language skills, competences and experience. At the same time, the language passport is part of the European Language Portfolio, which includes the dossier documenting language learning history, experience and achievements. The passport proposed by the Council of Europe facilitates the equivalence and free movement processes in foreign language education throughout Europe. Every European citizen will be required to carry this passport with them in order to obtain the right of free movement and work permit in Europe. In other words, instead of a normal passport, only the language passport will be valid and you will have to certify that you know the language of that country in the language passport. In this context, those who have a language passport will have the chance to obtain a long-term work and residence permit in any country in Europe.

Creating a language passport:

How to create a language passport, the Ministry of National Education has created such a system for this, you can download the language passport from anywhere and easily create your own language passport on the website. There are also sample language passports on the Europass site, those who do not know can enter and view. Even a primary school student can speak easily. As you can see, you can pick and drop whatever level you are in it. The student evaluates himself. We can also save the certificates and diplomas we have received here one by one. We can also upload and save as PDFs and images. We can save this language passport on our own computer whenever we want. Currently, when a student applies for a master's or doctorate, everyone in the world prepares it this way. Sometimes it can be a job application; he takes the resume from here and puts it in.

TR / EN

[ANASAYFA](#) [MYK](#) [EUROPASS DOKÜMANLARI](#) [FAYDALI DOKÜMANLAR](#) [GALERİ](#) [BİLGİ EDİNME](#) [İLETİŞİM](#)

EUROPASS DİL PASAPORTU

Europass Dil Pasaportu Avrupa'nın öğrenim ve çalışma için çok önemli olan yabancı dil becerileriniz. Bu değerlendirmeyle kişisel değerlendirmeyi; anlama, konuşma ve yazma üstü ayrı ayrı.

Europass Dil Pasaportu, Avrupa Belgeseli Avrupa Dil Portfolyosu'nun bir parçası haline geldi. Söz konusu üç belge vardır: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi ve Dosya.

[Örnek English Europass Dil Pasaportu için tıklayınız ...](#)

[Europass Dil Pasaportunu kullanım için linklerden faydalanabilirsiniz:](#)

[Europass Dil Pasaportunuzu şimdi yapıyor](#)

Dil Pasaportunuzu oluşturduktan sonra elektronik olarak. (Bilgisayarınızdan veya e-postayla gönderebilirsiniz)

[Europass Dil Pasaportu belgelerini indirin](#)

(Boş şablon, talimatlar, farklı dillerde doldurulmuş ve Europass kapak sayfası). Euopass Dil pasaportunuzu oluştururken.

[Europass Dil Pasaportunun güncelleyin \(XML\)](#)

XML formatında bir Europass Dil Pasaportuna sahipseniz, onu yükleyebilir ve tıklayabilirsiniz. Kişisel sistem otomatik olarak sisteme kaydedilmeyecektir.

[Avrupa Konseyi Dil Portfolyosu](#)

[Avrupa Komisyonunun Avrupa ve Diller Portalı](#)

<https://europass.gov.tr/europass-dokumanlari/dil-pasaportu.html>



130 milyon kullanıcı

Çerçevesi editörü

TR (Türkçe) >

Oturum Aç

Özgeçmiş ✓

Avrupa beceriler pasaportu

Dil pasaportu

Niyet mektubu

İş görüşmesine hazırlan

İyi bir CV için beş ilke

Seçenekleri

Başlangıç

Murat Özcan

Ana dil(ler)	Yabancı diller
Türkçe	Arapça

Arapça				
Dil becerilerinin kişisel değerlendirmesi				
ANLAMA		KONUŞMA		YAZILI ANLATIM
Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Yazma
Doldurmak için tıklayın				
Sertifikalar ve diplomalar				
Başlık	Veren kurum	Tarih	Seviye	
Doldurmak için tıklayın				
Dilsel ve kültürel deneyim				
Tarif	Süre			
Doldurmak için tıklayın				
Alan ekle				

54

Dosyayı içe aktar

Önizleme

Özgeçmişini Yayınla

Dışa aktar

<https://europass.cedefop.europa.eu/editors/tr/cv/compose>

Foreign Language Level Determination Method

<https://europass.gov.tr/images/video/europass.mp4> (2.30 saniye)

The screenshot shows the Europass website interface in Turkish. The main content area is titled "Beşgin Hukuk Bürosu, İstanbul". Below this, there is a section for "Kişisel Beceriler" (Personal Skills) with a table showing language levels. The table has columns for "ANLAMA" (Understanding) and "KONUŞMA" (Speaking), and rows for "Dinleme" (Listening), "Okuma" (Reading), and "Yazılı Anlatım" (Written Communication). The levels are: Dinleme: A2, Okuma: A1, Yazılı Anlatım: A1. There is a "Düzenle" (Edit) button next to the A1 level. Below the table, there are buttons to "Alan ekle" (Add field), "İletişim becerileri" (Communication skills), "Organizasyonel/yönetimsel beceriler" (Organizational/management skills), "İş ile ilgili beceriler" (Work-related skills), and "Dijital Yeterlilik" (Digital Competence). On the right side, there is a sidebar with "EKSTRA ALANLAR" (Extra Fields) including "Fotoğraf" (Photo), "Diğer beceriler" (Other skills), "Sürücü ehliyeti" (Driver's license), "İlave bilgi" (Additional information), and "Ekler" (Attachments). At the bottom, there are buttons for "Özetle" (Summarize), "Paylaş" (Share), and "İndir" (Download). The video player controls at the bottom show a progress bar at 00:02:41 and a total duration of 00:02:19.

Yabancı dil	ANLAMA		KONUŞMA		YAZILI ANLATIM
	Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	
İngilizce	A2	A1	A1	A1	Düzenle

Based on the Communicative Approach

The basis of the communicative approach is based on the changes in the language learning tradition in the 1960s. Until this time, the structural approach was the most basic of the approaches to teaching English as a foreign language. In this approach, the basic structures of the language were reinforced with meaningful activities. However, opposing views began to emerge in America in the mid-1960s, as he taught the language in theory. At the end of the 1960s, it was decided that the Structural Approach had expired, and new studies were started. Another factor that contributed to the development of new approaches in foreign language teaching was the change in teaching realities in Europe. The European Common Market and the Council of Europe have revealed the need to teach adults in European countries the core languages used in these partnerships. One of the most fundamental areas of work of the Council of Europe has been education. He has organized international conferences and published books on language teaching. Great importance has been attached to the creation and development of alternative methods in language teaching. In 1971, a group of researchers developed the departmental credit system to develop language classes. According to the needs of the students, each section has prepared sections to cover a subject. The group has taken into account the needs of European language learners. The article published by the English linguist Wilkins in 1972 on the functional and communicative use of language formed the basis of the communicative approach. According to Wilkins, an individual learning a foreign language should understand the target language and be able to express himself in that language rather than being competent in grammar and vocabulary. Later, he expanded his article and collected his ideas in his book, and the Council of Europe, which developed the communicative approach, made use of these analyzes about the communicative approach, prepared, and published European communicative language programs and books. The communicative approach

expanded in the mid-1970s as a result of the work of the Council of Europe, Wilkins, Widowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, and other English linguists. The communicative approach, which is widely used especially in the member countries of the Council of Europe, within the framework of the “Living Languages Project” no. 12, initiated by the Council of Europe in 1971, is still effective today. The most obvious reason for this is that foreign language learners are able to communicate with other people in one way or another, transmit a message to the other party and, by receiving the given message, predict it and display appropriate behaviors, that is, the logic of making the language functional has been the driving force. This means that a person who learns a foreign language can understand what he has learned and transform what he knows into practice when necessary, that is, the understanding of solving his problems in daily life and participating in society constitutes the essence of the communicative approach. Özcan Demirel makes this feature even more evident. In recent years, in foreign language teaching, more sociologists than theoretical linguists and learning psychologists, especially sociolinguists led by Hymes, have found that it is insufficient to explain the nature of language with the concepts put forward by Chomsky, besides it would be appropriate to add a third dimension called communication competence have suggested. Another feature of the communicative approach is that it predicts appropriate teaching situations according to the student's level and perception power, and with this understanding, it offers the student many alternative activities and teaching tools that will help them reach the goals in the curriculum. These tools mostly consist of real documents. Therefore, a foreign language gains a life-oriented quality. The language levels that are common in society are not forgotten, and they are based on the meaning and functions of words by removing them from grammatical structures. The inclusion of a large number of exercises and activities based on exploratory learning is another striking aspect of the communicative approach. In the communicative approach, which is based on tolerance in teaching, the student is directed to correct his own mistakes. In essence, the communicative approach is a student-centered approach that focuses on classroom interaction (Budak, 1992).

Multilingualism and Multiculturalism

In the language learning approach of the Council of Europe, knowing more than one foreign language on an individual basis has gained great importance. Multilingualism can be achieved by increasing the number of foreign languages to be offered to students in schools or educational institutions, by directing the student to learn more than one foreign language, or by limiting the dominant role of English in international communication.

The purpose of language education is changing. It is now aimed to develop a linguistic accumulation that covers all linguistic abilities, although not as much as a native speaker, in two or even three languages independently of each other. This situation has revealed the need to diversify the languages taught in educational institutions and to give students the opportunity to develop their multilingualism skills (Council, 2009, p. 5). As a matter of fact, an elective second foreign language course has been included in the curriculum in secondary education institutions in Turkey, and Arabic has begun to be taught in addition to many world languages (Suçin & Others, 2011). The responsibilities of education authorities, examination boards and teachers should not be limited to the acquisition of a certain skill level in a certain language at a certain time. Individuals need to be sufficiently conscious to develop their motivation, skills and self-confidence in the face of new language experiences outside the educational institution (Council, 2009, p. 5).

Case Studies in Turkey and in the World

Arabic Teaching Programs Prepared According to the Common European Framework of Reference for Languages in Turkey

The first study to apply CEFR to Arabic teaching in Turkey is the curriculum prepared by the commission, which was formed by the Ministry of National Education, Board of Education in 2011, under the chairmanship of Sucin, which worked for 2 years. This study has been prepared in project format with the financing of the World Bank. The name of the curriculum is as follows:

Suçin, M. H. vd. (2011). İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

After this program, a curriculum was prepared for secondary education by the commission formed under the chairmanship of Sucin in 2012, in the same way. The name of this program is:

Suçin, M. H. vd. (2012). Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Later, with the decision to teach a second foreign language from the 2nd grade in primary education institutions, the Primary Education Arabic Lesson (2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th Grades) Curriculum was prepared in 2015.

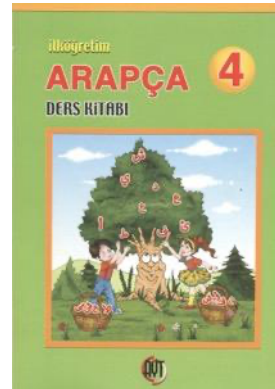
In 2013, with the proposal of the Ibn Sina Institute operating in Lille, France, an Arabic curriculum for Europe at A1 and A2 levels was put forward in Arabic by Sucin. The program was published in the "Alem al-Fikr" magazine published in Kuwait in 2015. For the program see:

Suçin, M. H. (2015). "Menhec el-Luga el-Arabiyye Hasaba el-İtâr el-Merci'î el-Ûrûbbî el-Muşterek li'l-Lugât 'alâ el-Musteveyeyn A1 ve A2 [Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Göre A1 ve A2 Düzeyinde Arapça Öğretim Programı], Mecellet Âlem el-Fikr, ss. 223-256.

The Coursebooks Prepared According to the CEFR

Case Studies from Turkey

İlköğretim Eğlenceli Arapça 4



In the preparation of the book, the Primary Education Arabic Course Curriculum prepared by the Board of Education was taken as a basis. It consists of four entertaining Arabic books, 6 units, each unit covers 3 lessons. The book is planned to be processed in a total of 108 lesson hours. According to the Common Application for Languages by the Council of Europe, which sets comparable standards for the implementation of foreign language teaching for foreign language teaching and learning, students are expected to reach A1.1 level at the end of the book.

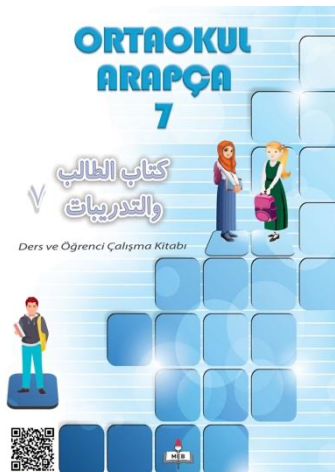
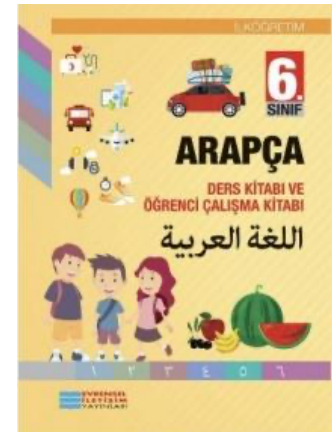
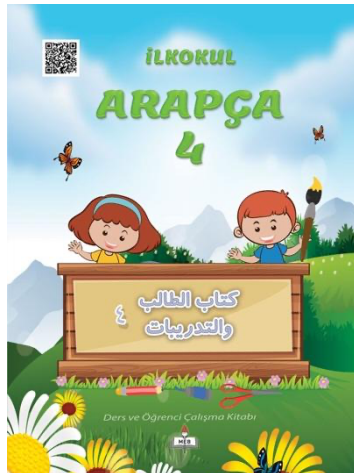
Arabic Text-Dialogue Lesson 11th and 12th Grades Coursebook



This book consists of five units and each unit is divided into 3 lessons. It focuses on the development of speaking skills. At the end of this course, the student is expected to develop Arabic speaking skills at B1 level according to the CEFR.

All the books prepared by the Education Board in Turkey are currently being prepared according to the CEFR.

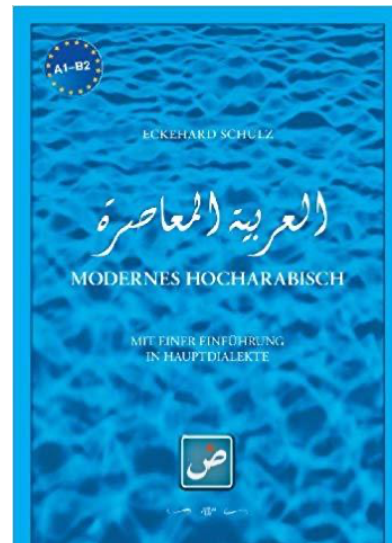
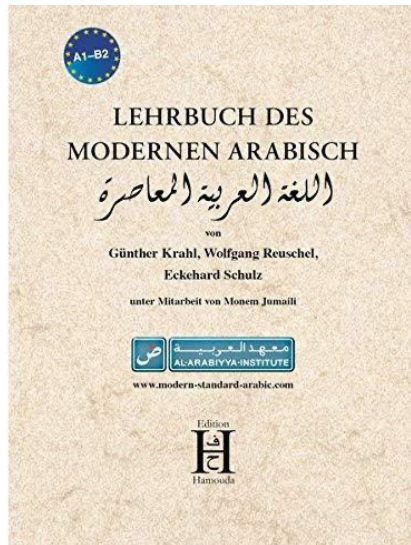
Some other textbooks prepared according to the curriculum are as follows and these books can be downloaded and examined from eba.gov.tr.



Examples in the World

Arabic Textbooks Prepared in German

Developed by Professor Eckehard Schulz at the Leipzig University Eastern Institute, these books are used as textbooks in Europe. The books have internet support.



<https://modern-standard-arabic.net/en/>

Home e-Edition Textbook Authors & Team Login English \$0.00

ص زبان عربي * اللغة العربية * عربي زبان
ARABISCH * L'ARABE * ARABIC * ARAPÇA
BAHASA ARAB * EL-ARABE * АРАБСКИЙ

العربية المعاصرة
MODERN STANDARD ARABIC
INTEGRATING MAIN ARABIC DIALECTS

كتاب دراسي إصدار إلكتروني
Textbook e-Edition

Learn Arabic – New ways to proficiency in Arabic

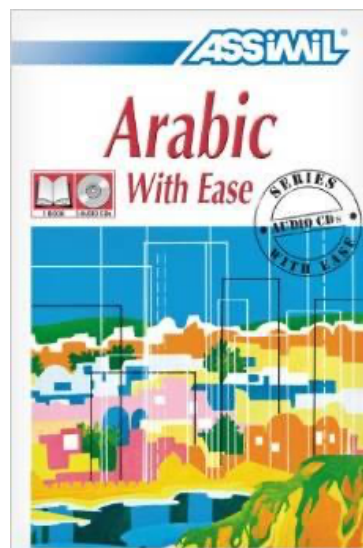
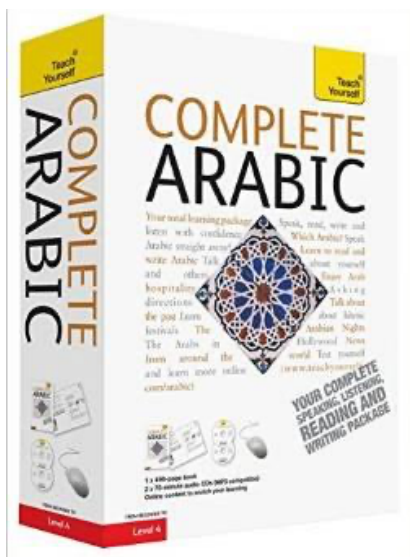
- 24 lessons with detailed guidelines for teachers and students
- listening, speaking, reading, writing
- cultural and historical facts
- various communication situations and diverse exercises
- vocabulary by frequency and usage-based, realistic grammar
- introduction into the comprehension of the main dialects
- written tests after each lesson and intensive review after every 6 lessons
- glossaries, charts and additional materials
- A1/A2 = Novice Low/Mid/High after Lesson 12 and B1/B2 = Advanced Low/Mid/High after Lesson 24 according to ACTFL

e-Edition

A1-B2

Complete Arabic

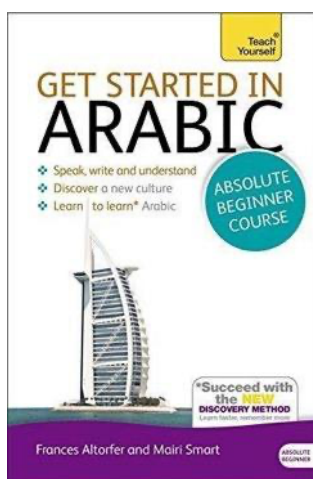
It is stated that this book, which consists of 25 units, will teach Arabic at B2 level by processing one unit each week.



Arabic with Ease

It is stated that with daily lessons, Arabic will be learned at B2 level in 6 months. It consists of a textbook and three interactive CDs.

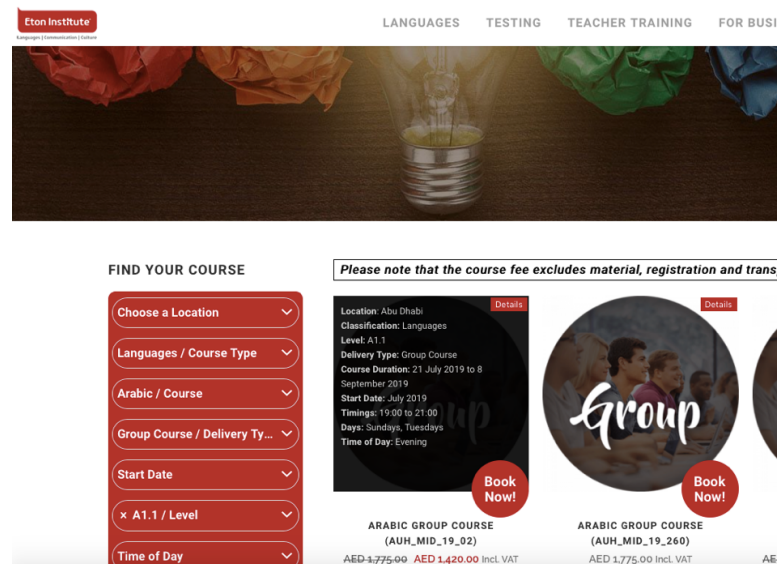
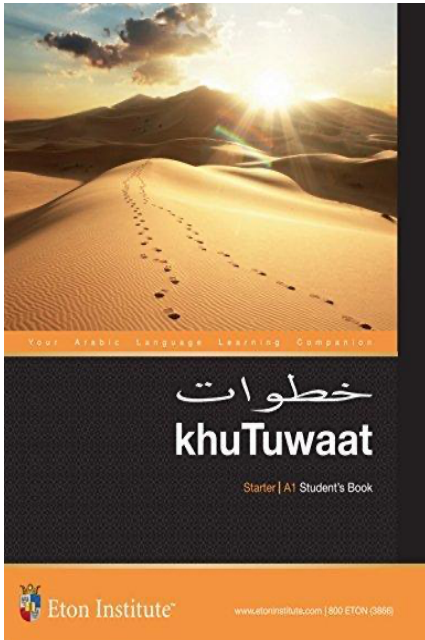
Get Started in Arabic



It teaches Arabic from A1 to A2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It is stated that it allows to speak Gulf Arabic and to read Modern Standard Arabic (MSA).

Arabic A1 Student Course Book (khuTuwaat - Eton Institute)

Developed by the highly qualified Arabic department of the Eton Institute in the United Arab Emirates, KhuTuwaat offers comprehensive material suitable for international CEFR levels for beginners or A.1 level. The materials in the book are based on Modern Standard Arabic used by politicians, diplomats. The institute also provides language teaching both online and face-to-face.



Arabic Language Courses

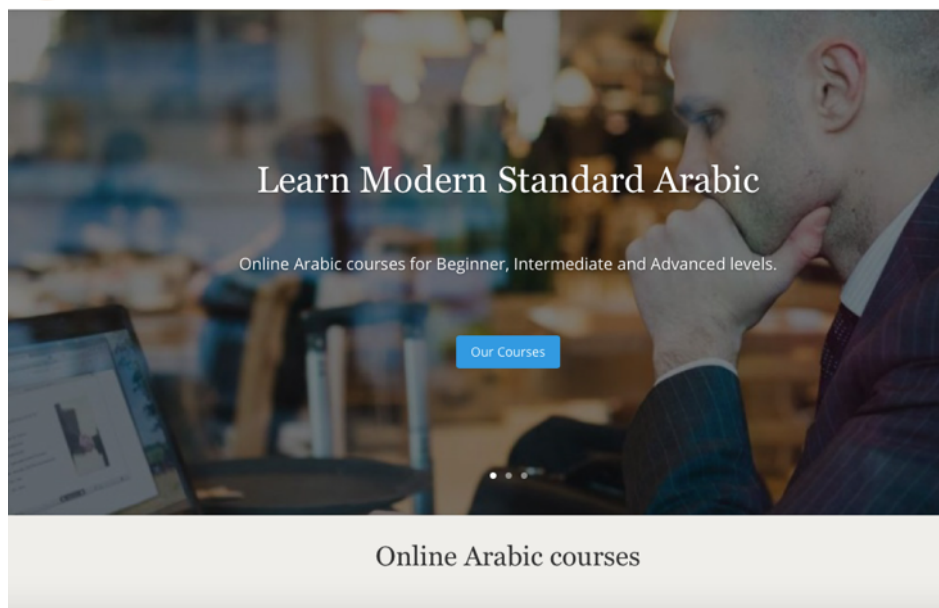
Dar Loughat



Located in Granada, Spain, this Arabic course teaches Moroccan Dialect as well as standard Arabic. The course materials have been prepared according to the CEFR. These are Al-Kitaab fii Taallum al-Arabiyya, “Ahlan Wa Sahlan” and Al-Arabiya al-Muʿasira.

Arabic Online Distance Arabic Teaching Site:

This website, which is registered online, received the best language teaching website award given by the European Union in 2013. At the beginner level, Arabic is taught at the A2 level according to the CEFR.



CLL Language Centers

This course, located in Brussels, Belgium, offers Arabic courses for all levels of the Common European Framework of Reference.



University of Zurich, Sweden Arabic Course

Only advanced Arabic courses at B2 and C1 levels are offered here. Students are admitted with an exam held after the course is announced on the university website.



**Universität
Zürich** ^{UZH}

ETH zürich

University of Southampton, UK, Department of Modern Languages, Arabic Course

In this course opened by the university, Arabic is taught at the B1 level of the CEFR.



Some Countries Implementing the Arabic Curriculum According to the Common European Framework of Reference

The CEFR-based Arabic curriculum is implemented in Malta, France, England, Australia, several states in the United States, India, Nigeria, and Ireland. Please read this study for CEFR-based curriculum development studies in Turkey and around the world: ÖZCAN, M. (2015) Syllabus Development Studies in Turkey and in the World for Teaching Arabic as a Foreign Language-Some Suggestion for Teaching Arabic in Primary Schools in Turkey, International Journal of Sport Culture and Science, 3 (Special Issue 4), 81-94. DOI: 10.14486/IJSCS361.

Internationally Valid Arabic Placement Test Similar to TOEFL

At the Oriental Institute of the University of Leipzig in Germany, an internationally valid level determination test prepared according to the Common European Framework of Reference for Arabic is carried out. It is stated that it is a completely computer-based Arabic proficiency test developed by Professor Eckehard Schulz at the University's Eastern Institute.

The fees according to the levels are as follows:

A1/A2: 150 €

B1/B2: 180 €

C1/C2: 360 €

<https://toafl.com>

TOAFL.COM

HOME

e-TEST

AL-ARABIYYA-TEST

English

شهادة الكفاءة في اللغة العربية

▶

SAMPLE TEST

🎓

E-TEST

🏛️

AL-ARABIYYA-TEST

➡️

MY ACCOUNT

ABOUT US

The AL-ARABIYYA-INSTITUTE was founded in 2011 by Eckehard Schulz, Professor at the Oriental Institute of the University of Leipzig. The textbook "Modernes Hocharabisch" (Modern Standard Arabic) by Eckehard Schulz has been...

It was from this long experience that the development of the uniform framework for the AL-ARABIYA TEST according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) specification was based. Efforts to make it computer-based and take advantage of new technical options began in 2006 and lasted more than 5 years. Many academic experts, especially from the University of Leipzig Eastern Institute, participated in this process. The design of the test and the questions are also stated to be based on the results of more than 35,000 e-tests conducted by students in Germany and many countries around the world.

Jordan Talal Abu-Ghazaleh Counseling Office Arabic Placement Centers

Talal Abu-Ghazaleh International University (TAGI-UNI) is a member of the Talal Abu-Ghazaleh Organization (TAG-Org), a global professional services and education group with more than 100 offices worldwide. It has offices in Ankara and Istanbul.

TAGI-UNI has designed the Arabic Fluency Certificate in order to contribute to the dissemination of the Arabic language and culture, to increase its value globally, and to standardize the language level of native and non-native Arabic speakers. This unique certificate is also designed to make it easier for professional and academic institutions to assess all Arabic language skills through a reliable and high quality standardized exam. TAGI-UNI is committed to providing all the tools and facilities to help these institutions reach their best levels. This exam has been designed and developed to be the most professional tool that offers the highest possible accuracy and objectivity in determining the level of candidates who want to learn Arabic.

This exam offers a comprehensive measure of the Arabic language: it accurately measures the level of candidates' reading ability, their vocabulary and grammar, and their ability to listen, speak and write Arabic. Prepared by expert professionals, applied under standard conditions and corrected with a professional method. It is standardized and covers all aspects of the Arabic language. It is an exam that determines the language level of native and non-native Arabic speakers. It complies with the standards of the CEFR, draws on the guidelines of the American Council for Foreign Language Teaching (ACTFL), and takes into account the special situation of the Arabic language. The exam is administered with high accuracy and objectivity and with high consistency under an impartial supervision.

Arapça Akıcı Konuşma Sertifikası

Türk  Search... 

Sertifika Hakkında Arap Dili Merkezler Sınav Eğitim Kursları Demo testi Bize Ulaştın



Sınav Çalışma Kılavuzları
TAGI-UNI, sınav için bir eğitim sistemi elemesi ...



Talal Abu-Ghazaleh Uluslararası Üniversitesi (TAGI-UNI)
Talal Abu-Ghazaleh Uluslararası Üniversitesi ...



Sertifika Hakkında
TAGI-UNI, Arap dilinin ve kültürünün ...



Yararlanan ve Yararlanacak Hedef Gruplar
Bu sınavdan yararlananların başında anadili Arapça ...

Conclusion and Recommendations

It is seen that Arabic teaching is getting better day by day both in Turkey and in the world. When the materials prepared according to the CEFR, which can also be used in Arabic teaching as a global scale, are examined, it is understood that the quality of these works is very good.

It is seen that various efforts to apply CEFR to language learning environments within the framework of European Union regulations both in the world and in Turkey have attracted attention. In Turkey, CEFR is taken as the basic criterion while preparing Arabic teaching programs as a foreign language. Moving from this framework, radical changes have occurred in learning Arabic. It is imperative that language teachers receive in-service training quickly in order to prepare new national language learning programs in the light of CEFR, to prepare textbooks in the light of these programs, and to adopt the principles put forward by CEFR.

In-service training programs are implemented for English teachers by the Board of Education. The main purpose of these trainings is to shape the language learning process in Turkey in the light of CEFR and to make the developments in the language learning world in Europe effective and applicable in Turkey as well. The aim of the in-service training program called "Training of Trainers", which started in 2009 and carried out by the Board of Education, is to train around 5000 English teachers working under the Ministry of National Education in line with the basic principles of CEFR and to train trainers in order to equip them in this regard. Among the topics covered in the programs; There are various topics such as CEFR, New English Language Teaching Program, Integrated Language Teaching, Using Portfolio in Language Teaching, Language Material Development in the light of CEFR. Likewise, this program should be implemented immediately for Arabic teachers.

In our country, where CEFR principles are widely adopted, it should be one of the main objectives of teacher training programs that language teachers are aware of these principles while they are still undergraduate students, develop their perspective on their teaching responsibilities during this period, and more importantly, make efforts to develop their students' autonomy.

It is believed that language teacher candidates can benefit from the European Prospective Language Teachers Development File, which can also be described as an important tool in presenting the language teaching techniques specified in the CEFR, while they are still students. In other words, RDAP has a very important role in helping prospective language teachers gain a perspective on their teaching. The European Prospective Language Teachers Development File is a new application and studies have not started yet for teaching Arabic. These studies should be started to be implemented especially in Arabic Teaching departments.

Test centers that offer an opportunity to holistically test listening, reading, speaking and writing skills such as TOEFL, which has international validity, should be opened within Turkish universities and studies should be initiated by YÖK to ensure equivalence. Simultaneous testing centers should be established within universities and language teaching courses in Turkey by contacting universities and organizations that conduct international Arabic placement tests.

References

- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y. (2008). Öğretim Tasarımı. Ankara: Maya Akademi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler". Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde "Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin

Gelişiminde Kullanılması. Eğitim ve Bilim, 190-204.

İşler, E. (2007). Arapça öğretim programı ve getirdiği yenilikler. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 647-655). Ankara: Gazi Üniversitesi.

İşler, E., & Komisyon. (2011). İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Mesleki Arapça Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: M.E.B.

M.E.B. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Özcan, M. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (s. 159-170). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Suçin ve Diğ., M. H. (2011). İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

ABOUT THE WRITER: Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZCAN

He was born in Sivas in 1982. After primary school, he studied at Sivas Anatolian İmam-Hatip Secondary and High School (Religious Vocational School). He received undergraduate, graduate and Ph. D. degree from Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of Arabic Language Education in 2005, 2007 and 2012. After working as a research assistant in the same department between the years 2005 and 2015, he was appointed as an assistant professor at Gazi University, Faculty of Letters, Department of Arabic Translation and Interpreting. In 2018, he became an associate professor at Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Arabic Translation and Interpreting. He still works as the director of the School of Foreign Languages of the same university. He is the author and co-author of many books, articles and papers published in the fields of Arabic Language Education, Arabic Language Literature, curriculum development in education, language policies, foreign language teaching to children, teacher training, and the science of translation.



**TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER**

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

2. Oturum: Dil Eğitiminde Program ve Materyal Geliştirme ve Değerlendirme

Session 2: Curriculum and Material Development and Evaluation in Language Teaching

Moderator: Ezgi ÇELİK UZUN, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

28
H
A
Z
R
A
N
2
0
2
1

16.35-17.00



Dr. Daniela FASOGLIO
SLO, Hollanda
SLO, Netherlands

17.00-17.25



Doç. Dr. Gülden TÜM
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University

17.25-17.50



Prof. Dr. Enrica PICCARDO
Toronto Üniversitesi
Toronto University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/tktbdeargem
instagram.com/tktbdeargem
twitter.com/tktbdeargem



**APPLYING THE CEFR COMPANION VOLUME TO CLASSROOM LANGUAGE CURRICULA: A
FOCUS ON INTERACTION AND MEDIATION**

Dr. Daniela FASOGLIO

SLO, Dutch National Centre for Curriculum Development

d.fasoglio@slo.nl

Abstract

The scales of the CEFR, and specifically those of its updated and extended version 'CEFR Companion Volume' (Council of Europe, 2020 – hereinafter referred to as CEFR) are a powerful tool to link the different levels of the curriculum: international, national, school, and classroom/learner. They can also be used to bridge goals, teaching and learning, and assessment, and to achieve transparency and consistency in the foreign language (FL) curricula. The CEFR descriptors provide a detailed and flexible resource to design cooperative language tasks and to define success criteria. Teachers and material developers can get inspiration from the scales on language activities to define contexts, situations, communicative goals to be achieved and actions needed in language tasks. Teachers and students can use the descriptors of communicative competences to draw conclusions on learning outcomes, to discuss feedback and organize further learning. Language tasks based on the CEFR scales encourage interaction and meaning-making in cooperation in order to accomplish the task. The mediation scales are a source of inspiration to include aspect of linguistic mediation in language learning activities.

The CEFR in a broad curricular perspective

Using the CEFR in curriculum design helps to approach challenges in FL education, and to achieve quality and consistence within and throughout the curricula. This applies to all levels of the curriculum (Figure 1). It is useful to distinguish between the various levels when talking about curricular activities.

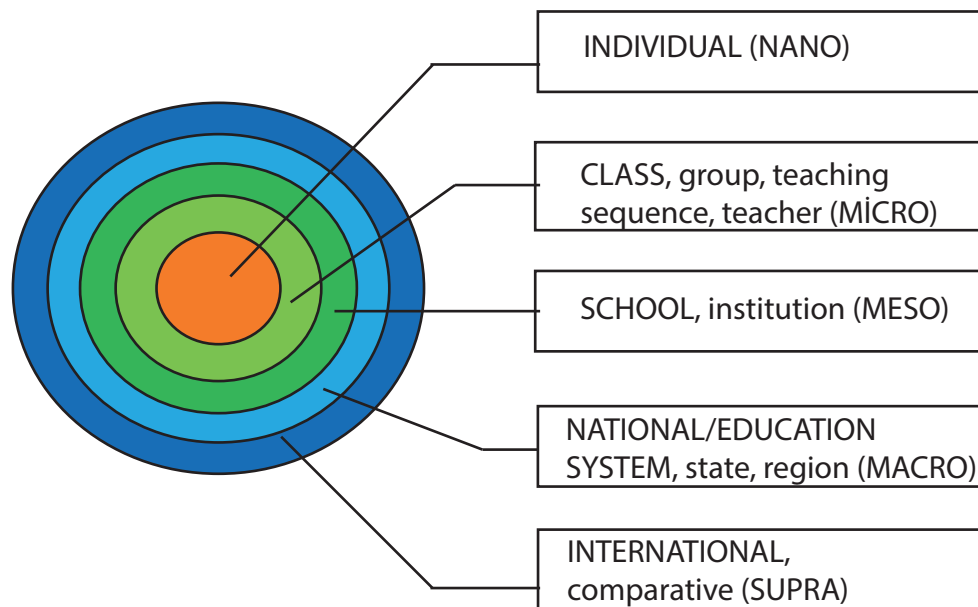


Figure 1. Curriculum levels.

The supra level has become increasingly visible in international policy discussions and in comparisons between curricula. An example is the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) in which more than 90 countries worldwide are involved. The CEFR is a tool to establish common goals in language education and compare achievements on an international level. PISA 2025 will use CEFR scales to assess foreign language skills.

The macro level pertains to national curricula and examinations. Specifications for national attainment targets are provided in official documents such as syllabi and national guidelines. Their level of specification and mandatory nature varies considerably from country to country. In some countries attainment targets have been linked to the levels of the CEFR.

The meso level is especially prominent in countries, such as the Netherlands, where schools have a great amount of autonomy in developing their own profile and in translating national guidelines into their local context. At the micro level, it is the teachers' responsibility to interpret national and school curricula and operationalise them in their planning of teaching and learning. At both school and classroom level, the CEFR can lay the foundations in shaping the curriculum and educational programmes.

The nano level relates to the individual agency in one's own learning.

One of the major challenges for curriculum development is to create balance and consistency between its various components (Figure 2). The 'rationale' (why are students learning, what are the general aims?) provides a base to define learning goals. Goals will have to be translated into appropriate contents, learning activities and resources. Teachers will have to target their interventions to goals and activities, and design adequate forms of teacher, peer- and self-assessment in order to monitor students' learning process in relation to the goals. The curriculum components cannot be seen separately from each other if we want to ensure consistency and quality in the curriculum. Changes in the rationale, goals and content of learning imply changes to all of the other components.

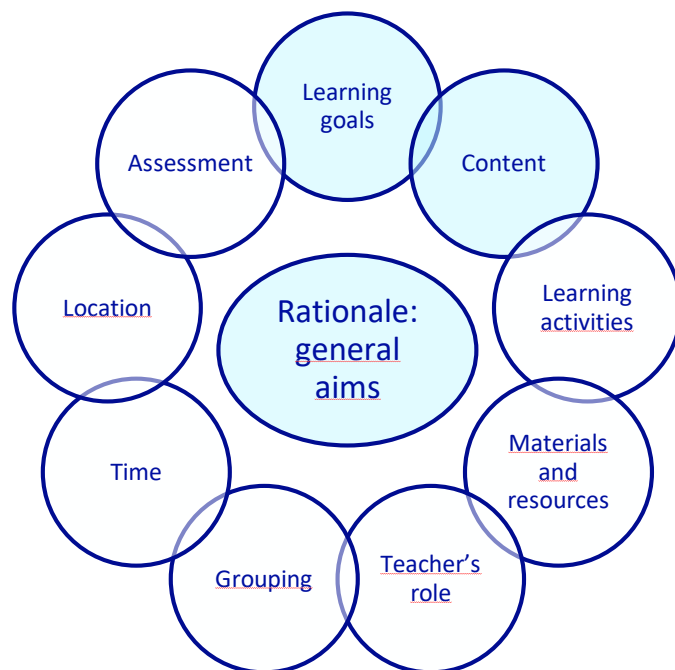


Figure 2. The components of a curriculum (van den Akker, 2003).

The CEFR lays a solid groundwork for a broad curricular approach to FL learning and teaching. It provides the bridge between international, national, school and classroom curricula, and between the key players: teachers, trainers, material and test developers, and learners. It ensures consistency between all the curriculum components. We will discuss this in more detail in the next sections.

The CEFR and constructive curriculum alignment

The descriptors of the CEFR play a key role in curriculum design. First of all, they make it possible to relate learning goals to real-world language use. The CEFR has been shaped by the action-oriented approach (AoA) in language learning (Piccardo & North, 2019). Learning goals that are based on the AoA conceptual model, invite language learners to engage as language users in a process of self-regulation and planning, action, collaboration, evaluation and adjustment. Secondly, the CEFR descriptors make it possible to clarify goals and success criteria for teachers, students, their parents or guardians, and for further education and work. At each proficiency level, students know which language activities they can engage in, which strategies they can apply to make communication successful, and which language competences they master. The CEFR descriptors also allow to tailor goals to students' learning needs, to set priorities and plan further actions.

One of the foundations in curriculum development is the alignment of teaching and assessment to learning goals. The CEFR descriptors provide concrete suggestions and contexts for language tasks in which action, interaction and cooperation are central. They also provide consistent criteria for criterion-referenced assessment relating all aspects of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences to proficiency levels. Another important focus of curriculum alignment is aligning teaching and students' learning. The CEFR descriptors provide transparent 'signposting' to learners (Council of Europe, 2020, p. 42) to reflect on their own outcomes and plan further learning.

Teachers can use the CEFR descriptors to tailor learning trajectories, lesson programmes, learning and assessment tasks to each other, and to align their teaching to their students' learning.

CEFR descriptors set to work

Teachers and material developers will first of all have to become familiar with the action-oriented perspective, the philosophy and the vision of language learning and teaching behind the CEFR. Understanding and embracing this vision is conditional to an adequate implementation of the CEFR. Teachers can use the CEFR scales to define the intended outcomes:

a) They select appropriate scales to figure out situations, communicative goals, and actions. The scales for communicative language activities (reception, production, interaction and mediation) describe what students should be able to do with language at the different proficiency levels in order to achieve communicative goals. These scales provide inspiration and concrete ideas to design language tasks that are suitable to the expected performance level.

b) They use the scales for communicative language competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic) to define assessment, or success criteria, that allow to draw conclusions on learning outcomes: what is the quality of the language? how far is the performance from the goal, and how can students move forward? should the goal be adjusted or reformulated? These scales help clarify to students what competences are needed in order to perform the task successfully. At the same time, they help teachers to become aware of what to focus on in their guidance and in the provision of feedback, and to adjust their teaching based on how their students perform.

Mediation in language tasks

The descriptors for mediation can be used to both design cooperative language tasks and define success criteria related to the task process.

The scales for mediation of texts and mediation strategies describe language activities that can be performed individually in order to enhance communication and understanding in interaction, such as explaining a text or breaking down complicated information. These activities can be easily included in a realistic cooperative task in which language skills are used in an integrated way, i.e. reception, production and interaction, written, spoken and digital communication are combined just as it occurs in real life.

The scales for mediation of concepts and of communication emphasize the role of intermediary between interlocutors in a cooperative task and underline the social vision of the CEFR, an essential aspect in the AoA model. They invite teachers to organize the language tasks in such a way that students have to share different inputs, explain information to each other, work together to construct meaning; in other words, they need each other to accomplish the task. The scales for mediation invite students to reflect on how their collaborative process went while performing the task, and what they should do in order to improve it. In doing so, students become aware of what is needed to make cooperation successful.

An illustrative example

In order to illustrate the above, we move to a fictitious school for upper secondary education somewhere in Europe. Their national curriculum provides general attainment targets for FL in which overall CEFR proficiency levels for the four language skills are described. Recently, the FL sections of the school have set up a CEFR working group. The aim is to develop learning pathways based on the CEFR. The learning pathways must take account of the national attainment targets and should improve the cohesion between the language curricula and between lower and upper secondary. The project delivers among other things language targets for each grade for reception, production, interaction, and mediation, and for language competences. The next phase is to develop appropriate learning activities.

In order to practice oral production skills, the French and German teachers decide to design a cooperative language task: in small groups of 3-4, students have to make a vlog to promote the two languages for students in the lower grade who have to choose their subjects for next school year. The language task corresponds to the objective 'I can present a convincing text to a familiar audience'. This specific task ties in with the A2+ descriptors from the scales 'Addressing audiences' and 'Putting a case'.

Students will receive feedback on the quality of their oral language use based on the A2 and B1 descriptors from the relevant linguistic scales. They will have to work together to make sense of the task and to come to a joint product. They will be asked to reflect on how they succeeded in their cooperation on the basis of the scales for mediating concepts.

Table 1. Scales Used to Design the Language Task ‘promo vlog’ and to Define Success Criteria.

Task description	The number of students opting for German and French in upper secondary is decreasing. That is a pity, because there are many advantages in mastering these languages. Not all students who drop German or French make a well-founded choice. That is why we ask you to make a promotional vlog for students who are still faced with the choice, so that they can take an informed decision.
Learning goal	I can present a convincing text to a familiar audience. CEFR level: A2+ Can explain what they like or dislike about something, why they prefer one thing to another, making simple, direct comparisons. A2+ Can give a short, rehearsed presentation on a topic pertinent to their everyday life, and briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.
Success criteria: quality of language	Vocabulary range B1 Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express themselves with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times. Grammatical accuracy A2 Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes; nevertheless, it is usually clear what they are trying to say. Fluency B1 Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production. Coherence and cohesion B1 Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
Success criteria: cooperative process	Mediating concepts: facilitating collaborative interaction with peers A2 Can ask why someone thinks something, or how they think something would work. A2 Can make suggestions in a simple way. A2 Can collaborate in simple, practical tasks, asking what others think, making suggestions and understanding responses, provided they can ask for repetition or reformulation from time to time. Mediating concepts: encouraging conceptual talk B1 Can ask why someone thinks something, or how they think something would work. A2 Can ask what somebody thinks of a certain idea. Mediating a text: note-taking B1 Can note down routine instructions in a meeting on a familiar subject, provided these are formulated in simple language and they are given sufficient time to do so.

The teachers observe their students during their group work and take notes next to each of the descriptors for mediation. They realize that they can also use the A2 descriptor from the scale Building on plurilingual repertoire: 'Can use simple words/signs and phrases from different languages in their plurilingual repertoire to conduct a simple, practical information exchange'. Indeed, students are negotiating what they should say in German, French or the language of schooling in the vlog. Later, the mediation descriptors are used by students and teachers to evaluate the task: what went well, what should be done in a different way next time, what have they learned?

During the preview of the vlogs, students assess their own and their peers' language level using the scales for communicative competences.

The vlogs were used during information evenings for students and their parents/caretakers. The amount of students that chose for German and French increased by more than 20 per cent compared to the previous year.

Conclusions and Suggestions

We have illustrated how the CEFR can provide transparency and consistency in foreign language curricula, and increase the quality of language education through the use of real-life tasks as implied by the AoA. In such tasks it is sometimes possible to exploit real situations, as in the example illustrated in this article, but task contexts and goals can also very well be simulations. For instance, a vlog could be proposing solutions to a local problem, or promoting a tourist destination and improve sustainable tourism. When improving the quality of the school and classroom curriculum, teachers need to be supported by the school leaders. Teachers must be able to link the innovative ideas of the CEFR on language learning and teaching with their own teaching practice and make choices that fit to their own educational context. This requires a high degree of curriculum awareness. In order to achieve this, teachers need among others to dispose of clear examples of activities and materials that make the intended objectives and outcomes concrete. Quite some textbooks have already started including action-oriented tasks. Teaching methods must be in line with the intended communicative language goals, and make a learning pathway possible.

Kaynakça

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Piccardo E. & North B. (2019), The action-oriented approach: A dynamic vision of language education. Multilingual Matters.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), Curriculum Landscapes and Trends, (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

ABOUT THE WRITER: Dr. Daniela FASOGLIO

Daniela Fasoglio is responsible for foreign language curricular reforms in Dutch education, and for several CEFR dissemination and implementation activities. Her expertise includes curriculum analysis, design and evaluation, as well as development and implementation processes. She is engaged in the integration of such issues as culture, mediation and plurilingualism in language education.

EVALUATION OF ENGLISH TEXTBOOKS USED IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING REGARDING THE ACTION-ORIENTED APPROACH AND MEDIATION IN CEFR-CV

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Çukurova University
guldentum@cu.edu.tr

Abstract

In the process of preparing textbooks and materials used in foreign language (FL) teaching, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is utilized. This mega-text not only guides teachers in institutions, but also provides unity in terms of standardization and institutionalization by creating a framework to establish the targeted learning outcomes in the teaching process. In this study, action-oriented approach and mediation, one of its newly expanded descriptors in the CEFR-CV are discussed in terms of accelerating FL interaction. Evaluations of the speaking activities in the 7th Grade English textbook regarding the approach and mediation revealed positive and sufficient impacts; however, there were still deficiencies in the conceptual and textual mediation. The results reveal that the approach and mediation depend on the high prevalence in textbooks so as to develop and maintain speaking skills. Restructuring and expanding the productive (speaking and writing skills) parts of the textbooks including mediation are highly recommended as they constitute a vital key point for learners to take responsibility in production and maintain communication in any FL.

CEFR, Action-Oriented Approach (AOA) and Mediation

The CEFR accentuates comprehensive, transparent and coherent concepts so that language learners could perform their communicative functions. Comprehensiveness includes grammar, language skills and language usage. Transparency is the formulation of information in convenience, clarity and availability for users. Consistency means that information in the text finds a storage in the mind in a unity and integrity, comes to life, and is re-shaped by molding the theme covered in the text. In creating a comprehensive, coherent and transparent language learning-teaching scheme, CEFR emphasizes versatility, flexibility, clarity, dynamism, user-friendliness and non-dogmatic characteristics in four domains (personal, public, professional, and educational). Since these features make individuals effective in communication in academic and social context (CEF, 2001; CEFR, 2018; 2020), they have a serious place in FL teaching textbooks. In recent years, the AOA and mediation in education have come to the fore in the transformation of these areas into positive gains. AOA, adopting the language learners as “social actors” in the learning and practice of a language, on the one hand, includes the communicative dimension, on the other, the social dimension. In this approach, “Language users are considered as members of society who undertake non-linguistic, communicative tasks under certain situations, in certain environments and fields of action.” (CEF, 2001, 9; CEFR, 2018, 18; CEFR-CV, 2020, 26). This statement reveals that language learners are expected to perform both linguistic and non-linguistic tasks integrated in three different areas of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences in communication. In short, AOA (CEF, 2001; CEFR, 2018; 2020) adopts the characteristics of social actors as follows:

- Valuing cultural and linguistic diversity,
- Sharing needs, linguistic-cultural values and experiences in the social and educational environment,
- Realizing mutual understanding,
- Developing linguistic-cultural assets further,

- Fulfilling not only linguistic duties, but also social ones in any particular situation and environment,
- Mobilizing speech and skills strategically so as to achieve a certain result,
- Taking into account all abilities within its cognitive, affective and dynamic resources.

Another process that connects the social and individual dimensions in the CEFR is “Mediation”, which is the integrated form between the individual and social dimensions in language learning. Apparently, it goes far beyond the restructuring of meaning as restructuring in instant communication and interaction between language learning is at the individual and social level rather than studying a language. In other words, it is the situation where a conceptual situation with external factors is interpreted or filtered among individuals with different characteristics (North & Piccardo, 2016: 6, 12). In fact, the CEFR elucidates mediation as an internal alteration revealing how social actors perceive social dimensions during their speech or conversation. Even this issue deduces necessity of the mediation be realized by a third part (North and Piccardo, 2016: 11-12). Thus, it cannot be limited to different views and interpretations as it would consist of four different subgroups as linguistic, cultural, social and pedagogical mediation (North & Piccardo, 2016: 6) as described below.

Linguistic Mediation: It is interlingual. In particular, how to translate and interpret means how any text in one format can be transformed into another. It also includes the intra-language dimension, as of the target and native language. During the transfer of knowledge, the focus is mainly on grammatical expressions. Another linguistic mediation is the flexible use of different languages in multilingual classrooms for example in multilingual classrooms when an individual’s knowledge of a common international language is insufficient to carry out the transaction in a single language by explaining, summarising, clarifying and expanding a text from one language in another language more familiar to the learners (North&Piccardo, 2016: 13). It provides linguistic flexibility for language learners.

Cultural Mediation: The transition from the native to the target language actually means the transition from the native culture to the target or other culture(s). Cultural awareness is interlingual and intercultural as well as intralinguistic. In addition to designate the link between the form and diversity of the texts in language teaching, it also covers social subcultures under the culture umbrella of a society (North & Piccardo, 2016: 13).

Social Mediation: Language cannot be the only reason why people do not understand one another. The difficulty could be caused by different perspectives and expectations, and different interpretations of behaviors. In such situations, the mediator may help to bridge these gaps and overcome these misunderstandings. Moreover, mediation can be done through rendering a text comprehensible, one can imagine an even wider application of this process. The difficulty of the intelligibility of the text may not arise from the language, but from the lack of experience or knowledge, and the lack of proximity to the field (North & Piccardo, 2016: 14).

Pedagogical Mediation: Although countries have distinctive pedagogical cultures, they generally prefer teacher-centered and collaborative learning approaches in education (North & Piccardo, 2016: 15). It is known that a lot of time is spent on situations such as creating relationships and harmony in the classroom environment, arranging interaction, bringing individuals together and getting them to take part, eliminating or solving problems. Pedagogical mediation is important in order to eliminate this situation. Cognitive mediation and collaboration are created in pedagogical mediation, and an arrangement is made to ensure the creativity of the learners. Providing the communicative aspect of these four groups and integrating them at the mediation scale (textual, conceptual and communicative) will increase the function of the textbooks. Textual mediation is transferring the content of the text to those who do not have access to the text or

language learners, mostly due to linguistic, cultural, semantic and technical barriers. Conceptual mediation is a process that makes it easier for language learners to access concepts and information that they cannot obtain directly. It has two complementary aspects: structuring and elaborating the meaning/concept and activating and facilitating the conditions for the exchange and development of conceptual knowledge. Thus, individuals make up for the deficiencies in their experiences through this mediation. Communicative mediation is shaping successful communication among language learners with individual, sociocultural, sociolinguistic and intellectual differences, facilitating mutual understanding and eliminating conflicts in order to make communication healthy (North & Piccardo, 2016: 30). As understood from these groupings, mediation includes many different features from restructuring the meaning to communicative mediation between interlocutors who share the same conceptual environment but have different interpretations and perceptions (CEFR, 2016: 20; CEFR-CV: 10). In brief, these items are absolutely important to maintain communication not only in social environments but also in classrooms.

Foreign Language Textbooks, Action-Oriented Approach and Mediation

Besides methods used by teachers to make FL learning effective in classrooms, there are also textbooks and materials as resources that cover what students will learn and what teachers will teach in the learning-teaching process. However, they do not only offer activities that will stimulate language skills, they must also contain other features. These should support cultural elements so as to encourage cultural and linguistic identity, to develop mutual interaction and understanding, to struggle intolerance and racism in a sense (CEF 2001: 3). Delibaş and Ağildere (2019) underline that AOA takes individual on its bases, yet, it guides him to take his own responsibility, became active in learning, overlap his needs and outcomes as social agents (277). In the same vein, they highlight the 'Teaching', 'Learning' and 'Assessment' dimensions of the textbooks prepared in accordance with AOA. However, the purpose of this study is to determine how much AOA and mediation are calibrated in the FL textbooks; hence, only the sub-groups of 'Teaching' and 'Learning' (p. 277) in addition to mediation were evaluated and tabulated.

Teaching	Skills: the sub-skills of grammar, phonetics, and lexicon are also important as much as four language skills.
	The principle of progressivity is important. In the learning process gradually accomplishing from simplicity to complexity, it is necessary for learners to harmonize foreknowledge with new one.
	Unlike the traditional approach, teaching grammar is inductive and meaning becomes more important than rules.
	Teaching vocabulary is contextual, the principle of 'words have no meanings but functions are the basis' (Guiraud, 1984, s. 19) becomes vital.
	The role of a teacher is to act with learners, collaborate with them or let them realize their duty by providing necessary feedback. They are mediators to let learners reach information rather than convey it.
	Learning environments: learning outside the class is considered as a part of the learning process as much as in the class as revealed in the life-long learning principle (Günday, 2015, s. 132)./
	Content: it determines learners' tasks required to be done for their needs. Tasks determine the content of the lesson, respectively.
	The learning process and what is learnt are the bases rather than outcomes.
Learning	Learner takes responsibility for the learning process. In this process, learners are self-autonomous. This autonomy brings in self-efficacy and self-confidence.
	Actions: actions determine interaction (Puren, 2006). This principle makes semiotics more meaningful in the context. Actions make indicative and signified arbitrariness meaningful in the mind of learners.
	Learner: they are autonomous individuals who take responsibilities in their own learning process. They are aware of knowledge and skills they have learnt and acquired.
	A task is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved. This definition would cover a wide range of actions such as moving a wardrobe, writing a book, obtaining certain conditions in the negotiation of a contract, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant, translating a foreign language text or preparing a class newspaper through group work. In brief, linguistic images are considered as their contextual meanings rather than those in labels.
	Activities: they are tools in order to deduce actions such as remember, understand, apply, synthesize, evaluate and create the items learnt by using didactic or authentic materials such as texts, videos, songs taken from daily lives.
	Performance is also focused as much as competence.
	Language taught and spoken in the society is the same. The linguistic and pragmatic aspects are not isolated.
	The functional information is the priority. Comprehensive teaching is more important than situational teaching.
Assessment	Learning in group: the plan is to accentuate rapid and interactive tasks given because the learner always needs interlocutors in any interactive learning.
	Evaluation: it is giving feedback on the spoken and written learners tasks by the teacher.
	Self-evaluation: it is the evaluation by the learners themselves on the spoken and written performance they realized.
	Peer-evaluation: evaluation of learners for their tasks done in groups increases both their motivation and tolerance towards each other.
	Autonomy: it gives responsibility to the language learners in this approach. It also provides a chance to be active and part of the whole action.

Table 1. Characteristics of Action Oriented Approach

Table 1 displays the sub-titles of teaching, learning and evaluation of AOA in FL textbooks (Delibaş and Ağildere, 2019: 277). Apparently, teaching includes ten sub-groups and learning seven subgroups and evaluation four sub-groups. Nonetheless, merely teaching and learning sections are the focus of the study and they are presented in Table 2 below.

Action-oriented Approach in the 7th Grade English Textbook (Published by Turkish Ministry of National Education)		
	f	%
TEACHING		
1. Principle of Progressivity	8	80.0
2. Hidden Grammar Teaching	9	90.0
3. Teaching Contextual Grammar	8	80.0
4. Performing Tasks	10	100.0
5. Tentative Learning	3	30.0
6. Learning Process	10	100.0
7. Autonomous Learning	10	100.0
8. Interpretation of Items Processed in Mind (Images-visuals)	10	100.0
9. Sense of Responsibility	10	100.0
LEARNING		
1. Becoming Aware of Knowledge and Skills	10	100.0
2. Meanings of Linguistic Images	9	90.0
3. Stage of Remembrance in Activities	8	80.0
4. Stage of Comprehension in Activities	10	100.0
5. Sage of Analysis in Activities	3	30.0
6. Awareness of Competence	10	100.0
7. Awareness of Performance	9	90.0
8. Pragmatics	10	100.0
9. Using Functional Knowledge	10	100.0
10. Learning in a Group	8	80.0

Table 2. AOA in English 7th Grade Textbook Speaking Activities

Table 2 displays the analysis of the speaking activities based on AOA throughout one-to-ten units in the 7th Grade English textbook. The findings about teaching revealed that “performing tasks”, “learning process”, “interpretation of things grasped in the mind”, and “sense of responsibility, which are the sub-headings of teaching, are fully included in the activities, whereas “tentative learning” is insufficiently found in the units. Regarding learning designed according to the characteristics of AOA, “becoming aware of knowledge and skills”, “comprehension stage”, “competence”, “pragmatics” and “using functional knowledge” are sufficiently found in the activities, whereas “analyzing stage” remains low. Table 3 displays the evaluation of the speaking activities on Mediation in the 7th Grade English textbook.

Mediation in the 7th Grade English Textbook (Published by the Turkish Ministry of National Education)		
MEDIATING CONCEPTS	f	%
Collaborating in a Group		
Facilitating Collaborative Interaction with Peers (Establishing Conditions)	8	57.14
Collaborating to Construct Meaning (Developing Ideas)	8	57.14
Leading Group Work		
Managing Interaction (Establishing Conditions)	9	64.28
Encouraging Conceptual Talk (Developing Ideas)	5	35.71
MEDIATING COMMUNICATION		
Facilitating Pluricultural Space	4	28.57
Acting as Intermediary in Informal Situations (with friends and colleagues)	3	21.42
Facilitating Communication in Delicate Situations and Disagreements	1	7.14
MEDIATING A TEXT		
Relaying Specific Information	10	71.42
Explaining Data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.)	6	42.85
Processing Text	3	21.42
Translating a Written Text	0	0.0
Note-Taking (lectures, seminars, meetings, etc.)	3	21.42
Expressing a personal response to creative texts (including literature)	2	14.28
Analysis and criticism of creative texts (including literature)	0	0.0

Table 3. English 7th Grade Textbook Speaking Activities on Mediation

Table 3. displays Mediation (conceptual, communicative and textual) ratios of speaking activities in the ten units of the 7th Grade English textbook. Findings reveal that the sub-sections of conceptual mediation “collaborating in a group” and one of leading group work, which is managing interaction are higher than the “encouraging conceptual talk”. Regarding Communicative Mediation, the rates are low for pluriculturalism; for acting as an intermediary; communication on informal situations, yet, delicate situations get lower ratio in this group. While the transfer of specific information was at the highest level in the textual mediation results, it was limited to text processing and note taking. However, it is noteworthy that translating a written text , the analysis and criticism of the texts seem to be excluded at all units.

Conclusion and Recommendations

This study conducted to examine the extent to which the phenomenon of AOA and mediation exists in speaking activities in the 7th Grade English textbook. In CEFR-CV, mediation adopts productive skills (speaking and writing). In order to shed light on the mediation in depth, the study is limited to only the speaking section. The results on AOA reveal that “task performance”, “learning process”, “ interpretation in mind” and “responsibility” took place quite effectively in the textbook. Although it is sufficient in “presenting background information” and “autonomous learning”, “ principle of progressivity” and “implicit grammar teaching” remains limited. In fact, these features are important for AOA and should be included effectively in terms of information integration and principle of subsidiarity. However, “contextual vocabulary teaching” and “tentative learning”, which directly affect communication, are not sufficient. Processing information in the mind, calling and using the necessary information to maintain communication rather than remembering information during learning, influencing and persuading interlocutors is beyond comprehension. Thus, AOA

should be effectively included in textbooks to activate functional knowledge because it gives individuals to take a responsibility and activates their linguistic achievements in the social environment. In this respect, more effective and diverse activities should be calibrated in instructional materials to directly affect the interaction in any domain.

Mediation, in the same vein, enables the transformation of AOA in production in the instructional materials. It ensures the correct and complete interpretation of the meaning between interlocutors. Regarding the concepts of mediation in the English 7th Grade textbook, “pluriculturalism”, “mediating among peers” are sufficiently used; nonetheless, “delicate issues”, “processing and translating the text”, “note taking”, “reacting to the literate text” and “making criticism” were found to be incomplete. The reason for this appears the deficiency of the communicative mediation elements in the speaking-based activities, namely the instructions (i.e., “Look at the photo and talk about it.” statement doesn’t denote of To whom? /Who?;Teacher!/Pair/Peer! etc. and might weaken the classroom management in the classroom). In order to internalize the concept of mediation, individuals need to understand that it is not just the conversion of one piece of information into another. Idioms/phrases might have different meanings between interlocutors at instant conversation, and it is up to their experiences that make this difference. Therefore, verbal production could be achieved more easily and effectively when the purpose in the instructions of the activities is clearly stated and the phrases to take place in the communication are given in a list. In order to make the interaction healthy, materials designers should pay attention to instructions as well as activities to activate preliminary and new knowledge of learners, and should prepare the texts and activities to include the three mediation concepts. However, the analyses expose the insufficiency in speaking activities of the textbook. In order to offer a remedy to the issue, the following suggestions should also be taken into account as follows:

- Revising and expanding the instructions in all the units of the textbooks to cover the AOA and mediation skills,
- Supporting mediation skills more by providing functional lexicons (i.e., conjunctions, connectors, binders, morphological structures in diversity) within the instructions of all language skills,
- Diversifying the conceptual and communicative aspects of the inferences according to individual differences for inferences rather than the discourse,
- Forming a cooperation with shareholders apart from the board members of MoNE (i.e., experienced academics, materials designers, field instructors etc.) so as to account for contextual and stylistic form, and language and usage based on the outcomes in the textbooks,
- Developing standard evaluation/assessment scales for instructional materials; re-evaluating each afore-mentioned items in the ready-materials (objectives, goals, principles, outcomes, functions, integrated application of language skills, level-based classification of vocabulary, etc.) to make corrections if necessary,
- Systematically increasing the number of words (1,000, 3,000, 5,000, etc.) for each level to gain the same lexical-storage at the same level nationwide.

References

- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Language

Policy Programme, Education Policy Division, Education Department,
www.coe.int/lang-cefr.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, www.coe.int/lang-cefr.

Delibaş, M. ve Ağildere, S.T. (2019). Action Oriented Method in Teaching Turkish as a Foreign Language and its Effect on Learners' Attitudes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 7(2), 273-293.

North, B. ve Piccardo, E. (2016). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR. www.coe.int/lang-cefr.

ABOUT THE WRITER: Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

In 1986, she received her bachelor's degree from Çukurova University Faculty of Education, Department of English Language Teaching. She has been working at Çukurova University since 1986. After passing the "Turkish Lecturer Selection Examination" of the Ministry of National Education and the Ministry of Foreign Affairs, between 2004 and 2006 she gave lectures on Turkish and Turkish Culture at two different universities (Minsk State Linguistic University and Belarusian State Economic University) in Minsk, Belarus's capital. In 2012, as part of the YÖK Faculty Member Development Program, she exchanged information with the teachers of Turkish in the United States and observed Turkish lessons. She continues to teach Turkish and English as foreign languages. She has written about the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in her publications.

LANGUAGE AS ACTIVITY AND THE ACTION-ORIENTED APPROACH: IMPLICATIONS FOR LANGUAGE EDUCATION

Prof. Dr. Enrica PICCARDO

OISE-University of Toronto

Abstract

This paper outlines theoretical developments (e.g., complexity theory, the sociocultural theory, the ecological approach, the socio-cognitive theory of agency) that have fed into the action-oriented approach, which represents a shift from a linear view of language education to a situated, complex vision in which the agency of the learner, takes centre stage. In their actions in completing (complex) tasks, social agents mediate for themselves and others, mobilizing and combining their general competences (social, emotional, cognitive, intercultural etc.) as well as communicative language competences and strategies. An action-oriented approach uses descriptors as concrete learning objectives to develop modules in each of which a series of steps (focused on different competences and activities) lead up to a culminating task, which will usually involve the creation of an artefact or a performance. Concrete learning aims help teachers give clear feed-forward and feed-back through preparatory stages in a dynamic and cyclical process.

1. The action-oriented approach: Changing visions and bottom up development

The CEFR 2001 (Council of Europe, 2001) pioneered the action-oriented approach (AoA), but there was no theorisation of the approach until Piccardo and North (2019). A little practical guidance came in the years that followed (Bourguignon, 2010; Piccardo, 2014), but essentially the AoA developed through a process of bottom-up experimentation by practitioners. The recently published CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) refines and broadens the AoA pedagogical vision, making explicit the shift from the classic communicative approach.

1.1. Voices from practice

A recent project comparing CEFR implementation in Canada and Switzerland (Piccardo, North & Maldina, 2019) found that the AoA was well implemented in some contexts, but called for extensive in-service training, as teachers generally lacked exposure to and knowledge about both the CEFR and the AoA:

When I ask teachers to explain what action-oriented is they can't always do that, but when I observe them, I see they do it. We are filming our classes for a promotional video, so it will be possible to see how teachers teach. The approach is very learner-oriented, the teacher is there to guide, but learners are very active: use of lots of games, project work, online classroom where they can prepare projects together and present them in class, they can talk about themselves and personal background to feel more involved. The material is very authentic, it's important for us that situations are realistic. (11-CAN)

Teachers need more exposure to this (action-oriented) approach. This approach is not addressed in in-service training right now (15-CAN)

1.2. From a linear to a complex vision

Traditionally, communication and language learning have been seen as linear: learn in the class to communicate a message in order to later apply this knowledge outside the class. This traditional approach assumes that what is taught is learnt and that learners are able to transfer from practice in class to real communication later. The reality is much more complex. Both communication and language learning are now seen as complex phenomena. In particular, the class is seen as a real social context in which students learn to (co-)construct content and communication. Furthermore, the process of language learning is

understood to involve the learners entire linguistic and cultural repertoire (Busch REFs). This has two practical implications: firstly, the learner's mother tongue and other languages are always present during lessons (Dendrinos, 2013; Königs, 2015); and, secondly, language learning is never ending during one's lifelong trajectory.

As explained in Piccardo and North (2019), a wide range of theoretical inputs flow into the concept of an integrative, agentive, action-oriented approach. The first of these is the linked perspective of complexity theories (Larsen Freeman, 2017; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) and the ecological approach (van Lier, 2004, 2010), with the latter advocating 'action-based teaching' (van Lier, 2007). The second stream is socio-constructivist and sociocultural theories of learning, which follow Vygotsky's insight that learning happens in a social, collaborative context, consolidated later though a process of individual reflection (Lantolf, 2000; Lantolf & Poehner, 2014). Finally and crucially, with its concept of the learner as a social agent, the AoA is informed by the socio-cognitive theory of agency (Bandura, 1989, 2001). Agency involves intentionality, planning, self-regulation, and reflection.

1.3. The contribution of the CEFR

Before the advent of the CEFR the image of the learner was as a speaker/hearer, sending and receiving messages in spoken (listening and speaking) and in written (reading and writing) form, following the classic four skills division of language (Lado, 1961). In the 1970s and 1980s as the communicative approach emerged, it kept the four skills model, adding a concern for fluency to balance the traditional focus on accuracy (Brumfit, 1984).

The CEFR 2001 made a great step forward with its descriptive scheme by adding to the four skills (now conceptualized as reception and production) two integrated forms of language activity: interaction and mediation. With the emphasis on interaction in the CEFR, the role of the learner is developed with a focus on the social use of language: the learner is a participant engaged in the social (i.e. external) context in addition to the individual (i.e. internal) context. Mediation is also introduced, but not developed, in the CEFR 2001 as a primarily cross-linguistic communicative activity. But as Piccardo (2012) pointed out, the CEFR descriptive scheme implicitly put mediation at the core of its conceptual model.

The new updated and extended version of the CEFR, the so-called CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020), highlights and further develops several of the innovative concepts introduced in the CEFR 2001, putting the emphasis on the vision of the learner as a social agent, who (co-)constructs meaning in mediation, mobilizing all their resources in that process. The action-oriented approach differs from the communicative approach principally in relation to the importance of agency of the learner in social situations (social – agent). The communicative approach developed many aspects that can be seen as stepping stones towards the action-oriented approach, such as: Learning the language not about the language; meaningful target language use in real life situations; communicative functions rather than just grammar; authentic materials; and last but not least pair and group work. As Piccardo (2014) points out, the action-oriented approach, adds to these aspects a focus on tasks that encourage the learner to mobilise all of their general competences (cognitive, emotional, intercultural, professional, etc.) in addition to all their linguistic competences. This implies a central position for intercultural awareness and plurilingualism. There is in addition a focus on developing the agency of the learner, an ability to operate in a strategic, process-oriented cycle of drafting/redrafting: planning, implementation and self-checking, with a key role for positive assessment by the teacher, the learner and their peers.

The main differences between the communicative and action-oriented approaches can perhaps be summarized as in Table 1.

Communicative Approach	Action-oriented Approach
Main aim: functional and communicative (communicating in a foreign/second language)	Main aim: social (acting in another language; action to reach a shared goal, a common endeavour)
Tasks with a linguistic focus, calibrated according to their level of linguistic difficulty	Tasks of increasing complexity, not exclusively linguistic in focus; problem-solving situations implying a strategic decision-making process
Four skills listening, speaking, reading, writing	Four modes of communicative activity: reception, production, interaction, mediation.
Knowledge of the language, linguistic skills and know-how, communication strategies	Transfer and strategic mobilization and combination of competences (<i>savoir agir</i>)
Language goal: Linguistic knowledge (<i>savoirs</i>) and skills (<i>savoir-faire</i>)	Non-linguistic goal: accomplishing a mission.

Table 1. Differences Between the Communicative and Action-Oriented Approaches. (Further developed from Bourguignon, 2010)

2. Language as emergent situated, mediational activity

Language is not just an accumulation of knowledge nor is communication a goal in and of itself. We talk with others in order to share information, to share our likes and dislikes; we listen to a narrative in order to learn about current affairs, to learn about our or our friends' family histories; we exchange emails

for a particular purpose like to organize an agenda for a project meeting or to bring our relatives up to date with our latest news. As these examples suggest, language is an activity, it is something we do but, more importantly, it is something we do together:

“[L]anguage (even when written) is first and foremost a dialogical and intersubjective activity. Language is an activity that allows us to coordinate actions, perceptions and attitudes, share experiences and plans, and to construct and maintain complex social relations on different time scales.” (Fusaroli, Gangopadhyay & Tylén, 2014, p. 33, my emphasis)

Moving from seeing language as an entity to seeing language as an activity, implies embracing a mediational perspective. Mediation is at the core of all knowledge (co)construction and reconstruction. Through mediation we can see the interdependence of the individual and the collective, of the cognitive and the social. As Vygotsky demonstrated, all higher mental functions are mediated in a social context by psychological and cultural tools, especially language (Vygotsky, 1981; Wertsch, 1985). We understand things around us by thinking them through. Constructing meaning in this way through the dynamic process of articulating thought, both individually and socially, has been described as ‘linguaging’ (Swain, 2006) and ‘plurilinguaging’ (Lüdi, 2015; Piccardo, 2017). Such languaging, inevitably calls for the development of critical cultural awareness (Byram, 1997) and symbolic competence (Kramsch, 2002).

Language thus emerges from complex webs of actions, which all require some form of mediation. Mediation is at the centre of understanding, thinking, meaning-making, collaborating – acting as a social agent.

3. Learners as social agents

In an action-oriented approach learners are seen as social agents: social as they are exerting agency within a specific social context, which imposes conditions and constraints; and agents as they are mobilizing all their resources (cognitive, emotional, linguistic and cultural), developing strategies in iterative cycles in order to plan, produce results, and monitoring their action. As they (co)-construct meaning in real-life tasks

by engaging in communicative activities, employing communication strategies (CEFR 2001 Ch. 4/ CEFR CV 2020: Ch. 3), social agents draw on their all their general competences (including intercultural) as well as communicative language competences: pragmatic, linguistic, socio-linguistic (CEFR 2001 Ch. 5 / CEFR CV 2020 Ch. 4) and plurilingual/pluricultural competences (CEFR CV Ch. 5). In turn, by accomplishing such tasks, they further develop general, language and plurilingual/pluricultural competences.

Therefore, it is crucial to include in the curriculum collaborative tasks in which learners construct and mediate meaning. The CEFR CV provides an extensive set of descriptors for mediating a text, for mediating communication, and for mediating concepts. In the languaging process, various dimensions emotional, cognitive, intrapersonal and interpersonal, cultural, textual come into play in different combinations and at different stages. In mediating concepts, social agents are languaging as they think things through together; in mediating communication they are languaging in the process of self-other regulation; and in mediating a text they are languaging to find formulations that enable understanding of the text itself for themselves and for or with others.

4. The AoA: teaching and learning as a dynamic and cyclical process

Using the AoA in the class requires a new approach. The three key elements of this approach are transparency of objectives and assessment (achieved with descriptors); use of real-life collaborative tasks; and encouragement of strategic, autonomous decision-making in preparing for and carrying out those tasks. The AoA holistically integrates real world variables (domain, context, tasks, communicative activities and texts); 'can do' descriptors (as objectives); transparent criteria (for assessment) ; and aspects of competence: strategic, pragmatic, linguistic (as objectives).

The use of scenarios helps to translate the AoA into practice. Scenarios are mental schemas based on familiar scripts, linked to real-world language use, that provide context for a simulated but realistic use of language. They unfold in a series of steps (sub-tasks over a series of lessons leading to a culminating task), thus constituting a global frame in which to integrate aspects of competence in language use. Each scenario has a summary paragraph that provides the global frame. The various steps are each outlined in a sentence for learners, in more detail for teachers. A selection of descriptors for key language activities, strategies and competences provide orientation for learners and offer tools for teacher, self- and peer assessment. Examples are listed in the resources below.

The AoA has moved away from seeing language learning as an accumulation of knowledge and know-how toward a logic of strategic activation of resources in order to achieve an objective. Scenarios are unifying tools making it possible to structure learning around motivated actions that are vivid, defined, and concrete. In addition, organizing the course around scenarios with objectives defined in descriptors makes it possible to link teaching and assessment right away.

To summarise, the AoA involves an iterative, strategic process of planning, doing, reflecting and acting, and then sharing. In the tasks, students act and their teachers observe, reflect and plan further. Teachers thus act as strategists; students are fully involved in the process, informed about why they are doing things (by the descriptors), with the freedom to make choices about how to approach the task, and how to create the final artefact or performance. The teacher facilitates that process, providing input as necessary.

5. Conclusions and suggestions

The action-oriented approach introduces a proficiency perspective guided by 'Can do' descriptors to replace a deficiency perspective.

The AoA has major implications for the class: it focuses on real and meaningful language learning in a motivating context; that it fosters self-directed learning and encourages learner flexibility, creativity, and versatility; that it changes the teacher's role to that of a coach, facilitator, resource person, advisor, organizer; and finally that it encourages lifelong language learning and an appreciation for the cultural diversity of self and others.

Through plurilingualism, which informs the AoA as well, we can also overcome the unrealistic idea of language separation and linguistic pureness that has proved so frustrating in the language classroom. Through the AoA, we can adopt a new vision of language education, one that is not afraid of complexity, but rather that sees the inevitably complex and messy nature of language learning and use as a dynamic, personal and creative process in which learners and teachers are engaged.

Dealing with complexity does not mean 'laissez-faire' and no rules, it rather implies a greater ability and willingness of teachers to plan, scaffold and accompany, together with the capacity to provide space for choices and to encourage responsibility from the learners.

As a new updated and extended edition of the CEFR has the potential to make this shift possible. By providing teachers and learners alike with a series of targeted descriptors organized in a comprehensive and clear descriptive scheme it can support them in their everyday practice and become key to their awareness raising journey.

Resources:

LINCDIRE Senaryoları: <https://lite.lincdireproject.org/all-scenarios>

EAQUALS D-AOBM Temel Envanterleri: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf; https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf

CASLT EOY EI kitabı: <https://www.caslt.org/en/boutique-en/aoa-handbook-en-dwnld>

References:

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bourguignon, C. (2010). Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils [Teaching languages with the CEFR: Keys points and tips]. Paris: Delagrave.
- Brumfit, C.J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.. <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning->

- Dendrinos, B. (2013). Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment. Athens: RCeL publications.
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N., Tylén, K. (2014). The dialogically extended mind: Language as skilful intersubjective engagement. Cognitive Systems Research, 29–30, 31–39.
- Königs, F.G (2015). Sprache lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. In M. Nied Curcio, P. Katelhön & I Bašić (eds): Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog [Linguistic mediation: a German-Italian dialogue (pp. 29-40). Berlin: Frank and Timme.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. New York: Continuum.
- Lado, R. (1961). Language testing. London: Longman.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M. (2014). Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega & Z.H. Han (Eds.) Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman (pp.11-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Lüdi, G. (2015). Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge. In U. Jessner-Schmid & C. Kramsch (Eds.), The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives (pp. 213–238). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? [Mediation and learning languages: Why is it time to reflect on this notion?] ELA : Études de Linguistique Appliquée [Studies in Applied Linguistics], 167, 285-297.
- Piccardo, E. (2014). From communicative to action-oriented: A research pathways. "From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage" isimli projenin web sayfasında yer alan <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> linkinden alınmıştır.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. Frontiers in Psychology, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169
- Piccardo, E. & North, B. (2019). The action-oriented approach: A dynamic vision of language education. Bristol: Multilingual Matters
- Piccardo, E., North, B. & Maldina, E. (2019) Promoting innovation and reform in language education through a quality assurance template for CEFR implementation. Canadian Journal of Applied

Swain, M. (2006) *Language, agency and collaboration in advanced language proficiency*. In H. Byrnes (ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London-New York: Continuum.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.

van Lier L. (2007). *Action-based teaching, autonomy and identity*. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 1–19.

van Lier L. (2010). *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.

Vygotsky, L.S. (1981) *The genesis of higher mental functions*. In J. V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABOUT THE WRITER: Prof. Dr. Enrica PICCARDO

Enrica Piccardo is Professor of Applied Linguistics and Language Education at the University of Toronto. She has collaborated with the Council of Europe since 2008 and co-authored the CEFR Companion Volume. She has coordinated many international research projects on language teaching innovation in Canada and Europe. Her research spans language teaching approaches/curricula, multi/plurilingualism, creativity and complexity in language education.



TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

3. Oturum: Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Session 3: Language Assessment

29

H
A
Z
I
R
A
N
2
0
2
1

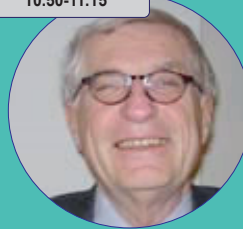
Moderator: Dr. Nazlınur GÖKTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

10.00-10.25



Prof. Dr. David LITTLE
Trinity Üniversitesi
Trinity College

10.50-11.15



Jose NOIJONS
Avrupa Modern Diller Merkezi
European Centre for Modern Languages

11.15-11.40



Dr. Elif KANTARCIOĞLU
Bilkent Üniversitesi
Bilkent University

yabancidilkonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbtdeargem
instagram.com/ttkbtdeargem
twitter.com/ttkbtdeargem



THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO AND PORTFOLIO ASSESSMENT

Prof. Dr. David LITTLE

Trinity College Dublin
dlittle@tcd.ie

Abstract

The European Language Portfolio (ELP) was designed to serve pedagogical and reporting functions, helping learners to manage but also to document and assess their own learning. Each ELP contains checklists of “I can” descriptors that are used to identify learning targets and self-assess learning outcomes; the checklists are arranged according to the language activities and proficiency levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe 2001). This article begins by raising some questions that must be answered when designing a system of portfolio assessment, then introduces the ELP and explains how it was used with immigrant pupils learning English in Irish primary schools. The curriculum framework for these pupils was based on the first three levels of the CEFR; the ELP checklist descriptors were derived from the curriculum framework; and official tests focused on the tasks captured in the curriculum framework and checklists. In this way, curriculum, learning and assessment were closely aligned, and portfolio assessment complemented official tests.

Portfolio Assessment

Portfolio assessment is a matter of judging a collection of student work according to criteria that reflect the standards students are expected to achieve. When designing a system of portfolio assessment, it is necessary to answer four questions. First, who makes the assessment? Are portfolios to be judged by an external agency, for example an examination board? Or is portfolio assessment internal to the educational institution, one of the ways in which teachers grade their students? In either case we must further ask:

what role do the students themselves play? In other words, is student self-assessment part of the system? Secondly, who determines the criteria? If portfolio assessment is part of a national assessment regime, the criteria will be laid down by the relevant assessment authority, whereas if it is internal to the institution, the criteria may be decided by teachers, perhaps in consultation with their students. Thirdly, who selects the contents of the portfolio? Again, if portfolio assessment is part of a larger scheme of external assessment, the relevant agency must decide what the portfolio should contain in order to meet standards of fairness, reliability and validity. On the other hand, if portfolio assessment is internal to the institution, teachers will decide on the contents of the portfolio, perhaps in consultation with their students. And fourthly, what role does the portfolio play in teaching and learning? Is it used to support teaching and learning from the beginning, or is it compiled at the end of a period of learning, with only assessment in mind? This article shows how these questions are answered when portfolio learning and assessment are supported by the European Language Portfolio.

The European Language Portfolio

The European Language Portfolio (ELP) was designed by the Council of Europe to fulfil a reporting and a pedagogical function. In its reporting function it presents a record of the owner's experience of language learning and language use; in its pedagogical function it promotes learner autonomy, fosters intercultural awareness and intercultural competence, and encourages plurilingualism. The two functions are interdependent: the more central the ELP is to teaching and learning, the more valid it is likely to be as an assessable record of the learner's achievement.

The ELP has three parts: a language passport, which is the owner's regularly updated linguistic and cultural self-portrait; a language biography, which provides a reflective accompaniment to learning and supports goal setting and self-assessment with checklists of "I can" descriptors organized according to the language activities and proficiency levels of the CEFR; and a dossier, which in most ELPs is simply an empty space that can serve a process function during a programme of learning and a display function at the end. The display function is, of course, fundamental to portfolio assessment.

Preconditions for successful ELP use are as follows. Curriculum, teaching/learning and assessment should be aligned with one another: the communicative content of the curriculum should be expressed in "can do" terms; teaching and learning should assign a central role to the ELP and the checklists of "I can" descriptors; and external and teacher-designed exams should be clearly and explicitly linked to the "can do" descriptors of the curriculum and the "I can" descriptors of the ELP. In keeping with the ELP's pedagogical function, moreover, learners should be fully involved in the planning, implementation, monitoring and evaluation of their learning. ELPs can be included in assessment at the end of an academic year or programme of study, which means implementing the display function of the dossier; but the validity of ELP-based portfolio assessment depends on its process function, which should reflect the autonomy of the individual learner. In this respect, it should be noted that the ELP Principles and Guidelines (Council of Europe 2011) insist that the ELP is the property of the individual learner. Moreover, the ethos on which the ELP is based implies that the reporting of students' grades should find a way of including their self-assessment.

A Practical Example from Ireland

Since the 1990s Ireland has received unprecedented numbers of immigrants – refugees, asylum seekers, economic migrants, citizens of other EU member states. As a consequence, schools have received large numbers of pupils and students who lack proficiency in English, the language of majority schooling. Towards the end of the 1990s the Irish government responded to this challenge by funding two years of English language support for each pupil/student whose home language was neither English nor Irish.

In most schools, immigrant pupils/students were assigned to an age-appropriate mainstream class and regularly withdrawn in small groups for special English lessons. Integrate Ireland Language and Training (IILT), a not-for-profit campus company of Trinity College Dublin, was commissioned to define English language learning targets for the two years of English language support, develop learning materials, and mediate language learning targets and learning materials to teachers in twice-yearly in-service seminars. In fulfilment of this commission, IILT developed English Language Proficiency Benchmarks based on the first three proficiency levels of the CEFR (A1, A2, B1) and reflecting curriculum themes and classroom communication (IILT 2003a); a version of the ELP with “I can” checklists derived from the Benchmarks; a large quantity of teaching/learning materials; and a suite of task-based language tests. For the sake of brevity, I shall focus on the primary sector.

The English Language Proficiency Benchmarks for use in primary schools (IILT 2003a) were expressed in 15 grids modelled on the CEFR’s self-assessment grid (Council of Europe 2001, pp. 26–27). The trajectory of overall proficiency development was summarized in global benchmarks of communicative proficiency and global scales of underlying linguistic competence, and there were 13 further grids (so-called units of work) that focused on recurrent curriculum themes: Myself; Our school; Food and clothes; Colours, shapes and opposites; People who help us; Weather; Transport and travel; Seasons, holidays and festivals; The local and wider community; Time; People and places in other areas; Animals and plants; Caring for my locality.

The ELP for immigrant pupils (IILT 2003b) focused on the owner’s plurilingual identity, his/her experience of language and linguistic diversity outside school, and learning how to learn. The language biography had a checklist for each of the 13 units of work, while the language passport allowed pupils to regularly record their overall progress against an abbreviated version of the global benchmarks. The dossier contained a contents page, open pages related to the units of work, and some additional worksheets.

One teacher worked with the Benchmarks and the ELP in the following way. She taught all newcomer pupils in the school for one lesson each day, grouping them according to their age and in some cases their proficiency in English. She used the English Language Proficiency Benchmarks to plan her lessons and the ELP to support her pupils’ learning. She covered all the units of work in each school year, following the same cycle of themes with all newcomer pupils. All classroom activities were embedded in the spontaneous use of English and most of them culminated in some kind of written product – work that was added to the ELP dossier, displays on the classroom wall, and large books containing work by pupils of all ages and at all levels. Every two weeks the teacher helped her pupils to review their work against the checklists in their ELP. They coloured the icons beside the “I can” descriptors that corresponded to their latest learning achievement and the teacher added the date. In this way, the ELP became a highly informative record of each pupil’s progress.

Conclusion

I have described an approach to the inclusion of immigrant pupils that dates back to the 2000s. In each of the last two years of its existence (2006–2007 and 2007–2008) IILT sold 5000 ELPs and 2000 copies of a pre-literate version, *My First English Book* (IILT 2005), to the primary sector in Ireland. This shows that the great majority of pupils entitled to English language support were using one of these instruments, and their teachers were using the English Language Proficiency Benchmarks. Thanks to the English Language Proficiency Benchmarks, teachers, principals and school inspectors had a clear idea of the trajectory of proficiency development achievable as a result of two years of English language support; and thanks to the European Language Portfolio, awareness of progress was central to each pupil’s learning experience and

easily communicated to parents. Although IILT developed official language tests based on the Benchmarks, many schools decided not to use them, concluding that the evidence provided by the ELP was all they needed. I am not aware of any comparable example of ELP use.

Funding was withdrawn from IILT in 2008: it was an early casualty of the financial crisis. The system IILT had built quickly fell out of use, and today the English Language Proficiency Benchmarks and the ELP for immigrant pupils have largely been forgotten. Nevertheless, the example remains as evidence of the power of portfolio assessment when it is embedded in portfolio learning and closely aligned to curriculum goals. That consideration prompts me to conclude with this question: Will any education system, agency or institution be inspired by the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020) to revive the ELP and put it at the centre of a fully aligned approach to language teaching, learning and assessment?

References

- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed 15 July 2021).
- Council of Europe (2011). European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines, with added explanatory notes. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804586ba> (accessed 15 July 2021).
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed 15 July 2021).
- IILT (2003a). English Language Proficiency Benchmarks for Non-English-speaking Pupils at Primary Level. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://ncca.ie/media/2064/english_language_proficiency_benchmarks.pdf (accessed 15 July 2021).
- IILT (2003b). European Language Portfolio, primary: Learning the language of the host community. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/ea920271-a832-4a71-9957-07ac5f9e9ffb.pdf?ver=2011-09-13-160442-523 (accessed 15 July 2021).
- IILT (2005). My First English Book. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. https://ncca.ie/media/2077/first_englishbook.pdf (accessed 15 July 2021).

ABOUT THE WRITER: Prof. David LITTLE

David Little is a Fellow Emeritus of Trinity College Dublin. His principal research interest is the theory and practice of language learner autonomy. He has been actively involved in Council of Europe language education projects since the 1980s, with a particular focus on the European Language Portfolio, the linguistic integration of adult migrants, and the teaching/learning of Romani.

LINKING LANGUAGE CURRICULA AND EXAMINATIONS TO THE CEFR: EXPERIENCES IN THE RELANG PROJECT

José NOIJONS

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe
information@ecml.at

Abstract

As part of the joint action “Innovative methodologies and assessment in language learning” between the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe and the European Commission, the RELANG project Relating language curricula, tests and examinations to the Common European Framework of Reference (CEFR) since 2012 has coordinated a series of some 30 workshops in EU and ECML member States. Two of the RELANG workshops are Linking Curricula to the CEFR and Linking Tests and Examinations to the CEFR. They are in line with a number of EU and Council of Europe recommendations of Ministers. The RELANG workshops base their linking procedures on those developed in a Linking Manual published by the Council of Europe, which the project has been originally using in the RELANG workshops on creating examinations linked to the CEFR. One of the impact benefits of the RELANG workshops is that foreign language curricula and examinations in member States are now being revised in light of their links to the CEFR. This is an ongoing process that will not only result in the implementation of new curricula, the creation of examination syllabi based on these new curricula and the construction and administration of CEFR-based (external) examinations. This is a process that may take some years to be fully implemented.

Introduction

As part of the joint action “Innovative methodologies and assessment in language learning” between the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe and the European Commission, the RELANG project Relating language curricula, tests and examinations to the Common European Framework of Reference (CEFR) since 2012 has coordinated a series of workshops in EU and ECML member States involving language education professionals - language teachers, teacher educators, curriculum writers, testing experts and policy makers. The RELANG project now offers member States some five different modules to choose from, reflecting a shift in emphasis from examinations only to broader considerations around curricula and curriculum reform, as well as a recognition of the need to consider the suitability of the CEFR beyond the domain of foreign languages and into the domain of second language testing.

Purpose and Context of the RELANG Project

The CEFR is often rather narrowly perceived as a framework of language proficiency levels, rather than a conceptual framework of language use. In this context it is important to first ensure that language curricula, tests, examinations and assessment procedures take full account of the relevant aspects of language use and language competences as set out in the CEFR. The next step is then to make sure that the procedures to relate these curricula, tests and examinations to the common reference levels (Pre-A1 to C2) of the CEFR are carried out in a reliable and transparent manner so that the validity of these claims can be guaranteed. It must be understood that the implementation of curricula and the administration of the tests and examinations are conducted in accordance with internationally recognized principles of good practice and quality management.

The RELANG activity aims at supporting relevant stakeholders in the member States in their efforts to ensure quality and equity in the development of language curricula and in language testing and assessment and to provide valid language tests and examinations – in terms of their content and function. The RELANG activity focuses on attempts to validate claims of links between curricula, tests and examinations and the CEFR. It supports stakeholders in their efforts to implement – where applicable – the European Qualifications Framework.

One important principle behind the activity is that it is aimed at training in aligning curricula, test and examinations to the CEFR and not at formally linking them to the CEFR (levels). The RELANG project team does not make formal statements on the CEFR levels at which specific curricula, tests and examinations might be placed. The RELANG team shows stakeholders how curricula, tests and examinations can be linked to the CEFR in a valid way in order for the relevant stakeholders to decide on their own authority, if and how they wish to do so.

Content of RELANG Workshops

The relevant RELANG modules offered to member States are Relating foreign language curricula to the CEFR and Relating foreign language tests and examinations to the CEFR. In these workshops curriculum developers, examination developers, teacher trainers, policy makers and other relevant stakeholders are introduced to ways to relate existing curricula and examinations to the CEFR and/or to initiate curriculum/examination reform in relation to the CEFR model of language use. During the workshops special attention is paid to the principles of linking attainment targets to the CEFR and the consequences of this for the development of tests and examinations related to the CEFR.

In the case of an existing curriculum to be aligned to the CEFR, participants in RELANG workshops are asked to compare relevant CEFR descriptors with the learning outcomes/attainment targets in the curriculum and go from there to determining CEFR levels. As the Companion Volume to the CEFR (CV) stipulates: the main function of descriptors is to help align curriculum, teaching and assessment. Educators can select CEFR descriptors according to their relevance to the particular context, adapting them in the process if necessary. The principal aim of all workshops is thus to prepare the participants to critically reflect on aspects of the present curriculum/examinations or the curriculum/examinations to be developed in relation to the CEFR. To reach these aims participants are to:

- identify to what extent their foreign language curricula/examinations relate to the CEFR;
- understand the CEFR model of language use;
- link attainment targets within the curriculum to the CEFR;
- develop formative and summative assessment related to the CEFR.

Organisation

First an introduction to the workshop and an overview of fundamental considerations is given, followed by group work on the CEFR model of language use, validity, fairness and ethical concerns. Then the phases as outlined in the Manual (Council of Europe 2009) in the linking process are gone through:

1. Familiarisation: training activities based on a detailed knowledge of the CEFR, its levels and illustrative descriptors. Elements in the CEFR approach are: actions performed by persons - individuals and social agents; a range of competences, both general and in particular communicative language competences; various contexts under various conditions and constraints to engage in language activities; language

processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains.

2. Specification: to provide evidence of the relation between the curricula/examinations and the CEFR; to provide guidance for item writers and increase the transparency for all stakeholders about the content and quality of the curriculum/examination and its relationship to the CEFR.

3. Standardization & Benchmarking: introduction to the principles of benchmarking: providing one or more typical samples to illustrate performance at a given level both for standardisation training and to serve as a point of reference in making future decisions about performances of candidates.

4. Standard setting: performance standards have to be set for receptive skills (reading, listening) and underlying competences (grammar, vocabulary). Participants indicate what minimum score is needed for students to claim that they had reached the CEFR level that the examination was supposed to be at.

5. Validation: methods to obtain evidence that support the claims of links to the CEFR.

Conclusions and Suggestions

The RELANG project has found that identical requirements for each of the foreign languages taught is rather unrealistic for those foreign languages that students are less exposed to. Even if the number of teaching hours is the same, the exposure to a particular language may be so much greater that it is easier for students to reach the required CEFR levels for that language only. If the teachers of all foreign languages were to set their standards equally high then they may find that a great number of students will fail the exams in the less exposed languages. However, if they were to lower their standards they may act against the law.

The RELANG project has found that the general tendency is that countries wish to improve their educational system. In some cases, this means that they wish to update the present curriculum with new teaching and testing materials (textbooks focussing too much on linguistic competencies). In other cases, they have recently modernized their language curricula and they now wish to align these to the CEFR. The first and commonly shared objective for countries was to validate claims of links to the CEFR levels.

The curriculum workshop based its linking procedures on those developed in the Manual (Council of Europe 2009), which the project had been using in the RELANG workshops on creating examinations linked to the CEFR and linking existing examinations to the CEFR. It was found that the steps outlined in this Manual were of equal importance in fundamental in the linking process of curricula to the CEFR. For most of the steps, certainly Familiarisation, Benchmarking and Standard setting, it can be argued that identical procedures can be used as those developed for examinations and tests.

The CEFR emphasises action-oriented communicative approaches to language learning. Communicative language competence includes linguistic competence, pragmatic competence, sociolinguistic competence, intercultural competence, strategic competence and existential competence. It was realized by participants in the workshops that in the teaching and testing an emphasis on vocabulary and grammar was not in line with the CEFR communicative approach.

Given the fact that most curricula pay attention to assessment, aligning examinations to the CEFR is highly relevant. The RELANG consultants have advised participants on how to substantiate claims of links of tests and examinations to the CEFR.

It is not enough for a curriculum to require that students reach a specific CEFR level, the curriculum should also provide one or more typical samples to illustrate performances at a given level both for standardisation training and to serve as a point of reference in making future decisions about performances of candidates. General principles of standard setting have been presented. In practical terms, participants have been made familiar with how specific methods of standard setting work.

Member States are asking for a second or even a third RELANG workshop as they build on the knowledge gained, introduce and pilot changes perhaps in one language first, before embarking on major curriculum and assessment reform projects, involving all foreign languages on offer in their schools. Others cascade the learning at national level and then reach out to neighbouring countries to deepen that learning by sharing and comparing.

Suggestions

The RELANG project recommends a number of activities to be undertaken, some of these as a continuation of work already started upon:

- Ways to relate existing curricula to the CEFR and/or to initiate curriculum reform in relation to the CEFR model of language use;
- Applying the CEFR to the development of tests of second language competence;
- Reviewing tests and examinations that had been redesigned following the advice given in RELANG workshops;
- Follow-up workshops in member States on other specific topics or on other languages than in the original workshops;
- Follow-up workshops in member States at which benchmarks and standards are developed for examinations that need to be linked to the CEFR;
- Workshops in member States on innovative methods of language testing, assuring that teachers are skilled for new methodologies;
- Workshops in member States on quality assurance in language testing and general test administration issues, focusing on validity and reliability in testing and on item construction;
- Workshops in member States on combining the requirements of the European Qualifications Framework (EQF) with the need to link examinations to the CEFR;
- Workshops for statisticians at examination centres on data collection, data analysis and data interpretation in the service of producing valid examinations that can be linked to the CEFR.

Kaynakça

Council of Europe (2001). Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment, Cambridge University Press.

Council of Europe (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. Council of Europe, Language Policy Division.

Council of Europe (2020). Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment, Companion Volume. Council of Europe, Language Policy Programme.

ABOUT THE WRITER: José NOIJONS

Mr José Noijons has been working in the area of sampling of student performance, data collection, data analysis and reporting in the context of programme evaluation in national assessment programmes and in an international context, such as PISA. He coordinates a joined EU-Council of Europe project: RELANG, assisting educational authorities in relating language examinations and curricula to the CEFR proficiency levels. This project has been active in more than 30 European countries.

COMPUTER DELIVERED EXAMS MEASURING FOUR SKILLS

Dr. Elif KANTARCIOĞLU

Bilkent University

Abstract

As presented in the CEFR and emphasized in the CEFR CV, language learning encompasses four skills and they are equally important. The CEFR categorises language activities into four modes of communication, i.e. reception, production, interaction and mediation instead of four skills as reading, listening, speaking and writing, demonstrating their inseparable nature. Giving importance to the measurement of all four modes of communication will have a positive impact on language learning and backwash on the classroom. This paper will first focus on the importance of measuring all four modes of communication in language education. Secondly, it will present the types of computer delivered exams (Computer Adaptive and Computer Based), highlighting their pros and cons. It will then present some of the practices followed in our universities during the pandemic. Finally, it will review some national and international computer delivered exams and their purposes.

Introduction

The definition of language ability has been refined several times over the years and the Common European Framework of References for Languages (henceforth the CEFR) (Council of Europe, 2001) has brought a new perspective to language ability with the introduction of its Companion Volume (Council of Europe, 2018; 2020). The CEFR expands the definition of language ability from the traditional four skills – reading, listening, writing, speaking – into four modes of communication – reception, production, interaction, mediation. It is certain that such type of categorisation of language activities reflect real life tasks much more closely and realistically and demonstrates the inseparable nature of traditional four skills. For instance, writing is not a skill that happens on its own all the time. At times writing is combined with interaction as in the case of writing emails. Similarly, receptive skills such as reading can also be followed by a written real life task such as quoting other authors when putting forward an argument in an academic context.

The significance of how language is used in real life places importance on how language test should be constructed. Tests that measure only certain skills could be misleading and would provide incomplete and inaccurate results as they would not give a full picture of one's ability. In the case of schools and language education, impact and backwash of tests is of utmost importance. When tests measure all skills, this has a positive impact on the curriculum design, classroom teaching and learning. In line with this, it increases students' motivation and participation in class as learners would be motivated to engage in activities which would help them perform better in exams.

In the early 2000s, the computer technology became more widespread in educational assessment, particularly because inexpensive and high-powered computing became highly available (Thompson and Weiss 2011, Thurlow, Lazarus, Albus and Hodgeson 2010, Wainer 2000). The advancements in technology have facilitated the measurement of all skills or modes of communication via computer delivered exams, which are briefly presented in the next section.

Computer Delivered Exams

Exams that are delivered through computers are generally categorized into two: Computer Adaptive Tests (CATs) and Computer Based Tests. DIALANG and Oxford Placement Test can be given as examples of CATs whereas TOEFL iBT and Pearson Test of English are categorized as CBTs.

CATs are preferred for their capability of measuring one's language ability in a short time as it is a personalized, unique exam where each test taker receives different items depending on their response patterns to previous items. This is made possible thanks to the use of Item Response Theory (IRT), which can predict the ability level of test takers in relation to the difficulty level of items. This very nature of CATs brings along a number of other advantages besides being a quick measure of ability. The uniqueness of the test each test taker receives eliminates the cheating factor. "In a CAT test fewer items are necessary to achieve a sufficiently high reliability level" (Walczak, A. 2015). Another advantage of CATs is that the test can be administered frequently as it operates on a very large pool of items. CATs also come with some shortcomings. The fact that CATs are based on a large pool of items is also seen as a disadvantage as it is resource heavy in terms of item writing. Because candidates receive different items, a faulty item that is seen by a few might pose questions or fairness (Wainer, 2000). CATs also do not allow for the measurement of productive skills such as writing and speaking.

CBTs, on the other hand, make it possible to measure writing and speaking. They also deliver exactly the same set of items to all candidates based on a criterion-based test design, which contributes to fairness. In addition, as they eliminate the human factor, they maintain a high level of standardization in terms of administration. Another advantage of CBTs is that they can deliver exams as part of a virtual learning environment as well as in a stand alone fashion. However, CBTs require a certain level of technological set-up and equipment as every test taker could need a computer to take the test and the necessary configuration and stable internet connection. Learners or test takers would need to be very familiar with not only the exam content but also how to take it on the computer. Learners' attention span in front of a computer differs, which should also be taken into consideration at the design stage. However, this may not be seen as an advantage as most test takers, no matter what age they are, spend a substantial amount of their time in front of a computer, tablet, or a smart phone, though taking a test via these means is a completely different story.

The next section aims to provide brief information on how universities tackled online assessment throughout the pandemic. This is significant in that while we gained experience in online assessment, we built great expertise in this area.

Practices at Turkish Universities during the Pandemic

The pandemic necessitated the delivery of exams online at universities across the world. Turkish universities responded to this need in different ways depending on their resources, student profile, and vision. The most commonly followed practice has involved an exam, a learning management system and a security measure as represented in Figure 1.

Universities generally used a shortened version of their originally face-to-face delivered exams and integrated them into a learning management system such as Moodle or Blackboard. They also utilized a security system such as ProctorU or Respondus, which locks the browser of the test takers. Some also had their instructors monitor the students via Zoom to increase exam security.

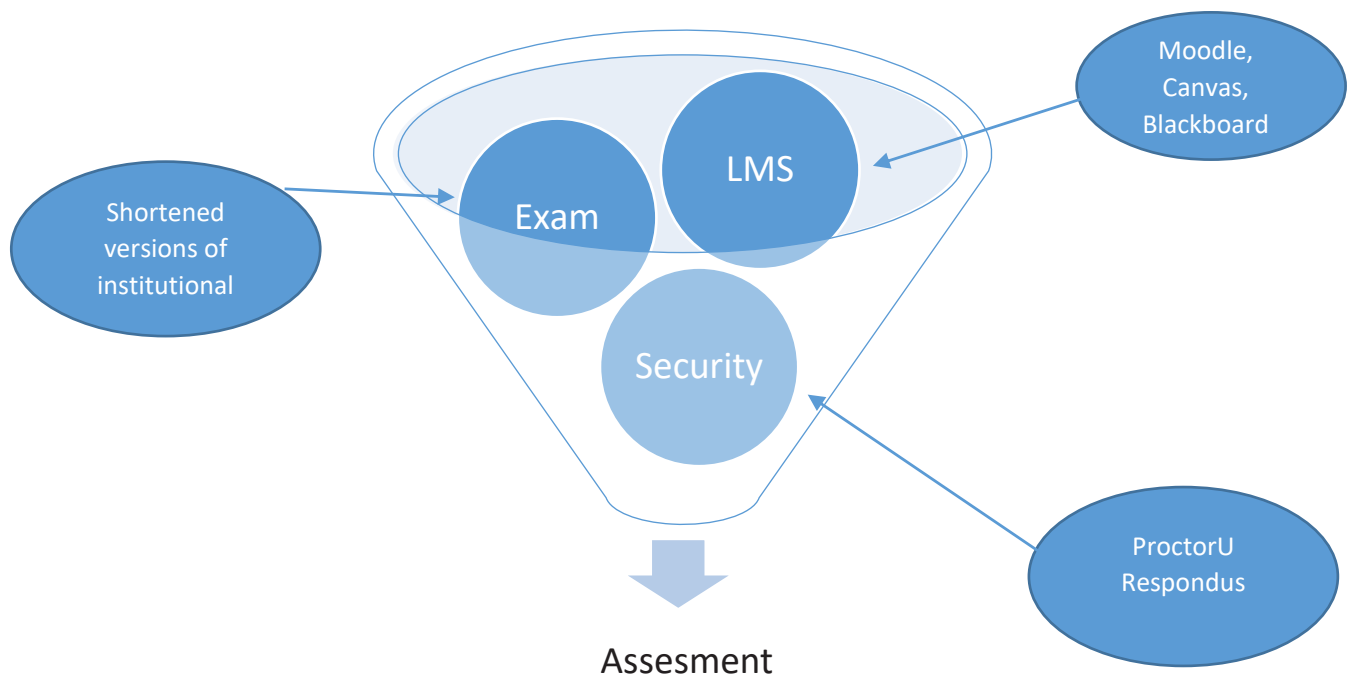


Figure 1 - A Common Assessment Practice Followed by Turkish Universities During the Pandemic.

These practices have similarities with some of the national and international language exams in terms of security measures. Some examples of CATs and CBTs are provided in the next section.

Some Examples of Computer Based and Computer Adaptive Tests

Computer Adaptive Tests and Computer Based Tests are quite common across the world and became even more widespread since the beginning of the pandemic. Some are more preferred than the others due to a number of factors institutions who use score results from such exams look for. Two of the most important criteria are the measurement of all four skills and the linkage of test results to the CEFR. Table 1 below presents a summary of the features some national and international tests possess. The first column is the name of the exam, the second is the type of the exam in terms of whether it is a CBT or CAT. The third column provides information regarding the CEFR levels the exam targets and the fourth column gives information regarding how scoring takes place. The final column gives brief information on how widely the exam is used and which sectors mainly use them. It should be noted that the exams listed in the table are only a few examples of a long list of exams that are delivered via computers.

	Type of Exam	CEFR Levels	Skills Tested	Scoring	Impact
E-Yadis TÖMER	Computer-based	A1-C1	R, L, W, S	Automated + Human	TÖMER Centers
CATEP – ongoing project	Computer-adaptive	A1-C1	R, L	Automated	Turkish Universities
Language Cert	Computer-based	A1-C1		Automated + Human	Limited
Oxford Placement Test	Computer-adaptive	A1-C2	Use of English, L	Automated	Many countries but limited due to focus
Cambridge English Placement Test	Bilgisayar tabanlı	A1-C1	O, D, (Y küçük yaş grubu)	Otomatik + İnsan tarafından	Yaygın
Aptis	Bilgisayar tabanlı	A1-C2	O, D, Y, K	Otomatik + İnsan tarafından	Yaygın ve birçok ülkenin Milli Eğitim Bakanlıkları

Table 1 – Some Examples of National and International CATs and CBTs

Users of such tests are advised to ensure that detailed CEFR linking studies have been carried out on the exam they are interested in as some claims are made only at the specification or content level. For ease of access, below are the links of the exams reviewed in Table 1 above.

- E-yadis by TÖMER

<https://e-yadis.ankara.edu.tr/>

- Language Cert

<https://www.languagecert.org/en/exam-types/online-exams>

- Oxford Placement Test

<https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/?cc=tr&sellLanguage=en>

- Cambridge English Placement Test (CEPT)

<https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/sections/201140445--CEPT-Cambridge-English-Placement-Test-Metrica->

- Aptis

<https://www.britishcouncil.org/exam/aptis>

Conclusion and Suggestions

The washback effect of tests on classroom teaching and learning cannot be denied. What is measured and how it is measured have a great influence on what and how we teach language learners (e.g. Choi, 2008; Cheng, 1997; Wall & Alderson, 1992; Wall & Horák, 2009). Educators are obliged to ensure that the curriculum, delivery, and assessment form a coherent triangle reflecting one another closely. Therefore, it is of utmost importance that besides curriculum revamp and teacher training projects to enhance the effective teaching of all skills to students, classroom tests as well as high stakes language tests should be designed with great caution to ensure desired outcomes. Moreover, such projects should be carried out hand-in-hand as the outcomes of disjoint projects could result in a failure to establish the coherence between these main elements of teaching and learning.

The current computing technology has much to offer in terms of language and educational assessment. It allows for effective and highly reliable testing. In Turkey, currently a limited number of computer delivered English language exams, a small number of which are nationally developed, are available. In addition, these exams are limited in scope, ie. they serve specific purposes and target specific groups of audience. Therefore, a need to design language exams for schools targeting secondary and high school students and covering the objectives of the national curriculum arises.

Turkey has the necessary resources and expertise to design a computer delivered exam measuring all four skills in relation to the CEFR. With collaboration among state and private institutions, we could provide our students with enhanced language learning opportunities and arise their interest in learning and practicing all four skills of the English language with simply designing and delivering a four skilled language exam.

References

- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11, 38 – 54.
- Choi, I.-C. (2008). The impact of EFL testing on EFL education in Korea. *Language Testing*, 25, 39 – 62.
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang-cefr.
- Thompson, N A and Weiss, D (2011) A framework for the development of computerized adaptive tests, *Practical Assessment, Research & Evaluation* 16 (1), 1–9.
- Thurlow, A, Lazarus, S S, Albus, D and Hodgeson, J (2010) *Computerbased Testing: Practices and Considerations (Synthesis Report 78)*, Minneapolis: University of Minnesota, National Centre on

Educational Outcomes.

Wainer, H (2000) Computerized Adaptive Testing: A Primer, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2nd edition.

Walchzek, A. (2015). Computer Adaptive Testing, Research Notes, 59, 35-39.

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/206645-research-notes-59.pdf>

Wall, D., & Alderson, J. C. (1992). Examining washback: The Sri Lankan impact study (ERIC Document Reproduction Services Report ED345512).

Wall, D., & Horák, T. (2009). The impact of changes in the TOEFL® examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase 4, Measuring change.

ABOUT THE WRITER: Dr. Elif KANTARCIOĞLU

Elif Kantarcioğlu works at Bilkent University as the Director of the English Preparatory Program. She received her PhD from the University of Roehampton in England in the field of CEFR and validity in language exams. She has more than 20 years of experience in assessment and evaluation. Exam design, exam validation studies, and the CEFR are among her interests. She carried out projects funded by both national and international institutions.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR:
GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

4. Oturum: Dil Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim
Session 4: Professional Development for Language Teachers

Moderator: Elif TERTEMİZ ARAT, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

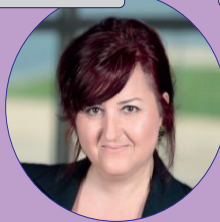
29
HAZİRAN
2021

13.30-13.55



Prof. Dr. Çem BALÇIKANLI
Gazi Üniversitesi
Gazi University

13.55-14.20



Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN
Sabancı Üniversitesi
Sabancı University

14.20-14.45



Prof. Dr. Hasan BEDİR
Çukurova Üniversitesi
Çukurova University

14.45-15.10



Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul Medeniyet University

yabancidikonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



TOOLS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LANGUAGE TEACHERS: EPG AND EAQUALS TDFRAM

Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN

Sabancı University School of Languages

deniz.kurtogluken@sabanciuniv.edu

The training and development of language teachers is an indispensable professional activity in all quality institutions. An investment in teacher development is an investment in the quality of education and the development of a given educational institution. In this presentation, we will explore the contributions of two teacher professional development tools to teacher self-assessment practices and to the development of quality in educational institutions. These tools are the European Profiling Grid (EPG) and the Equals Teacher Training and Development Framework (TDFRAM), both designed by European teams with active contributions by Sabancı University School of Languages over a three-year period. Similar in nature to that of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the EPG and the Equals TDFRAM focuses on the competences and skills of language teachers in a positive and constructive manner in terms of what they know and can do at a specific stage in their careers. The qualifications, knowledge, skills and experiences of language teachers presented under three main development phases constitute a common framework. The profiles that emerge through self-assessment and evaluation encourage teacher trainers to devise and implement appropriate pre-service and in-service training programs and contribute to the institutional evaluation and development activities carried out by school administrators.

Introduction

A professional development framework fosters a shared understanding of the values, attitudes, knowledge and skills that contribute to greater effectiveness in teaching and learning practices. It also encourages teacher self-assessment, helping teachers to prioritize their goals for further professional development. Self-assessment is a core component of effective teaching practice and a thread running through personal and professional development. It refers to a formative and mostly qualitative process of teacher reflection. Formative assessment is usually carried out with reference to explicit teaching and learning goals as well as criteria to inform decision-making and operational practices. This is where the need for a teacher training and development framework comes in for both novice and experienced practitioners. As Danielson (2007) metaphorically describes in the overview of her framework of teaching, a framework is like a road map, which helps us with a shared understanding of the complex nature of teaching. Among others, such frameworks include:

- The European Profiling Grid (EPG) (2013)
- The Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (Eaquals) Framework for Language Teacher Training and Development (Eaquals TDFRAM) (2013)
- The Cambridge English Teaching Framework (2014)
- Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching (Danielson, 2013)
- The British Council Continuing Professional Development Framework for Teachers (2015)

This presentation focuses on the first two frameworks i.e. The EPG and the Eaquals TDFRAM, the design and/or development of which Sabancı University School of Languages members were actively involved in over several years before their publication. Both tools aim to describe the essential teacher competences needed by language teachers for quality language teaching. Core principles that commonly underlie both the EPG and the Eaquals TDFRAM are that they are primarily teacher self-assessment tools which:

- are based on extensive international research
- are usefully based on 'can do' descriptors and what teachers can do
- are descriptive not prescriptive in nature, thus allowing institutions to adapt them according to their specific contexts if necessary
- support CPD and help enhance professionalism
- are incremental nature and allow for 'jagged' profiles where a teacher may assess themselves to be at one development phase in one specific areas and at another development phase in another as is the case in the inherent nature of the CEFR with language learners

What follows is a short description of the EPG and a detailed description of the Eaquals TDFRAM, the latter of which has been in active use in Sabancı University School of Languages since its initial publication in 2013 (Kurtoğlu Eken, 2014).

The European Profiling Grid (EPG)

As is mentioned in the EPG User Guide, the European Profiling Grid (EPG) is a professional tool, which provides: language teachers, teacher-trainers and managers with a reliable means of outlining current competences and enhancing professionalism in language education. The ultimate aim is to increase the

quality and efficiency of the training and professional development of language teachers. (EPG User Guide, 2013: 3)

METHODOLOGY: KNOWLEDGE AND SKILLS					
Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
• Is learning about different <i>language learning theories</i> and methods. • When observing more experienced teachers, can understand why they have chosen the techniques and materials they are using.	• Has basic understanding of different <i>language learning theories</i> and methods. • Can select new techniques and materials with advice from colleagues. • Can identify techniques and materials for different teaching and learning contexts.	• Is familiar with <i>language learning theories</i> and methods. • Is familiar with techniques and materials for two or more levels • Can evaluate from a practical perspective the suitability of techniques and materials for different teaching contexts • Can take into account the needs of particular groups	• Is well acquainted with <i>language learning theories</i> and methods, <i>learning styles</i> and <i>learning strategies</i>. • Can identify the theoretical principles behind teaching techniques and materials. • Can use appropriately a variety of teaching techniques and activities.	• Can provide theoretical justification for the <i>teaching approach</i> being used and for a very wide range of techniques and materials • Can use a very wide range of teaching techniques, activities and materials	• Has a detailed knowledge of theories of language teaching and learning and shares it with colleagues. • Can follow up observation of colleagues with practical, methodologically sound feedback to develop their range of teaching techniques. • Can select and create appropriate tasks and materials for any level for use by colleagues.

Fig.1. EPG Development Phases in the Area of Methodology

The next section below will allow the reader to see and compare how this specific area is addressed in the Equals TDFRAM.

The Equals Teacher Training and Development Framework (Equals TDFRAM)

As is outlined in the introductory section of the document, the Equals TDFRAM serves as a tool to help practising teachers to assess and reflect on language teaching competences, but in greater depth and using more detailed descriptors than those in the EPG to help identify training needs and plan professional development for practicing teachers (Equals TDFRAM, 2016: 2). It adds to the EPG a detailed but open-ended description of the professional competences needed by language teachers at three phases of development.

The Equals TDFRAM consists of four core elements provided below (Equals TDFRAM, 2016: 3):

- values and attitudes shared and respected by teachers at all phases of development (e.g. a positive attitude to diversity and difference among learners and respect for their personal and cultural backgrounds);
- global descriptors, which summarize the all-round competence expected of language teachers at each of the three development phases in terms of their distinctive characteristics;
- detailed descriptors providing detailed descriptors related to knowledge and skills for each sub-area and under each of the five main areas;
- examples of how to use the Equals TDFRAM

Main areas and their sub-sections				
Planning Teaching and Learning	Teaching and Supporting Learning	Assessment of Learning	Language, Communication and Culture	The Teacher as Professional
1 Learner needs and learning processes 2 Curriculum and syllabus (the teaching and learning programme) 3 Lesson aims and outcomes 4 The lesson – tasks, activities and materials	1 Teaching methodology 2 Resources/Materials 3 Interacting with learners 4 Lesson management 5 Using digital media 6 Monitoring learning 7 Learner autonomy	1 Assessment and the curriculum 2 Test types – selection, design and administration 3 Impact of assessment on learning 4 Assessment and learning processes	1 Using the target language effectively with learners 2 Applying the principles of the Common European Framework for Reference 3 Giving sound language models and guidance 4 Handling relevant cultural issues as part of language learning 5 Applying practical insights from linguistics and psycho-linguistics	1 Self-assessment and teacher autonomy 2 Collaborative development 3 Exploratory teaching 4 Lesson observation 5 Professional conduct

Fig. 2. Main Areas and Their Sub-Sections (Eaquals TDFRAM, 2016: 4)

The framework consists of five main areas and twenty-five sub-areas of descriptors as can be seen in Figure 2 above. It is important to note here that there is a natural overlap between the competences listed at each development phase and that these incremental competences refer to the minimum level of competence required at a given phase. Additionally, as mentioned in the introductory section, a teacher's profile based on the framework is expected to be 'jagged' i.e. not necessarily at the same competence level in different areas of teaching. In terms of how the specific descriptors are presented, the reader can explore those provided in Figure 3 below, particularly for a comparison of how the descriptors are specified in the EPG (c.f. Figure 1) and in the Eaquals TDFRAM.

Teaching and supporting learning		
Key Area 1: Teaching methodology		
Development Phase 1	Development Phase 2	Development Phase 3
Knowledge of • concepts and meta-language needed for handling simple explanations and answering basic language questions at lower levels • the notions of ‘reception’, ‘production’ and ‘interaction’ as key dimensions of language skills development • the impact of affective factors on learning • the main approaches, methods and techniques of language teaching, and their underlying principles	Knowledge of • key issues in learning theory relevant to language learning • the principles and rationale behind the selection and use of commonly used teaching approaches, methods and techniques • the role of cognitive and affective factors in the learning process and the development of language competence	Knowledge of • theories and research related to more specialised approaches and methods of language teaching (e.g. task-based learning, the lexical approach, cognitive and affective factors in learning etc.)
Skills: • using basic teaching techniques for developing receptive skills and encouraging productive and interactive communication • using a range of core techniques to present and promote practice and support learning of the target language (grammar, vocabulary and pronunciation) • using classroom language appropriate to the level of the learners	Skills: • effectively using different teaching/learning techniques for development of receptive skills, and engaging in productive and interactive communication • efficiently setting up and running a wide range of classroom language learning activities and techniques and monitoring their effectiveness	Skills: • using a broad range of teaching approaches and techniques effectively and flexibly to fully develop receptive and productive skills • evaluating the appropriateness of techniques for different teaching and learning situations, and creatively deploying a wide range of techniques

Fig.3. Eaquals TDFRAM Development Phases in the Area of Methodology

Following its involvement in the initial design, extensive research, piloting, and evaluation of the Eaquals TDFRAM between 2010 and 2013, Sabancı University School of Languages has been actively using this framework as its professional development ‘road map’, mainly in its Annual Target Setting (ATS) practices. ATS is a core component of professional development, which values and supports teachers’ self-assessment through a goal-driven approach. The Eaquals TDFRAM supplements the ATS process as a practical self-assessment framework, helping teachers to reflect on the previous academic year in terms of the targets they have set for themselves and to encourage them to set new professional targets for the coming year as is exemplified below with the teacher’s reference to the Eaquals TDFRAM:

Exploring and trying out further strategies for learner-centred methodology and student motivation i.e. in terms of everyday teaching strategies and choices.

Varying teacher and learner roles to promote learner-centred activities (Eaquals TDFRAM:16); efficiently setting up and managing learner-centred, multi-level group work (ibid.17)

Sabancı University School of Languages later used the Eaquals TDFRAM in identifying its minimum teaching standards at a global scale (2016: 9):

[Teachers in Development Phase 2] have confidence and show initiative in planning, delivery and evaluation. They are open to and aware of issues that arise in the learning and teaching process, and can independently identify and implement appropriate teaching strategies, seeking guidance as necessary.

Finally yet importantly, Sabancı University School of Languages has been using the Eaquals TDFRAM as a reference tool in its institutional development practices to support the rationale for in-service teacher training or a specialized team task or a project:

- Project Based Learning task group c.f. “A belief in the value of lifelong learning and development” (Eaquals TDFRAM, Values and attitudes, Teaching , p. 8)
- an in-service teacher training course on ‘Research and Formative Feedback on Teaching and Learning Practices’ c.f. “Exploring classroom-based research opportunities and incorporating research processes as part of exploratory teaching” (Eaquals TDFRAM, Key Area 3: Exploratory teaching p. 31)

Conclusions and Suggestions

Teacher training and development frameworks are essential tools, which support the continuing professional development of teachers and help enhance a school’s institutional practices regarding quality teaching and learning. This paper has discussed two such teacher self-assessment tools - the EPG and the TDFRAM - and provided references to other professional development tools available in the field of language teaching.

All language institutions can usefully explore the wealth of professional development tools or frameworks readily available and/or design their own in order to systematically support the ongoing professional development of their teachers and to enhance their institutional practices. Several further uses of professional development frameworks which schools can make use of may include, but are not limited to:

- using and/or adapting existing frameworks to developing others on specific areas, such as materials design, teaching young learners, teaching one-to-one lessons, providing specialised training and so on (Eaquals, 2016: 2).
- using a framework as a reference tool to support professional and/or institutional needs analysis work, programme development and course evaluation processes;
- assisting the design or development of an alternative framework;
- supporting the rationale of a professional development course, activity, task group or project
- using an existing/adapted framework not only as a teacher a self-assessment tool, but also one which may contribute towards the performance review process of teachers

It is also important for all schools to systematically explore new frameworks that become available to keep themselves up-to-date with the most recent developments. One such example is the recent development of the Eaquals Framework for Language for Academic Purposes Teacher Training and Development (2020) which academic institutions may usefully explore to supplement the Eaquals TDFRAM for more specific academic teaching and learning practices. Interested readers may also view a detailed list of frameworks, standards and documents prepared by the European Center for Modern Languages as part of their three-

year teachers' project, 'Towards a common European framework of reference for language' (2016), a reference to which is provided in the references section below.

References

- British Council (2015) Continuing Professional Development Framework for Teachers (2015)
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF (last access on August 20, 2021)
- Cambridge English Teaching Framework (2014)
<http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (last access on August 20, 2021)
- Çal, V. & Kurtoğlu Eken D. (2017). *Teacher self-assessment: The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development* In A Practical Guide to English Language Teacher Development in an Academic Context: Approaches, Explorations and Practices Bosson, A. and Kurtoğlu Eken, D. (Eds.) Blackswan Publishing House.
- Danielson, C. (2007 & 2013) Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) <https://www.danielsongroup.org/framework/> (last access on August 20, 2021)
- Eaquals (2013 & 2016 *hard copy version*) The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> (last access on August 20, 2021)
- Eaquals (2020) Eaquals Framework for Language for Academic Purposes Teacher Training and Development
- ECML (2016) 'Towards a common European framework of reference for language teachers' project: Frameworks, standards and documents
<https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf> (last retrieved on August 20, 2021)
- EPG (2013) <http://www.epg-project.eu/> ((last access on August 20, 2021)
- Kurtoğlu Eken, D. (2014) Sabancı University Information Center Video Seminar. *Professional Development & Self-assessment: EPG and Eaquals Teacher Training and Development Framework*. <https://www.youtube.com/watch?v=QguA0ZAlzeM> (last access on August 20, 2021)

ABOUT THE WRITER: Dr. Deniz KURTOĞLU EKEN

Deniz Kurtoğlu Eken (PhD) works as an instructor and as the Projects, Development and Research Coordinator at Sabancı University School of Languages. Over the years, she has contributed to numerous professional activities and published articles and books at the national and international level. Her areas of expertise include, teacher and trainer training, school management and leadership, learning and development-oriented research activities. For more information please visit: <http://myweb.sabanciuniv.edu/kurtogluken/>

DEVELOPING LANGUAGE TEACHERS' 21ST CENTURY LEARNING AND INNOVATION SKILLS (4CS)

Prof. Dr. Hasan Bedir

University of Cukurova

Adana-Turkiye

ORCID: 0000-0001-7456-8748

Abstract

Embedding critical and creative thinking, communication and collaboration skill (4Cs) into subject area teaching and learning has become an instrument of professional development of the teacher education program. This paper discusses the concepts of the 4Cs (critical thinking, collaboration, communication & creativity) which are introduced as main skills of the 21st century. It also provides most commonly referred frameworks and explains the principles of them and challenges of their integration into teaching English as a foreign language (EFL) classrooms by sharing teaching and learning strategies of 4Cs.

Introduction

The new skills and ways of thinking, living and working have forced governments to reconstruct their education systems to emphasise information and technological skills, rather than production-based ones, which are the common demands coming from their societies. Branden (2015) claims that education is the fuel of energy and “it runs on the energy of students, teachers, administrators, parents and all others involved in educating” (p. (5471). The author further points out the importance of using energy effectively to produce new energy for future development, which becomes renewable energy. He, then states that “if energy for learning happens on a regular and systematic basis, and for every single student in the education system, energy for learning is exploited in a sustainable way, rather than being depleted” (p. 5472) This energy for learning can be achieved by a holistic transformation of knowledge requiring curricular and assessment reform, new teacher training strategies, leadership development and the integration of collaborative technologies.

Although there are a diverse range of skills and competencies identified by different education systems, they generally include skills such as critical thinking, creativity, collaboration, communication (4Cs), problem solving, and digital literacy. These skills are considered to be key skills for 21st century learners, and they have been reshaping education all across the world over since they can be easily adapted to subject areas. In this paper, we refer to these transferable or transversal skills as 21st century skills and are concerned with learnable and teachable competencies. For the purposes of this study, “skills and competencies” are used interchangeably since 4Cs are related to the usage of cognitive, interpersonal, and intrapersonal domains including knowledge, skills and values though they are sometimes used interchangeably and sometimes with distinct meanings. The terms “skills” and “competencies” are sometimes used interchangeably and sometimes with distinct meanings in this paper.

21. Century Skills Frameworks

There is a broad range of available literature suggesting the frames of 21st century skills, and there is a consensus that 21st century must equip learners with a new form of learning to tackle with future uncertainties (OECD, 2018). However, there is no consensus on the definition of ‘21st century skills. Many frameworks identify a variety of competencies and skills and a broad range of attempts to provide interdisciplinary definitions. There are also other common terminologies associated with 21st century skills

such as, 'life skills', but also including 'soft skills', 'transversal skills', 'critical skills' and 'digital skills', the '4Cs' and the others. (Voogt & Roblin, 2010) defines '21st Century Skills' – or '21st century competences' – is 'an overarching concept for the knowledge, skills and dispositions that citizens need to be able to contribute to the knowledge society' (p.16).

Table 1 adapted from study by Voogt & Roblin (2010) depicts that the frameworks developed by six institutions categorize and group the skills in different ways and in accordance with the importance they attributed to them. There also seems to be differences concerning the skills and competences. The 'Framework for 21st Century Learning' proposed by P21 highlights the '4Cs which should be integrated into subject areas since they are the essential set of skills which can open way to the development of other skills (P21, 2009). When analysed, there seems to be a consistent among the terms used for 21st century skills though they present different approaches to the skills which do not have common similarities. For example, "The Partnership for 21st Century Skills (P21), as well as the recommendations from the OECD and the European Union about "key competences" could be regarded as more generic frameworks that provide a conceptualization of 21st century skills from which the other frameworks are built.

The ATCS and the NAEP frameworks have a clear emphasis on the assessment of 21st century skills, whereas NETS, En Gauge and UNESCO focus more on issues" (Voogt & Pareja Roblin, 2010, p. 14-15). In addition, ATCS aims at providing some comprehensible operational definitions, which are the ways of thinking, ways of working, Ways of thinking includes creativity and innovation, critical thinking, problem-solving, and learning to learn and the development of metacognition. Ways of working involves communication, collaboration and teamwork Griffin et al. 2012).

Table 1 The Most Commonly Referred Frameworks

P21	En GAUGE	ACTS	NETS/ISTE	EU	OECD
Learning and innovation skills 1. Critical thinking and problem solving; 2. Creativity and innovation; 3. Communication 4. collaboration	Inventive thinking 1. Adaptability, managing complexity and self-direction; 2. Curiosity, creativity and risk taking; 3. Higher order thinking and sound reasoning Effective communication 1. Teaming, collaboration and interpersonal skills; 2. Personal, social and civic responsibility; 3. Interactive communication	Ways of thinking 1. Creativity and innovation; 2. Critical thinking, problem solving, decision making; 3. Leadership to learn, meta-cognition Ways of working 1. Communication; 2. Collaboration (teamwork)	Creativity and Innovation Creative thinking, construct knowledge, and develop products and processes using technology Critical thinking, problem solving and decision making Communication and collaboration Students use digital media and environments to communicate and work collaboratively	Learning to learn Communication 1. Communication in mother tongue; 2. Communication in foreign languages	Interacting in heterogeneous groups 1. Relate well to others; 2. Cooperate, work in teams; 3. Manage and resolve conflicts
Information, media and technology skills 1. Information literacy; 2. Media literacy; 3. technology literacy	Digital-age literacy 1. Basic, scientific, economic and technology literacies; 2. Visual and information literacies; 3. Multicultural literacy and global awareness	Tools for working 1. Information literacy; 2. ICT literacy	Technology operations and concepts Sound understanding of technology concepts, systems and operations. Research and information fluency Apply digital tools to gather, evaluate and use information	Digital competence	Using tools interactively 1. Use language, symbols and text interactively; 2. Use knowledge and information interactively; 3. Use technology interactively
Life and career skills 1. Flexibility and adaptability; 2. Initiative and self-direction; 3. Social and cross-cultural skills; 4. Productivity and accountability; 5. Leadership and responsibility	High productivity 1. Prioritizing, planning and managing for results; 2. Effective use of real world tools; 3. Ability to produce relevant, high quality products	Living in the world 1. Citizenship – local and global; 2. Life and career; 3. Personal and social responsibility (including cultural awareness and competence	Digital citizenship Understand human, cultural and societal issues related to technology	Cultural awareness and expression Social and civic competences Sense of initiative and entrepreneurship	Acting autonomously 1. Act within the big picture; 2. Form and conduct life plans and personal projects; 3. Defend and assert rights, interests and needs

Teacher Education for 21st Century Skills

The requirements of meeting the challenges of a 21st century have paved way to the developing the skills and competencies teachers must have to face the unknown future. In addition, the studies comparing different frameworks for 21st century skills report strong agreements on the need for skills in the areas of communication, collaboration, Creativity, critical thinking, problem solving ICT literacy, and social and/or cultural awareness (Dede, 2010; Anderson, 2008). Thus, there have been a rapid shift from quantity to quality in teacher education programme towards demonstrating a significant return on the investment in teacher education.

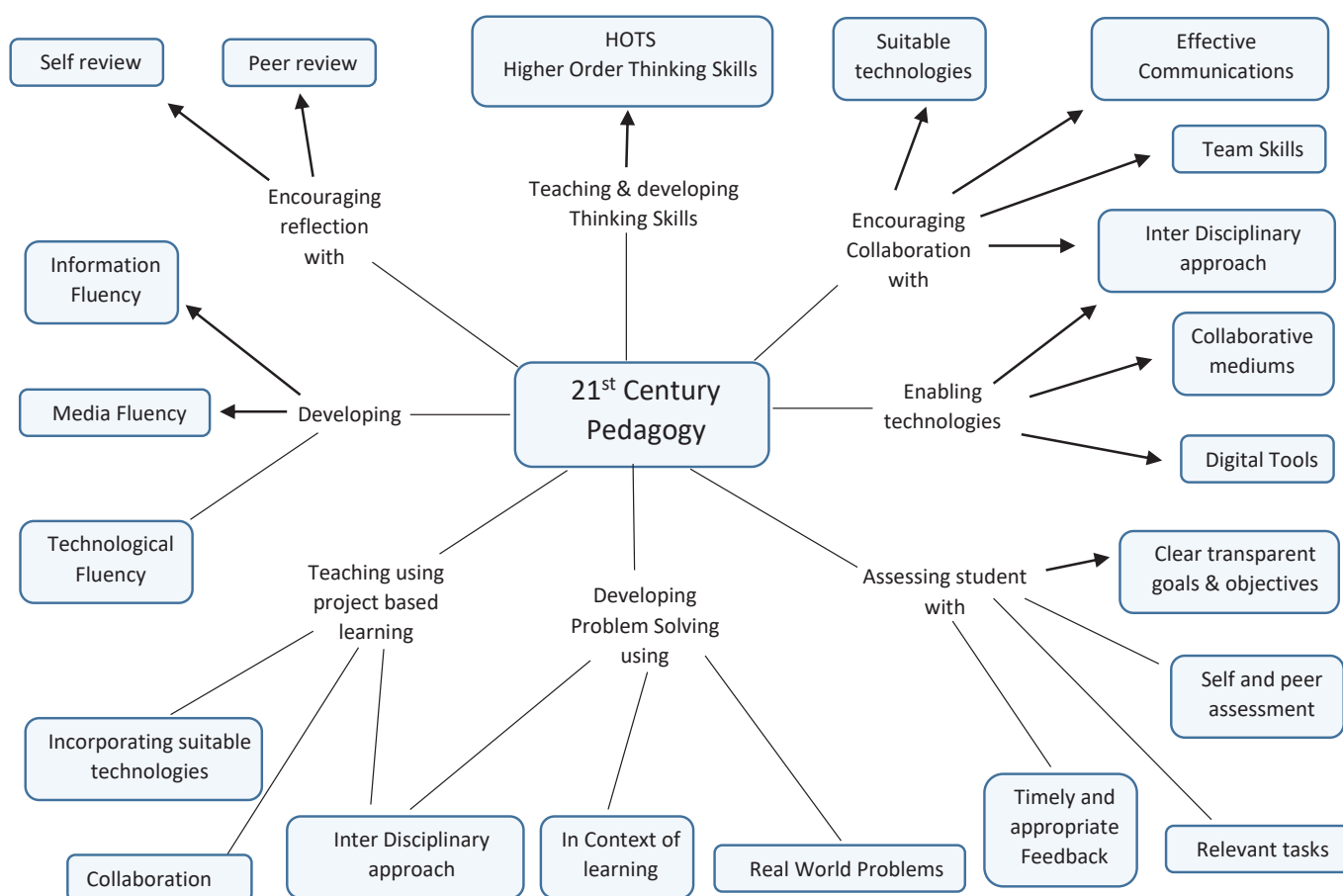
Highlighting the importance of teacher education, the Programme for International Student Assessment (PISA) director Andreas Schleicher states that “the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers. A great number of countries have already reformed their education system and reconstructed their curriculum to change teachers’ traditional pedagogic practices to those required for teaching and learning in the 21st century. Teachers need to be experts in professional problem-solving and to be knowledgeable about technological pedagogical content knowledge since teaching to develop the 21st century skills (Ball, Thames, and Phelps, 2008).

Turkish Context

The current English language teacher education was reconstructed in accordance with the general objectives of Turkish National Education. It is a restructuring model of the previous program revising the pedagogic philosophy of both basic skills and values education with a basic focus on language use in an authentic communicative environment. The instructional structures were grounded an eclectic mix of instructional strategies so that learners can learn English as a medium of communication, rather than a school subject. The concepts related to 21st century learning in the curriculum are “Critical thinking, Entrepreneurship, Problem solving, Communication, Collaboration, Decision making, Innovative thinking, Doing Research, ICT,” (CoHE, 2017)

21st Century Pedagogies

Pedagogy is commonly known as the knowledge about the processes and practices of teaching and learning shaped according to the educational purposes, aims and values. However, educators have continually strived to develop new pedagogies to prepare and equip learners for the ‘real world’ that they live in and which exists around them. Fullan et al. (2014) describe ‘new pedagogies’ as a “model of learning partnerships between and amongst students and teachers, aiming towards deep learning goals and enabled by pervasive digital access” (p. 2). The definition suggests that new pedagogies are grounded on the principles and practices of constructivism which enables learning within a specific context involving social and cultural features characterised by communication, interaction and collaboration as seen in Figure 1.



Source: Teach Thought Staff. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/a-diagram-of-21st-century-pedagogy/>

Figure 1, also makes it clear that developing 21st century skills requires different processes which aim to use authentic real-world contexts, carry out project/problem/inquiry based activities, and find solutions to the problems as they arise. Studies on the role individual differences in learning have shed lights into differentiation of pedagogies equipping learners with 21st century skills and competencies which help the face a complex and everchanging future. Keeping in mind the challenges of 21st century Saavedra and Opfer (2012, p. 1) suggests nine principles which 21st century pedagogies should take into consideration while these developing skills and competencies; (1) make learning relevant to the ‘big picture’; (2) teach through the disciplines; (3) develop lower and higher order thinking skills to encourage understanding in different contexts; (4) encourage transfer of learning; (5) teach how to ‘learn to learn’ or metacognition; (6) address misunderstandings directly; (7) promote teamwork; (8) exploit technology to support earning; and (9) foster students’ creativity.

Table 2 presents an example of using these principles in EFL comparing traditional pedagogies and 21st century skills development. Selin and Eren are two A1 level students in two different schools and they are learning “past tense” in English Language.

Selin is in Traditional Class	Eren is in 21st Century Skills (4Cs) Development Class
Reads the reading passage in the book and underlines the sentences used in past tense.	Sets personal goals for content (Past tense) and 21st century skills.
Takes notes of the examples given by the teacher about the past tense on the smart board	Does internet Search to recognise the sentences used in past tense
Only listens to the teacher while teaching	Makes up research questions and finds answer to them
Participates in the Q&A process which is used for checking understanding	Works in group to prepare a project on an important event happened in the past
Answers questions about the past tense at the end of the unit.	Watches a video in which past tense sentences are used. However, the teacher gives homework for this activity that needs to be done before, during and after watching
	Working in groups presents a project about the past and present of his city life.
	He compares the presentations of other groups with his own and answers questions about his presentation.

Table 2. The Practice of Traditional and 21st Century Pedagogies

Conclusions and Suggestions

This paper examined the frameworks developed by different institutions and focused more on the learning and innovation skills (4Cs). It also suggests embedding processes of 4Cs skills and competencies that teacher can develop to transfer to other context. The reviewed literature has provided evidence that aligning curriculum, teaching approaches, materials to embed 4Cs into subject area with collaborative and coherent system (a professional development framework) enables teachers to develop the knowledge, skills, and values which contribute to their classroom practices. In addition, the analysis of the frameworks makes it clear that 4Cs help students to be prepared for a more and more complex life and work environments in the 21st century. The frameworks also suggest that 21st century skills (4Cs) are soft skills that can be transferred in every subject area for collaboration, critical thinking, and communicating about complex, real-life issues and creating new ideas.

A focus on creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare students for the future. Through an understanding of the partnership between the (Reading, wRiting, aRithmetic) 3Rs and the 4Cs, we can more effectively develop the educational methods and materials to educate our students for present and unknown future. 21st century learning users (teachers and students etc.) and policy makers need to question their beliefs, values, assumptions and perceptions about learning (Dede 2010). However, studies show that many policy makers are not prepared for this.

All of the frameworks suggest significant changes in teacher education programmes to integrate 21st century skills/competencies. The reconstruction should involve the following changes:

Teacher Education

1. Curriculum should be restructured. However, there should be consistency and balance between the curricula given below.

Recommended Curriculum.

Written Curriculum.

Taught Curriculum.

Supported Curriculum.

Assessed Curriculum.

Learned Curriculum.

Hidden Curriculum

2. Innovative teaching methods and assessment tools should be used

3. Innovative teaching methods such as problem-based learning, cooperative learning, experiential learning should be fostered.

Professional Development

Professional development opportunities should be provided since teachers are expected not only to facilitate the acquisition of 21st century skills/competencies by their students, but also to have these skills/competencies themselves (Darling-Hammond, 2006). The aim of the professional development should

1. develop teachers' ability to use a variety of teaching methods development,
2. create learning environments that foster 21st century learning,
3. develop teachers' abilities to take advantage of the opportunities provided by ICT tools.

Assessment and evaluation

1. Formative rather than summative evaluation should be used
2. It should be compatible with the development of the important goals of the 21st century,
3. It should be in a way that is compatible and adaptable to new developments,
4. must be largely performance-based,
5. provide productive and usable feedback for all intended users
6. contribute to the development of the capacities of teachers and students

However, teacher professional development “is a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change” Avalos (2011, p.10). Thus, teachers must strive to transform their raw talent into skill and constantly strive and improve their skills in order for the skill to turn into success as Duckworth (2016) claims in her book *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. She, then, presents two simple equations as $\text{Talent} \times \text{Effort} = \text{Skill}$ and then $\text{Skill} \times \text{Effort} = \text{Achievement}$.

Kaynakça

Anderson, R. (2008) Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt and G. Knezek (eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, New York: Springer, 5–22.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59, p. 389.
- Branden, K. V. (2015). Sustainable Education: Exploiting Students' Energy for Learning as a Renewable Resource. *Sustainability*, 7(5), 5471-5487.
- CoHE (2017). The English Language Teaching undergraduate program. In *The New Undergraduate Teaching Programs*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. A. Bellanca (Ed.) *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Toronto, Ontario, Canada. Harper Collins Publishers. Ltd.
- Fullan, M., Langworthy, M., & Barber, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London, England: Pearson.
- Griffin, P.; McGaw, B.; Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century skills*, Pearson, Dordrecht, Germany.
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- P21, (2009). P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills (P 21). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>.
- Saavedra, A. and Opfer, V. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Teach Thought Staff. 21st Century Pedagogy. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/a-diagram-of-21st-century-pedagogy/>
- Voogt, J.; Roblin, N. P (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012, 44, 299–321.

ABOUT THE WRITER: Prof. Dr. Hasan BEDİR

Prof. Dr. Hasan Bedir is a graduate of ELT Department Faculty of Education, Cukurova University. He completed his MA and Ph.D at the same university. He did research into teacher training at Leeds University, England. He is interested in 21st century skills and their integration into Language Teaching. He has published a few articles on this issue.



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
BOARD OF EDUCATION

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE AVRUPA'DAKİ UYGULAMALAR: GELİŞMELER VE ÖNERİLER

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND EUROPEAN PRACTICES:
DEVELOPMENTS AND SUGGESTIONS

5. Oturum: Covid-19 ve Dil Eğitimi

Session 5: Covid-19 and Language Education

29

H
A
Z
I
R
A
N
2
0
2
1

Moderator: Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı-Ministry of National Education

15.40-16.05



Dr. Martina EMKE
Avrupa Konseyi
Council of Europe

16.05-16.30



Dr. Tuncer CAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Istanbul University-Cerrahpaşa

16.30-16.55



Dr. Muhammed AĞIRAKÇA
Akdemistanbul Dil ve Eğitim Kurumları
Akdemistanbul Language Education Institution

yabancidikonferansi.meb.gov.tr
www.facebook.com/ttkbdeargem
instagram.com/ttkbdeargem
twitter.com/ttkbdeargem



LANGUAGE LEARNING IN DISTANCE EDUCATION IN TIMES OF COVID-19: OPPORTUNITIES AND

Dr. Martina EMKE and Dr. Ursula STICKLER

The Open University, United Kingdom

Martina.Emke@open.ac.uk

Abstract

In the wake of the COVID-19 pandemic, educational institutions have been forced to move their teaching online at a rapid pace. This has presented both language educators and language learners with multiple and unprecedented challenges. With communication playing an important role in language learning, language educators have struggled to create social presence and to support community building among their learners. Language learners, on the other hand, have faced accessibility problems and felt isolated. This article will draw on current international research projects and on experiences and insights gained in a series of webinars and a teacher training workshop to outline new opportunities for language learning and for collaboration which have been created by the move towards online teaching. The webinars and the workshop were organised by the European Centre for Modern Languages (ECML).

Introduction

The COVID-19 pandemic has forced educational institutions all over the world to move their language teaching online at lightening speed. This has created huge challenges for language educators, who often rely on face-to-face communication to help their learners understand the meaning of the foreign language. The authors will draw on two examples from recent research and two examples from practice to outline new opportunities for language teaching and learning which have been created by the move to online

teaching. In their conclusion the authors emphasise the reciprocal relationship between language teaching research and practice to support language teachers in their use of technology to help students improve their learning.

COVID-19 and language education

According to the UNESCO report *Education during COVID-19 and beyond* (UNESCO, 2020), the COVID-19 pandemic led to the “largest disruption of education systems in history” (p. 2), which affected almost 1.6 billion learners in over 190 countries. Darling-Hammond and Myler (2020) claimed that in pandemic times even greater efforts are needed in “making up for learning loss and preparing for the coming unpredictable combinations of distance learning, blended learning, and in-classroom learning.” (p. 457).

In response to the crisis, educational institutions across all sectors have resorted to distance education. However, Gacs et. al. (2020) succinctly pointed out that a sudden move towards online language teaching in response to a crisis differs vastly from planned online language education that can “provide and facilitate access to a multilingual community, which offers opportunities for sufficient input, output, and interaction in multiple modalities and settings ” (p. 382).

The move towards online language teaching, which “calls into question the models of language instruction and language center (LC) operation that have, thus far, been the norm” (Ross & DiSalvio, 2020, p. 372) has created many uncertainties and challenges for language teachers and learners. Language teachers faced particular challenges in creating online opportunities for student interaction and student engagement and in dealing with the lack of verbal and non-verbal clues and with online silences. Language learners, on the other hand, were not able to take part in mobility exchanges planned in pre-pandemic times, felt isolated and lacked the socio-emotional support that had been available to them before. Both groups suffered from technical accessibility problems and were required to use online tools prescribed by their educational institution, instead of being given a choice.

In order to help language teachers and learners better adapt to sudden distance education and enable them to use opportunities created by the move to online teaching to their advantage, more research about online language teaching and learning is needed.

Two approaches to researching language learning through teacher perspectives

In addition to expanding our knowledge base about online language learning and teaching, our research is aimed at providing practical support and information for language teachers. We bring research and practice closer together, thus supporting language teachers in taking their language teaching online, developing skills and confidence in online teaching, and becoming ready for future professional practice.

The following two examples show how working with language teachers can facilitate their move from face-to-face through online to blended provision of language learning opportunities.

TPLang21

The International Association of Applied Linguistics (AILA) Research Network Perspectives and Trajectories of the Language Teacher in the 21st Century (TPLang21) comprises 35 established language educators and researchers from 15 countries across five continents. TPLang21 seeks to develop a detailed picture of the landscape of language teacher training in terms of digital skills development, according to target culture, culture of origin and teaching and learning cultures. In a previous questionnaire study, the international network investigated language teachers’ continuing professional development activities with and without technology and ‘ideal teacher’ images (Karamifar et al., 2019).

The current study, which is based on data collected from November 2020 to January 2021, i.e. during the height of the COVID-19 pandemic, focuses on the future of language teaching and learning. While data analysis is still ongoing, preliminary results hint at some participants believing that the future will include more innovative uses of technology, such as interactive responses with wearable mobile devices, and where the mode of teaching (face-to face or online or a blend of both) will be completely optional.

Eyetracking to support language teachings

Language teachers at distance teaching institutions, such as the Open University in the UK, had already acquired considerable skills in teaching online prior to the current crisis. Language tutorials at these institutions are offered through synchronous online conferencing, using tools such as Adobe Connect. However, although language tutors are being given every support to develop their online teaching skills (Hampel & Stickler, 2005; Stickler & Hampel, 2015), many online teachers are still doubtful whether their instructions are received by students at a distance.

To alleviate this concern, researchers at the Open University employed eyetracking technology to establish the attention focus of learners and teachers in online environments. Eyetrackers record gaze movements of screen users. For example, if the user is reading a website, the eye movements are tracked, showing exactly where the gaze remains longer, where it returns and where content or information is skipped. This, in turn, allows to draw conclusions about the attention focus of the user.

In a unique study Shi and Stickler (2021), calibrated two eyetrackers to record the gaze movements of teachers and students taking part synchronously in the same online tutorials. The gaze plot was played back to both, and the participants of the study reflected on their focus points and on the strategies they employed to teach or to learn the language online.

This study confirms the success of online tutors in directing their students' attention to salient points of the online medium. The teacher can instruct students to read elements on the screen, scaffold their language production by preparing the environment in a student friendly way, and guide their attention with the use of pointers, verbal hints, and emoticons for emotional support. This study can help future online teachers to develop their own strategies and skills for online language teaching, and reassure current online teachers that the environment they design for their students is conducive to language learning.

Voices from language teaching practice: the ICT-REV webinars and the ICT-REV Malta workshop

In order to help language teachers' cope with the effects of the COVID-19 pandemic, the ICT-REV team conducted a series of three webinars in English, French and German in May 2020 (<https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/ICT-REV/tabid/1725/language/en-GB/Default.aspx>). These interactive webinars provided hands-on advice based on feedback from the attendees collected during the webinar. Prior to the webinars participants were asked to fill in a questionnaire in English, French or German to find out about participants' previous experiences with Information and Communication Technology (ICT) for language teaching and learning and their expectations. During the webinars the ICT-REV team drew on the answers and pointed the participants to the Inventory of ICT tools and open educational resources (www.ecml.at/ict-rev) for further self-guided explorations. The questionnaire also addressed the question which aspects of their COVID-19 teaching experience respondents were likely to take back to their 'regular' teaching. The results of all three questionnaires showed that participants regarded the use of multiple and diverse tools, the flipped classroom approach and gamification as elements they want to integrate in their post-pandemic language teaching. Overall, the three webinars were attended by over 2,200 language teachers and have been viewed over 21,000 times (July 2021), showing language teachers' continuing demand for support in

their move towards online teaching.

The webinars were related to the teacher training work which has been done in three European Centre for Modern Languages (ECML) supported projects. The teams of the projects DOTS (2008-2011), MoreDOTS (2012-2013) and ICT-REV (since 2013) facilitated over 60 teacher training workshops in Europe and beyond, supporting more than 1,200 attendees. These workshops have helped language teachers and teacher educators to integrate ICT into their language teaching and supported them in adapting to the digital turn. Central to all workshops has been a dedicated, needs-based concept, which feeds into a developmental framework for training online language teaching skills (Stickler et al., 2020). However, the workshop concept, based on two-day face-to-face workshops, proved to be unsuitable for an ICT-REV workshop for Maltese school teachers, which took place in April 2021 and had to be conducted fully online because of travel restrictions. Therefore a new concept was created, which consists of three synchronous and two asynchronous sessions within a six-day period. The workshop was run on an online platform familiar to the participants through their own teaching. This allowed the ICT-REV team to gain insights into how the language teachers jointly created teaching materials and even whole lessons. These materials and lessons were presented, discussed and shared during synchronous sessions, forming the basis of an Open Educational Resources (OER) sharing practice for the participants – and possibly other language teachers who did not take part in the training. Teachers can reuse and remix the materials and lessons in their future teaching. From the high quality of the materials and lessons and the teacher reflections shown in the presentations the ICT-REV team concluded that the mix of synchronous and asynchronous sessions allowed participants to gain deeper learning experiences than they probably would have had during a two-day face-to-face workshop. Further insights from our research and the teacher training workshops will be presented in the next section.

Conclusions and Suggestions

Preliminary findings from recent TPLang21 research and the experiences gained in the ICT-REV webinars and workshops hint at complex relations between language teachers' pedagogical approaches (Stickler et al., 2020) and their use of technology to support student learning. The COVID-19 pandemic has contributed to this complexity by forcing (language) teachers to develop their online teaching skills at rapid speed without giving them time to consider – and evaluate - which technologies work best, based on their preferred pedagogical approach and their particular teaching context.

While immersive technologies for language learning shown in a webinar (<https://www.youtube.com/watch?v=-dzIYB26FqA>) by the Erasmus+ project Digital Competences for Language Teaching - DC4LT may not become readily available on a large scale until the end of the decade, their potential for changing the future of language learning to become more personalised - and perhaps more inclusive and equitable - is immense.

Finally, we conclude that research needs to be relevant to teachers' current and future needs and professional contexts to be taken up by the practitioners. Hence, research needs to be conducted together WITH language teachers and not on language teachers as subjects of experiments. Practice, on the other hand, can benefit from paying attention to the latest research findings, as demonstrated in the eyetracking example above. Relevant research should not only provide language teachers with training goals and strategies for improving their online teaching but also reassure them of the success and effectiveness of their current practices.

References

- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- DC4LT Consortium (2021, Mar 27). Immersive Technologies for Language Learning [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-dzIYB26FqA>
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Hampel, R. and U. Stickler (2005). New Skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online. In: *CALL (Computer Assisted Language Learning)* 18 (4). Pp. 311-326. ISSN (print) 0958-8221; ISSN (online) 1744-3210.
- Karamifar, B., Germain-Rutherford, A., Heiser, S., Emke, M., Hopkins, J., Ernest, P., Stickler, U., & Hampel, R. (2019). Language Teachers and Their Trajectories Across Technology-Enhanced Language Teaching: Needs and Beliefs of ESL/EFL Teachers. *TESL Canada Journal*, 36(3) 55–81. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i3.1321>
- Ross, A., & DiSalvio, M. L. (2020). Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center's response to the COVID-19 crisis. *Foreign Language Annals*, 53(2), 371-379. <https://doi.org/10.1111/flan.12463>
- Shi, L., & Stickler, U. (2021). Eyetracking a Meeting of Minds -- Teachers' and Students' Joint Attention During Synchronous Online Language Tutorials. In *China CALL 1* (submitted).
- Stickler, U., & R. Hampel (2015). Transforming teaching: new skills for online language learning spaces. In Hampel, R. and U. Stickler (eds.). *Developing online language teaching: research-based pedagogies and reflective practices* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan.
- Stickler, U., Hampel, R., & Emke, M. (2020). A developmental framework for online language teaching skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1) 133–151. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.271>
- UNESCO (2020, August). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

ABOUT THE WRITER: Dr. Martina EMKE

Dr Martina Emke is a project manager at the Bielefeld University of Applied Sciences (Germany) and an Affiliated Researcher with the Open University (UK). Previously, she worked as a language teacher in further education, higher education and in a vocational school. Her research interests include postdigital education, networked learning and the use of social media in language teaching and learning.

Dr. Tuncer CAN

Istanbul University – Cerrahpaşa
tcan@istanbul.edu.tr

First of all, human-to-human interaction and communication is the most effective way for foreign language acquisition to take place. Furthermore, foreign language education requires the development of receptive skills such as reading and listening and productive skills such as writing and speaking, in addition to teaching grammar and vocabulary. With the Covid-19 epidemic, 1.7 billion students in the world and 25 million students from all levels in our country were locked up in their homes, and human-to-human interaction that would naturally enhance foreign language acquisition became impossible. In order to ensure the continuation of foreign language education, human-computer interaction and human-content interaction have replaced human-to-human interaction. Since education has turned into a form of distance education with the epidemic, human-computer interaction and human-content interaction are already provided both synchronously (synchronously) and asynchronously (asynchronously). Technological solutions used in foreign language education during the Covid-19 epidemic period will be discussed with examples from both Turkey and the world. How teaching of language skills are taught in an integrated way and how the assessment is made will be presented with examples from state and foundation universities, including the example of Istanbul University – Cerrahpaşa School of Foreign Languages.

Foreign Language Acquisition: Human – Human Interaction

First of all, the period of exposure to a foreign or second language at an early age is very important. If this exposure can be repeated every day, that is, if the child can interact with the foreign language every day, and if the child can influence the content by actively talking or through creative activities, not only by watching television or video in the foreign language. In short, if it is reciprocal, a foreign language can be acquired. This interaction should involve people, should be between people, and the child should be one of the main players in this mutual situation. It is not possible for the child to acquire a foreign language unless he/she is fluent in the foreign language, at an exemplary level, and is not surrounded by a person who would constantly interact with him/her. In the past, the tradition of keeping foreign caregivers for children developed to solve this problem. In addition, a language must exist in a useful form in the environment. By using language the child should be able to win prizes and have practical consequences. For example, the child should be able to get something he/she wants using this language, it can be anything but it has to happen. As can be seen, the continuity of a foreign language in space and time is the most important natural condition necessary for its acquisition.

In addition, children must be exposed to constant and complex input. Children are surrounded by language. Language can sometimes be aimed directly at the learner and sometimes towards the environment. In this way, children interact with many people who use the target language well, thus participating in or observing a wide variety of linguistic contexts. In this respect, language skills often have to be used to get information or to answer questions. Here the focus is on meaning. As long as the meaning and message reach the other person, mistakes do not need to be corrected. During this interaction, children often encounter regulated input (Lightbown & Spada, 2006, p:111-12).

Human – Computer Interaction and Human – Content Interaction

According to Ensslin and Krummes (2013), human-computer interaction (1) is defined as an access via desktop and mobile devices using online and offline computer hardware and software, including designated student software, websites and corpus tools; and human-computer-human interaction is also defined (2) as the way learners communicate with other people remotely and communicate with other user-generated content and social networks via Web 2.0 tools, Web 3.0 tools such as virtual worlds.

Distance Education: Synchronous and Asynchronous Education

Combinations of time and space in education can be defined as follows: 1) Education at the same time, in the same place. (Face to face education). 2) Divergent education at the same location that is offered to students at different times, but located in the same place, such as a media center or computer lab. 3) Education at the same time, but different place. (Synchronous). 4) Training in different time, different place. (Asynchronous) (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2019).

Accessing the content prepared by the teachers at different times later and from different places and learning as a result of interaction with them are also features of asynchronous education. Technologies that can be used in education at different times, in different places, that is, in asynchronous education, are very diverse. These range from instructional management systems to radio, television, and computers to very different course designs, starting with LMS (like Moodle, Canvas, Blackboard, etc.) to massive online open courses (MOOC). In addition, Web 2.0 tools such as quizlet, pixton and mindmeister and virtual reality and augmented reality applications can be given as examples.

Synchronous distance education, on the other hand, is a form of distance education in which teachers and students are present at the same time, albeit virtually, in a learning environment. Synchronous distance education can be exemplified from web-based video conferencing applications such as Adobe Connect, Skype, Zoom, Teams and Meet to web-based applications such as Google Docs and Padlet. Another example that can be given to synchronous distance education is 3-dimensional virtual learning environments or 3-D virtual worlds, which can also be considered as an example of Web 3.0. Students can connect to these 3D worlds remotely with various objects and human-like visuals called avatars via the computer screen, and they can communicate with their teachers or peers by writing or speaking, and they can participate in the learning process by virtual interaction with the content and objects in these 3D worlds. In addition, these 3D learning environments can be designed and modified by the teacher or the students themselves. These environments that can be used for synchronous distance learning in teaching foreign languages (Can, 2020).

The Use of Technology in Foreign Language Education During the Covid-19 Pandemic Period

With tools like ThingLink, Socrative, Nearpod, EdPuzzle, LessonUp, Hypersay, and H5P, teachers can enrich static reading materials with pre-, reading, and post-reading activities such as brainstorming via links, quizzes, fill-in-the-blank and even open-ended questions or interactive questions, voice recognition tools. and multimedia materials, it is possible to transform them into more interactive digital reading materials. It is also possible to work with an unlimited number of authentic listening texts using applications such as Youtube, Voscreen, Augmented Reality, Netflix, TV, Radio, Podcast, Vidcast, 3D Games and H5P. Writing blogs, Google Docs, Draft, Etherpad, Quip, Dropbox Paper and Web 2.0 authoring tools such as Penflip, TedED, Padlet, Teachem provide an opportunity for both individual and collaborative writing and these digital platforms allow teachers to brainstorm with their students. They can do activities, create mind maps, write questions on videos, and then write down the production steps to improve their writing skills.

Applications such as Flipgrid, Voki, PowToon, Vyond, Animaker, 3D Virtual Worlds, Virtual Reality, H5P, Artificial Intelligence-powered Smart Chatbots and Machinima can be used to improve speaking skills and practice language.

However, a public classroom “blog” can be opened from “blog” providers and educational content can be shared by teachers from there. Students can write comments on the content in these “blogs” at their own convenience and perform various writing, reading or listening tasks. Asynchronous educational content can be provided to students by creating web-based classes such as “Edmodo” or “Google Classroom”, which are similar to “blogs” but more similar to learning management systems. In particular, reading, listening and writing tasks can be archived here, and students can do them in the form of homework or various tasks when they see fit, and teachers can follow up and give feedback on them when they see fit.

With Web 2.0 tools such as “EdPuzzle”, “Quizlet”, “Quizzez” and “Tinglink”, teachers can prepare both audio and visual educational content and share it with their students in their virtual classrooms via links, and enable students to practice language with them. In addition, to practice foreign languages, video and animation materials can be prepared with web-based applications such as “Animoto”, “Film Flicker”, “Toondoo”, “Toontastic”, “Powtoon”, “Animatron” and “Animake” and can be shared asynchronously with students. Applications such as “Flipgrid” and “Voki”, for students who do not want to share their faces digitally, can also be used to practice speaking. With these, students can prepare their own videos or as virtual animated avatar characters and share them in their virtual classrooms whenever they see fit. In addition to these, applications that can be accessed by mobile phones are also widely used for foreign language teaching. They have a wide variety of features, starting from teaching vocabulary to acquiring language skills.

Assessment and Evaluation in Foreign Language Education with Distance Education

Universities providing foreign language preparatory education had to review their evaluation processes during the Covid-19 pandemic period. That is to say, process-oriented evaluation has taken the place of product-oriented evaluations. Picture 1 shows the evaluation system applied during the Pandemic period at Istanbul University - Cerrahpaşa School of Foreign Languages.

Spring Semester	
Spring Semester	Percentage
Portfolio (8 Writing Tasks + 4 Vlogs)	30%
Progress Tests (2)	20%
Excuse Exams (2)	
Assessment by Lecturer	10%
Autonomous/Online Study	10%
Final Exam Grade (Test + Speaking)	30%
(Make-up Exam)	
Spring Semester Proficiency Exam	Passing Grade 70

Table 1. “Istanbul University – Cerrahpaşa, School of Foreign Languages Evaluation System.”

Accordingly, the rate of product-oriented exams has been reduced to 50%, and process-oriented assessment is calculated as 50% as 1. Portfolio, 2. Teacher Assessment, 3. Autonomous/Online Study. Written and speaking assignments were evaluated in distance education during the portfolio evaluation period. Again, in distance education, teachers were also allowed to evaluate, and students' attendance and performance were also included in the evaluation. Self-study was also included in the assessment by providing online materials. It has been observed that the evaluation system differs in this way in other universities, such as Istanbul Technical University and Istanbul Aydın University Schools of Foreign Languages, which provide distance education in this form.

Conclusion and Recommendations

Many technologies mentioned in foreign language acquisition can be used both synchronously and asynchronously. They can also affect students' acquisition of different linguistic skills. Distance foreign language education, the opportunities provided by virtual and online learning offer various advantages for today's education. During the pandemic process, students did not need an indoor space for the learning environment, they could access the learning environment from any place or any time. Anyone with a suitably equipped computer, tablet or smartphone and an Internet connection was able to participate in the foreign language learning process and were able to connect to course materials online and to a teacher. In particular, asynchronous course materials are accessible to students at any time of the day, regardless of their time and place. The course materials used in distance education can be designed and accessed according to the students' own preferences and learning styles, and moreover, according to their own learning speeds. Course materials are independent of time and space, as well as independent of the computer or the operating system used on the computer. After the online materials used in distance education are developed, updating, changing and sharing is very easy and practical. As students' interaction with online materials increases, it becomes possible to create a student-centered learning environment and active learning can be encouraged. By individualizing these materials, students can also participate in the learning process emotionally and cognitively. The content accessed as distance education indirectly leads to the learning of computer and internet technologies, causing students to gain competence in using 21st century skills along with their learning outcomes. Moreover, in distance education and face-to-face education, many expenses related to school, classroom, travel and other staff working there can be saved (Cleveland-Innes & Garrison 2021).

However, there may be some limitations and deficiencies related to distance education. For example, there may be a digital divide between students living in rural areas and socio-economically disadvantaged areas and students from more central and upper socio-economic levels. Moreover, problems of not being able to access digital tools such as computers, tablets and smartphones and the Internet may also occur. In addition, the necessary resources of teachers, labor, resources and time may not be available to develop quality content for well-designed web-based distance education. Even if it does, teachers' prior knowledge and professional training may be insufficient to produce these materials. Some subjects and skills may not be suitable for online and distance learning, but may require particularly manual work. There may be bandwidth limitations caused by the Internet infrastructure for sharing course materials offered with multimedia, and it may not be possible to distribute, share and access advanced technologies such as memory-intensive graphics over the web. Students may not be able to take their own responsibilities and work autonomously, and therefore the effectiveness of education may be reduced. However, the fact that the feedback provided in distance education is time-independent may cause the feedback to be ineffective for students. Without technical support in distance education and without instructional design support in the preparation of courses, both teachers and students may encounter obstacles, which may cause the

effect of distance education to be questioned (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2019).

References

- CAN, T. (2020). Training Pre-Service English Language Teachers with 3-D Machinima. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 19(1), 53–65.
- Cleveland-Innes, M. F., & Garrison, D. R. (Eds.). (2021). An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era. Routledge.
- Ensslin, Astrid & Cedric Krummes (2013) 'Language Acquisition and Electronic Interaction', in Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten (eds) The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge: C.U.P., 292-312.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). How languages are learned (3rd éd.). Oxford: Oxford University Press
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Information Age Publishing.

ABOUT THE WRITER: Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN

Dr. Tuncer Can lectures at Istanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Division of English Language Education. He was awarded a Fulbright Scholarship in 2005 and studied one year at Syracuse University, NY, USA. He received Ph. D. degree in 2011. Dr. Can took part in six EU Erasmus+ Projects. Dr. Can also edited and co-authored the books “Less is More English Coursebook Series” and “Full Circle Skills Series”.

NOTLAR



Handwriting practice area consisting of 30 horizontal dotted lines.



Handwriting practice lines consisting of 30 horizontal dotted lines.



Handwriting practice lines consisting of 40 horizontal dotted lines.



Handwriting practice lines consisting of 30 horizontal dotted lines.



Handwriting practice area consisting of 30 horizontal dotted lines.



