

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMANIN
BAŞARIYA VE YAZILI ANLATIMA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Meltem AKTAŞ

ANKARA - 2009

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ) ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMANIN
BAŞARIYA VE YAZILI ANLATIMA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Meltem AKTAŞ
02923003**

**Tez Danışmanı
Prof.Dr. Özcan DEMİREL**

ANKARA - 2009

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMANIN
BAŞARIYA VE YAZILI ANLATIMA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı :Prof. Dr. Özcan Demirel

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi

ÖNSÖZ

Çok dilli ve çok kültürlü olmanın birey yaşamına getirdiği geniş bakış açısı, öğretim süreçlerinin bireysel farkındalık, özerklik, öğrendiklerinin sorumluluğunu alma kavramlarını içine almasını ve değerlendirme sürecine öğrencilerin de dahil edilmesini sağlamış, günümüz yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez esaslarından birisi haline gelmiştir.

Günümüzde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yabancı dil öğretim programlarının oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Dört temel dil becerisinin son halkası olarak görülen yazma becerisi konusunda, Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ışığında yapılan bu araştırma, İtalyancayı ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında ve uzun doktora öğrenimim süresince engin akademik bilgisi ve birikimiyle bana örnek olan, yaşadığım her türlü zorlukta değerli desteğini veren sayın hocam Prof.Dr. Özcan Demirel'e teşekkürü borç bilirim. Araştırmam boyunca yardımlarını, ilgilerini esirgemeyen sevgili hocalarım Prof.Dr. Ayşe Kıran, Prof.Dr. Osman Toklu, Yrd.Doç.Dr. Dilek Peçenek, Yrd.Doç.Dr. BünyaminYurdakul, Yrd.Doç.Dr. Tuncay Öğretmen'e, meslektaşlarım Dr. Gülhanım Ünsal, Öğr. Görevlisi Bahar Dalyancı ve Tülay İnceisa'ya, manevi desteğiyle bana güç veren ve bana ne kadar şanslı olduğumu hissettiren aileme teşekkür ederim.

Meltem AKTAŞ

Haziran, 2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
I.BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Tezin adı.....	5
1.2.Tezin konusu.....	5
1.3.Tezin amacı ve önemi.....	5
1.4.Problem durumu ve Alt problemler.....	6
1.5.Tezin Yöntemi.....	7
1.6.Sayıtlılar.....	8
1.4.Sınırlılıklar.....	9
1.5.Kavramlar.....	10
II.BÖLÜM.....	12
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1.Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilimin Yeri.....	12
2.2.Dilin Temel İşlevleri.....	38
2.2.1.Sözlü Anlatım.....	42
2.2.2.Yazılı Anlatım.....	44
2.2.2.1.Yazılı Anlatım ve Yabancı Dil Öğretimi.....	49

2.3.Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	51
2.4.Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) ve Yazma Becerisi.....	70
2.4.1.Yazma Öğretimi.....	74
2.4.2.Yazma Öğretimi Yaklaşımları.....	85
2.4.3.Yaratıcı Yazma Yaklaşımı.....	90
2.5.Değerlendirme.....	98
2.5.1.Tümel Değerlendirme.....	103
2.5.2.Öz Değerlendirme.....	107
2.6.Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar.....	110
III.BÖLÜM.....	112
3.YÖNTEMBİLİM.....	112
3.1.Deneysel Araştırma Deseni.....	112
3.2.Geliştirilen Program.....	114
3.3.Evren ve Örneklem.....	118
3.4.Veritoplama Araçları.....	118
3.4.1. Nicel Veritoplama Aracı (Yazılı Anlatım Süreçlerini Yaratıcı Yazma Açısından Değerlendirme Ölçeği, A2 Avrupa Dil Gelişim Dosyası Yazma Ölçeği).....	119
3.4.2. Nitel Veritoplama Aracı (Yazılı Anlatım Becerisini Açığa Çıkaran A2 Düzeyi Kompozisyon Konusu).....	119
3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	120
3.5.1.Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	120
3.5.2.Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	121

IV. BÖLÜM.....	122
4.BULGULAR VE YORUM.....	122
4.1.Nicel Bulgular ve Yorumları.....	122
4.1.1.Yazmaya Hazırlık.....	122
4.1.1.1.Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Ön Test ve Son Test Dağılımları...122	
4.1.1.2.Yazmaya Hazırlık Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	143
4.1.2.Yazma Süreci.....	145
4.1.2.1.Öğrencilerin Yazma Süreci Ön Test ve Son Test Dağılımları.....	145
4.1.2.2.Yazma Süreci Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.	169
4.1.3.Yazma Sonrası.....	171
4.1.3.1.Öğrencilerin Yazma Sonrası Ön Test ve Son Test Dağılımları.....	171
4.1.3.2.Yazma Sonrası Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	193
4.1.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Öz Değerlendirme Ölçeği...195	
4.1.4.1.Öğrencilerin Ön Test - Son Test Öz Değerlendirme Ölçeği Dağılımları	195
4.1.4.2.Öz Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	203
4.2. Nitel Bulgu ve Yorumları.....	206
4.2.1.Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Kompozisyon Puan Dağılımları....	207
4.2.2.Kompozisyon Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	209

V.BÖLÜM.....	211
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	211
5.1. Sonuçlar.....	211
5.2. Öneriler.....	214
5.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	214
5.2.2.Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler.....	215
5.2.3. Bundan Sonraki Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	216
KAYNAKÇA.....	216
EKLER.....	228
ÖZET.....	359
ABSTRACT.....	360
RIASSUNTO.....	361

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1:	Bildirişim Çevrimi.....19
Şekil 2:	Dil Öğretimi ve İlişkili Alanlar.....33
Şekil 3:	Sözlü/Yazılı İletişim için Gerekli Olan Öğeler.....40
Şekil 4:	Sözlü/ Yazılı Anlatım Süreci.....41
Şekil 5:	Dil Düzeyleri.....66
Şekil 6:	Ortak Yeti Düzeyleri.....67
Şekil 7:	Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Şeması.....69
Şekil 8:	Sınav Türleri.....73
Şekil 9:	Konuşma ve Yazma Arasındaki Farklar.....77
Şekil 10:	Yazma Becerisini Oluşturan Öğeler.....79
Şekil 11:	Yazma Süreci.....80
Şekil 12:	Yazma Alt Süreçleri.....81
Şekil 13:	Eski ve Yeni Değerler Dizisi100
Şekil 14:	Yazma Ürünlerinin Değerlendirilmesi.....101

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1:	1. Hafta Etkinlikler.....115
Tablo 2:	2. Hafta Etkinlikler.....115
Tablo 3:	3. Hafta Etkinlikler.....116
Tablo 4:	4. Hafta Etkinlikler.....117
Tablo 5:	5. Hafta Etkinlikler.....117
Tablo 6:	6. Hafta Etkinlikler.....117
Tablo 7:	7. Hafta Etkinlikler.....118
Tablo 8:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 1. Soru Karşılaştırma.....123
Tablo 9:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 2. Soru Karşılaştırma.....124
Tablo 10:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 3. Soru Karşılaştırma.....125
Tablo 11:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 4. Soru Karşılaştırma.....126
Tablo 12:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 5. Soru Karşılaştırma.....127
Tablo 13:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 6. Soru Karşılaştırma.....128
Tablo 14:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 7. Soru Karşılaştırma.....129
Tablo 15:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 8. Soru Karşılaştırma.....130
Tablo 16:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 9. Soru Karşılaştırma.....131
Tablo 17:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 10. Soru Karşılaştırma.....132
Tablo 18:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 11. Soru Karşılaştırma.....133
Tablo 19:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 12. Soru Karşılaştırma.....134
Tablo 20:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 13. Soru Karşılaştırma.....135
Tablo 21:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 14. Soru Karşılaştırma.....136
Tablo 22:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 15. Soru Karşılaştırma.....137

Tablo 23:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 16. Soru Karşılaştırma.....	138
Tablo 24:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 17. Soru Karşılaştırma.....	139
Tablo 25:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 18. Soru Karşılaştırma.....	140
Tablo 26:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 19. Soru Karşılaştırma.....	141
Tablo 27:	Yazmaya Hazırlık Ön Test-Son Test 20. Soru Karşılaştırma...	142
Tablo28:	Yazmaya Hazırlık Sürecinin Karşılaştırılması.....	143
Tablo 29:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 1. Soru Karşılaştırma.....	146
Tablo 30:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 2. Soru Karşılaştırma.....	147
Tablo 31:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 3. Soru Karşılaştırma.....	148
Tablo 32:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 4. Soru Karşılaştırma.....	149
Tablo 33:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 5. Soru Karşılaştırma.....	150
Tablo 34:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 6. Soru Karşılaştırma.....	151
Tablo 35:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 7. Soru Karşılaştırma.....	152
Tablo 36:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 8. Soru Karşılaştırma.....	153
Tablo 37:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 9. Soru Karşılaştırma.....	154
Tablo 38:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 10. Soru Karşılaştırma.....	155
Tablo 39:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 11. Soru Karşılaştırma.....	156
Tablo 40:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 12. Soru Karşılaştırma.....	157
Tablo 41:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 13. Soru Karşılaştırma.....	158
Tablo 42:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 14. Soru Karşılaştırma.....	159
Tablo 43:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 15. Soru Karşılaştırma.....	160
Tablo 44:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 16. Soru Karşılaştırma.....	161
Tablo 45:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 17. Soru Karşılaştırma.....	162
Tablo 46:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 18. Soru Karşılaştırma.....	163

Tablo 47:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 19. Soru Karşılaştırma.....	164
Tablo 48:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 20. Soru Karşılaştırma.....	165
Tablo 49:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 21. Soru Karşılaştırma.....	166
Tablo 50:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 22. Soru Karşılaştırma.....	167
Tablo 51:	Yazma Süreci Ön Test- Son Test 23. Soru Karşılaştırma.....	168
Tablo 52:	Yazma Sürecinin Karşılaştırılması.....	169
Tablo 53:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 1. Soru Karşılaştırma.....	171
Tablo 54:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 2. Soru Karşılaştırma.....	172
Tablo 55:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 3. Soru Karşılaştırma.....	173
Tablo 56:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 4. Soru Karşılaştırma.....	174
Tablo 57:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 5. Soru Karşılaştırma.....	175
Tablo 58:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 6. Soru Karşılaştırma.....	176
Tablo 59:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 7. Soru Karşılaştırma.....	177
Tablo 60:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 8. Soru Karşılaştırma.....	178
Tablo 61:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 9. Soru Karşılaştırma.....	179
Tablo 62:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 10. Soru Karşılaştırma.....	180
Tablo 63:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 11. Soru Karşılaştırma.....	181
Tablo 64:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 12. Soru Karşılaştırma.....	182
Tablo 65:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 13. Soru Karşılaştırma.....	183
Tablo 66:	Yazma Sonrası Ön test-Son Test 14. Soru Karşılaştırma.....	184
Tablo 67:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 15. Soru Karşılaştırma.....	185
Tablo 68:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 16. Soru Karşılaştırma.....	186
Tablo 69:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 17. Soru Karşılaştırma.....	187
Tablo 70:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 18. Soru Karşılaştırma.....	188

Tablo 71:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 19. Soru Karşılaştırma.....	189
Tablo 72:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 20. Soru Karşılaştırma.....	190
Tablo 73:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 21. Soru Karşılaştırma.....	191
Tablo 74:	Yazma Sonrası Ön Test-Son Test 22. Soru Karşılaştırma.....	191
Tablo 75:	Yazma Sonrasının Karşılaştırılması.....	193
Tablo 76:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.1. Soru Karşılaştırma.....	195
Tablo 77:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.2. Soru Karşılaştırma.....	196
Tablo 78:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.3. Soru Karşılaştırma.....	197
Tablo 79:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.4. Soru Karşılaştırma.....	198
Tablo 80:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.5. Soru Karşılaştırma.....	199
Tablo 81:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.6. Soru Karşılaştırma.....	200
Tablo 82:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.7. Soru Karşılaştırma.....	201
Tablo 83:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölç.8. Soru Karşılaştırma.....	202
Tablo 84:	Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	203
Tablo 85:	Perugia Üniversitesi CELI A2 Düzeyi Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği.....	206
Tablo 86:	Kompozisyon Puanları Ön Test-Son Test Karşılaştırılması (1. Puanlayıcı).....	207
Tablo 87:	Kompozisyon Puanları Ön Test-Son Test Karşılaştırılması (2. Puanlayıcı).....	208
Tablo 88:	Kompozisyon Sınavının Karşılaştırılması.....	210

I.BÖLÜM

Bu bölümde tezin adı, konusu, yöntemi problem ve alt problemler, sınırlılıklar ve kavramlar ele alınmıştır.

1.GİRİŞ

İnsanın tüm evrenle karşılaşması olan dil (Uygur,1997:68), bireylerin, toplumların ve ülkelerin birbirine daha da yakınlaştığı, ortak değer yargılarının aynılaşıma yolunda hızla ilerlediği çağımızda, eğitim denen çok yönlü ve geniş bir açığa sahip değişken dizgeyle birlikte insan hayatında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Eğitim sürecinin içinde yer alan öğretim ise, bireyde istendik davranışların, okul ortamında planlı ve programlı bir şekilde yapılması ve öğrenme etkinliklerinin yönlendirilmesi sürecidir.

Günümüzde öğretim sistemleri hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de ihtiyaç duyulan bireyleri yetiştirmek durumundadır. Bu durumda geleneksel anlayışlar yerine farklı bir oluşumu biçimlendirerek, bireylerin öğretim sürecinde bizzat yer alan, ekip çalışmasını başarıyla yürütebilen, araştırmacı, problem çözebilen ve yaratıcı bir yapıya sahip olmalarını hedeflemektedir.

“Edim” ve “Yeti” kavramlarının yanı sıra “İletişim Yetisi” ile bireyin bilincini oluşturan dil olgusu (Demirel, 2007:42), öğretim süreçlerinde çok uzun süreden beri yer almaktadır. Günümüzde çok dilli ve çok kültürlü bireylerin hızla, daha da artan sayıda ortaya çıkması, öğretim süreçlerinin söz konusu dil olgusuyla belirli ölçütlere oturtulmasını gerekli kılmıştır.

Söz konusu ölçütler farklı yetenek ve ilgilerle donatılmış bireylerin sahip oldukları farklı kişilikleri ve düşünme becerilerini sağlam bir şekilde geliştirme sürecine bağlı olarak gerçek yaşamda uygulayabilmelerini içeren bir dizi kuralı beraberinde getirmiştir (Oral, 2003:2).

Bu çerçevede özerklik, öz farkındalık, özgünlük, öğrenmede sorumluluğu alma, problem çözme yetisi, güdülenme kavramlarının önem kazandığı görülmüştür (Balboni, 1998:2).

Avrupa Konseyine 1949 yılından beri üye olan ülkemiz, yabancı dil öğretiminde meydana gelen değişimlere gerekli duyarlılığı göstererek, Avrupa Konseyi bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalara katılmakta ve ortaya konulan projeleri destekleyip uygulamaya çalışmaktadır. Avrupa Konseyinin en önemli çalışması, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni projesi, Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Trim, 2001:5), 2005 yılından itibaren ülkemizde önce yavaş yavaş, son yıllarda ise hız kazanarak uygulanmaya başlanmıştır (Demirel, 2007:19).

Günümüzde bir çok bireyin ikinci yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenme etkinliğini gerçekleştirmesi, uzun bir süredir öğretilen İngilizce, Fransızca ve Almancadan başka dillerin etkin öğretimi gereksiniminin doğmasına neden olmuştur. Bu nedenle nüfus açısından en çok kullanılan İtalyanca, İspanyolca, Rusça ve Çince gibi dillerin tercih edildiği görülmüş, belirli ölçütlere oturtulmuş öğretim süreçlerinin daha etkin bir şekilde, söz konusu diller için de sağlanması gereği önem kazanmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyasını temel alan projelerin İngilizce, Fransızca, Almancanın yabancı dil olarak öğretimi hedeflenerek yapıldığı gözlemlenmiştir.

İtalyancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenci kitlesinin zaman içinde, yavaş da olsa genç nüfusa doğru kaydığı gözlemlenmektedir. Dinamizm ve yenilik kavramlarıyla bütünleştirilen gençler, İtalyancanın yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Bu çerçevede dinleme, konuşma, okuma ve yazma ve iletişim becerisinden oluşan dil öğretimi süreci (Demirel, 2003:104), daha esnek ve özgür bakış açlarına sahip öğretim yaklaşımları ve tekniklerini içermek zorundadır. Bu durumda herhangi bir yöntemle yazılmış bir yabancı dil öğretim kitabının her öğretim ortamı için uygun olamayacağı düşünülmektedir.

Bu belirlemeler, dil öğretimi yaklaşım ve tekniklerinin, uygulama etkinlikleri biçiminde sunulmasına olanak tanıyan dil öğretim araçları olarak, özgül bir alan içinde çalışılmasına olanak tanımıştır (Peçenek, 2005:86).

Öğrencilere en zor gelen dil becerisi yazma becerisi olarak gösterilmektedir (Byrne, 1993; Della Casa, 2001; Demirel, 2007). Konuşmadan farklı olarak, yazma becerisinin okulla birlikte başlayan ve devam eden öğrenme süreciyle öğrenilmesi söz konusu belirlemelerin temelini oluşturmaktadır

Yazma becerisinin çoğunlukla dil becerilerinin son halkası olarak anlaşılması, söz konusu becerinin geliştirilmesine konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar önem verilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, yazma becerisinin çoğunlukla dilin doğru ve düzgün kullanımına önem veren mekanik bir süreç ve somut bir değerlendirme aracı olarak algılanmasına neden olmaktadır. (Demirel, 2007:109).

Halbuki yazma becerisinde, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve iletişimsel doğasına ait süreçlerinin öğretim ortamına bağlanması gerekliliği yadsınamaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda öğrenci, öğretim sırasında sunulan içerik, benimsenen teknik ve belirlenmiş hedefler olarak birleşen etkenler, öğretmenin izlediği yol olarak ortaya çıkmaktadır (Balboni, 1998:1). Söz konusu yol, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde temel bir işleve sahip olmaktadır.

Günümüzde ürün temelli yaklaşımdan çok süreç temelli yaklaşımın, öğrencilerin daha da fazla öğretim sürecine katılmasını, özerklik, özfarkındalık, öğrendiğinin sorumluluğunu alma, güdülenme, kültürler arası deneyim, eleştirel ve yaratıcı düşünme kavramlarını teşvik ettiği görülmektedir (Oral, 2003). Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının vurguladığı söz konusu kavramlar (Mariani, 2004), yazma becerisi boyutunda da öğretim programlarında dikkate alınması gereken noktalaradır.

Yaratıcı Yazma Süreci olarak ortaya konan Süreç Temelli Yaklaşım, öğrencilere kendilerini daha özgür ifade edebilme, hedef dilin kullanımında yeterli olma fırsatını vermektedir (Serafini, 2002:212).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre (Avrupa Konseyi, 2006:30-31) A2 düzeyinde olan İzmir Ekonomi Üniversitesi 3. sınıf lisans programı öğrencilerinin, söz konusu eğitimsel gelişmelerin ışığında, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmanın adı aşağıda sunulmuştur.

1.1. Tezin Adı

Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi

1.2. Tezin Konusu

Yaratıcı yazma süreçlerinin ve öz değerlendirmenin İtalyanca yazma öğretimine katkısını değerlendirmek tezin konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı ve Önemi

Çok yönlü ve geniş yapısıyla birçok değişkene sahip olan yabancı dil öğretimi, temel dil becerilerinin geliştirilmesini esas alan öğretim programlarıyla mümkün olan bir süreçtir. Yabancı dil öğretiminde genel bir anlayışla temel dil becerilerinin birlikte kullanılması ilkesinin yanı sıra, sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinin öğrenci ve hatta öğretmenlere zor ve karmaşık gelmesi sonucu, genellikle yazma becerisi etkinliklerine yeterince önem verilmediği gözlemlenmektedir.

İtalyancanın ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığı, öğrencilerin bilişsel yeterliliklerini ve duyuşsal alandaki bireysel farklılıklarını ifade edemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin tümce düzeyinde kaldığı, paragraf yazma ya da anlamlı ve kurallı bir bütün oluşturma ile fikirlerini bir araya getirmekte, söylem/metin oluşturmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Bu çerçevede, çalışmanın amacı yaratıcı yazma süreçlerinin kaynaştırıldığı İtalyanca yazma öğretimi programı geliştirmek ve programın etkinliğini öğrencilerin değerlendirme ve başarısına göre saptamak olarak belirlenmiştir.

1.4. Problem durumu

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi ölçütlerine göre oluşturulan yaratıcı yazma yaklaşımı süreçlerinin kaynaştırıldığı İtalyanca öğretim programı aracılığıyla, İtalyanca öğrenen üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine göre yazılı anlatım çalışmalarının niteliği nasıldır? Yaratıcı yazma yaklaşımının süreç oluşumları ve Avrupa Dil Gelişimi Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği ne derece gerçekleşmiştir?

Alt Problemler

1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ön test ile son test uygulamaları, öğrencilerin yazma becerilerine ait dilsel gelişimleri hakkında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yaratıcı Yazma açısından yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan Yazmaya Hazırlık Süreçleri ölçeği ön test ve son test uygulamaları sonucu, öğrencilerin görüşlerine göre, yazma uygulamalarında anlamlı düzeyde bir farklılığa sahip midir?
3. Yaratıcı Yazma Yaklaşımında uygulanan Yazma Sürecinin gerçekleşme düzeyinde, ön test ve son test uygulamaları sonucu, öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

4.Yaratıcı Yazma Yaklaşımında uygulanan Yazma Sonrası Süreçlerin uygulanmasında ön test ve son test uygulamaları sonucu, öğrenci görüşleri doğrultusunda anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

5.Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonların Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyine uygunluk düzeyi nedir?

1.5. Tezin yöntemi

Çalışmada nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli doğrultusunda ön test ve son testi içeren deneysel desene yer verilmiştir. Buna bağlı olarak nicel veri toplama araçları uygulanmıştır.

Bunlardan ilki Yazma Öncesi - Yazma Süreci - Yazma Sonrası alt ölçeklerini içeren Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Değerlendirme Ölçeğidir (Maltepe, 2006). Ölçek geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik açısından Kolmogorov- Smirnov Uygunluk Testi ile sınanmıştır. Diğer nicel veri toplama aracı ise Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi Öz değerlendirme Ölçeğidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003).

Nicel veri araçlarının ön ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan aralarındaki fark ve öğrencilerin her maddeye verdiği cevapların dağılımı incelenmiştir.

Nitel veri aracı olarak ise, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 yazma becerisi ölçütlerine uygun oluşturulan “Una Lettera dall’Italia”–“İtalya’dan bir Mektup” adlı kompozisyon konusu kullanılmıştır.

Ön ve son test olarak uygulanan kompozisyon konusu, ALTE (Association of Language Testers in Europe) onaylı Perugia Üniversitesi A2 düzeyi (CELI 1) Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğiyle, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Öğretim Görevlisi Bahar Dalyancı ve bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların istatistiksel açıdan arasındaki fark ve öğrencilerin her maddeye verdiği cevapların dağılımı incelenmiştir.

Böylece araç geliştirme ilkeleri doğrultusunda ve yaratıcı yazma ilkeleri ışığında yapılan programa yönelik çoğaltma ve genişletme alt tekniklerinin uygulanmasıyla (Peçenek, 2005:88), A2 düzeyi İtalyanca yazma becerisinin geliştirilmesi ve etkin hale getirilmesini içeren bulgulara ulaşılması düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Yazma Öncesi, Yazma Süreci, Yazma Sonrası aşamalar ile oluşturulan Yaratıcı Yazma Yaklaşımının, İtalyanca yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan öğretim süreçlerindeki durumu değerlendirilebilir.
2. Öğrenciler Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Öz Değerlendirme Ölçeğini bilişsel ve duyuşsal yetkinliklerine göre cevaplamıştır.
3. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma ölçütlerine uygun gerçekleşmiştir.
4. Öğrenciler nicel veri toplama araçları Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği ve yaratıcı yazma açısından yazma becerilerinin gelişmesine yönelik uygulanan yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası ölçeğini içtenlikle cevaplamıştır.

5. Öğrenciler nitel veri aracı yazılı anlatım becerisini açığa çıkaran A2 düzeyi yazma konusunu içtenlikle yazmıştır.

6.Çalışmaya katılan öğrencilerin güdülenme düzeyleri aynı görülmektedir. Bunun yanı sıra bir önceki İtalyanca öğretim programını başarıyla tamamlamalarının sonucu olarak aynı bilgi düzeyine sahip oldukları düşünülmektedir.

1.7.Sınırlılıklar

1.Çalışmanın ilk sınırlılığı zaman kısıtlılığı olmuştur. Çalışmanın denel işlem bölümü İtalyanca yaz okulu öğretim programının süresi olan 7 hafta ile sınırlı tutulmuştur.

2.Çalışmanın ikinci sınırlılığı A2 düzeyinde öğrenci grubunun tek olması ve uygulamaların çalışma grubu olan bir örneklem grubu ile sınırlı tutulmasıdır.

3.Çalışma Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirlenen A2 düzeyi yazma becerisi ölçütleri hedef alınarak sınırlandırılmıştır.

4.Çalışma, nitel veri kaynağı olarak 14 öğrenciden toplanan veriler ön testin yanı sıra son testle sınırlandırılmıştır.

5.Çalışma nicel veri kaynağı olarak 14 öğrenciden toplanan veriler ve ön ile son test puanları ile, kompozisyon süreçlerini Perugia Üniversitesi tarafından oluşturulan A2 düzeyi Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği ve A2 düzeyinde “Una Lettera dall’Italia - İtalya’dan Bir Mektup” şeklinde geliştirilen kompozisyon konusuyla sınırlı tutulmuştur.

6.Çalışma yöntem açısından nitel ve nicel karma araştırma deseniyle sınırlandırılmıştır.

7.Çalışma kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen İtalyanca, İngilizce ve Türkçe alan yazını ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Kavramlar

1.Anadil: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil (Vardar, 1998 a:20).

2.Yabancı dil: Öğrencilere akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil

(<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=331056>).

3.Dilbilim: Kendi içinde tutarlı ve yansız yöntem ve araçlarla genel olarak dil olgusunu özel olarak dillerin yapılarını betimleyen, işleyişlerini ve zaman içindeki değişimleri inceleyen insan bilimi (Kıran A., Vardar, 1998 c: 21).

4.Dilin İşlevleri: Dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce ve konuşan bireyler açısından yerine getirdiği amaçlarla kullanılması (Vardar, 1998 a:128).

5.Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Avrupa Konseyi'nin dil politikasına ilişkin hedefleri ve bunları belirleyen tavsiye kararlarını içeren, çokdillilik ve kültürlülük, öz değerlendirme kavramları temel alınarak hazırlanan başvuru kitabı (Toklu, 2007).

6.Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Öğrencilerin dil becerilerini, dil yeterlilikleri ve deneyimlerini, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarılarını gösteren belgelerin bulunduğu dosya (Demirel, 2007: 19-20).

7.Yazma Becerisi: Bilginin toplanması, yorumlanıp ifade edilmesi süreçlerinin bütününden oluşan, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanan, düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik ederek iletişimi sağlayan ve dört temel dil becerisi içinde en zor gelişen beceri (Demirel, 2007).

8.Yaratıcı Yazma Yaklaşımı: Öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını temel alan, devingen etkinlik akışına sahip, farklı yollarla öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak hazır duruma getirildiği, içsel tecrübelerinin işbirliğine dayalı yazma etkinlikleriyle ortaya çıkarıldığı, metinlerin paylaşımına önem verildiği ve ürün değerlendirmesinin yanı sıra sürecin de değerlendirildiği süreç merkezli yazma yaklaşımı (Dawson, 2005: 55).

9.Tümel Değerlendirme: Öğrencinin öğrenme sürecinde, neler öğrendiği, nasıl öğrendiği, hangi soruları sorduğu, nasıl çözümleme ve sentez yaptığı, neler ürettiği, neler yarattığı ve diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl bir etkileşim içinde bulunduğunun kayıtları (Weigle, 2002:198).

10.Öz Değerlendirme: Öğrencinin en iyi öğrenme şekline karar vermesini sağlayan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini izlemesine olanak veren, tümel değerlendirme sürecinde yer alan alternatif değerlendirme yöntemi (Weigle, 2002:199).

II. BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın alan yazınına dayalı olarak yapılandırılan, kavramsal bağlamına ve tez konusu kapsamında alan yazında bulgularan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilimin Yeri

Yaşamın sürekliliğinde insanoğluna devamlı bir şekilde eşlik eden dil olgusu, kuşkusuz ilk zamanlar örtüktü, belki bir uğultu belki de bir sestti. Fiziksel ve toplumsal gerçeklik içindeki olguları algılayan, ilişkilendiren ve anlam oluşturan insan zihninin dili ilk olarak ne zaman ve nasıl zihinler arası aktarıma dönüştürdüğü bilinemese de, insan etkinliklerinin tümünü kucaklayan bir gerçeklik olmasından ötürü (Vardar, 1998 c:20), bireyler arası bildirişimin gerekliliği sürecinde oluştuğu varsayımı kabul edilebilir görünmektedir (Uygur, 1997:68)

Önceleri sadece seslerle kendini ifade ettiği düşünölen insan, çağlar boyu gelişen düşünsel gücünün etkisi ve bildirişim kurma süreci aracılığıyla dil olgusunu söze dönüştürdüğü düşünölmektedir. Kuşkusuz çok uzun bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşen dilin başkalaşım süreci, onu çok karmaşık bir yapıya sahip, yaşayan ve yavaş da olsa devamlı değişen bir dizge haline getirmiştir.

İnsanoğlunun hem düşünsel hep de yaşamsal açıdan ayrılmaz bir parçası olan dilin bilimsel açıdan incelenmesine gelinene kadar, uygarlıkların ve dönemlerin ideolojisine, inançlarına ve bilgisine göre farklı biçimlerde ele alındığı görülür.

Bireysel ve toplumsal bağlamda en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan dil, yazının bulunduğu zamana kadar götürülebilen çalışmaların kökeni olmuştur. Dile ait yapılan ilk çalışmaların, İ.Ö. 7. yüzyılda Mısırlı yönetici Psammatek'in en eski insan dilini araştırma çabası, 5. yüzyılda Panini'nin Vedalar aracılığıyla Sanskrit dilindeki çalışmaları ve yine aynı dönemde Yunanistan'da yoğunlaşan geleneksel dilbilgisi çalışmaları olduğu bilinir.

Dile ait çalışmalar Sümerler ve Akatlar arasındaki bildirişimin kolaylaştırılması konusunda hazırlanan sözlük çalışmasıyla başka bir açının incelenmesini sağlar, dilin öğretimi alanındaki ilk çalışma olarak sayılır (Demircan, 1990:141).

Dilin felsefe, dilbilgisi ve filoloji çalışmaları ile başlayan yaklaşık 2500 yıllık süreci, onun uzun bir süre boyunca dinsel bakış açısı ile, mantığına ait evrensel kuralların oluşturulmasını amaçlayan araştırmaların merkezi olmasını sağlamıştır.

Eski dönemlerden günümüze kadar gelindiğinde, dil incelemelerinde iki yaklaşımın dönüşümlü olarak önem kazandığı görülür. Bunlar ilk dönemlerde Ortaçağda ve on yedinci yüzyılın sonuna kadar egemen olan tümdengelimci-zihinsel yaklaşımdır. Diğerisi ise Yeniden Doğuşla birlikte doğa bilimlerindeki gelişmelerin ışığında Yunanca ve Latincenin dışında dillerin araştırma konusu yapıldığı tümevarımcı-deneyci yaklaşımdır (Kocaman, 2006 a:9).

Zaman içinde tarihsel bir bakış ile değerlendirilen dilin, geçirdiği evrimin bir değişim, başka bir deyişle, gelişim olduğu kabul edilmiştir (Kıran, 2006:29).

Dil olgusunun insan yaşamında vazgeçilmez bir yere sahip olması ve karmaşık yapısı sebebiyle işleyiş tarzının ve sorunlarının incelenmesi, günümüzde dizgesel bir biçimde, açıklamaya yönelik çalışmaları ortaya çıkarmış ve önce biçimsel ve tarihsel bir temel üzerine oturtulan “dilbilim” alanının oluşmasını sağlamıştır.

Temelleri uzun zaman önce karşılaştırmalı dilbilgisi ile atılmış olan dilbilim, terim olarak ilk kez on dokuzuncu yüzyılın ortalarında, Bright’ın dediği gibi *“Kendimize, gücümüze, evrendeki yerimize ilişkin merakımız ve ayırdına vardığımız gereksinimlerimizin karşılanması”* sonucu ortaya konan çalışmalarla yayılmaya başlamıştır (Kocaman, 2006 a:9).

Ana hatlarıyla dilbilim, insanın dil yetisini incelemeyi, dil davranışını açıklayıcı kurallarla geliştirmeyi, insan dillerini en kapsamlı bir biçimde betimlemeyi ve betimlemeyi gerçekleştirecek gerekli araç ve teknikleri geliştirmeyi amaçlar (Enginarlar, 2006:152).

Günümüzde dilbilimin çalışma alanları, dilin yapısı ile ilgili çalışmalar ve dil dışı olguların ve etkenlerin ilişkisinin dile olan etkisini inceleyen çalışmalar olarak iki bölümde toplanabilmektedir (Toklu, 2003:10).

Önceleri dilin yapısını sesbilim, sesbilgisi, biçimbilim, sözdizimi, sözcükbilim ve anlambilimsel açıdan inceleyen dilbilim, daha sonra dil ile psikoloji arasındaki bağı psikodilbilim, dil ile bireyin beyni arasındaki bağı nörodilbilim, dil ile toplum arasındaki bağı toplumbilimle açıklamasıyla alanlar arası bir ağ yaratan bir bilim dalı haline gelir.

Metindilbilim, edimbilim, budunbilim, biçembilim, sözcelem dilbilimi, söylem çözümlemesi gibi dilbilimin zamanla gelişmesiyle ortaya çıkan diğer alanlar ise, anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimi alanlarına önemli katkıda bulunmaktadır.

Yirminci yüzyıla kadar tarihsel ve karşılaştırmalı olarak yapılan dilbilim çalışmaları, yirminci yüzyılla beraber farklı bir yola girer. Filozof ve dil uzmanları, dil felsefesi, dil ile mantık, dil ile düşünce, dil ile gerçeklik, dilin doğası ve sorunlarıyla art zamanlı bir anlayışla ilgilenmiş, fakat dilin kendisi ile ilgili yönünü göz ardı etmişlerdir.

Felsefe alanında yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkan “*Dizelge Değer Dizisi*” bakış açısı, dilin bağımsız olarak verilmiş sesler ya da işaretler ile bağımsız olarak verilmiş dış dünyanın özellikleri arasında bir dizi bağıntıdan oluştuğunu savunmuştur. Söz konusu biçimde dili algılamamanın, sözcükleri ait oldukları dizgeden yalıtılmak, başka bir deyişle dili kullananları toplumdan yalıtılmak anlamına geldiği ve dilin özerkliğini yok saydığı eleştirisinin getirilmesiyle alanda yeni ve devrimci bir akımın doğmasına sebep olmuştur. Söz konusu çalışmalarda dil felsefesinin mantık aracılığıyla açıklamalar getirdiği ve dili kendisinden uzaklaştırdığı fikri savunulmuş, dilin iç gerçekliğini engellendiği belirtilmiştir (Vardar: 1998 c: 30-31).

Dile bakış açısının değişimi, dilbilimci Ferdinand de Saussure’ün özgün düşüncesiyle gerçekleşmiştir. Saussure, dili tarihsel gelişiminden bağımsız olarak belli bir zaman kesiti içinde “*Tek gerçek konusu kendi içinde ve kendisi için ele alınan dil*” düşüncesiyle eşzamanlı inceleme denilen bilimsel yöntemi uygulamıştır (Kıran, 2006: 24).

Dizge anlayışına dayanan çağcıl dilbilimin temeli sayılan Yapısal Dilbilim, eş zamanlı ve betimsel bir anlayışla, sözlü dile ve kullanımına öncelik verip gerçekleri tözlerde, özdeklerde, somut görüntülerde değil, soyut biçimlerde, örtük düzeneklerde ve yapılarda aramış, on dokuzuncu yüzyıla egemen olan tarihsel dilbilimin etkinliği böylece ortadan kalkmıştır (Vardar, 1998 a:7).

Saussure'ün oluşturduğu bakış açısı, dili bireyin kendi başına yaratamadığı ve değiştiremediği, bireyin içinde yaşadığı toplumun anlaşma sonucunda ortaya koyduğu belirtilerden ve sözcüklerden oluşan dizgeye dayanan toplumsal bir olgu olarak görmektedir (Aksan, 1995:51).

İletişim sırasında etkin bir araç olma üstünlüğünü sürdüren ve dizge niteliğine sahip dilin öğeleri tek başına ele alındıkları zaman bir anlam içermez. Bununla birlikte dizgenin öğelerinin birbirleri arasındaki ilişkileri ve bağıntıları ile bir anlam kazandığı ve öge ile dizge arasında eytişimsel bir bağ olduğu ortaya konulmuş, dil, söz konusu biçimiyle *bir karıştıllıklar, bir bağıntılar ve bu bağıntıların birbirine bağımlı olduğu dizge* olarak nitelendirilmiştir (Kıran, 2006: 118).

Saussure dildeki nesne veya düşünce şeklinde olan kavramların herhangi bir dışsal temele dayandığı düşüncesini kabul etmeyip söz konusu kavramları gösterge olarak nitelemiş ve bir biçim ile bir anlamdan, başka bir deyişle, gösteren ile gösterilenden oluştuklarını savunmuştur.

Göstergeyi “ussal” olarak nitelendiren Saussure, onu soyut bir gerçekliğe sahip bir kavram olarak açıklar. Dil göstergesinin tümüyle soyut doğasının ortaya konması, Saussure'ün düşünme biçiminin büyük bir keşfidir (Barbera, 2002).

Toplumsal olgudan bağımsız olarak varolmayan göstergeler dizgesi olan dilin, toplumsal yönünün yanı sıra bireysel yönü de mevcuttur. Dilin dizgesel olması bağlamında konusunun yani nesnesinin belirlenmesi, Saussure'ün ortaya koyduğu Dil/Söz, Artzamanlılık/Eşzamanlılık, Dizisel/Dizimsel İlişkiler, Töz/Biçim, Anlam/Değer karşıtlıkları tüm değişkeleri, gerçek ve olanaklı tüm kullanımları nesnel bir şekilde betimleme görevini üstlenir.

Yapısalcı dilbilimin temeli Saussure'ün Charles Bailly ve Albert Séchehaye adlı öğrencileri tarafından düzenlenen ve yayımlanan 1907-1911 yılları arasında verdiği *Cours de Linguistique Générale* adlı ders notlarına dayanır (Barbera, 2002).

Yapısalcı bakış açısında, Saussure'ün katkısıyla pekişen tümevarımcı ve deneysel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Dilbilime kendi kimliğini kazandırmak için “*dili kendi içinde kendisi için geliştirme*” bakış açısı deneysel yaklaşımın temelini oluşturur (Kocaman, 2006 a:11).

Yapı kavramı bütünlük, dönüşüm ve özde düzenleme olarak üç ana düşünceden oluşur. Önce Saussure'ün ortaya koyduğu, sonraki dönemde dilbilimcilerin yapı sözcüğü olarak nitelendirdiği dizge kavramı, dilin işleyişine özgü bir olguyu daha iyi açıklayabilmek amacıyla ortaya konmuştur.

Dizge kendi içinde kapalı, kendisini oluşturan tüm parçaların birbiri ile ve bütünlü ilişkisi içinde olduğu, düzenlenmiş ve belirli işlevler içeren bir bütün olarak tanımlanırken yapı ise bir bütünü oluşturan öğelerin bağlantı biçimi olarak tanımlanmaktadır (Toklu, 2003:12).

Çağcıl dilbilimin dayandığı temel kavramların çoğu Saussure'e dayanmaktadır. Dilin özelliklerinin nitelendirilmesi dilin bilimsel olarak incelenmesini amaçlamaktadır.

Saussure'ün bakış açısının en büyük özelliği dilin nesnel bir şekilde, öznel düşünce ve toplumsal önyargılar ve taraf tutma olmaksızın dizgesel bir biçimde tanımlanabilen yöntemler kullanmasıdır.

Bu çerçevede yapılan dilbilimsel araştırmalar öncelikle söylemi oluşturan konuşma dilini incelemeyi amaçlamakta, yazılı dilin de incelenmesini göz ardı etmemektedir. İnsanın yazmadan önce konuştuğu ve sözlü dilin yazılı dili beslediği düşünülürse, sözlü dile öncelik verilmesinin sebebinin anlaşılması zor değildir.

İster sözlü dil ister yazılı dil olsun, yapısalcı dil incelemeleri dildeki birimlerin dizgesel bir bütünlüğe sahip olduğunu savunur. Dilin bütünlüğünün anlaşılması için dildeki birimlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin anlaşılmasıyla olanaklı olduğu, birimlerin dilsel değerlerinin bu ilişkiler sonucu olduğu anlayışı bir dizi kavram dizisini ortaya koymuştur (Kocaman, 2006 a:12).

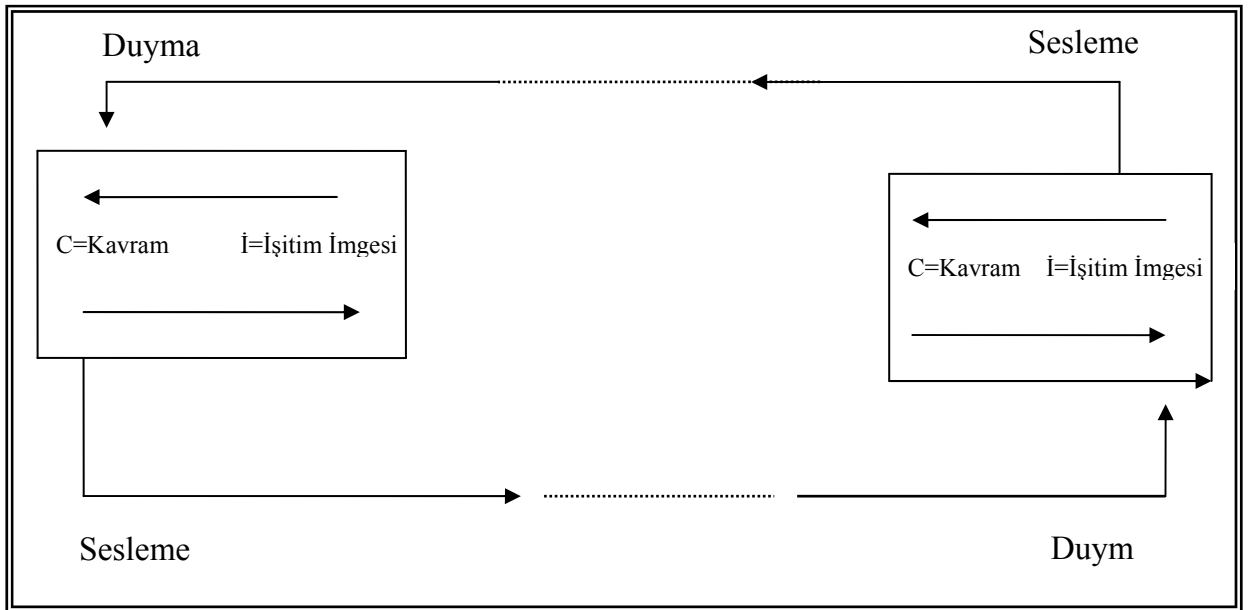
İnsanoğlunun sesli göstergeler aracılığıyla anlaşma yetisi olarak kullandığı dil yetisi, dil olgularının fiziksel, fizyolojik, anlıksal ve toplumsal yönlerinin yanı sıra bireysel yönlerini kapsar. Söz konusu değişkenlere sahip olan dil yetisi "*Nesneyi yaratan bakış açısıdır*" sözünden hareketle (Vardar, 1998 a:36) ve çözümlemenin yapılabilmesi için, bireysel ve toplumsal olgular olarak iki grupta toplanmıştır. Böylece Saussure dili, dil yetisi ve sözden ayırır, dil/söz karşıtlığını ortaya koyar.

Saussure dilin dil yetisi içindeki yerini ve söz ile olan ayrımını, bireysel söz edimini temel alarak tasarladığı bildirişim çevriminden yola çıkarak açıklar (Altuğ, 2001:181-184; Vardar,1998 c:57).

Bildirişim çevrimini süreç açısından bildirim gönderen, bildirim anlayan ve kavramlaştıran, bildirim biçembilimi ve dinamiği olarak üç bölüme ayırmak mümkündür (İzbul, 1979:39-42).

İki bireyin beynini başlangıç noktası olarak alan bildirişim çevriminde, bildirim gönderende ifade edilmelerini sağlayan dilsel göstergelerin ve işitimi imgeleri kavramlarla birleşir. Kavramla birleşen işitimi imgesi beynin imge ile alakalı uyarıyı ses organlarına iletmesi sonucu oluşan fizyolojik süreçten sonra şüphesiz psikolojik bir olgu olarak açıklanabilir. Sonraki aşamada şüphesiz fizyolojik bir süreç olan gönderenin ağzından çıkan ses, bildirim anlayanın kulağına iletilir.

Daha sonra aynı döngü bildirim anlayan tarafından gerçekleştirilir. Bildirişim çevrimi dilin toplumsallık ve dizgesellik özelliklerinin birbirinden ayrılmasını sağlar ve böylece toplumsal olan bireysel olandan, temel olan ikincil öneme sahip ve rastlantısal olandan ayrılır. Dil/söz ayrımı bu şekilde sağlanmış olur (Marrone, 2000:3-5).



Şekil 1 “Bildirişim Çevrimi”

Dil düşüncenin kaynağıdır. Hem düşüncüyü, hem de gerçeği ve gerçekleştirmeyi hayata geçirmenin tek biçimidir.

Dilin düşünce üretme ve bildirişim kurma işlevine sahip olması, Saussure'ün ortaya koyduğu eşzamanlılık/artzamanlılık karşıtlığı boyutlarını taşımasına neden olur.

Saussure, eşzamanlı inceleme yöntemine ağırlık verse de, eşzamanlılığın ve artzamanlılığın birbirine bağıntılı olduğu görüşünü “*Dil her an çağdaş bir kurumdur, ancak geçmişin de ürünüdür*” sözüyle belirtir ve karşıtlığın üzerinde durulmasının yöntimsel bir girişim olduğunun altını çizer (Kıran, 2006:125).

Dilde yapısal yaklaşımı ve iç inceleme kuralını egemen kılan eşzamanlı dilbilim (Vardar, 1998 b:99), yazılan ve konuşulan dile dayanmaktadır. Saussure dilin artzamanlıkta oluştuğunu ve sadece eşzamanlılıkta bir bildirişim aracı olarak kullanılırsa işlevini yerine getirdiğini belirtir. Bunun yanı sıra dilin bildirişim işlevinin sadece bir dizge çerçevesinde ve eşzamanlı düzlemde ilkelerin ortaya konmasıyla kavranabildiğini ekler (Vardar, 1998 c:129).

Eşzamanlılık bu çerçevede, dilin işleyişi açısından sözlü dil ve yazılı dilin anlaşılmasında ve dizgenin evrimsel yasalarının saptanmasında önemli bir konuma sahiptir.

Dilin göstergelerden oluşan bir dizge olduğu görüşünden yola çıkan Saussure, dilsel bir toplulukta bildirişim sürecinin her alanında kullanılan, dilin iletiyi yollamak için başvurduğu her türlü aracı gösterge olarak nitelendirmiştir.

Ses-anlam, biçim-içerik, somut-soyut birleşiminden oluşan dilbilimsel gösterge ise kendisini oluşturan gösteren ve gösterilenin arasındaki bağıntı birleştirilmesiyle nedensizlik ve zaman çizgisi boyutunda diğer göstergelerle bir zincir kurmasıyla oluşan çizgisellik özelliklerine sahiptir.

Ayrıca gösterenin konuşulduğu dilsel topluma göre kavramsal açıdan zorunlu ve değişmez olması, göstergenin kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla değişebildiğini gösterir.

Yapısalcılığın en temel kavramlarından olan “değer” ise bağımsız olan, göstergeler arasındaki karşıtlık ve benzerlik ilkesine dayanan, bağlam içinde karşılıklı olarak sözdizimsel ve metinsel ilişkilere bağlıdır. Değer, dil dizgesi içindeki diğer göstergelerle olan bağıntısıyla belirlenir, değer dilin karşıtı söz ile sıkı bir ilişki içindedir.

Değer kavramı biçimsel açıdan dilin tanımını koşullu hale getiren ve öncelikle sistem kavramını yerleştiren dil göstergesinin metin/söylem içindeki konumundan doğan bir göreceliktir ve bu bağlamda, dil salt değerler sistemidir (Marrone, 2000:15).

Saussure’e göre gösteren, sözcüğün somut, görsel ve işitsel şekli iken gösterilen kavramdır, anlamdır. İletişim sürecinde anlamın süreci etkilemesinden ötürü gösterenden çok gösterilene dikkatin toplandığı görülmektedir (Smith, 2005:4). Bununla birlikte bir kağıdın iki yüzü şeklinde tanımlanabilen gösteren ve gösterilen, birbirini tamamlayan kavramlardır.

Saussure dilbilime mümkün olan en geniş gereci veren yöntemi, dil olguları yığınınından, belli bir dilin biçimsel yani yapısal sistemini kurmayı amaçlamaktadır. Yapısalcı dilbilimin görevi, dillerin doğasını yansıtan çeşitlilik ilkesiyle ortaya konan evrimsel ve değişken güçlerini araştırmak ve tarihin akışı sürecince meydana gelen önemli dilsel olayları açıklayabilecek genel yasaları bulmak ve bu süreç sırasında kendini tanımlamak olarak belirlenmiştir.

Bilimsel ve devrimci bakış açısına sahip Saussure ile başlayan çağcıl dilbilimde araştırma konusu olan dilin doğasındaki değişkenlik özelliğinin, durağan bir şekilde kalmadığı ve dönüştüğü, yavaş da olsa farklı bakış açılarıyla incelenebilecek bir nesne olduğu görülür.

Dillerin oluşturduğu dizgelerin bir tipolojisini gerçekleştirmeye yönelik araştırmalar yapan Jakobson, Karcevski ve Troubetskoy'un katılmasıyla dilbilim etki alanını daha genişletir. Jakobson'un dilin işlevleri konusundaki kuramı, Buhler'in konuşucu ve dinleyiciden oluşan iletişim kuramıyla birleşerek bir bütün haline gelir.

Söz konusu etkenlerden coşku, çağrı ve ilişki işleviyle dilin sanat, üst-dil ve göndergesel işlevlerine ulaşan Jakobson'un kuramı, sesleri yalnız fiziksel özellikleri açısından değil, iletişimdeki işlevleri açısından inceleyerek, dil ve iletişim arasındaki bağı bilimsel ölçütlerle açıklar.

Yirminci yüzyıla gelinene kadar dil olgusu önce felsefe, sonra filoloji ve antropoloji, daha sonra budunbilim, toplumbilim, ruhbilim gibi çeşitli alanlardan etkilenmiştir.

Öğretim sürecinde ise farklı bakış açılarına sahip olan dil, Yapısalcılığa giden yolu açan Saussure ile, yabancı dil öğretiminde önemli yöntemsel bakış açılarına sahip olmuştur. Saussure öncesinde öğretim birimi sözcük ve tümce düzeyinde iken, onunla tümceye ve metne giden yollar açılmıştır. Evrimi betimsel ve eşzamanlı bir şekilde gelişen yirminci yüzyıl dilbilimi tarihsel, psikolojik, ahlaksal ve sanatsal alana gönderme yapmaksızın dilin işleyişini incelemiştir.

Yaşayan bir varlık ve içgüdü biçiminde insanın bilişsel süreçlerinin anlaşılmasında kilit nokta olarak görülen dil (Mc Donough, 2002:31), dilbilimcileri genel dilbilim kuramlarını dil olgularına uyarlama ihtiyacına, daha sonra dil öğretiminin aksayan yönlerine yaklaşmaya götürmüştür (Kıran, 1988:251).

Günümüzde ortaya konan çağcıl yöntemler, yirminci yüzyıl dilbiliminin katkılarıyla edinilmiş yabancı dil bilgisinden yana bir bakış açısına sahiptir.

Dilbilim alanında yapılan araştırmaların ve yabancı dil öğretiminde gözlemlenen gelişmelerin sebebi, kuramsal bağlamda bakış açılarının geliştirilmesidir (Mc Donough, 2002:32).

Kıran'a göre öğretimde dilbilimin beş temel ilkesi bulunmaktadır. Ders kitaplarının hazırlanmasında en temel ilke olan *betimsellik ilkesi*, çağcıl dilbilimin her şeyden önce betimsel olduğu, soyut anlamda kurallar oluşturmadığını kabul eder. Görevi ulaşabildiği bütün dilleri betimlemek olan dilbilimin amacı, dillerin çeşitliliğinden yola çıkarak genel yasalar çıkarmaktır (1996:130).

Bu bağlamda yapılan incelemelerin amaçlarından biri, dilin temel birimlerini sesbilgisi, sözdizim, sözlükbilim, anlambilim gibi değişik çözümlene düzeyinde birbirinden ayırmak olarak gerçekleşir. Böylece dilin temel birimleri olan ses, hece, sözcük, tümce arasındaki farklı ve ayırıcı özelliklere bakılıp özdeşlik ve karşıtlık bağıntıları kurularak, bu birimlerin sayısal dökümü yapılır ve en çok kullanılan birimler araştırılır. Son aşamada bu birimlerin dilin düzenlenmesi sırasında nasıl yan yana geldikleri incelenir. Tümevarımcı-deneyci yaklaşımla (Kocaman, 2005:9) ortaya konan söz konusu birimler, dil öğretimi kitaplarına bir bütün olarak yansır.

Sürekli değişim ve evrim içinde olan dili toplumsal bir kurum ve insan topluluklarında ayrıcalıklı bir bildirişim aracı olarak gören Yapısalcı Dilbilim, dil dizgesini düzenli bir evrim içinde ve kabul edilen belli bir döneminde incelenebildiği ve betimlenebildiğini savunur. Böylece eşzamanlı bir olgu, zamandaş öğeler arasındaki bağıntı olarak algılanır ve bu bağdaşık dizge, dilin evriminin belirli bir anında dil öğelerinin düzenlenmesi ve soyut şekli olarak açıklanabilir.

Yapısalcı Dilbilimin betimleme sürecinde anlamlama meydana getirme yetisine sahip *eşzamanlılık ilkesini* kullanması, bireylerin zihninde ruhbilimsel gerçekliğe sahip soyut bir dizge olan dilin kuramsal tanımını mümkün kılmaktadır.

Yazı diliyle konuşma dilinin ayrımı ve böylece yazı dilinin sözlü dilden kaynaklandığının belirlenmesi, yabancı dil öğretimi sürecinde kullanım ile ilgili birçok durumda açıklama gücü olan bir iç görü aracı olarak karşımıza çıkar (Enginarlar, 2006:154).

Yirminci yüzyıl dilbiliminin başlıca özellikleri arasında olan dilin anlatım düzleminin birincil tözünün ses olmasından (Kıran, 1996:129) dolayı, yazı dilinden sözlü dile yönelik yaklaşımı ve sonucunda yapılan betimlemeler, Yapısalcıların dilin en eksiksiz ve mükemmel yanının oluşumsal olan sözlü dil olduğu görüşünü savunmalarını sağlamıştır.

Dilin diğer göstergeler dizgesi olan yazılı dil, kabaca sözlü biçimin yazıya geçirilmesidir. Sözlü dil yazılı dile geçirilirken sesletim, ton, vurgu, süre, durak, kavşak, ezgi gibi bürün dizgesinin birçok özelliğini yitirir. Böylece öncelikli konuma gelen *sözlü dilin kullanımı ilkesi*, dil öğretiminde kendini gösterir.

İşlevsel açıdan bakıldığında en önemli bildirişim ve anlaşma aracı (Toklu, 2003:9) olan dil, örneğin bilgi verme, tavsiyede bulunma, düşüncelerini ifade etme, onaylama ve ikna etme durumlarında da kullanılır (Demircan, 1990:232). Dilin yazılı ya da sözlü *bildirişim eylemi ilkesi*, temel özelliği “niyet” olan söz konusu sürecin oluşumunda en az iki kişinin olmasını varsayar ve yaşayan bir dilin gerçekliğini gösterir. Söz konusu anlayış dil öğretiminde bildirişimi gerçekleştirmek üzere diyalogların yaratılmasına ve benimsenmesine sebep olmuştur.

Öğretim ortamında kullanılan ders kitabı, öğretmen ve alıştırmaya kitabı, sınıf tahtası, fotoğraf, resim, çizgi resim, karikatür, çizgi ve fotoromanlar, flaş kartlar, duvar resimleri, afişler, tüm işitsel araçlar, tüm görsel–işitsel araçlar bildirişim durumunun gerçekleşmesine büyük katkı sağlar (Demirel, 1999:101-102).

Saussure, insan için doğal olanın, sözlü dil yetisi olmayıp kavramların karşılığı olan göstergelerin oluşturduğu bir dizge yaratma yetisi olarak belirtmiştir. Dizge öğelerin birbirleri arasındaki bağıntıları ve bir bütün olarak algılanmaları sonucu anlam ve üstünlük kazanır (Kıran, 1996:138). Bir ögenin uğradığı önemli her değişim dizgenin bütününe etkiler. Bu yüzden her dil dizgesi bağımsız ve nedensizdir.

Saussure, dilin *dizgesellik ilkesini* göstermek için yapı sözcüğünü kullanmamasına rağmen insan bilimlerinde ilk yapısalcı yöntemi oluşturur. Söz konusu yöntemin öğretim ortamına yansımalarının ise, dil dizgesinde var olan dilsel kullanım alışkanlıklarının benimsetilmesi, sözcüklerin tek tek öğretilmesi yerine en küçük birim olan tümcenin öğretilmesi, dilbilgisel öğeleri geleneksel sınıflamalarla değil işlevsel özellikleriyle sıralanması olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Betimsellik, eşzamanlılık, sözlü dilin kullanımı, bildirişim ve dizgesellik boyutunda dil öğretimine katkıda bulunan Yapısalcı Dilbilimin oluşturduğu ilkeler, bir bakıma dil öğretimini bilimsel olarak temellendirme anlayışının bir sonucudur. Öğretilen dilin yapısı, işleyişi ve kuralları konusunda bilgi sahibi olmak öğretim sürecini başarılı kılan önemli etkenlerden birisidir. Dilbilimin birincil katkısı öğretilecek dilin betimlenmesini yapmaktır.

Ancak dilbilim betimlemelerinin çoğu zaman soyutlamalardan ve kuramsal belirlemelerden oluşması, dil öğretimine yapılacak katkıların çok azının yansımaya neden olacağı için söz konusu betimlemelerin yorumlanmasında Uygulamalı Dilbilime ihtiyaç duyulmasını gerekli kılmıştır. Dilbilimin dil öğretimine ikincil katkısı, bireyin dile ilişkin kavrayışını geliştirerek, dili öğretenlere kimi ipuçları ya da sezdirimleri ortaya koyup dil içi bağlamın önemsenmesini sağlaması olmuştur (Kocaman, 2006 a:162).

Özellikle yirminci yüzyıldan itibaren kendini devamlı yenileyen, kavramsal ve kuramsal açıdan eski ile yeniyi bütünleme potansiyeline sahip dil öğretimi olgusu, yapısalcı bakış açısının dil öğretimine egemen olmasıyla, İşitsel-Dilsel Yönteminin çıkışına tanık olur.

Dilin sözlü kullanımına, dinleme ve konuşma becerilerine önem veren İşitsel-Dilsel Yöntemi, uygulandığı öğretim süreçlerinde bir süre sonra bir dizi sorunla yüz yüze gelir. Bir bütüncedeki yapıları aktaran Yapısalcılığın sınırsız sayıda tümce kurmayı sağlayan kurallarının yansımaması yöntemin etkinliğini azaltır.

Diğer sorun ise tümcenin sadece biçimsel yani yüzeysel yapısını yansıtan öğretim sürecinde gerçekleştirilen alıştırmaların anlamsal yönünün göz ardı edilmesidir.

Yapı ilkesinden hareketle dilbilgisine ağırlık verilmesi sonucu sözcük öğretimi konusunda istenen hedefe varılamaması ve dilbilimsel betimlemelerin verilerinin ayrı ayrı öğretimine doğru bir uygulama pratiğinin egemen olmaması ise diğer bir sorun olarak belirlenmiştir. Kuramın yöntem boyutunda eksikliğinin ortaya çıkışı yenilikçi bir dilbilim akımının da ortaya çıkmasını sağladığı düşünülebilir.

Avrupa'da Saussure ile dilbilimin temelleri bilimsel ve yöntemsel açıdan sağlamlaşırken, Amerika'da dili kültürün anlatım aracı olarak ele alıp bildirişim koşullarıyla inceleyen ve dil ile dünya görüşü arasında ilişki kuran, budunbilim alanında, Kuzey Amerika yerli dilleri üzerine yapılan çalışmalar, Saussure'ün dile getirdiği bakış açısının benzer ilkelerini savunan Amerikan Yapısalcılığının ortaya çıkmasını sağlar.

Söz konusu bakış açısı, insanın o zamana kadar hiç duymadığı, dolayısıyla belleğinde bir bütünce oluşturmayan sayısız tümce üretme ve anlama olanağını açıklayamaması ve yaratıcılığına cevap verememesi, dilbilime daha geniş açığa sahip, tamamlayıcı ve yenilikçi bir bakış açısı olan Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisinin oluşmasına neden olmuştur.

İlk çalışması *Söz Dizimi Yapıları* (1957) adlı kitabında dil edimi ve dil yetisi olarak ikiye ayırdığı dil olgusunu inceleyen ve dilbilgisini matematiksel bir yöntemle inceleme konusu yapan, Dağılımcı Dilbilimin kuramcısı ve hocası Harris'ten büyük ölçüde etkilenen Chomsky'nin, anlam unsurunu göz ardı ettiği için eleştirildiği görülür.

Bununla birlikte Üretici Dilbilgisi çalışmalarının temeli olan *Sözdizimi Kuramının Görünüşleri* (1965) adlı ikinci kitabıyla, derin yapıya dayalı anlam boyutunu da kapsayan incelemeleri, davranışsal dil öğretimine karşı çıkararak dil öğreniminin bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil, yaratıcı bir süreç, kişinin akıl ve zihinsel etkinliğinin bir göstergesi olduğunu belirtir (Demirel, 2003:39).

Chomsky, her dilde var olan kurallar bütününi yani dilbilgisini, bildirişim sırasında anlamlamanın yapılabilmesi için vazgeçilmez, kuralları örtük ve sezgisel bir dizge olarak açıklar. Dilin kurallarına ilişkin bir denence oluşturan varsayımsal-tümdengelimli ve doğuştancı-bilişsel kuramının, bireyin içinde bulunduğu çevreden gelen girdilerin değerlendirmesini yapmasını sağlayan doğuştan bir dizgeye sahip olduğunu savunduğu görülür.

Çocuğun dili edinim şeklinin, davranışçı ruhbilim öğretisi ile açıklanamayacağını savunur ve doğuştan var olan bilgilerin deneme yanılma yöntemiyle sınıp o dile özgü yapıların kavranmasıyla geliştiğini belirtir. (Mezzadri, 2003:186).

Dilin kullanıldığı toplulukta çoğu kişi için örtük halde kullanılan dilbilgisi, belirtik halde, betimleme ve çözümleme bağlamında bilimin ilgilendiği bir alan haline gelir (Kıran, 2006:160). Chomsky'e göre dilbilgisinin görevi bir dilin tümcelerini tanımlamaktır ve sözdizimsel, anlambilimsel ve sesbilimsel bileşenlerden oluşur.

Chomsky bir dilde oluşturulabilecek tümcelerin sonsuz sayıda olabileceği ilkesiyle, sadece gerçekleşmiş tümceleri değil, gerçekleşebilecek diğer tümceleri de açıklayabilecek bir dilbilgisi kuramı oluşturur.

Saussure gibi dilin neden bir göstergeler dizgesinden oluştuğunu araştırmak yerine, dilbilgisi kurallarına uygun tümcelerın bir anlam yükü taşıdığı dil olgusunun biçimsel ve sözdizimsel işleyiş biçimiyle incelenmesinin gerçekleştirildiğini belirtir. Böylece çağdaş dilbilim bakış açısı dili, tözel niteliğinden ayırır ve anlamlı tümceler üreten sözdizimsel dönüşüm sürecinin bir sonucu olarak betimler (Kıran, 1996,194).

Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi dilsel olguları ayırmlaştırmak için edim/yeti temel karşıtlığını benimser. Bireylerin dilsel bilgisini oluşturan, sonsuz sayıda tümceyi üretilip anlamalarını sağlayan yeti, kurallar dizgesi olarak belirlenir (Vardar, 1998 c: 55).

Edim ise fiziksel, ruhbilimsel ve toplumbilimsel etkenlerin koşullandırdığı, bireyden bireye değışkenlik gösteren dilsel yeteneğın kullanılmasıyla ortaya çıkan olguyu belirtir. Edim, yetinin açık bir biçimde gözlemlenen ve somut dışa vurumu olduğu için bireyden bireye değışen göreceliliğiyle, dayandığı örtük bilgiyi her zaman yansıtmayabilir. Edim ve yeti sürekli bir etkileşim içinde dilin evrimsel sürecinin açıklanmasına yardım eder. Yeti sonsuz sayıda doğru tümce üreten bir yetenektir ve edim bu yeteneğın gelişmesidir (Kıran, 2006:164-165).

Dil, bir bilginin dışa vurumu, insanların bilinçaltında sahip oldukları bilginin yansımasıdır. Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisinin diğeri bir kavramı derin yapı/yüzey yapıdır. Derin yapı söz dizimsel bileşende elde edilen, evrensel nitelikli olduğu varsayılan, biçimsel ve soyut tümce yapısı başka bir deyişle anlam yapısı adını alır.

Yüzey yapı, derin yapı biçimlerine uygulanan dönüşümler sonucu gerçekleştirilen ve bildirişime elverişli hale gelen somut tümce biçimleridir. Yüzey yapı özne, isim, fiil biçiminde bölümlenebilirken, derin yapı bileşik tümcenin yalnız düşüncelere ayrılması olan özne, yüklem türünde basit tümceciklerden oluşur.

Bir tmccenin derin yapısı yüzey yapısından ayırt edilebilir. Derin yapı anlam yorumlaması yapan örtük ve soyut bir yapı içerir. Yüzey yapı ise, sesbilimsel yorumlamayı belirleyen ve gerçekleşmiş sözcenin fiziksel biçimine göndermede bulunan birimlerin yüzeysel birleşimidir (Chomsky, 2001:189).

Üretici-Dnmsel Dilbilgisi'nin hedefi *edim düzlemindeki verilerden yola çıkararak konuucu-dinleyicinin egemen olduğu ve gerçek ediminde uyguladığı derin kurallar dizgesini belirlemek* (Vardar, 1998c:56) olduğu için, Chomsky'nin geliştirdiği dilbilgisi modelinin yaratıcılık gerektirmesi, insan zihni ile tümce üretim ilişkisini açıklamaya yönelik geniş çerçeveli bir dil kuramı olması, kuramsal açıdan çeşitliliğin ve evrensel dilbilgisi adını almasının nedenini açıklamaktadır.

Chomsky'nin kendinden önce betimsellik ilkesiyle hareket eden dilbilim okullarının varsayımlarını devam ettirmesinin yanı sıra, onlardan dilin yaratıcı gücünü ortaya koymayı hedefleyen yönü ile tümüyle farklı bir bakış açısına sahiptir.

Söz konusu bakış açısının, Ruwet'in belirttiği gibi, olguları açıklamayı hedeflediği ve yenilerini önermeye yönelik varsayımsal rnekeler ve genel kuramlar oluşturduğu görülmektedir (Kıran, 2006: 162)

Enginarlar'ın "*kurala bağlı yaratıcılık*" ilkesiyle açıkladığı, bireylerin gerek doğal gerekse okul ortamında hedef dilin kurallarını edinmesi ya da öğrenmesiyle, sonsuz sayıda tmccenin anlaşıldığı ve kurulabildiği görülür (2006:154).

Grldğu gibi günümüz dilbiliminin dili kendi içinde salt dil olarak inceleyen çalışmaları içeren geleneksel dilbilimden, dili toplum, zihin, bilişim ve beyin kavramlarını kapsayan daha geniş ve btncl bir bakış açısıyla inceleyen geniş çerçeveli dilbilime doğru gelişen iki tür yapılanma içinde olduğu görülmektedir (Kocaman, 2006 b:12).

Geniş çerçeveli dilbilimde öne çıkan metindilbilim, söylem çözümleme, edimbilim ve *dil konusundaki bilgiyi temelde dille bağıntılı bir sorunun çözümünde kullanan* (Kocaman, 2006 b:161) Uygulamalı Dilbilim çalışmaları ve Sözcelem Dilbiliminin dil öğretimine ilişkin bakış açılarını bilimsel olarak temellendirme ihtiyacını karşıladığı şüphesizdir.

Yapısalcılığın etkisinde kalan dil öğretim yöntemleri, Üretici-Dönüşümsel Kuramla birlikte anlamlı öğrenme, düşünme, dilin yaratıcı bir süreç olması kavramlarını içeren, "*Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin akılcı, zihinsel etkinliğini yansıtır. Dil öğrenimi yaratıcı bir süreçtir.*" diyen Ausubel'in görüşleri Bilişsel Öğrenme Yaklaşımına temel olmuştur (Demirel, 2007: 39).

Kuşkusuz Saussure'ün dilbilime dizgeli ve bilimsel bir nitelik kazandırmasıyla başlayan çalışmaları, özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra öğrenme gereksinimlerinin artması öğretimle ilgili sorunların irdelenmesini gerektirmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Yapısalcı ve/veya Dağılımcılık konularını geliştiren dilbilimciler Bloomfield, Sapir ve Harris'in, 1940'lı yıllarda Amerikan ordusunun yabancı dil bilen elemanlara ihtiyaç duyması sonucu yoğun dil öğretimi programlarında görev aldıkları görülür.

Birçok ordu çalışmasının dilin kullanımı boyutunda başarılı olması, sivil birçok insanın programın başarısı doğrultusunda yabancı dil kurslarına yazılıp dil öğrenmeye başlaması (Demirel, 2003:3) ve 1957'de Amerika'da Uygulamalı Dilbilim merkezlerinin kurulması sonucu dil öğretimi alanında hızlı bir gelişimi tetiklemiştir.

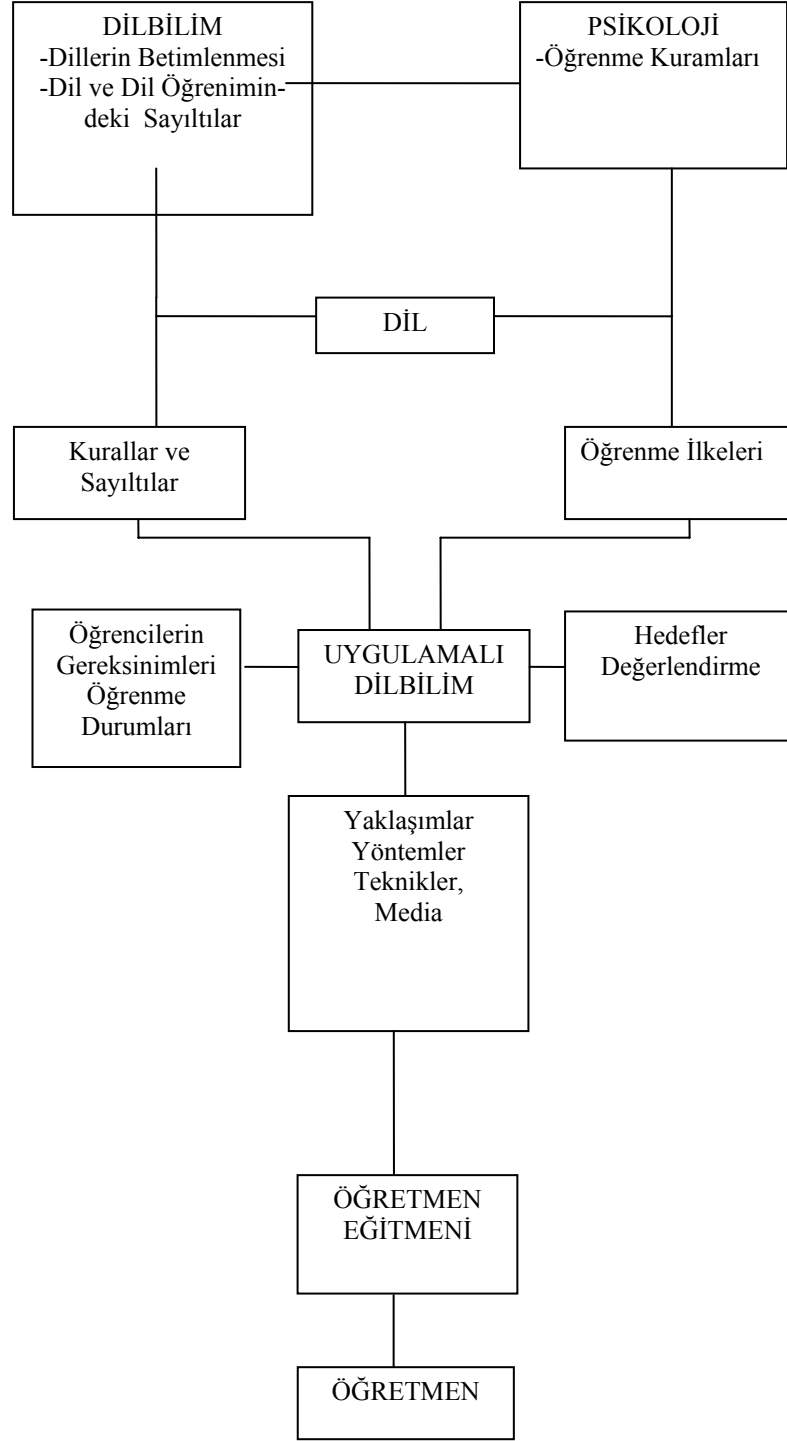
Aynı dönemlerde 1956'da İngiltere'de Uygulamalı Dilbilim Merkezinin açılması, Fransa'nın Temel Fransızca tasarısı (*Le Français Fondamental*) ve daha sonra J.L. Trim başkanlığında Avrupa Konseyinin Avrupa'daki tüm dilleri kapsayan Eşik Düzeyi (*Thresold Level*) çalışması günümüze kadar uzanan dil öğretim politikalarının çıkış noktası olmuştur.

Günümüzde dil öğretimi sadece dilbilim değil, öğrenim psikolojisi, ruhdilbilim, toplumdilbilim söylem çözümlemesi, edimbilim gibi çeşitli alanların verilerinden ve araçlarından yararlanmaktadır (Onursal, 2006:87).

Demirel, söz konusu bağı, öğretmenin uygulamalı dilbilimci olarak yetiştirilmesi sonucuna götüren Şekil 2 ile açıklamaktadır.

Söz konusu şekil, özellikle öğretmen eğitimcilerinin uygulamalı dilbilimci olması veya alan hakkında gerekli kuramsal bilgileri öğretmene aktarmasıyla öğretim sürecinin bir bütünlük kazanacağını göstermektedir (2003:5). Bununla birlikte dil öğretmenin uygulamaya geçerken ve uygulama sırasında farklı bir dizi karar vermek durumunda kalması mümkündür.

Öğretmen öğretim malzemesini sorgulamadan benimseyip uygulayabilir, incelemeyen sonra bütünüyle değiştirebilir ya da kısmen uygulayabilir. Bu noktada sınıfın gereksinim ve dinamiğini bilen öğretmenin, az düzeyde bile olsa Uygulamalı Dilbilim hakkında bilgi sahibi olması daha etkin öğretimi beraberinde getireceğini düşünmek yanlış olmaz.



Şekil 2

“Dil Öğretimi ve İlişkili Alanlar” (Demirel, 2003:4)

Dil öğretimi sürecinde uygulamalı dilbilimcilerin kimisinin büyük yanlışlıklara sebep oldukları da bilinmektedir. Yapılan belki de en büyük yanlış, bir insanın ikinci bir dili aynı anadilini edindiği gibi öğrendiği varsayımı olmuştur. Söz konusu varsayım öğretim ortamında anadili kullanımını tümüyle yadsıyan Düzvarım Yöntemiyle dil öğretiminde uygulanmıştır (Demirel, 2003:5).

Mackey, Uygulamalı Dilbilimin doğuşunun çağcıl dilbilime pratik bir uygulama alanı bulma çabası olduğunu belirtir. Bu çerçevede öğretim içerikleri ve öğretilecek konuların sıralanması hakkında yapılan çalışmalarla neyi, ne zaman, hangi sırayla sorularına cevap verebilen öğretim sürecinin oluşturulması ve güncellenmesi, devamlı değişim içinde olan dilbilimsel kuramlarla mümkündür. (Enginarlar, 2006:162-164). Sonuç olarak, ortaya konan dil öğretimi yöntemlerinin, etkin öğretimi amaçlaması ve birbirini tamamlayan biçimde geliştirilmesinin dile bakış açısındaki derinliğin artmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Son yıllarda dilin toplum ve insanbilim incelemelerindeki vazgeçilmez yeri ve elde edilen bulgular, ruhbilimde özellikle dil edinimi incelemelerinde dil-zihin ilişkisini ortaya çıkaran araştırmalar, Uygulamalı Dilbilimin başka bilim dallarıyla da ilintili olmasını gerekli kılmıştır. Bununla birlikte Uygulamalı Dilbilimin inceleme konusunun dil olması, dilbilimi vazgeçilmez bir kaynak olarak görmesi anlamına gelmektedir.

Bu noktada yapı, anlam, işlev boyutlarını kapsayan, dil kullanıcısı ve topluma önem veren dilbilimin, insan iletişiminin anlaşılmasına yönelik yararlı çalışmalar yapması kesin görünmektedir (Kocaman, 2006 a: 13-14).

Kuramsal dilbilimi etkileyen, dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi ve konuşan bireyin kullanımını ele alan söylem ile dili simgesel bir iletişim sistemi olarak gören edimbilimdeki açılımlar doğrultusunda değişen günümüz yabancı dil öğretimi, dil siyasası ve planlaması, konuşma düzeltimi, konuşma ve iletişim araştırmaları, sözlükbilim ve çeviri alanlarını kapsayan Uygulamalı Dilbilim, hem özerk hem de birbirine bağlı bilim dalları olarak, günümüzde etkinlik alanlarını devamlı geliştirme eğilimindedir (Kocaman, 2006 b: 162-165).

Günümüzde bildirişim odaklı ortamların bireysel ve toplumsal bağlamda çeşitlilik kazanması, dil öğrenme amaçlarının kapsamının genişlemesi ve bilim ve teknolojiye yaşanan yeniliklere koşut olarak geliştirilen yöntem ve yaklaşımlarda, Saussure'ün de çok etkilendiği Humbolt'un "*Dil sadece edilgin, etkin alıcı da değildir. Aynı zamanda entelektüel yönelmelerin çeşitliliğinden bir belirliliğe geçer ve kendi etkinliği ile üzerindeki her dış etkiyi değiştirir*" (Akarsu, 1998:43) tanımlamasının önem kazandığı görülür.

Karşılıklı anlaşabilmenin toplumların ortaklaşa sahip olduğu dilsel ve toplumdilbilimsel özelliklere bağlı olduğunu belirten Hymes (1972), aynı dilbilgisi kurallarına sahip ancak söyleşim kurallarının değişkenliği söz konusu olduğunda bireylerin iletişim kuramayacaklarından bahseder ve toplumbilimsel kuralların iletişimdeki dinamiğinin önemini savunur (Onursal, 2006: 88).

Dil olgusunu açıklayan Chomsky'nin edim ve yeti kavramlarına iletişim edinci boyutunu ekleyen Hymes, dil olgusuna devrim niteliğinde farklı bir açı getirir ve dil öğretiminde dili kullanma yeteneği ve bilgiyi temel alan yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlar.

Yaklaşım olmasıyla esnek ve seçim özgürlüğü olgularına sahip olması, ruhbilimsel, ekinsel ve özellikle toplumsal açıdan önemli bir yere sahip olan iletişimi temel alması, anlambilim çalışmalarından hareketle iletiye ve iletilmek istenen içeriğe, dilsel biçimden çok anlama önem vermesi, iletişim sırasında bireyin amacına dayalı bir davranışın yani bir edimin (Toklu, 2003:114) dile nasıl yansıtıldığını inceleyen Edimbilimden yararlanması, “İletişimci Yaklaşımın” çatısını yansıtan kavram bütünü oluşturmuştur (Onursal, 2006:88-89). İletişimci Yaklaşımı oluşturan söz konusu tüm bileşenlerin amacı ise, iletişim olgusunu en etkin biçimde ve her türlü yönüyle öğretim ortamına aktarmak olduğu söylenebilir.

İletişimci Yaklaşımın ortaya çıkışı bir bakıma Avrupa'nın değişen eğitim gerçeklerinden kaynaklanmaktadır. 1960'lı yılların sonundan itibaren özellikle İngiltere'de eğitim sisteminde değişiklik meydana gelmiş, Avrupa Birliğinin kurulmasıyla da Avrupa ülkelerinin birbirlerine olan bağımlılığının artmıştır.

Böylece, Avrupa Birliği ve kültürel-egitsel işbirliği alanında bölgesel bir kuruluş olan Avrupa Konseyinin resmi dilleri olan Fransızca ve İngilizce başta olmak üzere bünyelerinde kullanılan dilleri yetişkinlere öğretme gereksiminin doğması, öğretim alanındaki çalışmaları desteklemiştir.

Yapılan çalışmalar İletişimci Yaklaşımın öğretim programlarına girmesi sağlamıştır. J.M.L. Trim başkanlığında. Van Ek ve Alexander'ın Basamaklı Kur Sistemi konusundaki çalışmalarının (1975) ve bu çalışmalarla ilintili olarak Wilkins ve Widdowson'un dilin iletişim bağlamında anlam sistemlerini ortaya koyan İşlevsel-Kavramsal çözümlenmeleri ve Wilkins'in İşlevsel-Kavramsal İzence konusunda yaptığı çalışmaların (1980) ışığında, günümüze kadar gelen Avrupa bağlamındaki dil öğretimi politikalarının temeli oluşturulmuştur (Borrello, 1990: 63).

Yapılan çalışmaların hareket noktası olan, karmaşık iletişim olgusunu en etkin biçimiyle aktarma amacını güden İletişimci Yaklaşım, dilin temel işlevleri szli ve yazılı anlatımdan hareketle, çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Her ne kadar szli anlatımın ön planda olduğu görüşü yaygın olsa da, yazılı anlatıma da önem veren İletişimci Yaklaşım, Moirand'ın, “*Yazmayı öğretmek, yazma aracılığıyla iletişime geçmeyi öğretmektir*” tümcesiyle, sözü edilen bakış açısına da sahip olduğu anlaşılmaktadır (Şenalp ve Şavlı, 2007:750).

2.2. Dilin Temel İşlevleri

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özelliktir. Dil, gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili ve aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1995:11).

Kişinin ruhsal ve toplumsal kişiliğinin belirginleşmesinde ve düşüncenin oluşmasında önemli işlevi olan dil, başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme eylemlerinde kullanılırken, gerçekliğe ilişkin deneyimleri aktarır. Bunun yanı sıra, belli amaçlarla gerçekliğe uygun bir görüntü vermek için başvurulan yöntemlerin başında gelir (Ergenç, 1995:11).

Uygur'a göre dilin varoluşu sadece insanı insana yaklaştıran, insanları değişik yönleriyle birbirine bağlayan iletişim bağlamında olmamaktadır. İnsanın her çevrildiği şeyle bağ kurması yani adlandırarak evreni biçimlemesi dil sayesinde gerçekleşmektedir. Dilin evreni insana açması ve insanı evrenin içine yerleştirmesi onun en önemli özelliğidir (1997:67-68).

İletişimci dil öğretim uzmanlarından Perez (1993), temel özelliği bir "niyeti" taşımak olan iletişim kavramını belli bir bağlam içinde, alıcı ya da verici, ya da her ikisi tarafından kullanılan, sözel ya da sözel olmayan simgeler aracılığıyla iki ya da daha çok kişi arasında oluşan bilgi değişim ve etkileşim süreci olarak tanımlar (Peçenek, 1998).

Dilde öncelikle bir yapı düzleminden söz edilmesi doğaldır. Seslerin biçimbirim ve sözcükleri oluşturmasında belli kurallar vardır. Sözcüklerin, sözce ve tümcelerin ikinci boyutu ise anlam boyutudur.

Bununla birlikte dilbilim son yıllarda, anlamın da ötesinde dil kullanımının üçüncü boyutundan, dil birimlerinin işlevinden söz etmeye başlamıştır. Özellikle 1970'lerden sonra gelişen söylem ve edimbilim incelemelerinde dille ne yaptığımız, bir sözce ya da tümceyi niye ürettiğimiz en az yapı ve anlam kadar önemli görülmektedir (Kocaman, 2008: 8-9).

İletişimi sağlayan öğelerden oluşan dilin yerine getirdiği “işlev”i temel alan çağcıl dilbilimin dil incelemelerine yaptığı en önemli katkılardan birisi, dilin çok katmanlı, çok boyutlu işleyişine dikkat çekmiş olmasıdır. İşlevsel Dilbilime göre dil, en önemli iletişim ve anlaşma aracıdır (Toklu, 2003:9). İnsan toplulukları içinde temel işlevi iletişimi sağlamak olan dil, kurallarının kullanımından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılmasıyla önem kazanır. Söz konusu çok katmanlı yaklaşımının en önemli göstergesi, dilde yapı-anlam-işlev boyutlarının özellikle son dönemde, en başta yabancı dil öğretimi bağlamında, özenle vurgulanmasında görülebilir.

İnsan için evreni dile getirdiği şekilde var olan dilin iki temel kullanım düzlemi bulunmaktadır: Konuşma ve yazma. Duyulan ses ve görünen yazı, dilin somut görünümünü sunar (Uzun, 1998:21).

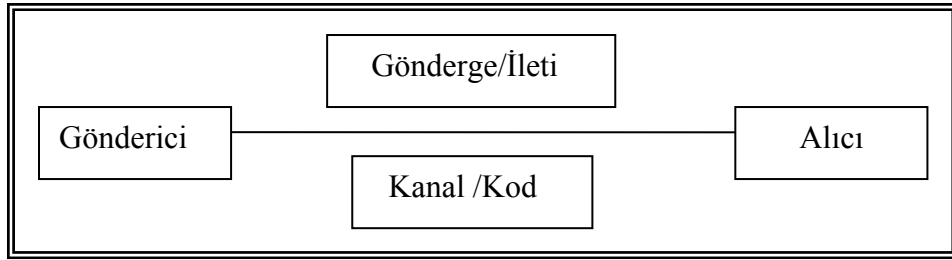
İnsanoğlu ilk önce sesler çıkarmış, konuşmuş ve çok sonra da yazmıştır. Zihinsel, fizyolojik ve fiziksel süreçler sonucunda oluşan sözlü anlatım, iletişim ediminin ortaya çıkan ilk yönü olduğu bilinmektedir.

Toplumsal nitelikli dilin birinci işlevi olan iletişim, Latince bölüşme anlamına gelen “Communis” kelimesinden gelmektedir (Demirel, 1998:21). Vardar dili her şeyden önce bir iletişim aracı olarak görür. İletişimin işleyişi konusunda yapılan çalışmaların Saussure ile başladığını belirtir.

Prag Okulu ile ve daha sonra dil psikoloğu Bühler'in gönderici, alıcı ve gönderge öğelerinden oluşan iletişim kuramıyla devam ettiğinden bahseder (1998 c: 56,58).

Daha sonra anlatım, çağrı ve gönderge işlevini barındıran Bühler'in modelini temel alıp geliştiren R. Jakobson (1960:355), sözlü ve/veya yazılı anlatımın içerdiği etmenleri ve bunlardan kaynaklanan dilsel işlevleri dizgeli bir biçimde ortaya koyar ve dil kullanıcılarının ruhsal durumlarını da göz ardı etmez (Toklu, 2003:24).

Jakobson sözlü iletişim ve/veya yazılı iletişim için gerekli altı öğeyi aşağıdaki şemayla açıklar:



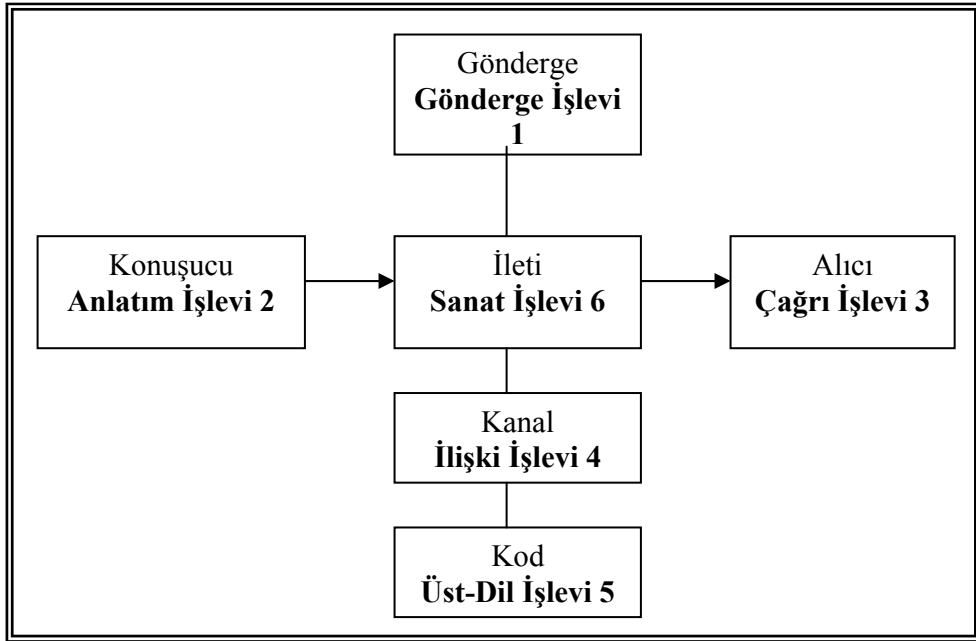
Şekil 3

“Sözlü ve/veya Yazılı İletişim için Gerekli Olan Öğeler” (1960:353)

Sözlü iletişimde olduğu kadar yazılı iletişimde de geçerli olan yukarıdaki şekilde, duruma göre söz konusu altı öğeden biri ya da diğeri daha önem kazanabilmekte, bir başka deyişle süreç gönderge ağırlıklı olmayabilmektedir. Bu noktada iletişim çeşitlenir ve ön planda olan öğeye göre anlam kazanarak değişik dilsel işlevler ortaya çıkar. İletişime ait öğelerden her biri farklı bir işlevin gerçekleşmesine neden olur. Genellikle bir iletide birden çok işlev olabilir. Bununla birlikte sınıflandırma egemen işlev üzerine kurulur (Toklu, 2003:24).

Sözlü anlatım kadar iletişimin önemli bir yönü olan yazılı anlatım, düşüncenin başka bir anlatım şeklidir. Kıran, Jacobson'un belirlediği sözlü anlatım sürecinde gerçekleşen iletişim edimine ait altı temel ögenin yazılı anlatımda da geçerli olduğunu belirtmektedir. İletinin söz konusu öğelerden birisine yönelik olmasıyla iletişimin altı işlevinin ortaya çıktığını belirtmektedir (2006: 91).

Jacobson'a göre yazılı/sözlü anlatım altı işlevi barındırır (1960: 357):



Şekil 4 “Sözlü/Yazılı Anlatım Süreci”

Şekil 3 ve Şekil 4’de görüldüğü gibi iletişim sürecinde belirli kavramların iletilmesinde sözlü/yazılı anlatımın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Böylece dinamik bir süreç olan dilin öğrenme sürecinin özünde yatan amacın da sözlü ve yazılı anlatımın sağlanması ilkesi olduğu sonucu elde edilmektedir (Demirel, 2007:42).

2.2.1.Sözlü Anlatım

Dil olgusu, konuşulduğu toplum içinde, kendine özgü bir kültür ve uygarlık çerçevesinde biçimlenirken dış dünyayı, toplumsal, ruhsal ve fiziksel gerçekliği özgün bir biçimde yorumlar, kavramlaştırır ve yapılaştırır.

Dilin anlatım düzleminin birincil biçimi sestir. Sesli göstergelerden oluşan sözlü anlatımın insan topluluğunun kökenine kadar dayandığını söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında dilbilimin sözlü anlatıma öncelik vermesinin dilin kullanımının iletişim boyutunda daha geçerli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Genel anlamda sözlü anlatım, belli bir dilsel toplulukta, sözce üreten bir konuşucu ve alıcı arasında gerçekleşen alışveriş olarak açıklanabilir. Alışveriş sözcüğü, bir niyetin veya bilginin ilkel ya da ergin bir işaret dizgesinden yararlanarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması olarak açıklanabilir (Ergenç, 1995:12; Vardar, 1988: 47).

Jacobson sözlü ve/veya yazılı anlatım ile olan iletişim kuramının, altı temel öğeyi barındırdığını belirtir (1960:353). Sözlü anlatım düzleminde iletişim işleminin gerçekleşebilmesi için bir konuşucu, bir dinleyici, bir bildirim yolu, bir kod, bilgiyi aktaracak bir ileti ve bir de gönderge gerekir (Vardar, 1998 c:61).

Konuşucu ve dinleyici arasında bir ileti alışverişi olabilmesi için konuşma anında dilsel veya bakış, mimik, jest gibi dilsel olmayan öğelerle ortak bir koda ihtiyaç vardır.

Sözlü iletişim edimini özetleyecek olursak kodlanan iletiyi alıp çözen alıcıya -dinleyiciye- yönelik bir iletiyi sözle ifade eden bir gönderici- konuşucu- vardır.

Bu iletinin bir göndergesi yani söylemin konusu vardır ve genellikle dil dışı dünyaya ait olan bir nesne, bir kişi veya bir kavram ile ilgilidir. Örtük dahi olsa göndergesiz bir iletiden söz etmek imkansızdır. Sözlü iletişimde gönderge, zamanı, uzamı, nesnelere ve varlıkları kapsayan durumsal gönderge şeklindedir (Kıran, 2006:87).

Gönderici iletisini gönderebilmek için Türkçe veya başka bir gösterge dizgesi olan ortak bir koda ihtiyacı vardır. Sonuç olarak iletişim, ilişki kurmaya yarayan ses dalgalarından oluşan fiziksel bir kanalın kullanımını gerektirir.

Dilin yapısal özelliklerinin incelemeyi yeterli gören betimsel dilbilim ve dilin birinci işlevinin iletişim olduğunu kabul eden geniş çerçeveli dilbilim anlayışı, Jacobson ile iletişimi çok yönlü olarak ele almıştır. Dilin doğru ve yerinde kullanımı olarak açıklanan iletişim yetisiyle iletişimin sağlanacağı görüşünün oluşmasında söz konusu çalışmaların etkili olduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım boyutunda önemli bir yere sahip olan iletişim yetisi, dil öğretimine edim ve yeti kavramlarıyla birleşerek girer ve İletişimci Yaklaşımın temelini oluşturur. Dilin sözlü anlatım yani kullanım boyutuna ağırlık veren söz konusu yaklaşım, öğrenci merkezli öğretimi temel alarak öğrencilerin koşul ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu öğretim süreçlerinin oluşturulmasını sağlamaktadır.

2.2.2.Yazılı Anlatım

Yazı, bir dilin sözcük ve tümcelerini görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde kağıt üzerinde görülen belirtkelere dönüştürmenin bir yoludur. Vardar'a göre sözlü anlatım ve yazılı anlatım birbirinden ayrı göstergeler dizgesidir ve yazının tek varlık nedeni dili göstermektir (1998 c, 84).

İnsanın iletişim kurma gereksiniminin sözlü anlatım ile başladığı kabul edilmiş bir olgudur. Sözlü anlatım dizgesinin insanın düşünce ve yaşam tecrübesini kalıcı hale getirmekte yetersiz kalması, bilgi birikimini unutmamak, aynı uzamı paylaşmayanlara iletmek ve daha sonraki kuşaklara aktarma isteğiyle yazılı anlatımın ortaya çıktığı varsayılabilir.

Bireyin yaşamında sözlü anlatım birinci derecede önemli bir iletişim kodu olarak yer almasına rağmen, yazılı anlatımın uzamsal ve somut bir desteğe sahip olması onun kalıcı olmasını, ilk dil çalışmalarının yazılı anlatım üzerine olmasını sağlamıştır. Bu durumda yazılı anlatım büyük bir önem kazanarak kendine özgü yeni bir gerçeklik düzlemi yaratarak dili durağanlaştırıp her türlü bildirinin, ekinsel ve yazınsal değerini başlıca aktarım aracı olarak kurumsallaştırmıştır (Vardar, 1998 c:84).

İşlevsel açıdan sözlü anlatım ve yazılı anlatım edimine sahip iletişim olgusu, yazılı anlatım söz konusu olunca dilin doğru eksiksiz ve fazlalıksız biçimlerini içeren bir bütünü akla getirdiği söylenebilir. Yazılı anlatım toplumsal boyutta meydana gelen dilsel değişimlere karşı dirençli, yapısal gözlemlere dayandırılan gerekçelerle kurallı, yazı birliğine itici etmenlerle durağan bir seyir izler (Uzun, 1998:21).

Yazılı anlatım biçimini belirleyen sözlü anlatımın ise daha devinimsel, zaman içinde geriye dönüşü olanaksız ve uygulamayı esas alan bir yönelim izlediği görülür. Sesbilimsel açıdan yazılı anlatıma göre dili daha iyi betimlediği söylenebilen sözlü anlatım, her ne kadar yazılı anlatıma göre farklı ve biraz daha öncelikli bir düzleme sahip olsa da, yazılı anlatımla beraber iletişim olgusunun vazgeçilmez edimidir ve yazılı anlatımın durağanlığı içinde, onun gelişmesine her zaman katkıda bulunmaktadır.

Jacobson'un ortaya koyduğu, iletinin iletişimi oluşturan öğelerden birisine yönelik olmasıyla belirlenen iletişimin altı işlevi (1960:357), yazılı anlatım düzleminde de incelenebilmektedir.

İlk işlev olan gönderge işlevi dilin bildirme ve temel işlevidir. İletinin sahip olduğu nesnel bilgileri konu edinir. Gönderge işlevine ayrıca bilişsel ya da düz anlamsal işlev de denmektedir. Bilimsel ve eğitsel metinler, meslek hayatına ilişkin yazılar, metin özetleri söz konusu işlevi ilgilendirir. İşlevin amacı alıcının dünya durumuyla ilgili bilgi almasıdır. Bu yüzden gönderge işlevinin diğer bir adı dilin bilgi verme işlevidir.

Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde bilgi verme işlevinin öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip ve öğrenme sürecinde etkin olduğu söylenebilir.

Anlatım işlevi başka bir deyişle duygusal işlev, duygu ve düşüncelerini dile getiren göndericiye ya da alıcıya yönelik bir işlevidir. Özellikle ünlemlerin ve ünlem tümcelerinin kullanılması yoluyla kişisel duygularımızı, heyecanlarımızı, korkularımızı, sevinçlerimizi yargı ve tepkilerimizi dile getirdiğimiz işlevidir.

Anlatım işlevi sözlü anlatımda sesin yükselmesi ve alçalması, kekeleme ve susma ile verilirken yazılı anlatımda noktalama işaretleri ile verilmeye çalışılır.

Gönderge ve anlatım işlevleri birbirlerini tamamlayan ve aynı zamanda birbirine rakip işlevlerdir. Gönderge işlevi bilişsel ve nesnel, anlatım işlevi ise duygusal ve öznel (Kıran, 1996:92).

Yabancı dil öğretiminde gönderge işlevinin kullanılmasıyla ortaya konan anlatım işlevinin öğrencinin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Bilişsel ve duyuşsal açıdan etkin öğrencilerin anlatım işlevini gerçekleştirmede daha başarılı olabildiklerini düşünmek mümkündür.

Çağrı işlevi, ileti ile alıcı arasındaki ilişkileri açıklayan, dilin yaptırma işlevi olarak tanımlanan işlevdir. Buyurum durumlarında, politik propagandalarda, mektuplarda, reklamlarda, resmi ya da özel mektuplarda kullanılan bir işlev olarak amacı dil aracılığıyla alıcıyı ikna etmek ve davranışını değiştirmektir. Sözlü anlatım ve yazılı anlatım düzleminde gerçekleşen anlatım işlevindeki öğeler çağrı işlevinde de yer alır.

İlişki işlevinin amacı bilgi iletmekten çok gönderici ile alıcı arasındaki ruhsal ilişkiyi kurmak ve sürdürmektir. Telefona cevap verdiğimiz andan itibaren karşımızdakini dinlediğimizi belirten sözcükler bu işlev çerçevesinde değerlendirilir. Yazılı anlatım bağlamında ise dikkat çekmek için seçilen sözcükler, baskı biçimleri ve noktalama imleri ya da anlamdan yoksun tümceler ilişki işlevini yerine getiren öğelerdir. Bu noktada söz konusu olan okuyucunun iletileri okumasını sağlamaktır.

Üst-dil işlevi alıcı tarafından anlaşılabilen göstergelerin anlamını doğal dil ile açıklamak amacını güder. Gönderici betimleme konusu olarak kodu yani dili kullanır. Üst-dil işlevi sayesinde çeşitli biçimlerde dilden söz edilebilir. Dili konu edinen, açıklayıp betimleyen dilbilgisi kitapları, sözlükler üst-dil işlevine sahiptir.

Özellikle kendini edebiyat alanında gösteren sanat işlevi, iletinin kendisiyle ilgilenir. Amacı alıcıyı etkilemek olan sanat işlevi, her türlü dilsel bulgu ya da dilin gücül deneyimlerini içerir, dilin sanatlı kullanımını ortaya koyar.

Sanat işlevi sadece edebiyatla sınırlı değildir. Örneğin bir bildiriye geçen uyak, aliterasyon, sözcük yinelemeleri ile sözcüksel, dizimsel ve anlamsal sapmalar, deyimler, atasözleri ve ikilemeler kullanımından yararlanmaktadır (Toklu, 2003:26).

“*Anlama sahip olmayan dil anlamsızdır*” diyen Jacobson (Fromkin ve Rodman, 1993:123), iletişim kuramında dile ilişkin kullanımların tümünü betimlemiş ve açıklamıştır. Kuramının dayandığı işlevlerin, dil olgusunun anlaşılmasında vazgeçilmez öğeler olduğu ve iletişimin temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Sözlü anlatım kadar yazılı anlatım da iletişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Sözlü anlatımda olduğu gibi yazılı anlatımda da üretken bir eylem söz konusudur (Demircan, 1990:252).

Yazma eylemiyle bir ileti ya da bir bilgi başkasına iletilmekte, ilgili dilin sözcükleri ve belirli bir tümce düzeneği içinde kullanılarak karşılıklı bir üretim işlemi yapılmaktadır. Aktaş’a göre söz konusu eylem, bireyin dil bilincini geliştirmesini ve dili etkin bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir (2005:92).

Bireyin dil bilincinin geliştirilmesi ve dilin etkin bir şekilde kullanılması, dilbilgisi kurallarının yanı sıra toplumbilimsel ve edimbilimsel yetilerin bir arada olmasıyla mümkün olmaktadır (Avrupa Konseyi, 2006:13). Söz konusu öğelerin birleşmesiyle oluşan iletişim yetisine sahip birey, gönderge işlevini içeren eğitsel veya bilimsel bir metin aracılığıyla kendi duygu, düşünce, heyecan, korku, sevinç ve üzüntülerini içeren anlatım işlevini bütünleştirebilir.

İlişki ve çağrı işlevini ise iletişimin devamlılığını sağlamak için kullanabilir, üst-dil ve sanat işlevinden ise dilin dille açıklanması için ve dilin gücül deneyimlerini kullanmak için yararlanabilir.

Porcher (1995), dil öğrenimi ve öğretimi açısından dilin nasıl işlediğini bilmenin gerekli olduğunu belirtir (Onursal, 2006:86). Bu çerçevede Jacobson'un iletişim olgusu hakkında yaptığı çalışmaların dil öğretimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım veya yazılı anlatım sürecinde, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal açıdan dili kullanım gücüne göre öncelikli olarak anlatım işlevini yerine getirmesi mümkündür. Öğrencinin çağrı işlevi, ilişki işlevi, üst-dil işlevi ve sanat işlevini yerinde kullanarak iletişimi gerçekleştirmesinin, devamlı gelişen iletişim yetisine bağlı olduğunu düşünebiliriz. Bu noktada öğrencinin dili bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanmasının, dilin çok yönlü yapısını özümsemesinden ileri geldiğini söylemek doğru olabilir.

Yazılı anlatım sürecinde dilin bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanılmasının, öğretim programlarında esnekliği ve öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyen unsurların yer almasıyla oluştuğu düşünülebilir.

Bu açıdan bakıldığında öğrenim sürecini kolaylaştırabilecek her türlü yaklaşımın kullanılması gerekliliği belirlemektedir. Bu yüzden dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyen yazma etkinliklerinin (Aktaş, 2005: 92) Yaratıcı Yazma ile desteklenmesi mantıklı görünmektedir.

2.2.2.1. Yazılı Anlatım ve Yabancı Dil Öğretimi

Gözle görünür çeşitliliğine karşın son derece düzenli dizgeleri olan dünya üzerindeki dillerin uymak zorunda oldukları ortak kurallar bulunmaktadır. Söz konusu kuralları Chomsky “*Dilin Evrenselleri*” olarak açıklamaktadır (Kıran, 2006:164).

İnsanın dilin mantık yapılarına doğuştan sahip olması sonucu, içinde bulunduğu ve etkileşime girdiği topluluğa anadilini ait baş döndürücü bir hızla öğrenmesinin önce duyma, sonra konuşma, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenme şeklinde gelişen doğal bir sırayı izlemesiyle meydana gelmektedir.

Söz konusu sıra günümüzde oluşturulan dil öğretimi sürecinde de temel ilkelere birisi olarak kabul edilmiş, sözlü anlatımın dinleme ile yazılı anlatımın okuma ile ilişkilendirilerek geliştirilmesi esas alınmıştır (Demirel, 2007:89).

Avrupa Konseyinin yabancı dil öğretimi çalışmalarının çıkış noktası olan, sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık veren İletişimci Yaklaşımın (Demirel, 2007:44), öğrenilen yabancı dilin gerçek iletişim durumlarına uygun biçimde kullanılabilmesi yani öğrencide iletişim edincinin oluşturulabilmesini hedeflediği belirlenmiştir (Onursal, 2006 :90).

Yaklaşım terimiyle adlandırıldığı için esneklik ve seçim özgürlüğünü içinde barındıran İletişimci Yaklaşım (Onursal, 2006:88), öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim durumunun koşullarına göre ayarlanan dinleme, sözlü anlatım, okuma ve yazılı anlatım kavramlarının geliştirilmesine yönelik devingen bir etkileşimi temel almaktadır (Demirel, 2007:43).

Devingen etkileşim bakış açısıyla son yıllarda eğitim alanında meydana gelen değişimler ve yeni yönelimler, öğretme ve öğrenme süreçleri, öğretim ortamı ve koşulları, öğrencilerin amaçları ve gereksinimleri gibi değişkenlerin evrensel çözüm sunma amacını taşımasını sağlamıştır.

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık bağlamında (Doğan, 2007) gelişen yeni yönelimlerden birisi olan Yaratıcı Yazma, öğrencinin doğasında bulunan duyuşsal ve bilişsel eğilimlerindeki farkındalığın dillerin doğasında bulunan yaratıcılığın artırıldığı bir yaklaşım olarak açıklanabilir.

Bireysel ve işbirliğine dayalı etkinliklerle Öğrenci Merkezli Öğretim sürecini desteklemesi (Maltepe, 2006:21) ve geliştirici görevlerle öğrencileri var olan yetkinliklerinin ötesine itecek özellikte olması (Peçenek, 2005:88), Yaratıcı Yazma Yaklaşımının İletişimci Yaklaşımın doğasına uygun etkinlikleri beraberinde getireceği görüşünü ortaya koymaktadır.

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olma ilkeleriyle İletişimci Yaklaşımı temel alan Avrupa Konseyi bünyesinde oluşturulan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin, yabancı dil öğretimi süreçlerinde birçok yeni yönelimin yanı sıra, Yaratıcı Yazma Yaklaşımını temel alan yazma becerisini geliştirme çalışmalarına yer vermesi mantıklı görünmektedir.

2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni:

Temelleri 1957 Roma Antlaşması ile atılan Avrupa Birliği, günümüzde yirmi yedi ülkeden oluşan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. Avrupa Bakanlar Konseyi, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Adalet Divanı'nı bünyesinde barındıran devletler arası çok uluslu bir oluşum olan Avrupa Birliğinde, eğitim ve kültür politikalarını yürütmekten sorumlu kurum ise Avrupa Konseyidir.

Avrupa Konseyi Avrupa çapında başta hukuk ve insan haklarının korunması, eğitim, kültür ve çevre alanlarında anlaşmalar kabul eden, hükümetler arası bir örgütlenmedir. Önce Victor Hugo'nun 1867 yılında hazırladığı bir sergiye ait olan rehberin ön sözünde, daha sonra İngiliz devlet adamı Winston Churchill'in İkinci Dünya Savaşından ekonomik ve toplumsal açıdan yıpranmış çıkan Avrupa'nın birleşik devletler birliği mantığında birleşmesi yolunda 1946 yılında yaptığı konuşmasıyla temelleri atılan Avrupa Konseyi, 1949 yılında resmen kurulmuştur.

Konseyin etkinlik alanları hakkında daha ayrıntılı bilgi verilecek olursa, amaçlarının demokrasi ve insan haklarını korumak, hukukun üstünlüğü ilkesini yerleştirmek ve Avrupa toplumunun karşılaştığı ırkçılık, etnik ayrımcılık, çevrenin korunması ve organize suçlar gibi temel sorunların çözümü için çalışmak, farklı kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve Avrupalı olma anlayışını vatandaşlarına kazandırmak olduğu görülür (Demirel, 2007:17).

Yürüttüğü çalışmalar arasında Türkiye açısından en dikkat çekenin, eğitim ve kültür politikaları olduğu görülmektedir.

Dil öğretimi ve öğretmen eğitimi konusunda gelişmelere ve yeniliklere yönelik yapılan çalışmaları destekleyen, belirlenen temel ilkeler doğrultusunda öğrenme /değerlendirme boyutunu uyumlu bir şekilde uygulayan öğrenme, öğretme ve içerik açısından tutarlı öğrenci merkezli yöntem bilimi içeren uluslararası deneyimleri toplayan, birleştiren ve çok dilli, çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturmayı hedefleyen Avrupa Konseyi, eğitim alanında yetmişli yıllardan itibaren yoğunlaşarak günümüzde aşılmış olan öncelikle dil öğrenme amaçlarının ve dil öğretiminde düzeylerin belirlenmesine yönelik çalışmaları başlatmıştır (Trim, 2001:1).

Konsey bünyesinde eğitim alanında yapılan çalışmalar ilk kez 1957 yılında, Fransa'nın çağcıl dil öğretiminin geliştirilmesine yönelik devletler arası bir sempozyumu Paris'te düzenlenmesi ile başlamıştır. Sempozyumda temel söz varlığı ve dilbilgisi yapıları Temel Fransızca tasarısı (*Le Français Fondamental*) ile sunulmuştur. Bunun yanı sıra Fransızca öğrenmek isteyen yetişkinler için Fransa'nın Sesleri ve İmgeleri (*Voix et Images de la France*) adlı CREDIF (Centre de Recherche et Diffusion du Français) tarafından geliştirilen ve öncü nitelik taşıyan işitsel-görsel kurs ile, dil öğretimi alanında yeni bir adım atılmıştır (Trim, 2001:2).

Çalışmaların ikinci evresinde Kültürel İşbirliği Konseyi bünyesindeki tüm eğitim kurullarının katıldığı proje ile uygulanacak bir dizi etkinlik planı belirlenmiştir. Etkinlik planı, farklı Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemleri arasındaki işbirliğini, dil öğretimi ile üniversitede yapılan dil çalışmaları arasındaki etkileşimi, Uygulamalı Dilbilim alanının tanınan bir alan haline getirilmesi ve Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Birliğinin (AILA) kuruluşunu, dil öğretiminde işitsel-görsel teknolojisi ve yönteminin kullanımı ve geliştirilmesi doğrultusunda yapılmıştır.

Daha sonraki çalışmalarda 1971 yılında İsviçre’de, Rüşchlikon’da yapılan sempozyum göze çarpar. Okul dışı eğitim komitesi küçük bir araştırma grubu oluşturarak, yetişkinlere yabancı dil öğretimi için basamaklı kur sisteminin uygunluğunu araştırır. Grup, çalışmalarına başlamadan aşağıda geçen bir dizi ilkeyi belirler:

1-Dil öğrenimi herkes içindir.

2-Dil kullanım için öğrenilir.

3-Dil öğrenimi yaşam boyu olan bir etkinliktir.

4-Dil öğretimi öğrenenlerin kaynaklarına ve özelliklerine göre tam bir ihtiyaç değerlendirmesine dayalı, uygun ve gerçekçi hedefleri belirlemesi gerekir.

5-Dil öğretimi hedeflerin belirtildiği, öğretim yöntem ve materyallerinin kullanımının açıklandığı, öğretim sisteminin etkinliğinin ve öğrencinin başarısının değerlendirildiği, söz konusu tüm süreçler hakkında geri bildirim verildiği tutarlı bir bütün olarak planlanmalıdır.

6-Etkin dil öğretimi, eğitim alanındaki yönetici ve planlamacıların, kitap/ders ve sınav malzemesi üreten uzmanların, müfettişlerin, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen ve öğrenenlerin tam bir işbirliği içinde gayretlerini kapsamalıdır (Trim, 2001:3).

Çalışmaların sonunda, hedeflerin belirlendiği “İşlevsel-Kavramsal” bir model geliştirilmiştir. Böylece ilk kez ulamlar ve iletişim durumunda söz eylemler tarafından gerçekleştirilen işlevler (açıklama, soru sorma, özür dileme, teklif etme, tebrik etme), genel kavramlar (yer, zaman, kişi, neden ve sonuç), somut ve belirli amaca yönelik durumlar (ev, tren) ve nesnelere ayrılan dilin kaynakları saptanmıştır.

Oluşturulan model İngilizce için Van Ek ve Alexander tarafından, 1975 yılında “*Thresold Level*”, Eşik Düzeyi adıyla ortaya konmuştur. Söz konusu çalışma hedef dilin konuşulduğu ortamda özgür bir şekilde kendisini ifade etmek için öğrenenin ne yapması ve söylemesi gerektiğini belirlemiştir.

Aynı model 1976 yılında Coste tarafından Fransızca için “*Niveau Seuil*”, 1980 yılında Almanca için “*Kontaktschwelle*” adıyla Almanca için (Toklu, 2007:81) ve 1981 yılında Galli de’ Paratesi tarafından “*Livello Soglia*” adıyla İtalyanca için oluşturulmuştur (Maggini, 2004:15).

Konsey tarafından yayınlanan söz konusu çalışmalarda iletişimsel edimler dizgesel biçimde tanımlanmış, çeşitli iletişim durumlarında kullanılan dilsel anlatım araçlarının dökümü yapılmıştır.

Bu çerçevede dilin temel işlevinin iletişim sağlamak olduğu anlayışının ön plana çıkması, İletişimci Yaklaşımın dil öğrenme ve öğretme araçları ile dil derslerine yansımaları sağlamış, bu çerçevede yapılan çalışmaların yoğunluk kazanmasına sebep olmuştur (Toklu, 2007:81).

Yine aynı dönemde basamaklı kur sisteminin göçmen ve yetişkin eğitimi süreçleri ile meslek ve orta dereceli okullarda yürütülen projelerde uygulanmıştır.

1977 yılında Van Ek ve Alexander tarafından orta düzey hedeflerine sahip Temel Gereksinim ya da Ara Düzey’e (*Waystage*) yönelik çalışmaların, “*Follow Me*” adlı İngiliz-Alman ortak, çoklu ortam yapımı olarak geliştirilerek daha sonra televizyon aracılığıyla beş yüz milyondan fazla kişinin izlemesiyle sonuçlanan çalışmasının büyük başarı kazanması göze çarpar (Trim, 2001:4).

1981 yılına gelindiğinde, Avrupa Konseyi çalışmalarını öğretmen eğitimcileri üzerine yoğunlaştırır. İletişimci Yaklaşımın eğitici öğretmenler için hazırlanan programlara dahil edilmesi ve söz konusu yeniliklerin eğitici öğretmenler tarafından sınıf ortamına yansıtılması sonucu, okullar ve ülkeler boyutunda deneyimlerin paylaşımı söz konusu olur.

Zaman içinde Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Doğu ve Orta Avrupa'da meydana gelen politik değişimler sonucu Kültürel İşbirliği Konseyi üyelerinin hızla artması ve yeni üye ülkelerin dil öğretiminde yönlendirilmesi çalışmaları doğrultusunda hedeflerin daha iyi belirlendiği geliştirilmiş bir modelin gerekliliği, yeni teknolojilerin ve kitle iletişim araçlarının daha fazla kullanımı, iki dilli eğitim, eğitim alanındaki bağlantılar ve değişim programlarının önemi, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesi konularında fikir birliğine varılmasını sağlamıştır.

1991 yılında İsviçre'nin Rüşchlikon şehrinde Avrupa Konseyi bünyesinde yapılan uluslararası sempozyumda, ortaklaşa tanımlanan yeterliklerin ve başarı ölçütleri ile hedeflerle ilgili iletişimin, tümüyle betimleyici özelliği kabul edilmiş, ortak başvuru ölçütlerine göre uyarlandığı takdirde kolaylaşacağı yönündeki İsviçre'nin önerisi kabul edilmiştir.

Birkaç yıl devam eden çalışmaların sonunda, Avrupa Konseyinin dil öğretimi konusundaki en önemli çalışmalarından biri olan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" 1996-1997 yıllarında ilk olarak bilgisayar ortamında, daha sonra 2001 yılında İngilizce olarak Cambridge University Press, Almanca olarak Langenscheidt, Fransızca olarak Hachette tarafından basılmıştır.

2002'de İtalyanca olarak Oxford-La Nuova Italia (Maggini, 2004:13) ve 2006 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe olarak basılmıştır.

Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni üç temel özelliğe dayanmaktadır: Kapsamlı, saydam ve tutarlı olma. Kapsamlı olma ilkesi dogmatizmi reddeden, başka bir deyişle, kültür olgusu ile bütünleşen dile yapılan eğitsel içerikli her türlü müdahalenin, dilin doğasında bulunan sonsuz sayıdaki değişken tarafından şekillendirilen tanımlayıcı niteliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Saydam olma, dil öğretimi alanında faaliyet gösteren birey, kurum ve ülkeler arasında iletişim kanalı görevini üstlenen Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metninin, terimsel ve kuramsal açıdan başvuru araçlarını sağlama amacına sahip olması olarak anlaşılmaktadır. Bilgi kuramı ve mantık açısından ele alınan tutarlılık ilkesi, evrensellik ve saydamlılık ilkelerine sıkı sıkıya bağlıdır. Özgürlük ve özerklik terimlerinden doğan Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni, hitap ettiği alandaki uygulamaların söz konusu terimlere sadık kalması sonucu tutarlılık ilkesine sahip olduğu kesindir (Vedovelli, 2004:29). Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni, söz konusu özelliklerin yanı sıra, çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve kesin yargıları olmama özelliklerine de sahiptir (Avrupa Konseyi, 2006:8).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanım alanları dil öğrenme programlarının planlanmasında yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle yapılması gerekliliği, dil öğreniminin belgelendirilmesinde sınav program içeriklerinin göz önünde bulundurulması ve olumsuzdan çok olumlu değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasının önemi olarak belirlenmiştir.

Kendi kendine öğrenmenin planlanmasında öğrenenin farkındalığının artırılmasının ve kendisine uygun hedeflerin, malzeme seçiminin öz değerlendirme doğrultusunda yapılması, öğrenme programları ve sertifikaların öğreneni dil ve iletişim yetisi boyutunda hazırlayıp söz konusu yetisini belli bir amaç için kısıtlı bir alanda geliştirmesi diğer kullanım alanı olarak hedeflenmiştir.

Son kullanım alanı ise öğrenme sürecini belli yönleriyle vurgulayıp bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyler kazandıracak bir profil oluşturularak sadece belli etkinlik ve beceriler için sorumluluk geliştirmek olarak görülmektedir.

Daha ileri dil öğrenme düzeylerinde kullanım alanlarındaki çeşitliliğin, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında, hem öğrenen ihtiyaçlarının doğası ve yaşadıkları, belli ihtiyaçları, özellikler ve öğrenenlerin kökenleri göz önünde bulundurulması, hem de ulusal özelliklere uygun olarak şekillendirilmesi gerekli görülmüştür (Avrupa Konseyi, 2006:7).

Dilin kullanımının dil öğretimini kapsadığı bakış açısından hareketle, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, toplumsal aktörler olarak adlandırdığı bireylerin hem genel anlamda yetileri hem de özel olarak iletişimsel dil yetilerini geliştirdikleri eylemlerle dil öğrenim sürecini gerçekleştirdiklerini belirtir. Çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken, sadece dille sınırlı da olmayan, görevlere sahip toplum üyeleri olarak görülen dili kullanan ve öğrenciler, bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulunduran eylem odaklı yaklaşımla dil öğrenim sürecini tamamlar (Avrupa Konseyi, 2006:9).

Dil öğrenimi-öğretimi süreci denince dilbilimsel yapıların kullanılarak iletişim kurulmasıyla belli bir dil yeterliliğine ulaşılması olarak düşünülmektedir.

Toplumdilbilimsel açıdan bakıldığında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde önemli bir yere sahip olan iletişim kavramının, önce Hymes (1976) daha sonra Munby (1978) tarafından geliştirilen iletişim yetisi şekliyle yer aldığı görülmektedir (Maggini, 2004:18). Richards ve Rodgers'a göre, edinilmesi sonucu bilgi ve dili kullanma yeteneğini beraberinde getiren iletişim yetisi (2001:42), dilsel yeti, toplumdilbilimsel yeti ve edimbilimsel yeti olmak üzere üç alt yetiden oluşmaktadır (Avrupa Konseyi, 2006:13).

Dilsel yeti denilince Saussure'ün dil ve Chomsky'nin yeti kavramları anlaşılmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre dilsel yetiler, sözcük ve dilbilgisi öğelerini içeren sözcüksel yeti, dilbilgisel yeti, anlambilimsel yeti, sesbilimsel yeti, doğru yazma yetisi ve doğru sesletim yetisi bileşenlerinden oluşmaktadır (Maggini:2004:18).

Toplumdilbilimsel yetiler dil kullanımının toplumsal ve kültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da toplumdilbilimsel bileşen nezaket kuralları, kuşaklar, cinsiyetler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar ve bir toplumun işleyişindeki bazı temel adetlerin dilsel kodlanması gibi toplumsal geleneklere olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler (Avrupa Konseyi, 2006:14).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde iletişim yetisinin etkin olarak kullanılmasının dil etkinlikleri ile olacağı belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2006:14).

Dil etkinlikleri kavramının dil yetisi kavramıyla örtüştüğü düşünülebilir. Dil etkinlikleri, okuduğunu ve söyleneni anlama olarak alımlama etkinliği, sözlü ve yazılı anlatım olarak üretme etkinliği, etkileşim etkinliği ve aracılık etkinliği olarak dörde bölünmektedir. Söz konusu etkinliklerin her biri sözlü, yazılı ya da hem sözlü hem yazılı metinler aracılığıyla gerçekleşebilir.

Alımlama ve üretme etkinlikleri sözlü veya yazılı süreçlerde etkileşim için gerekli olduğundan önemli bir yere sahiptir. Alımlama etkinlikleri ders içeriğini anlama, sessiz okuma, ders ve referans kitaplarına başvurma olarak belirlenir. Üretme etkinlikleri sözlü sunular ve yazılı raporları kapsamaktadır.

Akademik ve profesyonel alanda birçok önemli işleve sahip olan üretme etkinliklerine, içeriğinin değerlendirildiği yorum niteliğinde olan toplumsal bir değer atfedilir. Etkileşim etkinliklerinde en az iki birey alımlama ve üretme etkinliklerinin sırayla yapıldığı daha çok sözlü olan sözlü ve/veya yazılı iletişim gerçekleştirilir. Etkileşim etkinliklerinde alımlama ve üretmenin yanı sıra dilin kullanımı da önem taşımaktadır.

Aracılık etkinlikleri ise dilin işleyişinde önemli bir yere sahiptir ve herhangi bir nedenle birbirleriyle doğrudan iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılar. Örneğin yazılı veya sözlü çeviri, bireylere doğrudan ulaşamadıkları kaynaklara ulaşma fırsatını verir (Avrupa Konseyi, 2006:14-15).

Sözlü veya yazılı metinlere ait süreçte, üretme ve etkileşim etkinlikleri ile alımlama ve aracılık etkinlikleri arasındaki açık bir fark gözlemlenebilmektedir. Aracılık etkinliklerinden sözlü ve yazılı çevirinin dil öğretimi açısından diğer etkinliklerle aynı derecede öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Maggini, 2004:16).

İlk olarak Amerikalı Toplumdilbilimci Fishman (1971) tarafından belirlenen, durumların sınıflandırılması olarak adlandırılan “alan” kavramı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde, dil etkinliklerinin bir kullanım bağlamına sahip olması bakış açısıyla ortaya konmaktadır. Toplumsal alan, kişisel alan, mesleki alan ve eğitimsel alan olarak dört grupta toplanan alanlar (Avrupa Konseyi, 2006:15), yabancı dil öğretiminde hedeflenen öğrenci grubunun gereksinimleri ve Eşik Düzeyi çalışmasını göz önünde bulundurmaktadır (Maggini, 2004:15).

Toplumsal alan, bireyin içinde bulunduğu toplumla sosyal etkileşimle gerçekleştirdiklerini, kişisel alan bireyin ailevi ilişkileri ve bireysel uygulamaları kapsamaktadır. Mesleki alan, mesleki ilişkileri ve etkinlikleri, eğitimsel alan ise bilgi ve becerilerin kazanıldığı eğitim ve öğretim konularıyla ilgilenmektedir.

Çoğu durumda birden fazla alan birbiri ile ilintili olabilmektedir. Örneğin bir öğretmen için mesleki ve eğitimsel alan örtüşmekte, kişisel alan bu çerçevede ayrı olarak düşünülmemektedir. Bu noktada kişisel alanın diğer alanlardaki etkinlikleri bireyselleştirip veya kişiselleştirdiği görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2006:57).

Dört grupta belirlenen alanlar, tümdengelimli bir yaklaşımla alt alanlara bölünebilmektedir. Örneğin 1990 yılında B1 (Eşik Düzeyi) düzeyinde yapılan çalışmada alanlar, bireysel kimlik, ev-aile ve çevre, günlük yaşam, boş zaman-eğlence, yolculuk, insanlarla olan ilişkiler, sağlık ve vücut bakımı, eğitim, alışveriş, yiyecek-içecek, hizmet sektörü, yerler-mekanlar, yabancı dil ve hava durumu olarak belirlenmiştir. Alt alanlara örnek olarak, boş zaman-eğlence alanı verilebilir: Boş vakit, hobiler ve ilgi alanları, radyo ve televizyon, sinema ve tiyatro, sergiler ve müzeler, entelektüel ve sanatsal uğraşlar, spor ve basın olarak belirlenen alt alanların her biri için bir alt alanın daha belirlenmesi mümkündür.

İletişim ve öğrenme, kişinin iletişimsel yetisini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri içermesine rağmen salt dilsel olmayan işlevlerin yapılmasını kapsar. Bu işlevler alışılmış ve otomatik olmadıkları oranda iletişim ve öğrenmede strateji kullanımını gerektirir. Bu işlevlerin yerine getirilmesi dil etkinliklerini içerdikleri ölçüde sözlü ya da yazılı metinlerin (alımlama, üretme, etkileşim ya da aracılık yoluyla) işlenmesini gerekli kılar (Avrupa Konseyi, 2006:15).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni belirlenmiş amaçlara ulaşmak için hangi eylemin hedeflendiğini ortaya koyan “görev” kavramını söz konusu etmektedir. Görev kavramı, yabancı dil öğretiminde Prabhu (1983) tarafından hazırlanan Görev Temelli Öğretim Programından gelmektedir.

Söz konusu öğretim programına göre, görevlerin zorluk derecesi yetilere, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve dilsel özelliklerine, katılımcılar, o şartlarda bulunan araçlar, metinlerin tahmin edilmesi, amaçlar, zaman ve metin hakkındaki bilgileri içeren üretme ve etkileşim süreçleriyle metnin özellikleri, hazırlık evresindeki yardımlarla ilgili alımlama süreçlerine ait görevlerde var olan şartlara ve ilişkilere bağlıdır (Maggini, 2004:16).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde geçen diğer önemli bir kavram olarak belirlenen strateji, hedeflenmiş bir eylem dizisinden ibarettir. Bu çerçevede strateji, görev ve etkinlik kavramlarıyla sıkı sıkıya bağıntılı olmaktadır. Görevleri gerçekleştirmek için belirli stratejileri ve dilsel etkinlikleri harekete geçirmek gereklidir (Avrupa Konseyi, 2006:71). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin stratejiler konusundaki belirlemeleri dilsel etkinliklerin altını bir kez daha çizmektedir. Bu nedenle stratejiler, üretme, alımlama, etkileşim ve aracılık etme stratejileridir

Maggini, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin belirlediği stratejilerin gerekliliğinden bahseder. Söz konusu stratejilerin kuramsal çerçevesini, Bialystok'un geliştirdiği (1978) modelde öğrenme stratejilerinin var olan bilgilerin hangisinin seçimli araçlar olarak işletilmesi veya Ellis'in modelindeki (1985,1990) ğrenme stratejilerinin yeni bilgilerin öğrenilmesi olarak tasarlanmasına dayandırır (Maggini, 2004:17).

Dilsel etkinlikler ve görevler, en küçük iletişim birimi olarak görülen metni kullanır. Günümüz yabancı dil ğretimi alandaki eğilimler metin üzerine çalışmaya önem vermektedir. Bu erevede Diller İçin Ortak Başvuru Metninin metin tiplerine yönelik çalışmalara önem vererek metindilbilimi esas alan kuramlardan yararlanmasın net bir Şekilde görülebilmektedir.

İlk kez 1967 yılında Weinrich'in ortaya koyduğu metindilbilim kavramı, metinlerin özümlenmesi ve sınıflandırılması yönündeki ölçütlerin oluşturulması çalışması ile (1975) nemli bir yere sahiptir. Diller İçin Ortak Başvuru Metni, "metin" kavramıyla bazı özellikleri içermektedir: dilbilimsel bütünlük, metin türleri, söylemsel yapı. Bu noktada metinlerin uygunluk derecesi, metnin belirgin bir Şekilde düzenlenmesi, bilgilerin açık bir Şekilde gösterilmesi ve son olarak çeşitli kanallar aracılığıyla sunulması söz konusu olmaktadır. Sunuş kavramıyla birlikte öğrenciye sunulan dilsel girdilerin var olduğu ğretim teknolojilerinin üstlendiği önem, güdülenme ve verilen görevin zorluğunu etkileyen metnin uzunluğu, seçilen metnin tipi ve içeriğinin öğrencide uyandırdığı ilgi kavramlarının ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Maggini, 2004:16-17).

Diller İçin Ortak Başvuru Metninin kavramsal çerçevesinde görevler ve stratejilerin yanı sıra, belli bir alanla ilgili olup bir görevin gerçekleştirilmesi sırasında gerek destek, gerek amaç, gerek ürün gerekse süreç olarak bir dil etkinliğine aracı olan (sözlü ve /veya yazılı) herhangi bir sözcük dizisi ya da söylemi olan “metin” kavramının yer aldığı görülür (Avrupa Konseyi, 2006:10).

Gülich ve Raible’ye göre (1977), bir metin, metin içi bakış açısına göre, dil dizgesinin kurallarına göre oluşmuş karmaşık dilsel bir gösterge iken, metin dışı bakış açısına göre iletişim eylemi ile aynı anlamı taşımaktadır (Toklu, 2003:123).

İnsan dilinin temel birimi olarak nitelenen sözlü metin, yani sözlü anlatım, iletişim süreci sırasında bireyin aslında amacına dayalı bir davranışı yani bir edimi gerçekleştirilmesi olarak düşünülebilir (Toklu, 2003:114). Dilin kullanımında yeni bir boyut olarak belirlenen iletişim yetisi hakkında yapılan Wunderlich’in (1972) yaptığı çalışmaların dilbilim alanında yansımaları edimbilim alanını doğurmuştur. Edimin gerçekleştirilmesi bilgi aktarımının yanı sıra, Wittgenstein’in “*Felsefe Araştırmaları*” adlı eserinde geliştirdiği “dil oyunları” olarak adlandırdığı (Toklu, 2003:117) söz edimleri, açıklama, soru sorma, özür dileme, teklif etme, tebrik etme gibi işlevlerin, belli kurallar çerçevesinde oluşturulması anlamına gelmektedir.

İnsan dilinin diğer temel birimi olan yazılı metin, yani yazılı anlatım, belirli bir iletişim işlevini yerine getiren metin kavramının, metinselliği belirleyen etkenler, metinde konu akışının düzenlenişi, metinsel tutarlılık, metinleri türlere ayrılmasında başvurulacak ölçütler, metin işlevleri ve metin anlamı çerçevesinde incelenmesi ile oluşan metindilbilim çalışmaları ile incelendiği söylenebilir.

Dilin sözlü kullanımını inceleyen edimbilim ile örtüşen yöntemleri içeren metindilbilim, bazı araştırmacılara göre, sadece yazma etkinlikleriyle ilgilenirken bazılarına göre ise sözlü etkinlikleri de kapsamaktadır (Toklu, 2003:123).

Duygu, düşünce, niyet, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi olarak açıklanan sözlü anlatım (Peçenek, 1998:20), Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde, dil kullanıcısının bir veya birden fazla alıcıya sözlü bir metin üretmesi (Avrupa Konseyi, 2006:72), söz ve yazı dizgelerinin kurallarının geçerli olduğu yazılı anlatım ise, dil kullanıcısının bir ya da birden fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen yazılı bir metin üretmesi olarak açıklanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2006:76).

Dilin iletişim boyutlarını oluşturan sözlü ve yazılı anlatım, üretmeye yönelik eylemler olduğu için, günümüz dil öğretimi süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra sözlü anlatım ile birlikte dinleme, yazılı anlatım ile birlikte okumanın dilin işlevsel açıdan bütünlüğünü oluşturduğunu söylemek gereklidir (Peçenek, 1998:21).

Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metnine göre çağcıl dillerin öğretimi ve öğrenimine ilişkin birçok yol bulunmaktadır. Söz konusu süreçte öğrencilerin hedefleri, iletişimsel gereksinimleri, birikimleriyle öğretmenlerin deneyimleri ve bilgi alışverişinde bulunmaları gibi etkenlerin öğretim yolunun bilimsel açıdan belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada öğretim yöntemlerine özgü bilgi alışverişi ve yöntemlerin kullanımını hakkındaki bilgilerin dil öğretimi alanından gelmesinin gerekliliği, mevcut uygulamalardan üretilmiş seçeneklerin sunulması sonucunu getirmektedir (Avrupa Konseyi: 2006: 170).

Dil öğretiminin ve eğitiminin amaçlarının belirlendiği, bilimsel bağlantıların tanımlandığı boyut olan yaklaşım, dilin doğasına ve dil öğrenimine ilişkin genel varsayımları ve ilkeleri sunmaktadır. Toplumbilim, ruhbilim ve edimbilim çalışmalarının dilbilim ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünü olarak açıklanabilen İletişimci Yaklaşım, evrensel olarak benimsenen tek bir modele dayandırılan bir öğretim biçimi olarak görülmemektedir. Bu noktada dilin bir iletişim aracı olması ilkesinden yola çıkılarak oluşturulan iletişimci dil öğretim modellerinin, ortak bir amaca sahip olduğu, öğretim süreçlerinde esneklik ve kullanım özgürlüğünü sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır (Peçenek, 1998:1).

Doğası gereği kuramsal temellerinin tek bir bilimsel alanın verileriyle sınırlı olmaması ve dil öğretiminde etkisi olabilecek çeşitli alanların verilerine dayanması, İletişimci Yaklaşımı diğer yöntem ve yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliğidir. Bérard'a göre (1991), İletişimci Yaklaşımın temelindeki kuramsal çeşitlilik, dilbilimin yanı sıra toplumdilbilim, ruhbilim, iletişim budunbilimi, söylem çözümlemesi ve edimbilim gibi alanların geliştiği bir dönemin başlamasıyla da yakından ilintilidir (Onursal, 2006:88).

Dilbilim ve öğrenme psikolojisinde ortaya atılan yeni kuramların etkisiyle gündeme gelen İletişimci Yaklaşım, günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Peçenek, 1998:II). Diller İçin Ortak Başvuru Metninin kapsamlı, saydam ve tutarlı ilkelerinin göz önünde bulundurulmasıyla, İletişimci Yaklaşımın Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil öğretimi ve eğitimi programlarında yer almasının doğal bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrencileri sadece öğretim yöntemi konusunda değil aynı zamanda öğrenim süreçlerinin sonuçları hakkında da bilgilendirme gücüne sahip olması, dil öğretimine yaptığı en önemli katkılardan birisi olarak göze çarpar. Yetmişli yılların bilgilerine dayalı, yakın zaman kadar kullanılagelen, her ülkenin kendine göre geliştirdiği dil düzeyleri yerine Avrupa’da kullanılmak üzere yabancı dil öğretiminde ortak düzeyler belirleyen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ülkeler arası ölçütlerin oluşmasını sağlamıştır (Toklu, 2007:82). Söz konusu düzeyler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



(Avrupa Konseyi, 2006:26)

Şekil 5

“Dil Düzeyleri”

Yukarıda belirtilen altı düzeye ilişkin tanımlamalar ve belli bir düzeye ulaşmış öğrencinin hangi dilsel becerileri edinmiş olması Ortak Yeti Düzeyleri olarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Avrupa Konseyi, 2006:28):

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

Şekil 6 “Ortak Yeti Düzeyleri”

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil öğretimine getirdiği diğer bir yenilik, öğrencinin kendisini ve dilsel becerilerini değerlendirmesi anlamına gelen öz değerlendirme özelliğidir (Toklu, 2007:86-87).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin hedef dilde, çok yüksek hedeflerinin olmaması durumunda, öz değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeyi tamamlayıcı bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öz değerlendirmenin etkinliği, yeterlilik ölçütlerini açıkça belirleyen tanımlara göre yapıldığında ve/veya değerlendirme belli bir deneyimle bağlantılı olduğunda artar.

Öğrenciler ile öğretmen değerlendirmesi ve sınavlarının ile ilişkilendirilmesi etkinliğin daha da artırılmasına yardımcı olur. Öz değerlendirmenin temel amacı güdüleyici ve farkındalık unsurlarını yaratıcı bir araç olarak kullanılmasıdır.

Bu çerçevede öğrencilerin güçlü yanlarını takdir edebilmelerine yardımcı olur, zayıf yönlerini fark etmelerini ve öğrenmelerini daha etkin yönlendirmelerini sağlar (Avrupa Konseyi, 2006:230). Aşağıdaki şekilde öğrencinin Öz değerlendirme sırasında, yazma becerisi açısından, kendisine yönelteceği sorular düzeylere göre belirlenmiştir (Avrupa Konseyi, 2006:30-3):

		A1	A2	B1
Y	Yazmak	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir forma ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, örneğin adımı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.	Basit ve kısa not ve iletiler yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.
A				
Z				
M				
A				
K				

		B2	C1	C2
Y A Z M A K	Yazmak	İlgi alanlarıyla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.	Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir biçim benimseyebilirim.	Açık, akıcı ve biçimsel bakımdan koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleyebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

Şekil 7 “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Şeması”

Öz değerlendirmenin, öğrencinin bağımsız bir şekilde öğrenme sürecine katılması olarak açıklanan öğrenci odaklı öğrenmede, farkındalık yaratarak, öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesinde önemli bir payı bulunmaktadır.

Öğrenmede sorumluluk alan ve kendini yönlendirerek özerk hale gelen öğrenci, yazma becerisini öğrenme sürecini öğrenme izlekleri dışındaki olanaklardan yararlanacak şekilde oluşturabilir ve kendi öğrenme sürecini yönlendirebilir (Toklu, 2007:86).

Öğrenciye kazandırılan öz değerlendirme ve öğrenen özerkliği anlayışıyla gerçekleştirilen yazma becerisi öğrenme süreci, öğrencilerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyip girişimde bulunarak öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Gerçek yaşamla öğrenme arasında kurduğu bağ ile öğrenmek için kendini sürekli güdüleyen öğrenci, böylece yaşam boyu öğrenme sürecini öğrenmede süreklilik ve yaratıcılık kavramlarıyla gerçekleştirir (Demirel, 2008:212; Koç Erdamar, 2007:229).

2.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) ve Yazma Becerisi

Yaşam boyu öğrenme anlayışıyla öğrenciye kazandırılan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme süreçlerinde elde edilen bilgi ve becerilerin tanınması ve değerlendirmesi, bu yetilerin ve becerilerin hangi şartlar altında ve deneyimler yoluyla kazanıldığının dikkate alınmasını gerektirmektedir (Avrupa Konseyi, 2006 :210). Bu çerçevede bireyin kendi dil öyküsünün farklı yönlerini kaydetmesine ve göstermesine imkân veren Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin özellikle çokdilliliğin yaygınlaştırılmasını amaçlaması sonucu uygulamakta olduğu en önemli projesidir (Demirel, 2005).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi ile Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlere saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine ölçütlerin getirilmesi amaçlanmakta, öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliliklerini ortaya koyan bir belge olarak görülmektedir.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası bilgilendirme işlevi ve eğitsel işlev olarak iki işleve sahiptir. Bilgilendirme işlevi öğrencinin dil özgeçmişi hakkında bütün bilgilerin dosyada yer almasıdır. Eğitsel işlev ise öğrencinin öğrenme sürecindeki kararları kendisinin vermesine yardımcı olmasıyla özerkliğe sahip olmasını, kendini bağımsız hisseden öğrencinin dinleme, okuma, konuşma, karşılıklı konuşma ve yazma olarak belirlenen becerilerde öz değerlendirme sürecini gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Demirel, 2007:20). Bu çerçevede Avrupa Dil Gelişim Dosyasının değerlendirme sürecinde sadece başarıyı ölçmediği, başarıya ulaşmada bir amaç olduğu anlamlı iletisini içerdiği söylenebilir (Mariani, 2004:43).

Bu belge Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Dosyası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde ölçüt hale getirilen dil pasaportu, öğrencinin bildiği her bir dilin Diller İçin Ortak Başvuru Metniyle belirlenen her dil düzeyine göre belirlenmesini öngörmektedir. Bunun yanı sıra dinleme, konuşma, karşılıklı konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre öğrencinin bildiği her dilin düzeyinin belirlenmesini de içermektedir (Demirel, 2007:19).

Dil Öğrenim Geçmişi Bölümü öğrencinin yabancı dili öğrenme ve kültürüyle olan etkileşim süreci ve düzeyine ilişkin bilgilerini, dil öğrenme amaçlarını, gelişimini ve dil öğrenme deneyimlerini içermektedir. Bu bölümde farklı iletişimsel etkinliklerle ilgili dil düzeylerini kapsayan Öz değerlendirme için hazırlanmış kontrol listeleri ve öğrencinin öğrenme stillerinin gözlemlenmesi ve betimlenmesi için kullanılan tablolar bulunmaktadır. Bu çerçevede söz konusu bölüm sonucu ve süreci belgeleştirmekte (Mariani, 2004:34), özerk öğrenme, öz değerlendirme ve tümel değerlendirme kavramlarını teşvik etmektedir.

Dil Dosyası Bölümü yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencinin yabancı dil bilgisine ilişkin tüm belgelerin tarih sırasıyla yer aldığı bölümdür. Söz konusu belgeler öğrencinin yabancı dilde yazdığı öykü, roman, şiir, mektup gibi çalışmalar ve alınan diploma ve sertifikalardır.

Öğrencinin dil öğrenim geçmişi hakkında bilgi veren ve öğrenme konusunda verdiği kararlarda öğrenciye katkıda bulunan Dil Dosyası Bölümünün de, Dil Öğrenim Geçmişi Bölümü gibi, eğitbilimsel açıdan özerk öğrenme ve öz değerlendirme sürecini destekleyen işleve sahip olduğu görülmektedir (Toklu, 2007:86).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası öğrencinin öğrendiği dili belgelendirmesine, belgelendirme süreciyle oluşturulan sınav sisteminin de ölçütlere sahip olmasını sağlamaktadır. Böylece süreç ve sonuç kavramları devamlı birbirini beslemekte ve birbirini doğrular şekilde etkin öğrenmenin kapılarını ardına kadar öğrenciye açmaktadır.

Belgelendirmeye kaynak olacak sınav türleri ALTE (Association of Language Testers in Europe) tarafından aşağıdaki çizelgedeki gibi belirlenmiş (Grego Bolli, 2004:58), İzmir Ekonomi Üniversitesi İngilizce ve İkinci Yabancı Diller Bölümü okutmanlarının katkılarıyla gözden geçirilmiştir:

Düzy	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	İtalyanca
A1	Start in Deutsch 1				Certificato di Lingua Italiana Livello Introductivo
A2	Grundbaustein Deutch als Fremdsprache (GBS DaF) Start in Deutsch 2	Certificat d'Etudes de Français pratique 1 (CEFP 1)	Key English Test (KET)		Certificato di Lingua Italiana Livello 1 (CELI1)
B1	Zertificat Deutsch (ZD)	Certificat d'Etudes de Français pratique 2 (CEFP 2)	Preliminary English Set (PET)	Certificado Inicial de Español	Certificato di Lingua Italiana Livello 2 (CELI2)

B2	Zertificat Deutsch (ZD)	Diplôme de Langue Française (DL) Diplôme	First Certificate in English (FCE)	Diploma Básico de Español	Certificato di Lingua Italiana Livello 3 (CELI3)
C1	Zentrale Mittelstufen Prüfung (ZMP)	Supérieur d'Etudes Françaises Modernes (DS)	Certificate of Advanced English (CAE)		Certificato di Lingua Italiana Livello 4 (CELI4)
C2	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)	Diplôme de Haute Etudes Françaises Modernes (DS)	Certificate of Proficiency in English (CPE)	Diploma Superior de Español	Certificato di Lingua Italiana Livello 5 (CELI5)

Şekil 8 “Sınav Türleri”

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 2007:24). Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan dil yeterlik alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir.

Dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama, konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım, yazma becerisi ise yazılı anlatım olarak üç aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2005).

Dil Gelişim Dosyasında yer alan dinleme ve okuma, sözlü ve yazılı algılama, konuşma ve yazma ise sözlü ve yazılı üretim olarak adlandırılabilir.

Becerilerin öz değerlendirme kavramıyla iç içe olduğu görülmektedir. Genel ve soyut olarak nitelendirilen her bir beceri için olumlu ifadelerle oluşturulan betimleyiciler, öğrencinin anlaması için tanımlayıcı, basit ve anlaşılır bir şekildedir.

Betimleyicilerin içerdiği edimler aracılığıyla beceriler açık hale gelmektedir. Dinamik, bilişötesi bir araç olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, beceriler hakkında çeşitli araçlarla ve farklı etkinliklerle adım adım farkındalık oluşturarak çoklu bir durumu içinde barındırma işlevine sahiptir (Mariani, 2004:39-40).

2.4.1. Yazma Öğretimi

Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasının öğretilmesi süreci dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesini gerektirir (Demirel, 2007:24). Becerilerin gerçek hayatla bütünleştirilmesi ve birinin kullanımının diğerinin kullanımını başlatması ilkesi, İletişimci Yaklaşımın becerileri tümleşik bir biçimde ele almasından kaynaklanmaktadır.

Sözgelimi gazetede bir iş duyurusunun okunması etkinliği iş duyurusunun başka birisiyle konuşma, bilgi almak için telefon etme ya da bir başvuru mektubu yazma ile bütünleştirilmesi OKUMA → KONUŞMA → (+DİNLEME) → YAZMA → OKUMA → YAZMA sürecini meydana getirmektedir. Öngörülen bağlam içinde sırası değişebilen becerilerin tümleşik olarak verilmesi, öğrencinin değişik görev ve etkinlikleri gerçekleştirmede güdülenmesini sağlar ve artırır.

Ayrıca öğrencinin etkinliklere ait iletişimsel işlevleri anlama becerisini de geliştirir (Demirel, 2003:103-104).

Dil öğretimi sürecinde dil becerilerini besleyen ve bütünleştiren yardımcı bir çalışma alanı bulunmaktadır. Söz konusu yardımcı çalışma alanı, öğrencinin dil yetisine ilişkin bilgileri, dilin yapısını, bu yapının öğelerini ve bu öğelerin tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen dilbilgisidir (Kocaman, 1998:315).

British Council'in 1989 yılında yapılan bir kongresinde, İletişimci Yaklaşımın dilbilgisel doğruluk aracılığıyla gerçekleştirildiğinin konu edildiği bir tartışmada, diğer araştırmacılarla beraber Pozzi, akıcılık ile dilbilgisel doğruluğun bir kağıdın iki yüzü olduğunu savunmuştur. Pozzi, dilbilgisel doğruluğun dilin kurallarının mekanik uygulamaları olarak görülmemesini, bir metnin daha etkili olabilmesi için yapılan çalışmalar olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.

Böylece anlam ifade eden en küçük birim metin içerisinde değerlendirilir ve öğrenci metnin anlamını kavrayarak onu oluşturan unsurları anlayabilir (Bisaccia, 1996 : 36).

Sözlü anlatım ve yazılı anlatım işlevlerine sahip olan dil, gereksinimlere ya da olasılıklara göre öncelikle sözlü anlatımla kendini gösterir. Sözlü anlatım etkinliği başarılı dinlemeye dayanır. Dil öğretimi süresince özgün dinleme etkinliklerine ağırlık verilmesi başarılı dinleme becerisini oluşturur ve böylece başarılı sözlü anlatım becerisi sağlanabilir (Nunan, 1989:32).

Sözlü anlatım ile yazılı anlatım aslında aynı işlevi, yani anlatım ya da üretim işlevini üstlenmiştir.

Bu çerçevede sözlü anlatım ile yakın bir ilişki içinde olan yazılı anlatım Vygotskij'e göre birçok yönden ayrılır. Göze çarpan ilk farklılık sözlü anlatımda iletişim, yazılı anlatımda düzenleme ve yapının ön planda olmasıdır.

Yazmanın oluşum sürecinde öğrenilen bilgilerin kullanılması söz konusudur. Yazma süreci, düşüncenin iletilebilmesiyle sözcüklerin belirli bir düzende tümce parçalarından tümcelere ve söz dizilerine, tümcelerden paragraflara, paragrafların ise metne dönüşmesi ile şekillenir.

Düşünceler aracılığıyla tasarlanan hissedilenler, niyetlenmeler daha uzağa ve geniş alanlara iletilmesi ve yayılması istenildiğinde kalıcı olan yazma tercih edilir (Della Casa, 2001:4).

Yazma genellikle konuşmanın görsel sunumu olarak görülür ve konuşmanın bir dili bilmenin temel ölçütü olduğu kanısı yaygındır. Dil öğrenimi sadece hedef dili konuşmak değildir. Çünkü konuşmayı öğrenme süreci anadilini edinme olarak evde oluşurken, yazmayı öğrenme süreci okulda karşımıza çıkar. Bu yüzden yazma becerisinin gelişiminde öncelikle dinleme, okuma ve konuşma beceri(leri)nin gelişmiş olması gerektiği için daha uzun bir süreç gereklidir (Raimes, 1983:4).

Bunun nedeni yazma sürecinin düzenleme, doğruluk, karmaşık dilbilgisel öğelerin kullanılmasını ve sözcüklerin, dilbilgisel kalıpların ve tümce yapılarının seçiminde daha dikkatli olmayı gerektirmesinden ileri gelmektedir (Hedge: 1991:5).

Byrne konuşma ile yazma arasındaki farkları şu şekilde özetler (1993:2):

Konuşma	Yazma
1. Açık göndergeler veren bir içerikte yer alır.	1. Kendi içeriğini yaratır. Bu yüzden iletilebilir olmak durumundadır.
2. İletişimde konuşmacı ve dinleyici; her zaman olmasa da karşılıklı etkileşim ve rol değişikliği vardır.	2. Okuyucu orada bulunmaz ve karşılıklı bir iletişim mümkün olmayabilir.
3. Genellikle hitap edilen kişi bellidir.	3. Yazanın okuyucuyu bilmesi gerekli değildir.
4. Anında geribildirim verilmesi beklenir: a) Sözlü: Sorular, yorumlar, mırıltı, homurtu... b) Sözlü olmayan: Yüz ifadesi. c) Beklenmeyebilir.	4. Anında geribildirim mümkün değildir. Yazan okuyucunun tepkilerini önceden kestirebilir ve metinde bunlara yer verebilir.
5. Konuşma geçicidir. O anda anlaşılması beklenir.	5. Yazma kalıcıdır. Metin, gerekli sıklıkta ve istenilen hızda yeniden okunabilir.
6. Cümleler bazen tam değildir ve dilbilgisi kurallarına aykırıdır. Konuşmada duraksama ve ara verme yaygındır. Bazen de isteksizlik ve tekrar vardır.	6. Metni biçimlendirmek için sözcük seçimi cümlelerin dikkatli bir şekilde oluşturulması, bağlanması ve düzenlenmesi beklenir.
7. Anlam oluşturmaya yardımcı, vurgu, tonlama, hız gibi öğeleri vardır. Jest ve mimikler, vücut hareketleri, yüz ifadeleri bu amaç için kullanılır.	7. Anlam oluşturmaya yardımcı olan öğeler noktalama işaretleri, yazım kuralları ve vurgulamak için sözcüklerin altını çizmektir. Cümle sınırları mutlaka belirtilir.

Şekil 9 “Konuşma ve Yazma arasındaki Farklar”

Yukarıdaki şekle bakıldığında konuşmanın yazmaya göre daha üstün bir durumda olduğu söylenebilir. Çünkü yazma dilsel kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasıyla bağlantılıdır. Bunun yanı sıra yazma konuşmada var olan dinleyicinin geri bildirim olmaksızın sağlanacak anlaşılır olma ve cümlelerin uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekliliğini de hedeflemektedir.

Yazan konuşucuya göre bir anlamda daha ayrıcalıklı konumdadır. Çünkü yazdığını tekrar okuyup gözden geçirebilmektedir. Böylece konuşmaya göre bazı olumsuzluklara sahip yazma olumlu özelliklere sahip olabilmektedir.

Konuşma bir dizi etkileşimle sağlanır. Konuşmayı gerçekleştirenler cümle düzenleme ve sıraya koyma konusunda çok az zamana sahiptir. Ayrıca çoğunlukla dilbilgisine uygun olmayan ve tamamlanmamış sözceler kullanılır.

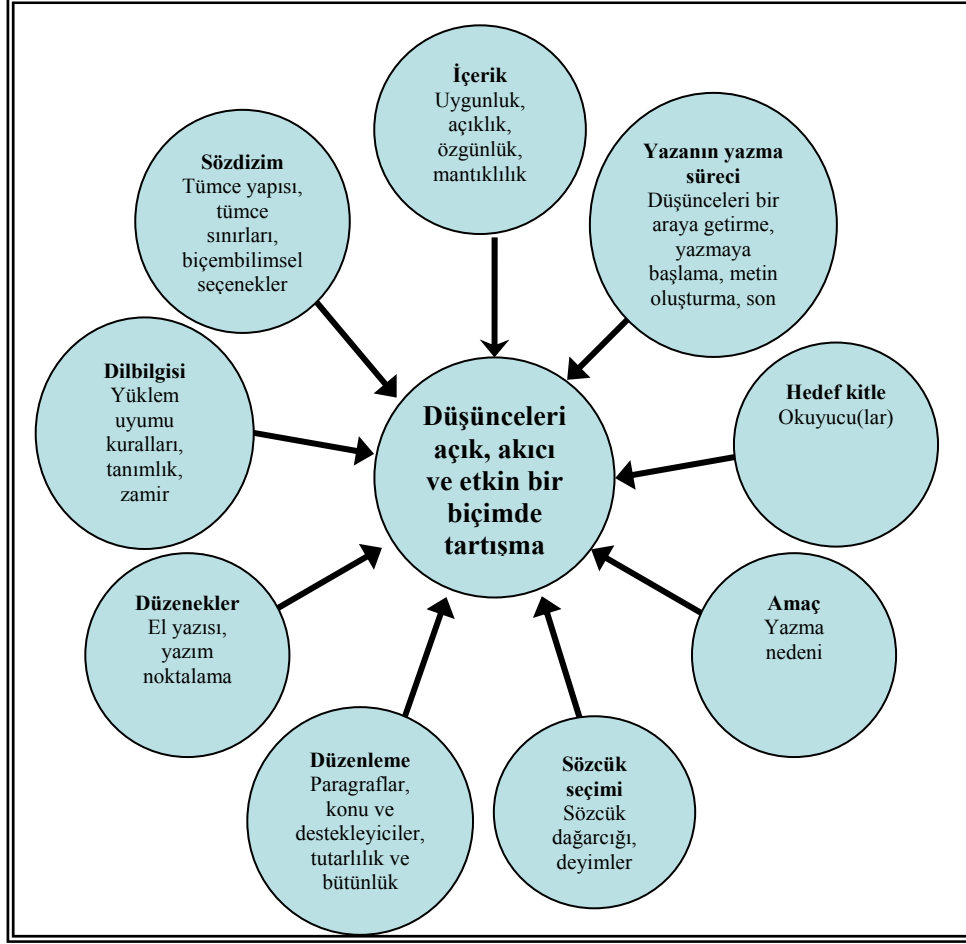
Konuşmada anlamın ulaştırılmasında yüz ifadesi, jest ve mimikler, vurgu, tonlama gibi bir çok etken rol oynamaktadır. Yazmada ise cümle yapısı ve birbirlerine anlamlı bir şekilde bağlanması ve dizilişi gerçekleştirilerek iletişim kanalı açık tutulur ve böylece oluşturulan metin anlamlandırılır.

Raimes ikinci dilin öğreniminde, iletişim kurarak hedef dilin konuşucularını anlamak, onlarla konuşmak, onların yazdıklarını okumak ve onlarla yazışmanın söz konusu olduğunu belirtir (1983:3). Bu noktada yazma becerisini öğrenmenin tek amacının iletişim kurmak olmadığı, sözcüklerin, ifadelerin, tümcelerin anlamlı bir bütünlük içinde bir araya getirilmesiyle öğrencilerin dilbilgisel yapıları, deyimleri, sözcükleri doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme şansını verdiğiinden bahsetmektedir.

Kroll yazma becerisini dil öğretimi bağlamında zor bir beceri olarak görür ve özellikle ileri düzey dil öğretimi süreçlerinde daha karmaşık hale gelebildiğini savunur (1990:140).

Widdowson ise yazma becerisini tümcelerin kullanım sıklıklarına göre üretilmesi olarak tanımlamaktadır. Tümceler bir söylem yaratacak şekilde oluşturulur ve her bir tümce kendi içinde söylemin bir parçasını oluşturacak şekilde bir öneme sahiptir. Yazmayı zor hale getiren, söz konusu öğelerin çeşitliliğidir ve uygulamanın karmaşıklığıdır (1985:62).

Yazma becerisinin gerçekleştirilmesi sırasında sözü edilen öğeler şu şekilde gösterilmektedir (Raimes, 1983:6):



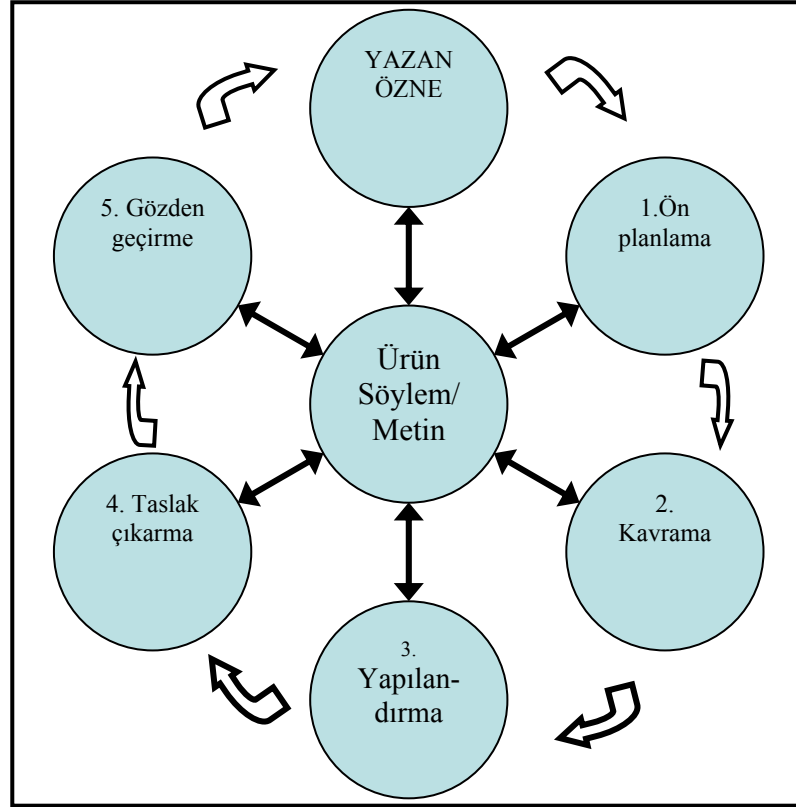
Şekil 10 "Yazma Becerisini Oluşturan Öğeler"

Görüldüğü gibi yazma becerisi etkinlikleri öğrencinin tek tek sözcüklerden, cümlelerden çok, iletişimin temel ögesi olan söylem/metin kavramını göz önünde bulundurmasına yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenci dilsel, toplumsal ve anlamsal bağdaşıklığın söz konusu olduğu bir söylem/metin planlar.

Kavramsal, izleksel, sözcüksel açıdan paragrafların bölünmesi ve "ayrıca", "sonunda" gibi neden, sonuç, karşıtlık, ardaşıklık ve eklemleme bildiren üst iletişim göstergelerinin kullanıldığı bölümlerin sırasını düzene koyar.

Akla ilk gelen ve ilk geleni takip eden hatırlamalar aracılığıyla metinsel bağdaşıklığı hedefler (Balboni, 1998: 41).

Yazma becerisi süreci aşağıdaki şekilde oluşmaktadır (Della Casa, 2001):

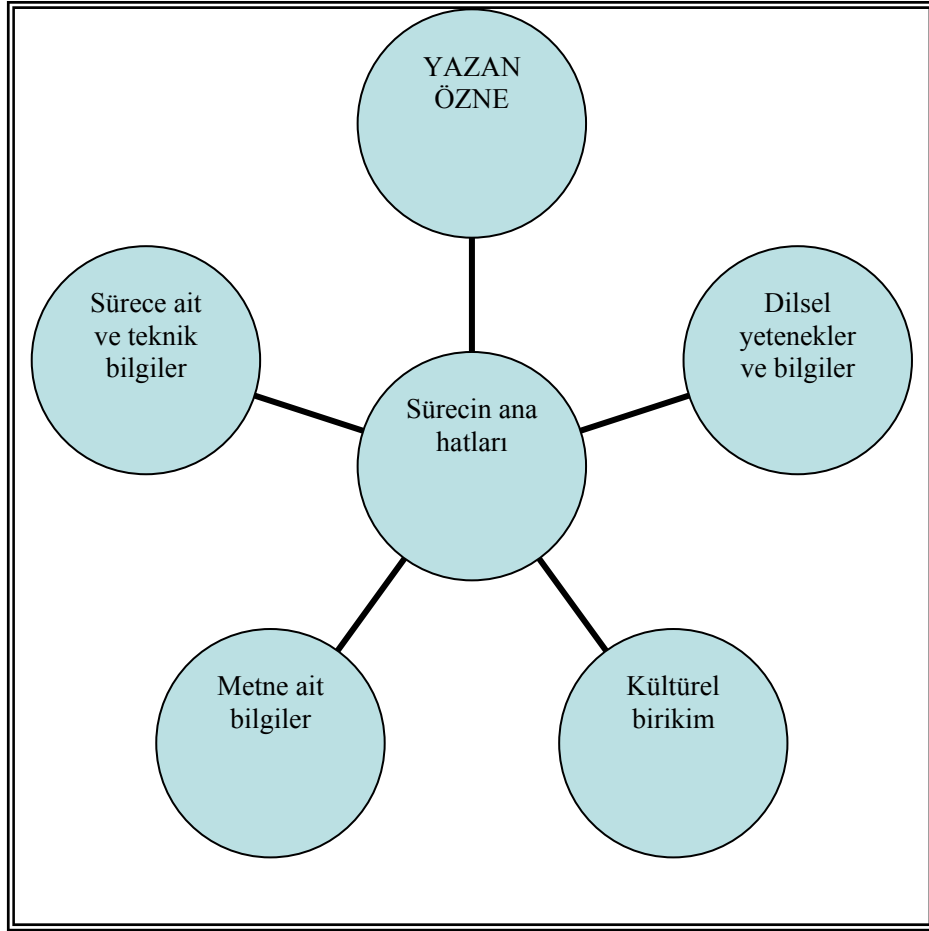


Şekil 11 “Yazma Süreci”

Görüldüğü gibi yazan özne, ön planlama, kavrama, yapılandırma, taslak çıkarma, gözden geçirme olarak belirlenen yazma becerisi üst sürecini gerçekleştirmektedir. Durağan ve çizgisel olmaktan çok dinamik ve yaratıcı bir süreçte yer alan bölümler arasında birisinin bitip diğerinin başlamasından çok önceki veya sonraki bölüme geçiş ve yaratılan ürünün sürekli denetlenmesi söz konusudur.

Bununla birlikte örneğin bazen ilk bölüm düşünülürken ihtiyaç duyulursa üçüncü bölüme de geçiş yapılabilmektedir.

Yazma becerisinde yukarıda belirtilen üst sürecin yanı sıra, alt sürecin de uygulandığı görülmektedir. Üst ve alt süreçlerin yerine getirilmesi ile yazma becerisi sürecini oluşturmaktadır. Alt süreçler şu şekildedir (Della Casa, 2001):



Şekil 12 “Yazma Alt Süreçleri”

Söz konusu alt süreçlerde yazan özne, sürecin ana hatlarında metnin/söylemin oluşturulmasına ait sorunların çözümünü hedefler.

Her yazma etkinliğinde uygulayıp etkin hale getirdiği ve iletişimsel, bilişsel ve duyuşsal tecrübeleri aracılığıyla içselleştirdiği metne/söyleme ait bilgilerini ekler. Sürece ait ve teknik bilgileriyle karar verebilir ve sonuçları değerlendirebilir.

Bunu yaparken bilgi, netlik, doğruluk yaratıcılık ve özgünlük gibi kavramların bütünlüğünü göz önünde bulundurur. Dilsel yetenekler ve bilgileri ile sözcük dağarcığını ve dilbilgisini metne yansıtır. Son olarak hafızasında biriktirdiği, içinde bulunduğu dünyaya ait bilgiler bütünüyle, genellikle metnin oluşmasına temel hazırlamış olur.

Hedge ve Serafini'nin belirttiği gibi, yazma süreci çoğu zaman üç ana aşamadan oluşur: Yazma öncesi, yazma ve kontrol etme. Yazma öncesi aşamada yazan yazının düzenlenmesine ve dili nasıl kullanacağına seçilen yazma amacına göre şekil verir. Böylece yazının plan taslağı tamamlanmış olur. Sonra plan oluşturulur ve yazma aşamasında taslak metin hazırlanır. Önce yazılmak istenenler daha sonra ise yazılanların nasıl etkin bir şekilde ifade edileceğine dikkat edilir. Son aşama olan kontrol etme süreci ise, yazılanların son olarak yazım, dilbilgisi ve noktalama işaretlerinin doğruluğu açısından kontrol edilmesini kapsamaktadır (1991: 21-23; 2002: 10).

Demirel'e göre yazma becerisi süreci, doğru sözcük dağarcığı, hedef dilin doğru dilbilgisel örüntüleri, imla bilgisi ve noktalama işaretlerinin seçimi ve yorumlama ile oluşmaktadır (2003, 92). Bunun yanı sıra yazanın metin/söylem yapısı hakkındaki bilgisi, izlek ve özgün bir bakış açısına sahip olması da gerekli görülmektedir.

Sınıf içi uygulamalarda yazma becerisinin öğretilmesine yönelik çalışmalar Kontrollü Yazma, GÜdümlü Yazma, Serbest Yazma olarak üç aşamada ele alınabilir (Demirel, 2007:110):

Kontrollü yazma çalışmalarıyla dilin önemli görülen sözcük ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilir. Örneğin tamamlama alıştırmaları, sorulara cevap vererek yazma, örneğe uygun bir kompozisyon yazma ve dönüştürme alıştırmaları kontrollü yazma olarak adlandırılır.

Güdümlü yazma çalışmaları öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmalarını içermektedir. Dikte yapma, özetleme, metnin ana hatlarını belirtme güdümlü yazmaya örnek olarak verilebilir.

Kontrollü ve güdümlü yazma çalışmalarında öğrencilerin daha çok bilişsel açıdan yetkin konuma getirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı oluşturulan güdümlü ve kontrollü yazma çalışmalarının paylaşım ile değerlendirilmesinin öğrencileri duyuşsal açıdan geliştirebileceğini düşünmek mantıklı görünmektedir.

Serbest yazma ile öğrenciler duygu ve düşüncelerini belirledikleri biçime göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaktadır. İnsan ve nesnelere betimlemesini yapma, bir olayı hikaye ederek yazma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde yazarak tartışma ve konuyla ilgili düşünce ve görüşlerini yazma, mektup ve edebi yazılar serbest yazmanın türleri olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrencileri hazır hale getiren, devingen etkinlik akışına sahip, işbirliğine, süreç yaklaşımına ve yazılan metinlerin paylaşımına dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin serbest yazmanın bir türü olduğunu düşünülebilir.

Altmışlı yıllardan itibaren dilbilim, ruhbilim alanındaki araştırmaların ışığında ortaya konan yeni yaklaşımlar yazma öğretiminde denenmeye ve önerilmeye başlanır. Bilişsel psikoloji alanındaki çalışmalarla metin/söylemden çok onu gerçekleştiren yazan önem kazanır. Böylece üretime yönelik etkinlikler ve becerilerin geliştirilmesi hedeflenir (Della Casa, 2001:57).

Söz konusu gelişmelerle yazma öğretiminde çeşitli yeni yönelimler ortaya çıkar. Örneğin cümle dizilerini birleştirme ve dönüştürmeyi içeren metni/söylemi tamamlama veya yeniden yazma, metin/söylemin yapısını gösteren şemalarla fikir üretme ve keşfetme etkinlikleri, yazma eyleminin daha zevkli olması için iletişimsel bağlamların geliştirilmesi ve öğrenciler arasında metin/söylem değişimi ile etkileşimin sağlanması etkinlikleri sayılabilir. Bunun yanı sıra yaratıcı yazmayı teşvik eden işbirliğine dayalı yazma ve sınıf ortamında tartışma ile bilgisayar kullanımı yeni yönelimler arasında bulunmaktadır.

Bu anlayışla yazma öğretiminin mekanik bir süreçten çok eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmasıyla (Demirel, 2007:109) ortaya çıkan öğretim yöntemlerinin yazma öğretiminde etkin konuma geldiği görülmektedir.

Genel açıdan bakıldığında öğrencilerin daha etkin bir şekilde yazma süreçlerine katılmalarını sağlayarak eleştirel düşünmeyle yaratıcılıklarını teşvik eden günümüzdeki yaklaşımların ortak noktasının yazma eylemini daha kolay hale getirmek olduğu söylenebilir.

2.4.2. Yazma Öğretimi Yaklaşımları

İşitsel-Dilsel Yöntemin dil öğretiminde egemen olduğu, konuşmanın yazma becerisi ile güçlendirildiği dönemde, dilbilgisel ve sözdizimsel öğelerin üstünlüğünün yani doğruluğunun vurgulanması, yazma becerisinin geliştirilmesinde de aynı bakış açısının olmasını sağlamıştır. Bu çerçevede oluşan Kontrollü-Serbest Yaklaşım, yazma öğretiminde belli bir sırayı takip etmektedir. Verilen tümceler aracılığıyla öğrencilerin yapılan dilbilgisi yanlışlarını düzeltmesi, öğrencinin hata düzeltme becerisini geliştirmesi ve daha ileri düzeydeki öğrenme süreçlerinde serbest bir şekilde bir konuda yazması istenmektedir (Raimes, 1983:6).

Söz konusu yaklaşım akıcılık ve özgünlük ile beslenen yaratıcılık yerine doğruluğun altını çizer. Bu çerçevede öğrencilerin yaratıcılıklarının harekete geçirilmesi orta düzey dilsel bilgiye sahip olduklarında hedeflenmektedir.

Kontrollü-Serbest Yaklaşımında öğrenciler öğrendikleri yapıları kopya ederek veya güdümlü bir şekilde yazarak değiştirme, dönüştürme, tamamlama ve cevaplama ile yazar (Demircan, 1990:186).

Serbest Yazma Yaklaşımında doğruluk ve biçimden çok, içerik ve akıcılık önemlidir. Öncelikli olarak öğrencinin duygu ve düşüncelerini kağıda aktarabilmesi istenir, daha sonra doğruluk ve düzenleme başarısı hedeflenmektedir. Öğrencinin yazdıklarının niceliğiyle ilgilenen yaklaşım, böylece doğruluk ilkesinin vermiş olduğu baskıyı aza indirmeyi hedeflemektedir (Ghaith, 2002).

Sınıf ortamında, beş veya on dakika gibi kısa bir süre içinde, herhangi bir konu hakkında yazma çalışmasının yapılması ve öğretmenin yazılanları kontrol etmeden öğrencilerin birbirlerine yazdıklarını okuyarak ifade edilen fikirler hakkında yorum yapması öğrencilerin duyuşsal açıdan kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamın oluşmasını sağlayan ve yaratıcılıklarını harekete geçirebilen Serbest-Yazma Yaklaşımına örnek gösterilebilir.

Dilbilgisel doğruluk ve içeriğin akıcılığından çok, yazılanların paragraf, konu ve destekleyiciler, tutarlık ve bütünlük açısından iyi düzenlenip düzenlenmediğine önem veren Paragraf-Model Yaklaşımı, öğrencilerin farklı kültürel altyapılara sahip olmasının, yazma becerisini biçimlendirme ve düzenleme görevlerini farklı bir şekilde yapılması görüşünün ortaya konmasını sağlar (Raimes, 1983:8). Yaklaşım dilbilgisel doğruluk ve içeriğin akıcılığını göz önünde bulundurmaz. Tutarlılık ve bütünlüğü temel alan düzenlemeyi vurgular.

Söz konusu yaklaşımda öğrenciler yazma çalışmasında model metin/söylemi taklit eder ve paragrafları kopyalar. Uygun bir konu cümlesi seçerek cümle ekleme ve silme işlemini gerçekleştirir. Ayrıca karıştırılmış bir metin/söylemi sıraya koyar (Ghaith, 2002).

Yazma çalışmasını eğitim ve yetişme durumuna göre şekillenen bakış açısı ile gerçekleştiren öğrenciler, içsel tecrübeleriyle gerçekleştirdikleri özgün metin oluşturma çalışmalarının yaratıcı yazmayı geliştirdiği düşünülebilir.

Dilbilgisi-Sözdizim-Düzenleme Yaklaşımı yazma becerisinde var olan öğelerin ğrenci tarafından eş zamanlı oluşturulmasını hedeflemektedir. Sadece düzenleme değil, sözdizimi ve dilbilgisi açısının da değerlendirildiği btncl bir bakış açısını benimseyen yaklaşım, iletiyi yansıtılmak için gerekli yazma biçimlerini yazma ürününe bağlar (Serafini, 2002:164).

İletişimci Yaklaşım bakış açısı, yazma konusunun amacı ve yazının yöneltildiği okuyucunun önemini vurgular. Öğrencilerin bir ereve verilerek özgün metinler oluşturması istenir. Okuyucu ve amaç açısından kendisine şu soruları sorar:

1. Yazma sürecini neden yapıyorum?
2. Yazdıklarımı kim okuyacak?

Öğrencilerin yazdıklarının okunması sürecinde, öğretmenden çok diğer öğrencilerin dahil edilmesini benimseyen yaklaşım, okur sayısını arttırarak yapılan yazma etkinliğini cevap verme, özetleme veya yorum yapma gibi diğer etkinliklerle birleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada işbirliğine dayalı, ürün değerlendirmesinin yanı sıra süreç değerlendirmesini de içeren yaklaşımın, yaratıcı yazma sürecine katkıda bulunduğu düşünülebilir.

1970’li yıllarda ruhbilimci ve eğitbilimcilerin araştırmaları sonucu, zeka testlerinin, mantıksal bir sıralamayla zorlukları yenme kapasitesini ölçtüğü, bununla birlikte insan zekasının var olan üretken yönünü göz ardı ettiği görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda (Beaudot,1977; Cropley,1969; Fattori,1968) iki farklı düşünme şeklinin olduğunu belirlemiştir (Serafini, 2002:213).

Birincisi bilinen modellere indirgeyerek sorunların çözümlüne izin veren yakınsak düşünme, ikincisi ise yeni bakış açılarını kullanarak bilgileri kontrol eden ve yaratan ıraksak düşünmedir.

Geleneksel okul ortamında, öğrencinin öğrendiği bilgilerle oluşturulan yakınsak düşünme yani çözümlenmeli düşünmenin, yazma çalışmalarını sıkıcı, hareketsiz ve donuk yaptığı düşünölmektedir (Ergenç, 1994:39).

Öğrencinin düşünme sürecinde bireysel ve toplumsal özelliklerini yansıttığı, deneyimlerini, imgelemelerini kullandığı ıraksak düşünme yani bütöncöl düşünmenin (Ergenç, 1994:39), öğrencinin duyuşsal ve bilişsel alanlarını harekete geçirdiği söylenebilir.

Bu noktada yakınsak düşünmenin yanı sıra ıraksak düşünmeyi destekleyen yazma çalışmalarının etkin yazma öğretimini beraberinde getirmesi sonucu yaratıcılık kavramı daha da önem kazanır. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında birbirini tamamlayan yakınsak ve ıraksak düşünmeyi harekete geçirmesi, onların sorgulayıcı bir yaklaşımla konuları özgün ve farklı açılardan değerlendirip yeni bakış açıları edinmelerini sağladığı düşünölebilir.

Zeka, yani yakınsak düşünme ile yaratıcılık, yani ıraksak düşünme arasındaki ayırım, yazma becerisi yaklaşımlarına egemen olan ürün temelli yaklaşımların yerini süreç temelli yaklaşımlara bırakmasını sağlamıştır (Serafini, 2002:215).

Bu çerçevede, (Brown, 2001; Seow, 2002; White, 1989; Williams, 1989) yapılan çalışmalar, Süreç Yaklaşımının yazma öğretimi çalışmalarında kullanılmasını sağlamıştır (Dülger, 2007:377).

Süreç Yaklaşımı, genel açıdan bakıldığında, dilbilgisi üzerinde durmanın yetersiz olduğunu savunur. Yazma öğretiminin yazma öncesi, yazma evresi ve yazma sonrası olarak nitelendirilen bir dizi aşamadan oluştuğu görüşünü benimseyen yaklaşımda öğrenci kendine şu soruları sorarak yazar:

1. Ne yazacağım?
2. Nasıl yazacağım?
3. Yazmaya nasıl başlayacağım?

Süreç Yaklaşımında öğrenciler anadilinde ve yabancı bir dili öğrenirken belirli bir konuda ve zaman diliminde yazma etkinliğini gerçekleştirmek yerine, yazma etkinliği aracılığıyla bir konu keşfeder, öğretmeni ve arkadaşları ile yazdığı taslakları paylaşır ve yazılanlar üstüne tekrar düşünerek yeni fikirler oluşturmaları hedeflenir. Süreç Yaklaşımı öğrencilere iki çok önemli iki desteği vermektedir: Öğrencilerin yeni fikirler ortaya koyması için zaman ve taslaklarının içeriği hakkındaki geribildirim. Böylece yazma süreci, yeni fikirleri keşfetme süreci ve yeni fikirlerin hedef dile ait biçimlerde ifade edilmesi haline gelmektedir (Raines, 1983:10).

2.4.3. Yaratıcı Yazma Yaklaşımı

1980’li yıllara kadar gelen, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak açıklanabilen, yazıdan önce gerekli bilgilerin toplanması ve toplanan bilgilerin neden-sonuç ilişkisi, savı kanıtlama, gerekçelendirme ve kıyaslamalar aracılığıyla kağıda işlenmesi süreçlerini içeren ve dilbilgisi, kelime ve biçim gibi teknik ölçütlerin önemli olduğu Ürün Temelli Yaklaşım, yerini yazıyı düşüncenin ve dilin keşfedilmesi olarak görülen Süreç Yaklaşımına bırakır (Oral, 2003:24).

Özellikle 1980’lerden itibaren süreç yaklaşımı etkilerinin yazma öğretimi programlarında kendini göstermeye başladığı görülür. Bu çerçevede yazma, öğrenmenin ve gelişmenin bir yolu, çözümlenen ve tanımlanabilen, belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak anlaşılır.

Yaratıcı olma, yeni ve özgün düşüncelerle ürünler üretebilme anlamına gelmektedir. Ayrıca Torrance (1992) yaratıcılığı, rahatsız edici eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme ve varsayımlar kurma, sorunlara-aksaklıklara ve bilgi eksikliklerine duyarlı olma, güçlüğü tanımlama ve çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlamaktadır. (Doğan, 2007:169).

Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü uğraşın ve çalışmanın içinde vardır. Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmakta, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan bir süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklanmaktadır (Özden, 2005:74).

Yaratıcılığın yazma ile birleşip bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ilk olarak Amerikan üniversitelerinde, insancıl yaklaşımla yazınsal çalışmalarını desteklemek amacıyla, 1920 ile 1960 yılları arasında görülen “*New Criticism*” adlı edebiyat akımıyla başlar (Smith, 2005:XIII).

Yaratıcı yazma denilince öncelikle edebiyat alanında roman, şiir ve tiyatro eseri yazımı akla gelmektedir. Scholes’in (1985) “*Textual Power*” olarak nitelendirdiği, okul ortamında öğrencilerin ürettiği yazma çalışmaları da yaratıcı yazma olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın ortaya çıkışının ilk olarak XIX. yüzyıl Romantizm akımının etkisiyle olduğu söylenebilir. Rousseau’nun Emilie adlı romanında geçen çocuk kavramı, doğaya medeni bir insandan daha yakın ve toplum tarafından yozlaştırılmamış olarak betimlenir. Rousseau’ya göre çocuğun doğal bir şekilde yetişmesine izin vermek en iyi eğitim şeklidir. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın temelini oluşturabilecek söz konusu düşünce, tekrarlanan alıştırmalarla becerilerin geliştirilmesini, pekiştirmeyle eğitimi, etkin öğrenme ve deneyimlerin yeniden yapılandırılmasını temel alan çağcıl “*İlerici Eğitim*” anlayışı ile birleşir (Dawson, 2005: 21,55).

İlerici Eğitim anlayışı, gelişen Amerikan kültürünün eğitim felsefesi olarak nitelendirilmiş, öğrencinin eğitimi süresince gelişimini sınırlamayan, ürettiği her şeyi sorgulamaksızın kabul eden, mükemmeliyetçi bir standardı göz etmeyen bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür (Dawson, 2005: 54).

Yaratıcı Yazmanın temelleri Piaget’nin “Yeni Yöntemler” (1971) olarak adlandırdığı görüşlerine dayanmaktadır.

Piaget çocukların küçük yetişkinler olarak görülmemesi gerektiğini ve yetişkinlerle aynı ussal işlevlere sahip olmadığını, çocukların bilgiyi alabilmesi için ilgilerinin teşvik edilmesi gerektiğini savunur. Geleneksel okul anlayışı etkinliklerin tümünü öğrenciye dayatırken, yeni okul anlayışı öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine dayanan doğaçlama temelli ve özgün etkinlikleri barındırır (Dawson, 2005: 132).

Piaget'nin bakış açısından hareketle ortaya konan öğrenci merkezli öğretimin yer aldığı, öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını temel alan ve devingen bir etkinlik bütünü içinde öğrencinin kendini özgün bir şekilde ifade etmesi olarak açıklanabilen, ilerici eğitim anlayışını içinde barındıran yaratıcı yazmanın amacı, öğrencinin kendini ifade etmesini sağlamaktır (Dawson, 2005:133). Bu çerçevede, öğretim programında yer alan etkinliklerle kendini ifade eden öğrencinin, düşünsel çalışmalar olarak nitelenen içsel tecrübelerini tekrar yaratması hedeflenir.

Serafini yaratıcı yazının dokuz özelliğe sahip olduğunu belirtir:

- 1.Kişisel deneyim ve kültürel alanda özerk fikirler,*
- 2.Merak hatta şaşkınlık uyandıran kavramlar,*
- 3.Özgün bir biçem,*
- 4.İlginç ve anlamlı olan öğelerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi,*
- 5.Olay ve kişilerin mizahla anlatılması,*
- 6.Farklı olaylar arasında bağ kurma gücü,*
- 7.Sorunların ve sorunlara uygun özgün çözümlerinin gösterilmesi,*
- 8.Olayların ve kişilerin özerk bir biçimde değerlendirilmesi,*

9.Sorunun bir çok açıdan ele alınması gücü (2002:214-215).

Yukarıda sözü edilen özelliklerin yanı sıra yaratıcı yazının diğer özellikleri Internet, çoklu ortam gibi bilgi teknolojisi ürünlerinin kullanımı ve imgeleme gücü olarak da görülebilir.

Serafini, yaratıcılığın yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinin her aşamasında alıştırma olanağı sağlama, eğitim ve sanatla ilgili alanlarda kullanılabilir olma, bütüncül öğrenmeyi sağlama, işbirlikçi çalışmayı kolaylaştırma, her bir öğrenciye farklı öğrenme olanaklarını sunma amacına sahip olduğunu belirtmektedir (2002:215-216).

Genel olarak yaratıcılıkla ilgili özellikler incelendiğinde ortak bazı noktalara ulaşılabilmektedir. Bu ortak noktalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1.Esneklik,
- 2.Çok yönlü düşünmek,
- 3.Çevreye duyarlık,
- 4.Yeni durumlara karşı ilgili olmak,
- 5.Akıcılık (Kelime, çağrışım, ifade ve düşünce akıcılığı),
- 6.Çabuk ve bağımsız hareket edebilmek,
- 7.Özgünlük,
- 8.Değişik sonuçlara ulaşabilmek,
- 9.Yaratıcı süreç hakkında bilgi sahibi olmak,
- 10.Yaratıcılık ve düşünme önündeki engellerin neler olduğunu kavramak,

11.Kendi yaratıcılık bilincini ve işlevselliğini artırma konusunda kararlı olmak,

12.Merak,

13.Eleştiriye açıklık,

14.Kuşkucu olmak (Doğan, 2007:174-175).

Sungur (1997), yaratıcılığa ilişkin çalışmaların yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlama, örgütsel faktörleri belirleme, eğitim ve gelişmelere yönelik araştırmalar olarak belirtir (Maltepe, 2006:32).

Eğitim alanında Öğrenci Merkezli Öğretim süreçlerine kolayca uyum sağlayan ve bireysel farklılıklara önem veren yaratıcılık (Doğan, 2007:182), yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde olumlu bir etken olarak göze çarpar (Oral, 2003:26).

Sharples, yazanı; yaratıcı düşünen, kültürel farklılık ve toplumsal etkileşimin olduğu dünyada metin tasarlayıcısı olarak kabul etmekte ve çalışmalarını sırasında “Nasıl yazıyoruz?” sorusunu cevaplarırken karşılaşılan bazı çelişkileri şöyle sıralamaktadır:

1.Yazma, karmaşık bir zihinsel etkinlik gerektirir. Fakat bazı insanlar fazla çaba göstermeden yazıyor gibi görünür.

2.Çoğu yazma süreci iyice düşünülmüş bir planlama ister. Fakat bunun yanında şansa bağlı keşfetmeyi de gerekli kılar.

3.Yazma çözümlenmelidir, değerlendirme ve problem çözmeyi gerektirir. Fakat aynı zamanda senteze dayalı, üretici bir süreçtir. Çözümleme ve sentez birbirine karşı değildir; tam tersine metin oluşturulurken her ikisinden de yararlanır.

4.Yazan, yazmak için biçem, başlık, dilbilgisi vb. gibi kısıtlamalarla karşılaşır. Fakat yaratıcı yazarlık bu kısıtlamaları yok etmeyi içerir. Kısıtlamalar, zihinsel etkinlikler için sözsüz ifadeler gibidir, fakat deneyimli yazarlar, kısıtlamaları açık yapılar olarak sunabilirler.

5.Yazmak, temel olarak zihinsel bir etkinliktir. Fakat fiziksel araçlara da gereksinim duyar. Uzun bir yazıyı tamamen zihinde yazmak mümkün değildir. Bu yüzden bir yazar, makro yapılar geliştirmeye ve bazı taslaklar yaratmaya ihtiyaç duyar. Yazma bir tasarım olarak ele alındığında onun dış dünyayla zihin arasındaki zengin etkileşimi içerdiği görülür.

6.Yazmak, tek başına gerçekleştirilen bir etkinliktir. Fakat yazan, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel dünyanın etkisi altındadır. Yazan yalnız çalışır ama bir dil yardımıyla bir çevrede yer alır. Fikirlerini oluşturur, diğerlerinin metinlerini de okur. Yazan, belirli kaynaklardan yeni anlamlar çıkartır ve bu, yazının içeriğini oluşturur. Tutum her yazan ve her metne kişisel ayırt edici özelliğini verir (1999:10).

Tomkins (1982), yaratıcı yazının amacını sanatsal ifadelerin geliştirilmesi, yazmanın işlevinin keşfedilmesi, hayal gücünün geliştirilmesi, fikirlerin açıkça ifade edilmesi, benlik kavramının oluşturulması açısından gerekli bulur (Maltepe, 2006:36). Bunun yanı sıra yaratıcı yazma, bilişsel ve iletişim becerilerin geliştirilmesi açısından önemli bir role sahiptir (Oral, 2003:20).

Böttcher (1999) yaratıcı yazma öğretiminin fikir birliği yöntemi, yazma oyunları, kurallara ve yöntemlere göre yazma, edebi yazma ve edebi türlere göre yazma, uyarıcı yazma ve yaratıcı metinleri sürekli yazma olarak belirlediği süreçlerle yapılabileceğini belirtmiştir (Maltepe, 2006: 37).

Balboni, süreç yaklaşımının yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası olarak olduğunu belirtir (1998:42-43). Bu noktada yazma uygulamalarında söz konusu süreçlerin olmasının uygun olacağı düşünülebilir .

Serafini yazma öncesi aşamanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan yazmaya hazırlamak olduğundan bahseder. Bu çerçevede öğrencilerin güdülenmesi, onlara mektup, şiir gibi bir biçimin ana hatlarını çizerek, öncelikli olarak kendi yaşantı ve deneyimlerini yansıtan ve hayal gücünü kullanmaya olanak veren bir başlangıç önererek veya gerçekleşmesi olanaklı olmayan düşsel bir durumu sunarak mümkün olduğunu belirtmektedir (2002:215).

Öğrenciler beyin fırtınası, yazılacak biçime, seçilecek sözcüklere, dilbilgisi yapılarına ve düşüncelerin bir bağlamda kullanılmasına ilişkin ikili veya grup çalışmaları gerçekleştirir (Hedge, 1991:11). Bu çerçevede oluşturulan birinci taslak yaratıcı yazma öğretimini olumlu yönde etkiler (Raimes, 1983:10). İkili veya grup çalışmasıyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma süreci, öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerini görmesini, başarılı olanların daha az başarılı olanlarla etkileşim içinde olup bilgi aktarımını gerçekleştirmelerini, sürecin öğrenci merkezli hale gelmesini sağlamaktadır (Hedge, 1991:12).

Oral yazma sürecinde öğrencilere yeterli zaman verilmesinden bahseder (2003:17). Bu durumda birinci taslağın gözden geçirilmesi ve yazılan ikinci taslakta değişiklikler yapılmasının mümkün olacağı düşünülebilir (Raimes, 1983:11).

Yazma öncesi sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrenciler, yazılarını bireyin yargılanmadığı, duygusal baskının ve eleştirilme korkusunun en aza indirildiği, yazma isteği ve merakının olduğu bir ortamda, grup çalışması veya bireysel olarak yazar (Oral, 2003:16).

Sınıfta yazma çalışmayı olarak adlandırılabilen grup çalışması, yazma sonrası süreçte de önemli bir yere sahiptir. Oluşturulan metinler yine grup içinde ya da sınıfla paylaşılır (Serafini, 2002:217).

Oral, söz konusu yazma süreçlerinin tümünde geri bildirim ve öğrencilere iyi bir örnek oluşturması ve duygudaşlık yapması açısından öğretmenin de çalışmalara katılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir (2003:25).

Yaratıcı yazma öğretiminin farklı bir süreç olmasını White (1989), şu şekilde ifade etmektedir:

1.Yazma öğretimi oldukça zahmetli ve zaman harcanan bir etkinliktir.

2.Etkin yazma öğretimi süreci yetkinlik merkezini öğretenden öğrenciye kaydırmaktadır.

3.Yazma öğretimi ile ilgilenen öğretmen çoğunlukla, göreceli olarak geleneksel bağlamda çok az öğretim ve puanlama yapar.

4.Yazma öğretimi ile ilgilenen öğretmen öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel süreçlerine uygun yazma ödevleri hazırlamak, öğrencileriyle yazıları hakkında konuşmak, yazdıklarını değerlendirmek ve gözden geçirmek, fikir sunmak, önerilerde bulunmak ve kağıtları puanlamak için çok zaman harcamaz ve doğrudan süreci açıklamaya gitmeyebilir.

5.Öğrencilerin gelişim psikolojisi hakkında donanıma sahip olan öğretmen, öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirerek, potansiyel psikolojik ve toplumsal sorunların fark edilmesinde bir nevi erken uyarı sistemi görevini üstlenebilir (Dülger, 2007:377).

White'ın yazma öğretiminin puanlamasına ilişkin saptamasında, öğretmenin amacının öğrencilerin işbirliğine dayalı yazma çalışmalarını metin paylaşımıyla gerçekleştirmelerini sağlamak ve öğrenme sürecini etkin hale getirmek olduğu düşünülebilir.

Yazma öğretiminin değerlendirilmesine ilişkin saptamasında ise öğretmen etkin öğrenmeyi destekleyen işbirliğine ve paylaşımına dayalı yazma çalışmalarına katılır ve öğrencilere rehberlik ederek öğrenme sürecinin yaratıcılığı geliştiren bir süreç haline gelmesini sağlayabilir.

Yaratıcı yazma süreci farklı yazım türlerini kapsamaktadır. Mektuplar, kişisel öyküler, şiirler, senaryolar, fıkralar, makaleler, bilimkurgu öyküler, oyunlar ve duvar yazıları bunların arasında yer alabilir. Kirby ve Liner yazının şeklinden çok içeriğine ve tündengelim yoluyla oluşturulmasına önem verilmesini savunmaktadır. Bunun öğrencilerin yaratıcılık yetilerinin sürekli gelişim içinde olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Oral, 2003:16,23).

2.5.Değerlendirme

Eğitim sisteminin işleyişinin izlenmesi bakımından can alıcı bir öneme sahip olan değerlendirme kavramı, nesnel ya da öznel kaynaklardan elde edilen verilerin belirli bir ölçütle karşılaştırılması ve bir değer yargısına ulaşma işi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme bir karar verme işlemini gözlem ile veri toplamayla yapar ve elde edilen sonuçlar belirli ölçütlere göre yorumlayarak yargılara varır.

Değerlendirme öğretim durumu hakkında hedeflerle belirlenen değişimlerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanmasını olarak açıklanabilmektedir (Demirel, 2008: 156,188).

Demirel, öğrencilerin uygun program yolu ile gerçekleştirilmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp kazanmadıklarının önemli olduğu, Amaca Dayalı Değerlendirmenin tercih edildiği değerlendirme sürecini şu şekilde belirtmiştir

1. Programa girişte yapılan *Tanılayıcı Değerlendirme*,
2. Program sürecinde yapılan *Biçimlendirici (İzleme) Değerlendirme*,
3. Program çıkışında yapılan *Düzyer Belirleyici Değerlendirme* (2002:190).

Yazma süreçleri ile ortaya konan özerklik, özgünlük, problem çözme yetisi (Serafini, 2002:215), güdülenme ve öz farkındalığın (Oral, 2003:23), son yıllarda ortaya konan alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını sağladığı görülmüştür.

Richards ve Renandya (2002) yabancı dil öğretiminde ortaya konan alternatif değerlendirme şekillerine olan ilgiyi, yabancı dil öğretiminde oluşan değer dizisi değişiminden kaynaklandığını belirtir (Dülger, 2007:379).

Glesne ve Peshkin (1992) eski ve yeni değer dizilerini şu şekilde sıralamaktadır:

Eski Değer Dizileri	Yeni Değer Dizileri
1.Mekanik dünya görüşü	1.Holografik dünya görüşü
2.Önceden kestirilebilirlik	2.Önceden kestirilemezlik
3.Genellenebilirlik	3.Durumsallık
4.Evrensellik	4.Özne merkezli
5.Nesnel gerçeklik	5.Öznel gerçeklik

6.Tek doğru,genel söylemler, kuramlar	6.Çoğulcu
7.Eksiksiz bilgi	7.Aralıklı-Bölümsel (partial) bilgi
8.Nesnelleştirme	8.Görüş açısı (Perspective)
9. İndirgeme(Reductionism)	9. Bütünsellik (Holistic)
10. Ölçme (Independent Measurement)	10. Katılım (Yorumlama)
11. Nicelleştirme (Quantification)	11.Nitelleştirme (Qualification)
12.Evrensel yasalar	12.Duruma özgü bulgular
13.Değer-katıksız (Value-free) sonuçlar	13.Değer-Katıklı (Value-laden) sonuçlar
14.Deneysel süreçler	14.Katılım temelli süreçler (Participative)
15.Bilgi keşfedilir, ortaya çıkarılır	15.Bilgi yorumlanır ve oluşturulur (Constructed)

Şekil 13 “ Eski ve Yeni Değer Dizileri” (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Şekilde görüldüğü gibi eski değer dizileri öğretmen merkezli yaklaşımı göz önünde bulundurur. Her öğrencinin aynı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip ve öğrenmenin mekanik bir süreç olduğunu benimser. Bu çerçevede ürün temelli yaklaşımı temel aldığı söylenebilir.

Yeni değer dizileri ise öğrenci merkezli yaklaşımı benimser. Farklı öğrenme hızına ve bakış açısına sahip öğrencinin, kendi sorumluluğuyla öğrenme sürecini gerçekleştirmesini, bilgiyi oluşturup yorumlamasını ve bu çerçevede eleştirel ve yaratıcı düşünmesini hedefler. Böylece süreç yaklaşımını hedefleyen öğrenme ve değerlendirmeyi temel aldığı düşünülebilir.

Süreç yaklaşımının bir yansıması olan yaratıcı yazma ürünlerinin yazma çalışmasının sonunda değerlendirilmesi, ürün ve süreç değerlendirmesini içermektedir.

Bunun yanı sıra son yıllarda yazma sürecinin sürekli bir değerlendirme süreci olarak görülmesi, yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç değerlendirme sürecinin daha önemli olduğunu göstermektedir.

Biedenbach (2004) yazma ürünlerinin çoktan seçmeli, soru-cevap gibi geleneksel değerlendirme biçimleriyle ölçülmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır (Dülger, 2007:378).

Bunun yanı sıra Chenfeld'in (1978), öğrencilerin kendine özgü deneyimlerini, ifadelerini, düşünce ve dilsel açıdan özgünlüklerini ortaya koyduğu yaratıcı yazı ürünlerinin de değerlendirilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Maltepe, 2006:45). Böylece öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan daha yetkin konuma geldiği düşünülebilir. Dil öğretiminde yazma ürünlerinin değerlendirilmesinin Kirby ve Liner (1988) iki başlıkta incelenmesini savunmaktadır:

İlginç olma	Teknik açıdan başarılı olma
1.Öğrencinin yazma ürünüyle okuyucuyu etkilemesi.	1.Okuyucuyla bağlantı kurabilme.
2.Öğrencinin yazma ürünüyle okuyucuyu sürükleyebilmesi.	2.Ayrıntıları yerinde ve yeterince kullanma.
3.Öğrencinin yazma ürünüyle konuyu ve karakterleri ön planda tutması.	3.Tempoyu ve uyumu yakalama.
4. Öğrencinin yazma ürünüyle sözcük, anlam ve içerik açısından kuvvetli olması.	4.Biçimin amaca uygun olması.
5.Öğrencinin yazma ürünüyle kendini özgün bir şekilde ifade edebilmesi.	5.Dilbilgisi kurallarına uyma.

Şekil 14 “Yazma Ürünlerinin Değerlendirilmesi” (Oral, 2003:13-14)

Yazma becerisinin değerlendirilmesini, süreç odaklı değerlendirmeyele, yazmayı geliştirme yöntemlerinin bir parçası olarak uygulamak, geribildirim ve düzeltme kavramlarını akla getirmektedir (Dülger, 2007:378).

Balboni, 1998; Hedge, 1991 ve Raimes 1983, yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ürünleri hakkında geri bildirim verilmesi ve düzeltmenin yapılmasının yazma öğretiminin zorunlu bölümleri haline geldiğini belirtir. Raimes (2002) çoğu zaman öğretmen tarafından sağlanan dönüt verme yollarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Puanlayarak değerlendirme,*
2. *Öğrencilerin hatalarının yerini, yapısını göstererek ya da düzeltme ,*
3. *Değişiklikler için önerilerde bulunma,*
4. *Düşünmeye sevk etme,*
5. *Bazı bölümleri yeniden yazma,*
6. *Stratejiler üzerinde yorum yapma,*
7. *Sorular sorma,*
8. *Duygusal destek sağlama,*
9. *Tarif etme,*
10. *Övgüde bulunma (Dülger, 2007:378).*

Penafiorida, 2002; Richards ve Renandya, 2002; White, 1989 yazma süreçlerini geliştirme yöntemi olarak Tümel Değerlendirme ve Öz değerlendirmeyi görmektedir (Dülger, 2007:379).

Bu noktada, aynı bakış açısıyla oluşturulan Avrupa Konseyinin çalışması Diller İçin Ortak Başvuru Metni projesi Avrupa Dil Gelişim Dosyası, değerlendirme biçimleri olarak, Tümel Değerlendirme ve Öz değerlendirmeyi barındırdığı görülmektedir (Demirel, 2004).

2.5.1.Tümel Değerlendirme

Son on yıldır öğretim etkinliklerinde yaşanan arayışlar ve sorgulamalar, yeni yaklaşımların ve ardından yeni değerlendirme süreçlerinin oluşmasına neden olmuştur.

Davranışçı yaklaşımlarda öğrencinin duyuşsal durumu çok önemli değilken, insancıl ve yapılandırmacı yaklaşımların ön plana çıkardığı değişkenler sonucu, değerlendirme yöntemlerinde köklü değişimler meydana gelmiştir.

Yazılı sınavların düşük düzeyde bilişsel edimleri göstermesi, kısa cevaplı sınavların yüksek düzeydeki yeterlikleri ifade etmede yetersiz kalması, çoktan seçmeli testlerde üst düzey düşünme becerilerin, soyutlamaların değerlendirilebilmesine karşılık Bloom'un bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentez, değerlendirme olarak belirlediği sınıflandırmada kavrama düzeyinin üstüne nadiren çıkılabilmesi, alternatif değerlendirme biçimlerinin daha da fazla kullanılmasını sağlamıştır (Demirel, 2008:113; Yurdakul, 2007:53).

Süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinden birisi olan Tümel Değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde, neler öğrendiği, nasıl öğrendiği, hangi soruları sorduğu, nasıl çözümlene ve sentez yaptığı, neler ürettiği, neler yarattığı ve diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl bir etkileşim içinde bulunduğunun kayıtları olarak açıklanabilir (Bümen, 2007:33).

İçerik ve ölçme kriterleri açısından öğrencinin katıldığı bir çalışma olarak nitelendirilen Tümel Değerlendirmenin en önemli yönü, öğrenci geribildirimini içermesidir (Özmen, 2007:691).

Öğrenme sürecinin başından itibaren öğrenci hangi çalışmanın tümel değerlendirmeye alınacağını veya değerlendirme dışında olabileceğini ve bu çalışmaların ölçme dilimini ve yüzdesini bilir.

Bümen, Tümel Değerlendirmenin eğitim sürecindeki iki önemli sonucunun öğrencinin temel değerlendirme sürecinde oluşturduğu gelişim dosyası hakkında sorumluluk hissetmesi ve kendini değerlendirmesi olduğunu belirtir. Öğrenci yaptıkları hakkında yargıya varma ve karar verme görevini almasıyla öğrenme anlamlı hale gelmekte ve daha iyi öğrenmektedir (2007:33). Böylece öğrencinin yazma çalışmalarında özgün ürünler oluşturma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilen yaratıcılığa sahip hale geldiği düşünülebilir.

Matusov (1997), Tümel Değerlendirme çerçevesinde oluşturulan gelişim dosyasının öğrencinin bireyselliğini vurgulamasının yanı sıra öğretmen, veli ve diğer öğrencilerle olan işbirliğini de pekiştirdiğini savunur. Wolf (1996) ise, gelişim dosyalarının sadece öğrencinin değil öğretmenin mesleki açıdan gelişimi hakkında bilgiler verdiğini vurgulamaktadır (Bümen, 2007:34).

Tümel değerlendirme ürünleri arasında öğrencilerin yaratıcılığını ortaya koyabileceği müsvedde notlar, en iyi kompozisyon örnekleri, yazma projelerinin taslakları, işbirliğine dayalı yazılmış yazılar, günlük yazıları ve öz değerlendirme kontrol listeleri sayılabilir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesi açısından Tümel Değerlendirme, belirli bir zaman dilimi içinde farklı amaçlarla yazılmış yazılı metinlerin toplanması anlamındadır. Condon ve Hamp-Lyons (2000) gelişim dosyalarının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1.Gelişim Dosyası farklı türdeki yazma ürünlerinin toplanmasından oluşur.*
- 2.Öğrenci farklı amaçlarla ve okuyucularla çeşitli yazma ürünleri sergiler.*
- 3.Gelişim Dosyası içerik açısından zenginliğe sahiptir.*
- 4.Gelişim Dosyasının önemli özelliğinden birisi gecikmeli değerlendirme olmasıdır.*
- 5.Gelişim Dosyasına genellikle öğrenci veya öğretene tarafından seçilen ürünler konmaktadır.*
- 6.Gecikmeli değerlendirme ve seçme öğrenci merkezli kontrol imkanını sunar.*
- 7.Gelişim Dosyası genelde derinlemesine düşünme ve öz değerlendirmeyi içermektedir.*
- 8.Gelişim Dosyası dilsel doğruluk gibi belirli bir parametrenin ölçülmesi için bir araçtır.*
- 9.Gelişim dosyası zamana yayılan gelişimi ölçmek için bir araçtır (Weigle, 2002:199).*

Sözü edilen tüm bu olumlu özelliklerin ışığında, gelişim dosyalarının yaratıcı yazma çalışmalarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Gelişim dosyalarının yaratıcı yazma ile oluşturulmasıyla öğrencilerin dil öğretimi sürecinde duyuşsal ve bilişsel açıdan daha fazla ilerleme kaydedeceği mümkün görünmektedir.

Tümel Değerlendirmeyi temel alan, Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dosya bölümünden oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, dil becerilerinin, dil yeterlilikleri ve deneyimlerinin kaydı olan Dil Pasaportu bölümüyle, Tanılayıcı Değerlendirme işlevini yerine getirmektedir.

Dil Öğrenim Geçmişi öğrencinin dil öğrenim hedeflerini belirlemesine, öz değerlendirme şemalarında dil yetkinliklerini ve ilerlemesini kaydetmesine yardımcı olmaktadır (Demirel, 2007:164). Söz konusu bölümle biçimlendirici yani izleme değerlendirmenin gerçekleştirildiği görülür (Mariani, 2004 :34).

Deneyim ve başarıları gösteren ve belgeleyen Dosya bölümü, Düzey Belirleyici Değerlendirme işlevini görür. Dil Öğrenim Geçmişi ve Dosya bölümleri öğrencinin yaşına ve kullanım bağlamına göre gösterme-belgelendirme işlevini de üstlenebilir. Düzey belirleyici işlev istendiği taktirde sertifika veya belge elde edilmesini de içermektedir (Mariani, 2004:35).

Düzey belirleyici işlevde gözlemlenebilen dilin kullanımı, biçimlendirici işlevde ise öğrenme süreçlerini oluşturan bireysel farklılıklar söz konusudur. Bu durumda öğrencinin öğrenme biçimi, seçimleri, eğilimleri etkin hale gelmekte öğrenme sürecinin izlenmesini zorlaşmaktadır. Öz değerlendirme kontrol listesi, sormaca ve günceler gibi tekniklerle izlenmesi zor olarak düşünülen süreç, geri bildirim içeren bir çok öge ile kolay hale gelmektedir (Mariani, 2004:36).

Söz konusu belirlemeler ışığında Avrupa Dil Gelişim Dosyasının etkinliğinin biçimlendirici işlevle daha çok arttığı düşünülebilir. Yenilikçi unsurlara sahip olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, değerlendirmeyi sadece bir başarı ölçütü değil aynı zamanda başarıyı elde etmek için bir araç olarak görmektedir. Bunun yanı sıra yaratıcı yazma çalışmalarıyla desteklenen Avrupa Dil Gelişim Dosyasının etkinliğinin daha da arttığını düşünmek yanlış olmaz.

2.5.2.Öz Değerlendirme

Son yıllarda öğretim değerlendirme süreçlerinde yer alan diğer bir süreç değerlendirme yöntemi olan, öğrencinin en iyi öğrenme şekline karar vermesini sağlayan ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini izlemesine olanak veren Öz değerlendirme, öğrenciyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür (Bayrakçı, 2007:7).

Çoğunlukla Tümel Değerlendirme sürecinde yer alan Öz değerlendirme (Weigle, 2002:199), öğretmenin öğrenciyi güdüleme konusunda yol göstermesi ve program geliştirme konusunda öğretmene fırsat vermesi olarak iki temel amaca sahiptir.

Bununla birlikte Öz değerlendirme, kendi kendine öğrenmenin en fazla sorunlu alanlarından birisi olarak görülmektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin çoğunlukla Öz değerlendirmeyi nasıl yapacağını bilmemesinden kaynaklanmaktadır (Coombe ve Canning :2002).

Öz değerlendirme yabancı dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanıldığı zaman öğretim sürecindeki yararlarını şu şekilde belirlenmiştir:

1.Basit ve yalın olması öğrenmeyi destekler. Değerlendirme sürecinde öğrenciyi geliştirir ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler.

2.Farklı beceri seviyelerinde öğretmen ve öğrencilere farkındalık katar.

3.Hedefe yönlendirme konusunda güdüleyicidir.

4.Öz değerlendirme aracılığıyla sınıf ortamında diğer değerlendirme yöntemleri yaygınlaşır.

5.Öğrenciler kendi değerlendirme sürecine katılır.

6.Öğrencilerin katılımıyla öğretim programı sonrası olumlu etkileri ortaya çıkar.

(Coombe ve Canning: 2002).

Öğrenci gelişimi kartları, derecelendirme ölçeği, günlük, video kayıtları gibi tekniklerin dışında en fazla kullanılan teknikler öz değerlendirme kontrol listeleri ve sormacadır. Bu yüzden Oscarsson (1984) ve Coombe (1994) tarafından yapılan çalışmalarda beceri ifadelerini geliştirmek hedeflenmiş, öz değerlendirme alanına katkıda bulunulmuştur (Coombe ve Canning, 2002). Öğrenci, öğretmen-öğrenci günceleri aracılığıyla öğrenme süreçleri yazılması, elde edilen beceriler sayesinde ileriye yönelik hedefler planlanması da bir başka öz değerlendirme tekniği olarak görülmektedir.

Avrupa Dil Gelişim Dosyasında dinleme, okuma, konuşma, karşılıklı konuşma ve yazma becerilerinde kullanılan Öz değerlendirme kontrol listeleri, öğrenme sürecinin belirtik içeriklerine önem veren biçimlendirici değerlendirme araçları olarak kullanılır. Öğretmen ve öğrencilere edinmeleri gerekeni hedef olarak koyar ve öğrencilerden beceri ifadelerini kullanmalarını bekler.

Böylece öğrencinin öğrenme biçimleri, çoklu zeka kuramı açısından yetkinlikleri, öğretmen, program ve okul bağlamındaki güdülenmesi ve davranışları söz konusu olur (Mariani, 2004:35).

Karmaşık ama bir o kadar ilgi çekici olan öğretim olgusu, bu noktada, öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak etkin öğrenme süreçlerini destekleyen Öz değerlendirme ve çoğunlukla Öz değerlendirmeyi içeren Tümel Değerlendirmeyi, Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel dayanak noktası haline getirmektedir.

Süreç odaklı yaklaşımın, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı sonucunu getirdiği, bireysel farklılıklar ve bilişsel süreçlerle oluşan düşünce üretimi ve kavramlarının, yaratıcı düşünceyi ve yazmayı teşvik ettiği düşünülürse tümel değerlendirme ve öz değerlendirme sürecini daha etkin hale getirdiği düşünülen yaratıcı yazma çalışmalarının, süreç odaklı yaklaşımı desteklemesinin mümkün olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi süreçlerinin ve öğrenci gelişiminin etkinliği, hedeflenen bilginin ne şekilde öğretileceği ile sıkı sıkıya ilintilidir. Öğrenme, öğrenci için sadece bir bilgilenme değil, bilgi üretme ve kapasitesini geliştirme fırsatına sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciye düşünen, düşündüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen bir birey olması için imkan verildiğinde öğrenme süreçlerini zihinsel katılım ve kendilerinin yapmasıyla etkin hale getirdikleri, öğrendiklerini geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirip konuşabilme ve yazabilme kapasitesine sahip oldukları gözlemlenebilmektedir (Şahinel, 2007:149-150).

Sonuç olarak öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştıran, merakla dayalı, sorgulayan daha esnek ve özgür bakış açılarını içeren yaratıcı yazma öğretimi süreçlerinin öğrenme sürecinin niteliğini ve niceliğini arttırdığı düşünülebilir.

2.6. Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında alan yazın taraması sonucu bulgularanan araştırmalara yer verilmiştir. ProQuest ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında yapılan tarama sonucunda yabancı dil öğretiminde yapılan yaratıcı yazma uygulamalarını konu edinen tez çalışmalarına ulaşılmıştır.

Özbek (2008) tarafından yapılan “Bir Yaratıcı Düşünce Programının İngilizce Öğrencilerinin Yazma Derslerindeki Kendi Yaratıcılıklarına Yaklaşımlarına Etkisi” başlıklı çalışma, bir yaratıcı düşünme eğitim programının İngilizce öğrencilerinin yazma derslerinde kendi yaratıcılıklarına bakış açısına etkisini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun oluşturulduğu araştırmada, yaratıcı düşünme programı deney grubuna uygulanmış, cevaplamaları için verilen testten elde edilen sonuçlar, Yaratıcı düşünce eğitim programının deney grubu öğrencilerinin yazma derslerindeki kendi yaratıcılıklarına olan bakış açılarını pozitif yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde yaratıcı yazma konusunun öğretim alanında edebi metinler aracılığıyla roman, şiir ve tiyatro yazımı olarak ele alındığı görülmektedir.

Bu eğilime örnek olarak örnek verilebilecek Hinz (2002)'in “Writing in Another Tongue: Contemporary German Minority Literature and Creative Writing in German as a Foreign Language” adlı doktora çalışmasında, yazma becerisini edebi ve eğitbilimsel olarak iki açıdan ele almaktadır. Edebi açıdan bakıldığında çalışmada, anadilleri Almanca olmayan yazarların metinleri bulunmaktadır. Eğitbilimsel açıdan ise edebi metinler, resimler, karikatürler kullanılarak yaratıcı bir şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin kendini, öğrenmekte olduğu dili ve edebi metinleri anladığı belirlenmiştir. 15-20 saatlik bir öğretim programından oluşan çalışma, lisans eğitimi alan Amerikalı öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Greenlee (2000) “Inservice and Preservice Teacher Attitudes Toward Creative Writing as a Learning Mechanism” adlı çalışmasında yaratıcı yazmanın öğrenme sürecine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmada öğrenme düzeneği olarak yazmaya yönelik tutum ve algılanan yazma becerisi, öğrenme düzeneği olarak yazma becerisinin değeri ve öğrenme algısı, yazma becerisi ile ilgili özgeçmiş ve yazma becerisine yönelik tutum arasındaki etkileşim incelemiştir. İncelenen başlıklar anket tarzında hazırlanmış sorular halinde sorulmuş, alınan cevaplardan çalışan ve stajyer öğretmenlerin yaratıcı yazmayı bir öğrenme düzeneği olarak kabul ettiği ortaya konmuştur.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEMBİLİM

Bu bölümde araştırmanın desenine, geliştirilen programına, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Deneysel Araştırma Deseni:

Bu tez çalışması deneysel araştırma modellerinden, Tek gruplu Ön Test – Son Test Model üzerinden yürütülmüştür (Fraenkel ve Wallen, 2003: 272). Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Modeli aşağıdaki şemada gösterilmektedir.

<u>Deneysel Grubu</u>	<u>Ön-Test</u>	<u>Deneysel İşlem</u>	<u>Son-Test</u>
R	Q ₁	X	Q ₂

X: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programı

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programının” etkili olup olmadığını belirlemek amacı ile yukarıda belirtilen modele uygun olarak bir deneysel araştırma planlanmıştır.

Bu tür bir deneysel çalışmada ön test puanları ile son test puanları arasında ortaya çıkabilecek istatistiksel olarak önemli bir fark deney süresince uygulanan iyileştirme (beceri geliştirme) programının etkili (başarılı) olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve Çakmak, 2008).

Bu amaçla,

- 1- İtalyanca Yaz Okulu programına devam etmekte olan A2 düzeyinde 3. sınıf lisans programına devam eden bir sınıf yansız olarak seçilmiş ve deneysel işleme dahil edilmiştir. Söz konusu sınıfın öğrenci mevcudu 14'tür.
- 2- A-Gruptaki öğrencilere denel işlem başlamadan önce Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyini kapsayan yazılı anlatım becerilerini ölçmek için, ön test olarak, bir kompozisyon yazdırılmıştır.

B-Gruptaki öğrencilere, Yazmaya Hazırlık (20 Madde), Yazma Süreci (23 Madde) ve Yazılanları Sunma-Değerlendirme (22 Madde) alt ölçekleri bulunan 65 maddelik bir Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği yine deneysel işlemde önce ön test olarak uygulanmıştır.

C-Deneye dahil edilen öğrencilere ayrıca kendi yazılı anlatım yeterliklerini değerlendirmede kullanılan Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeği (8 madde) ön test olarak program başlamadan önce uygulanmıştır.

- 3- Ön test uygulamalarından sonra, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirmek üzere grupta Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programı uygulanarak öğretime -bir akademik döneme eş süre olan- 7 hafta devam edilmiştir.

- 4- 7 haftalık programın sonunda,
- A-Ön test uygulamasında yazılı anlatım becerilerini ölçmek için yazdırılan A2 düzeyi kompozisyon aynı konu için son test olarak yeniden yazdırılmıştır.
- B-Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği, son test olarak tekrar uygulanmıştır.
- C- A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeği de son test olarak ikinci kez uygulanmıştır.
- 5- Yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda ön test ve son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon sınav kağıtları iki ayrı öğretim görevlisi tarafından bağımsız olarak başta ve sonda puanlanmıştır.

3.2. Geliştirilen Program

Çalışmada İtalyanca yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla araç geliştirme ilkeleri doğrultusunda, öğretim programına yönelik çoğaltma ve genişletme alt teknikleriyle, toplam 56 saatlik programı kapsayan bir program oluşturulmuş ve buna yönelik olarak bir öğretmen el kitabı hazırlanmıştır.

Söz konusu el kitabında gerçekleştirilen etkinlikler, 7 hafta olan öğretim programı göz önünde bulundurularak, her bir hafta için bir tablo, toplam 7 tablo halinde düzenlenmiştir. Öğretim programı süresince gerçekleştirilen yaratıcı yazmaya yönelik etkinlikler çalışmanın ekler bölümünde, tablolarda görülen isim ve numaralarına göre yer almaktadır.

TABLO 1:

<u>1. Hafta Etkinlikler (Ek 1):</u>
a- Hayvanlar ile ilgili eğretilmelerin bilgisayar ortamında Powerpoint olarak sınıfta gösterimi (Ek1-1/1-22).
b- Kompozisyon konusu: “Hangi hayvan olmak istersin?” Öğrencilerin kompozisyonu yazdıktan sonra ikili gruplar halinde birbirlerinin kompozisyonlarını okumaları (Ek 1-23).
c- Öğrencilerin birbirlerinin kompozisyonlarına yorum yazmaları (Ek 1-23).
d-Kompozisyonların sınıf ortamında grup çalışmasıyla düzeltilmesi ve içerik açısından en özgün kompozisyonun öğrenciler tarafından seçilmesi (1-24: A/F).
e- Seçilen kompozisyonun yazarı tarafından sevdiği hayvanın çiziminin yapılması ve sınıf panosuna asılması (Ek 1-24: A).

TABLO 2:

<u>2. Hafta Etkinlikler (Ek 2):</u>
a- Öğrencilerin Monica Bellucci hakkındaki metni öğretmen ve/veya sözlükle okuması (Ek 2-1), ikili gruplar halinde metin ile ilgili sorulara cevap vermesi ve yazması (Ek 2-1).
b- Öğrencilerin Monica Bellucci hakkındaki videoyu izlemesi, ikili gruplar halinde fiziki görünümü ve kişiliği hakkında fikirlerini yazması (Ek 2-1).
d- Öğrencilerin Raoul Bova hakkındaki metni öğretmen ve/veya sözlükle okuması (Ek 2-2), Öğrencilerin ikili gruplar halinde metin ile ilgili sorulara cevap vermesi ve yazması (Ek 2-2).
c- Öğrencilerin Raoul Bova hakkındaki videoyu izlemesi, ikili gruplar halinde fiziki görünümü ve kişiliği hakkında fikirlerini yazması (Ek 2-2).
e- Öğrencilerin Monica Bellucci'nin hayatı hakkındaki sadeleştirilmiş metni sözlükle okuması (Ek 2-3).
f-Öğrencilerin Raoul Bova'nın hayatı hakkındaki sadeleştirilmiş metni sözlükle okuması(Ek2-4)

g- Öğrencilerin metinlerdeki bilgileri göz önünde bulundurarak tabloları tamamlaması (Ek2-5), verilen formu doldurduktan sonra arkadaşlarına kendilerini tanıtan bir paragraf yazması(Ek 2-6).
h- Öğrencilerin Raoul Bova'nın ve Monica Bellucci'nin resimlerini incelemesi (Ek 2-7/2-11), fiziki görünümleri ve kişilikleri hakkında konuşması.
g- Öğrencilerin gruplar halinde adı geçen ünlü kişiler hakkında kompozisyon yazması, birbirlerine yorum yazması (Ek 14 A-C) ve yazabilecekleri kompozisyon konuları hakkında fikir alışverişinde bulunması (Ek 2-12/2-13), ve yazması (Ek 15 A- P).
h- Öğrencilerin yazdığı kompozisyonların nasıl değerlendirileceği konusunda fikir alışverişinde bulunması, yazdıkları kompozisyonlar niteliği hakkında ikili gruplar halinde fikirlerini paylaşması (Ek 2-17).

TABLO 3:

<u>3. Hafta Etkinlikler (Ek 3):</u>
a- Öğrencilerin gruplar halinde “şehir” hakkında beyin fırtınası yaparak akıllarına gelen sözcükleri yazması, Torino ve Venedik hakkında akıllarına gelen sözcükleri yazması (Ek 3-1).
b- Öğrencilere Torino ve Venedik hakkında fotoğrafların gösterilmesi (Ek 3-1/ 3-5).
c- Öğrencilerin ikili gruplar halinde Torino ve Venedik hakkında oluşturulmuş metinleri okuması, grupların birbirini değerlendirmesi (Ek 3-6, Ek 3-8).
d- Öğrencilerin ikili gruplar halinde Torino ve Venedik şehirleri için kıyaslama cümleleri yazması, birbirleri ile paylaşması (Ek 3-7, Ek 3-9, Ek 3-10 A-B).

TABLO 4:

<u>4. Hafta Etkinlikler (Ek 4):</u>
a- Öğrencilerin “Nel Blu Dipinto di Blu” adlı şarkıyı dinlemesi, hissettiklerini birbirleriyle paylaşması (Ek 4-1/4-3).
b- Öğrencilerin şarkıyla ilgili alıştırmaları yapması, ikili gruplar halinde şiir yazması ve grupların birbiri ile ürettiklerini paylaşması (Ek 4-4,Ek 4-5).

TABLO 5:

<u>5. Hafta Etkinlikler (Ek 5):</u>
a- Öğrencilerin İtalyan yazarların olduğu fotoğrafları incelemesi ve aralarında konuşması (Ek 5-1, Ek 5-2).
b- Öğrencilerin ünlü yazar Alberto Moravia hakkında yazılan metni okuması, verilen resimlerden yararlanarak paragraf yazması (Ek 5-3/5-5).
c- Öğrencilerin verilen resimlerdeki soruları içselleştirerek cevaplaması (Ek 5-6,5-7 A-L).

TABLO 6:

<u>6. Hafta Etkinlikler (Ek 6):</u>
a- Öğrencilerin ünlülerin meslekleri hakkında hazırlanan metni okuması (Ek6-1,6-2).
b- Öğrencilerin resimlerle paragraf yazması (Ek 6-3).
c- Öğrencilerin metni okuması ve metinde geçen soruna yönelik gruplar halinde öneriler bulması (Ek 6-4).
d- Öğrencilerin İzmir hakkında hazırlanan resimleri incelemesi (Ek 6-6,6-7).
e- Öğrencilerin bir arkadaşına mektup yazması (Ek 6-5, 6-8 A-H).
f- Öğrencilerin gruplar halinde hayallerini ve isteklerini yazması, birbirleri ile paylaşması ve öneriler getirmesi (Ek 6-9/6-11 A-B).

TABLO 7:

<u>7. Hafta etkinlikler (Ek 7):</u>
a- Öğrencilerin Bologna'nın resimlerini incelemesi (Ek 7-1).
b- Öğrencilerin metni okuması, metinle ilgili sözcük dağarcığı çalışmasının yapılması (Ek 7-2,7-3).
c- Öğrencilerin ikili gruplar halinde diyalog yazması (Ek 7-4, 7-5 A-C).

3.3.Evren ve Örneklem

Bu araştırmada verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, tutumluluk ve denetimin sağlanmasındaki güçlükler, süregelen program akışını aksatmama, zamanı etkili kullanma gibi nedenlerden dolayı, çalışma evreni seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir Ekonomi Üniversitesi Yaz Okulunda A2 düzeyi İtalyanca dersi alan İtalyanca lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil oranının %1,4 olduğu belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen alt problemleri cevaplamak üzere nicel ve nitel veri toplama araçları aşağıdaki başlıklar halinde sunulmuştur:

3.4.1.Nicel Veri Toplama Araçları:

Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeği, Yazılı Anlatım Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği nicel veri toplama araçları olarak belirlenmiştir.

İtalyanca derslerindeki yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Öz değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Alan yazının incelenmesi sonucu yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak belirlenen Yazılı Anlatım Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği diğer bir nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu üç aşamalı ölçek geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik açısından Kolmogorov- Smirnov Uygunluk Testi ile test edilmiştir.

Yazmaya hazırlık alt ölçeği için (Kolmogorov-Smirnov $Z=.89$, $p=.41>.01$), yazma süreci alt ölçeği için (Kolmogorov-Smirnov $Z=1.16$, $p=.14>.01$) ve yazılanları değerlendirme ve sunma alt ölçeği için (Kolmogorov-Smirnov $Z=1.19$, $p=.12>.01$) olarak belirlenmiştir (Maltepe, 2006: 92, 96, 100).

Test edilen üç aşamalı ölçekten elde edilen puanların .01 anlamlılık düzeyinde normal dağılım gösterdiği görülmüştür.Görüldüğü gibi hesaplanan değerler, belirlenmiş tablo değerlerinden küçük olduğu için söz konusu alt ölçeklerin istatistiksel olarak geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliği ispatlanmıştır.

3.4.2.Nitel Veri Toplama Aracı:

Yazılı Anlatım Becerisini Açığa Çıkaran Kompozisyon Konusu nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin İtalyanca derslerinde uygulamalar sonucu elde ettikleri kazanımlarla oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini ortaya çıkarmak için kullanılan yazma uyaranıdır.

Öğretim programı içinde A2 düzeyine uygun öğrencilerin oluşturduğu yazma çalışmaları sonucu, yazılı anlatım ürünlerini sağlamak amacıyla oluşturulan kompozisyon konusu, yazma ürünlerinin niteliğini değerlendirmede kullanılmıştır.

Öğretim programında verilmesi hedeflenen A2 düzeyi yazma becerisi etkinlikleri ışığında, İtalyanca Öğretimi alanındaki uzmanların değerlendirmesi sonucu, “Una Lettera dall’Italia – İtalya’dan Bir Mektup” adlı kompozisyon konusuna karar verilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu alt bölümde öncelikle nicel verilerin çözümü ve yorumuna, daha sonra nitel verilerin çözümlemesine yer verilecektir.

3.5.1.Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel problemine yönelik oluşturulan alt problemleri cevaplayabilmek üzere çalışma evreninden seçilen 14 öğrenciden sağlanan veriler, Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin deney öncesi ve deney sonrası uygulamalarından elde edilen toplam puanlarının, üç alt ölçek için ayrı ayrı, farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t-testi çözümlemesi yapılmıştır.

Programın başında ve sonunda uygulanan A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin sekiz maddesine ait cevap yüzdeleri ön ve son uygulama için ayrı ayrı hesaplanarak betimsel çözümleme karşılaştırılması yapılmıştır.

Bunun yanı sıra söz konusu nicel veri araçlarında yer alan her maddenin öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen ön test ve son test sonuçları arasındaki anlamlı fark ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

3.5.2.Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın nitel problemine yönelik oluşturulan alt problemi cevaplayabilmek üzere çalışma evreninden seçilen 14 öğrencinin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda ön test ve son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon, sınav kağıtlarına iki ayrı öğretim görevlisi tarafından verilen puanlar arasındaki uyum Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Daha sonra yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda deney öncesi ön test ve deney sonrası son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon sınavı puanları arasında bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile ilişkili örneklem için t-testi olarak bilinen istatistiksel çözümleme yapılmıştır. Ayrıca her bir öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdığı kompozisyonlardan aldığı puanlar arasındaki fark grafiksel olarak gösterilmiştir.

IV. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın amacını gerçekleştirmek için oluşturulan nicel alt problemleri cevaplamak için toplanan sayısal verilerin istatistiksel çözümlemesi ve nitel verinin içerik çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve örüntüler sunulmuştur.

4.BULGULAR VE YORUM

4.1.Nicel Bulgular ve Yorum

Bulguların sunumunda alt problemlerle ilişkili aşamalı bir sıra izlenmiştir. Bunun için nicel bulguların sunumunda öncelikle her bir alt ölçekten elde edilen bulguların betimsel olarak yansıtılması işlemi gerçekleştirilmiştir.

4.1.1.Yazmaya Hazırlık

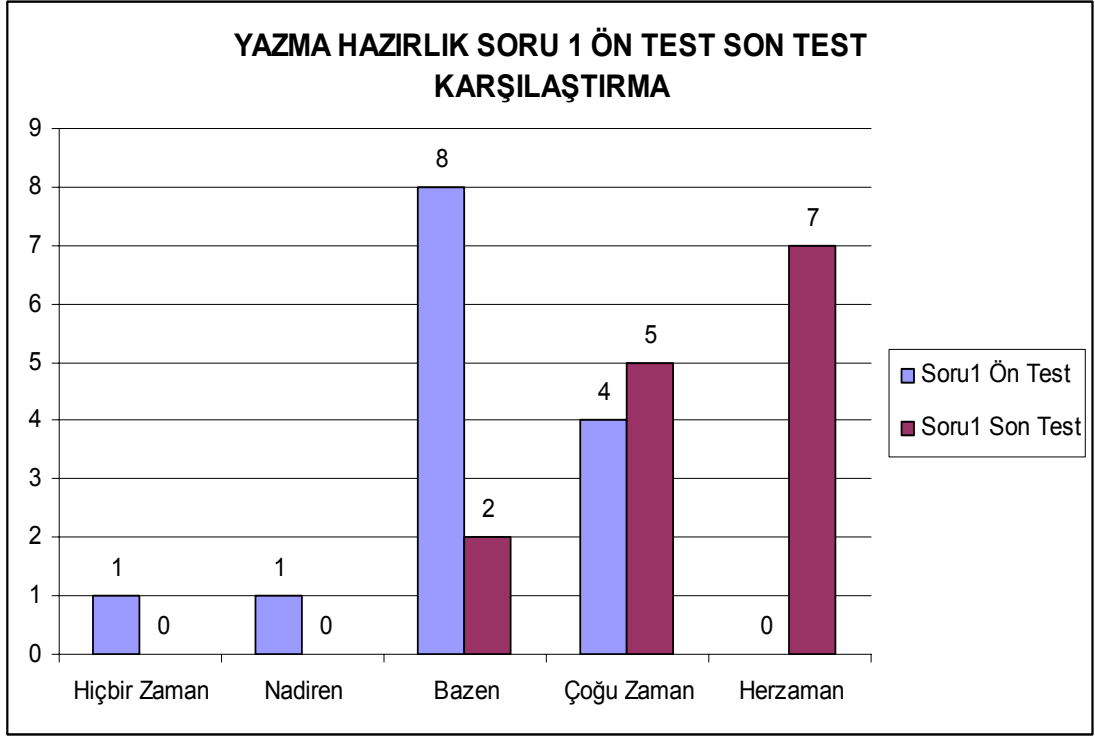
4.1.1.1. Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Ön Test ve Son Test Dağılımları

Araştırmanın 1. alt problemi:

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinde bulunan her maddeye verdikleri cevaplar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için öğrencilerin her bir maddeye ön test ve son test olarak verdiği cevaplar aşağıda grafiksel olarak yer almaktadır:

1-Öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak için farklı yollar kullanılır.

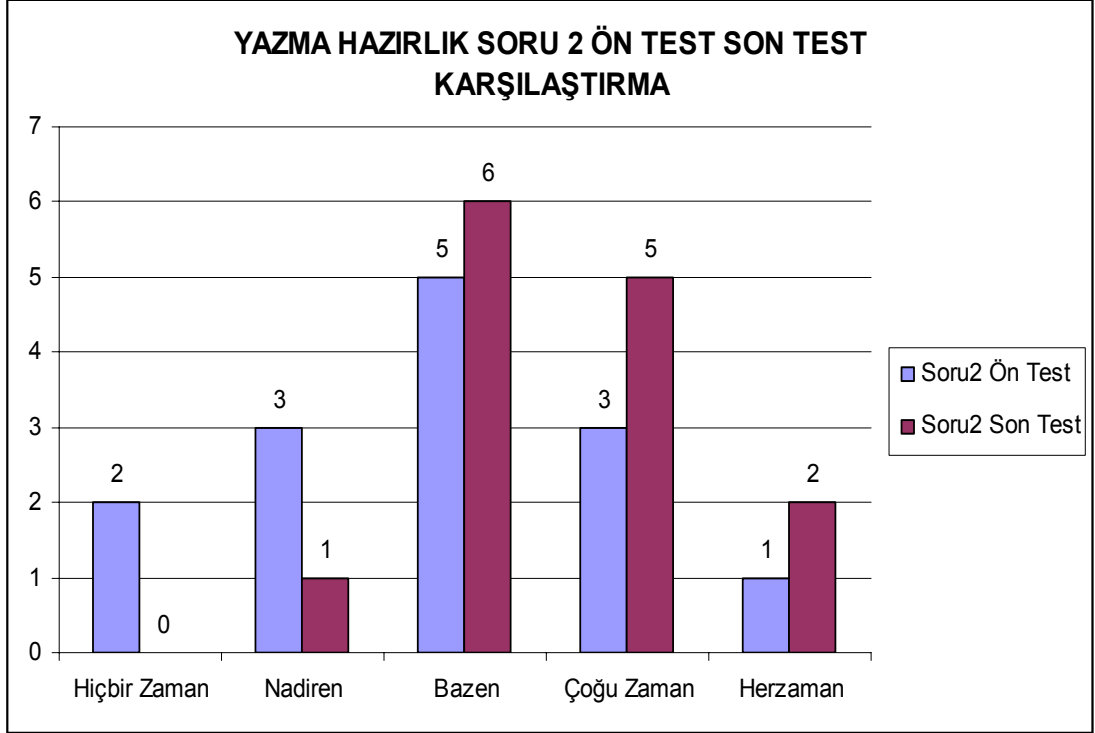


Tablo 8

Öğrencilerin ön test ve son teste verdikleri cevaplardan öğretim programı sırasında yazmaya karşı ilgi ve isteklerinin uyandırıldığı görülmektedir.

Söz konusu ilgi ve istek ek-1'de Powerpoint ile oluşturulmuş resimlerle (1-1/1-22), ek-2'de oluşturulmuş video, gazete haberleri ve resimlerle (2-1, 2-2, 2-7/2-11), ek-3'de oluşturulmuş resimlerle (3-1/3-5), ek-5'de oluşturulmuş resimlerle (5-1,5-2), ek-6'da oluşturulmuş resimlerle (6-6,6-7), ek-7'de oluşturulmuş resimlerle sağlanmıştır.

2- Yazma konusunun seçiminde sınıf tartışması düzenlenir.

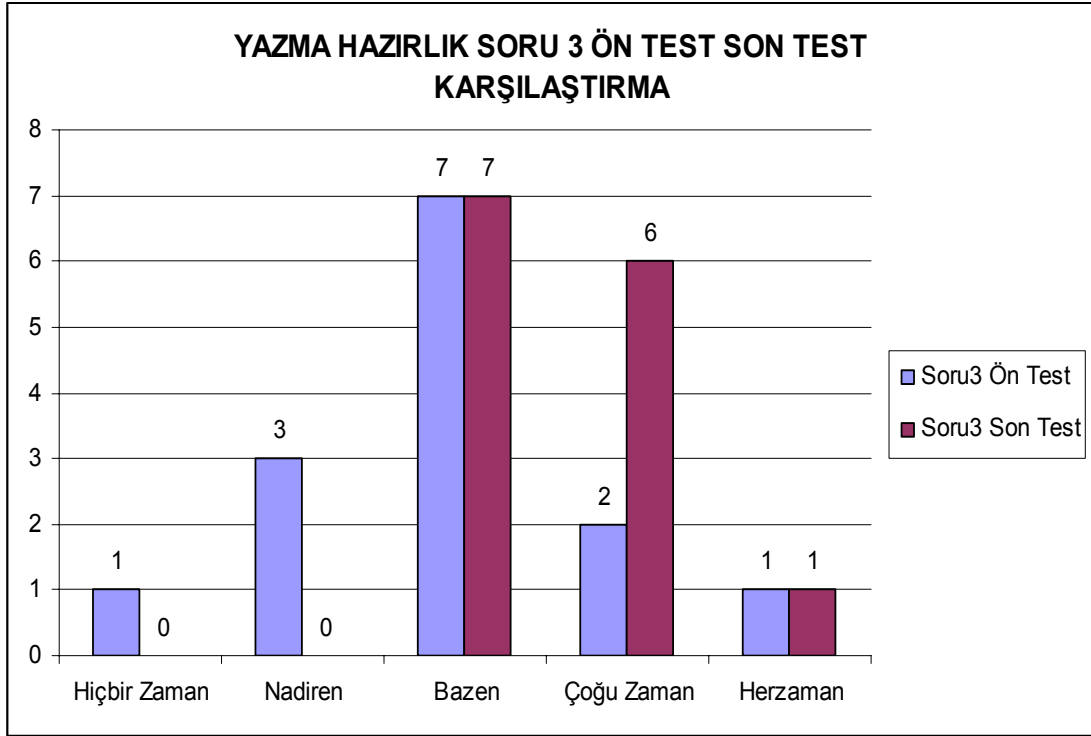


Tablo 9

Yazma konusunun seçiminde sınıf tartışmasının düzenlendiği son teste verilen cevaplardan ortaya çıkmaktadır.

Ek-2’de (2-12, 2-15 A/P) öğrenciler tarafından gerçekleştirilen ürünlerde yer alan konular öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Söz konusu konular program içinde var olan yazma sınavında kullanılmıştır. Öğrenciler belirlenen üç konudan birisini yazarak yazma sınavını tamamlamıştır.

3-Ne/Neler yazılabileceği ile ilgili doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemleri yapılır.

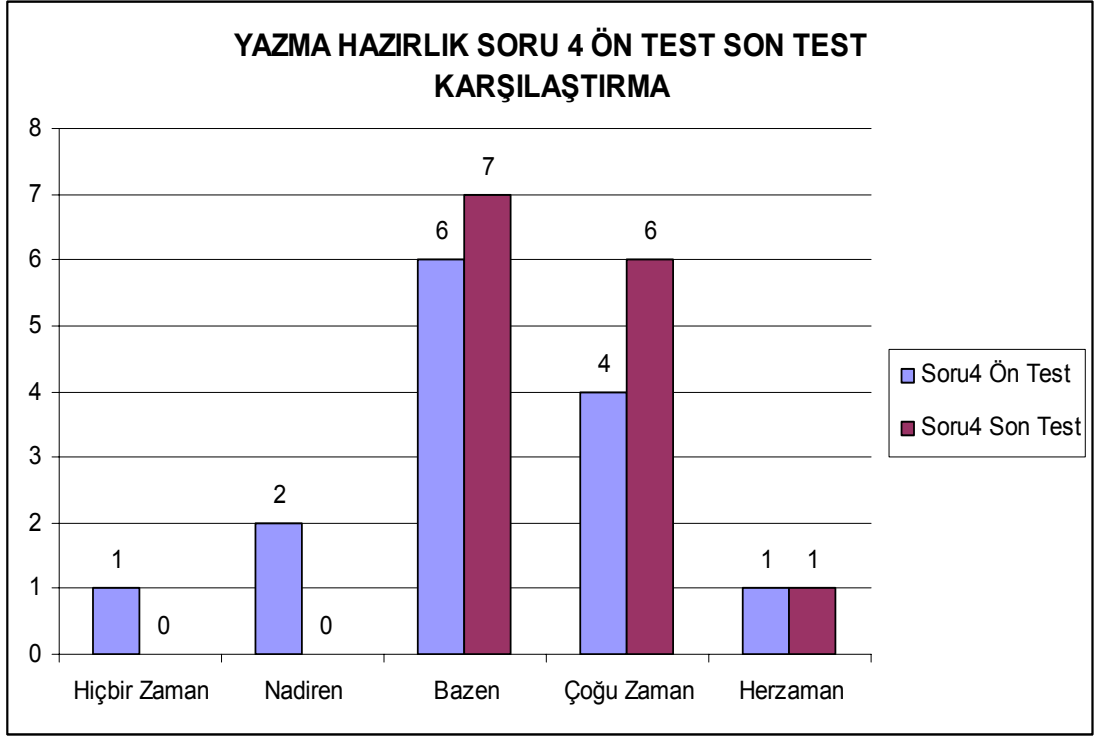


Tablo 10

Doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemler yapılarak yazma konularının belirlendiği öğrencilerin son testte verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-4, 4-4'de yapılan etkinlikte dinletilen şarkıdan sonra ne hissettikleri sorulmuş ve paylaşımları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin şiir yazması istenmiş, bu sırada çevre, sınıf içi ve doğaya ait gözlem yapmaları yönünde yönlendirilmişlerdir.

4-Gazete ve dergilerdeki haberlerden ve/veya fotoğraflardan yararlanılarak yazma konusu belirlenir.

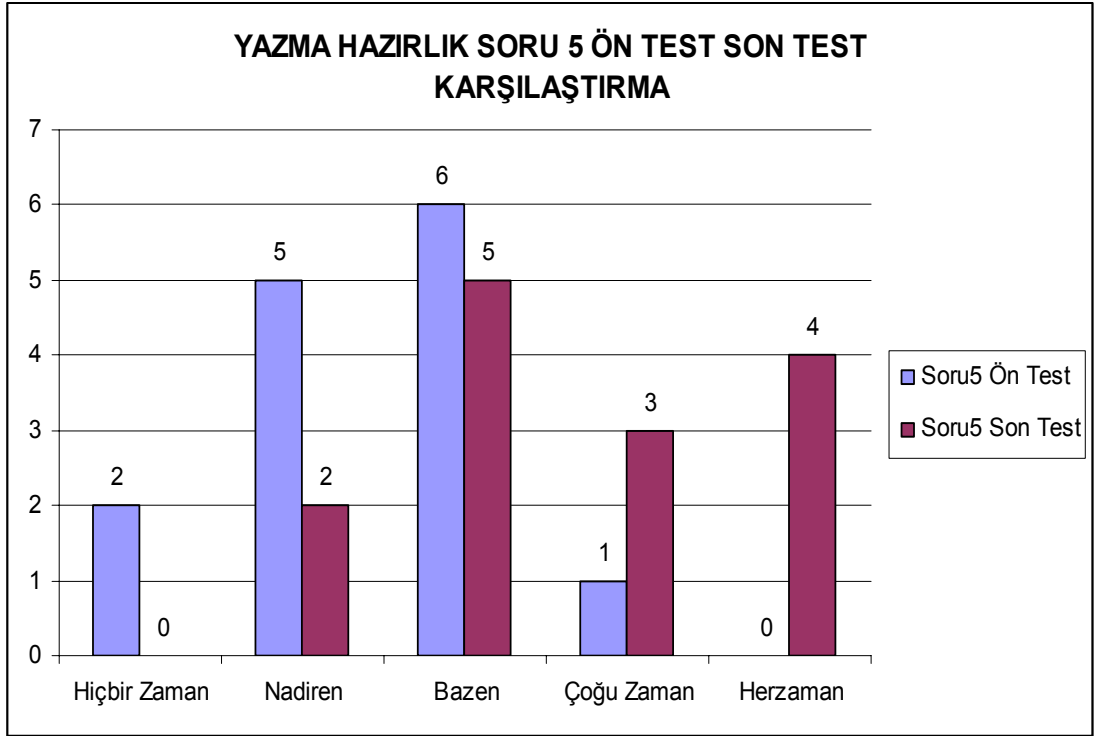


Tablo 11

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan gazete ve dergilerdeki haberlerden ve/veya fotoğraflardan yararlanılarak yazma konusunun belirlendiği anlaşılmaktadır.

Ek-2’de yer alan (2-1,2-2) etkinlikler, www.repubblica.it adresinden alınmış ve okunmuştur. Ayrıca 2-7/2-11 no.lu etkinlikler aracılığıyla fotoğraflar kullanılmış ve yazma konusu belirlenmiştir.

5-Tarihi olaylar ya da kişilerden yola çıkılarak yazma konusu belirlenir.

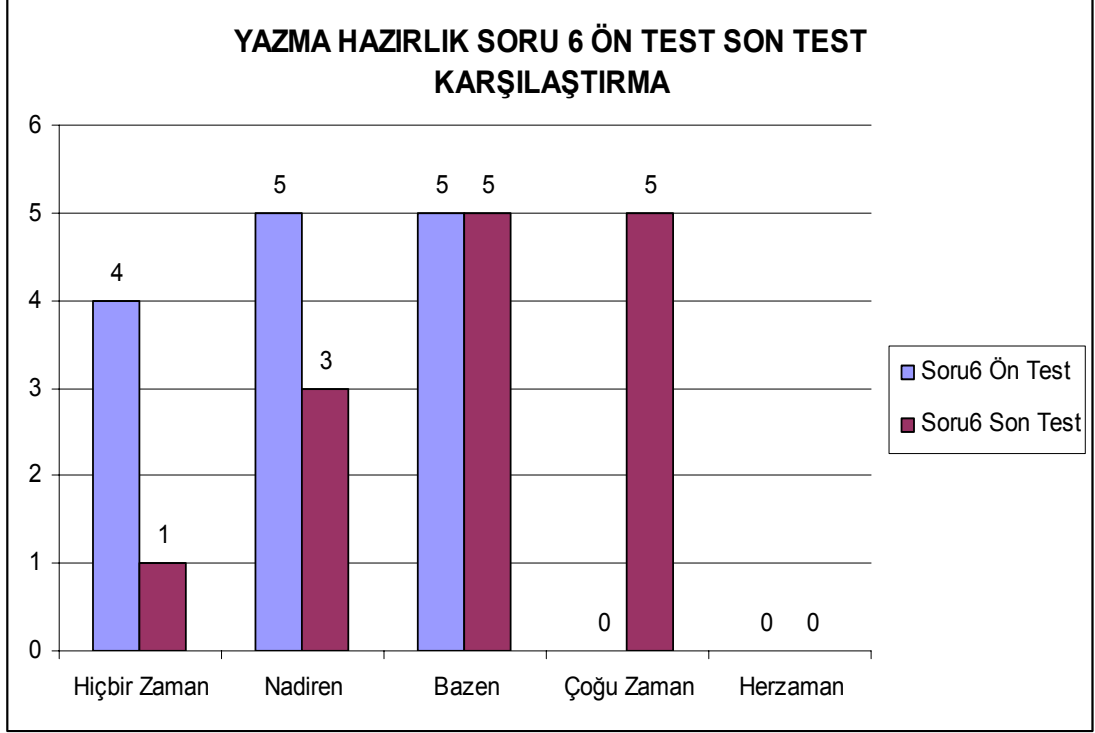


Tablo 12

Tarihi olaylardan ya da kişilerden yola çıkılarak yazma konusunun belirlendiği son teste verilen cevaplarda görülmektedir.

Söz konusu yazma etkinliği Ek-5’de, 5-3 no.lu etkinlikte, Alberto Moravia’nın (1907-1990) çocukluğundan yola çıkılarak yapılmış, daha sonra öğrenciler kendi çocuklukları hakkında yazma çalışması yapmıştır.

6-Gerçekleşmeyen ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan (olağan dışı) durumlarla ilgili yazma konuları belirlenir. (Örneğin şekerli su yağması, ben bir hayvan olsaydım..)

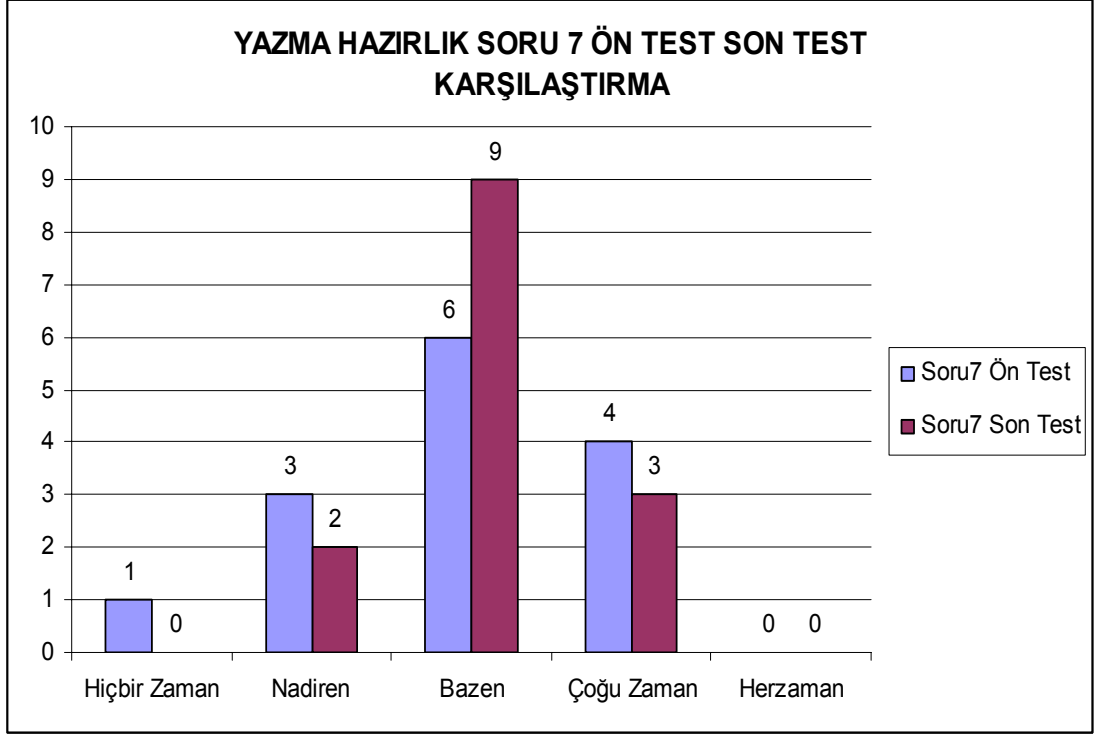


Tablo 13

Gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlarla ilgili yazma konularının belirlendiği öğrencilerin son teste verdiği cevaplarda görülmektedir.

Söz konusu yazma çalışması ek-1, 1-23’de yapılmış, öğrenciler hangi hayvan olmak istediklerini ve sebebini yazmış, birbirlerinin kompozisyonlarına yorum yazmıştır.

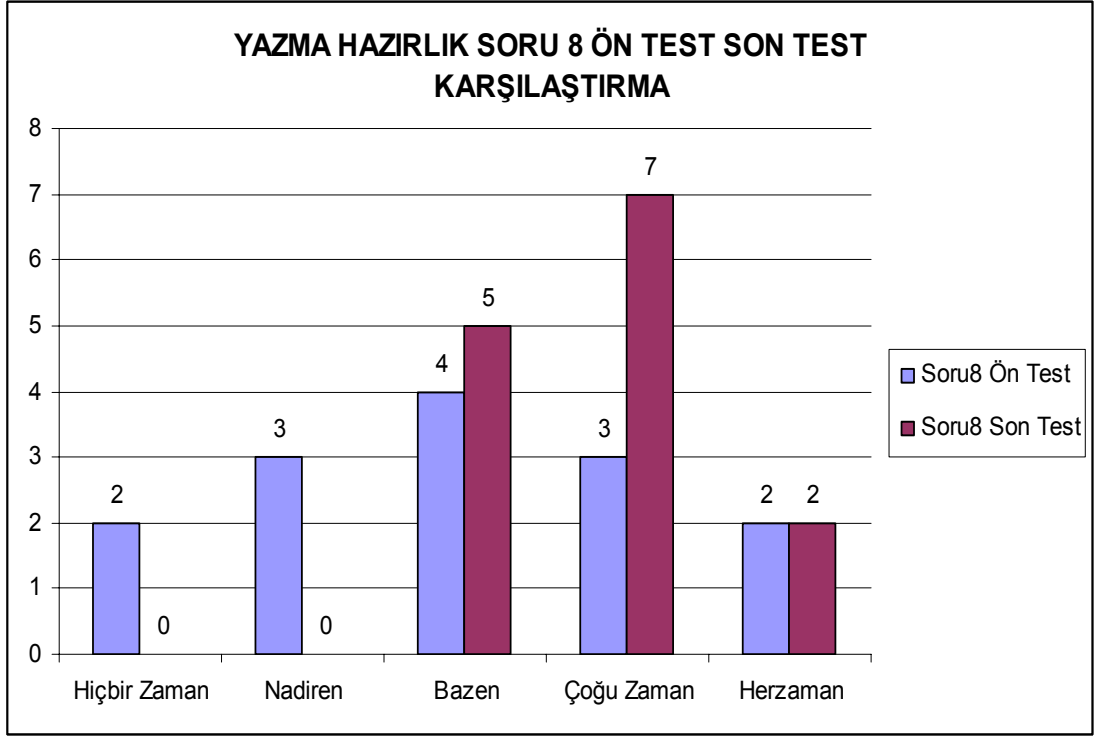
7- Yazma konuları öğrencilerin önerileri doğrultusunda oluşturulan bir konu listesinden seçilir.



Tablo 14

Ek-2, 2-12 no.lu etkinlikte, öğrencilerin önerileri doğrultusunda bir konu listesi oluşturulmuştur. 2-15 no.lu etkinlikte görüldüğü gibi (A/P), oluşturulan listeden seçilen konular yazılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplarda son testte bazen cevabında artma hiçbir zaman ve nadiren cevaplarında azalma olduğu görülmektedir.

8-Yazma konusuyla ilgili bakış açısı geliştirebilmek için farklı kaynaklar okunur.



Tablo 15

Öğrencilerin yazma konusu ile ilgili bakış açısı geliştirebilmek için farklı kaynaklar okudukları son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-2’de yer alan etkinliklerde (2-1/2-4), öğrenciler yazma konusu ile ilgili bakış açısı geliştirmiştir. Aşağıda adı geçen kaynaklara ulaşmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

<http://www.facebook.com/pages/Raul-Bova/24656866284>

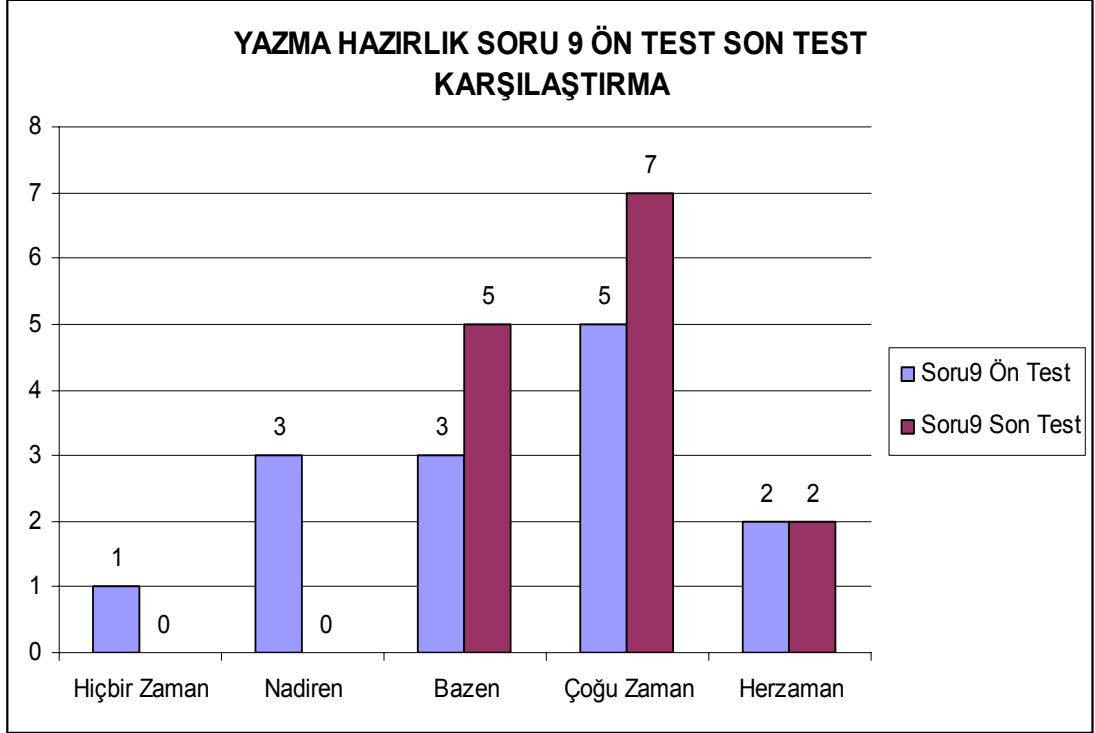
www.raoulbova.it

www.monicabellucci.it

http://it.wikipedia.org/wiki/Raoul_Bova

http://it.wikipedia.org/wiki/Monica_Bellucci

9-Yazma konusu ile ilgili araştırma ve incelemeler yapılır.

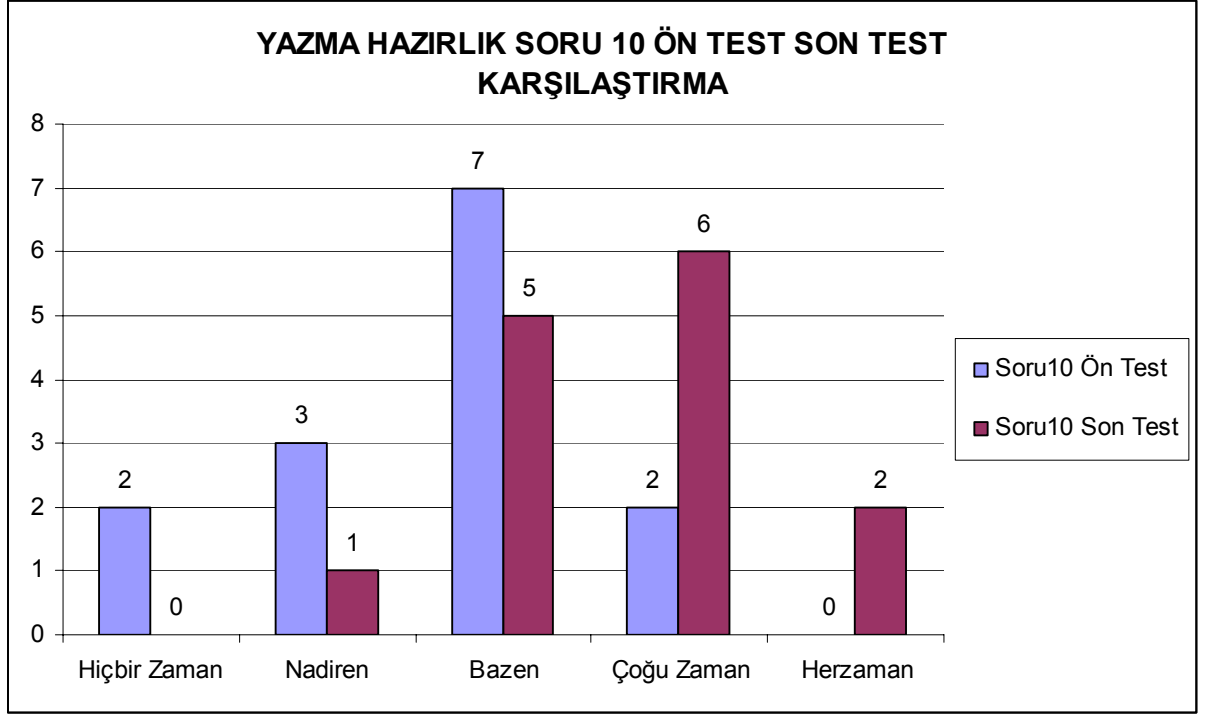


Tablo 16

Yazma konusu ile ilgili olarak araştırma ve incelemelerin yapıldığı, son teste hiçbir zaman ve nadiren cevaplarının verilmemesinden anlaşılmaktadır.

Yazma konusu ile ilgili araştırma ve incelemeler ek-2 'de 2-1, 2-2, 2-3 ve 2-4 no.lu etkinlikte verilen İnternet adresleri ve söz konusu kişilerin (www.monicabellucci.it , www.raoulbova.it) sitelerinin sınıf ortamında incelenmesi yapılmış yazma konusuna geçiş sağlanmıştır.

10- Yazılacak türe ve/veya konuya ilişkin iyi örnekler sınıfta okunur.

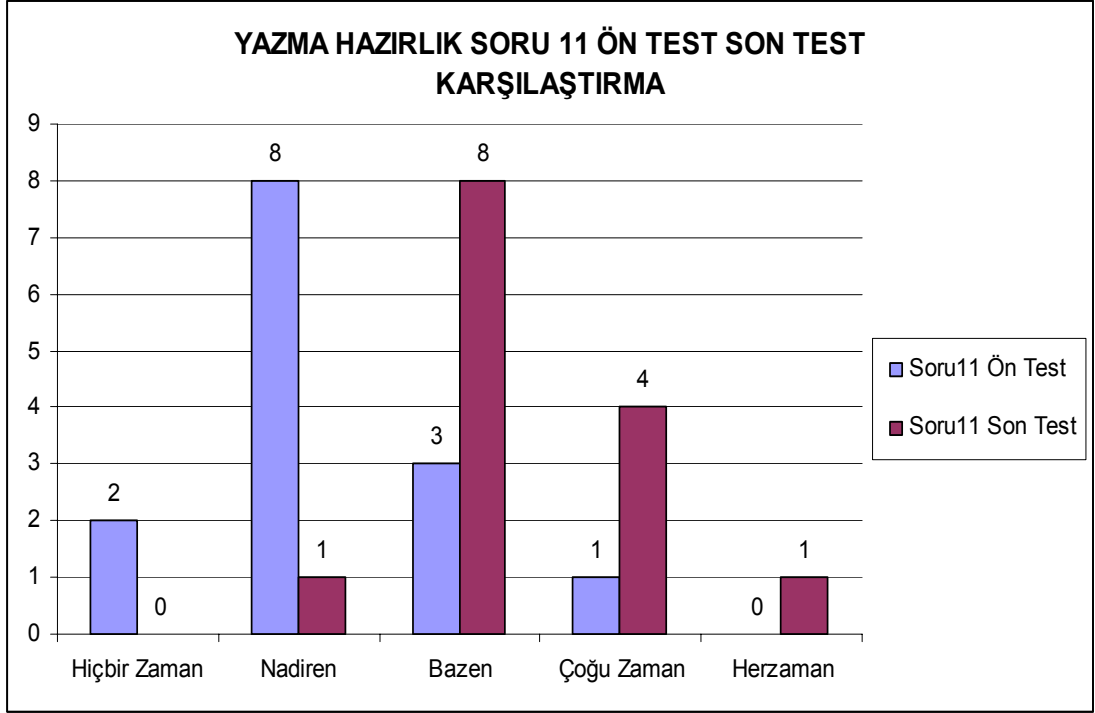


Tablo 17

Yazılacak türe ve/veya konuya ilişkin uygun örneklerin sınıfta okunduğu öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-3’de 3-6, 3-8 no.lu etkinlikte okunan metinler, ek-5’de 5-3, 5-4’de okunan metin, sınıfta yazılacak konuya ilişkin uygun örneklerin yapıldığını göstermektedir.

11- Yazma konusu ile ilgili oyunlar oynanır ya da canlandırmalar yapılır.

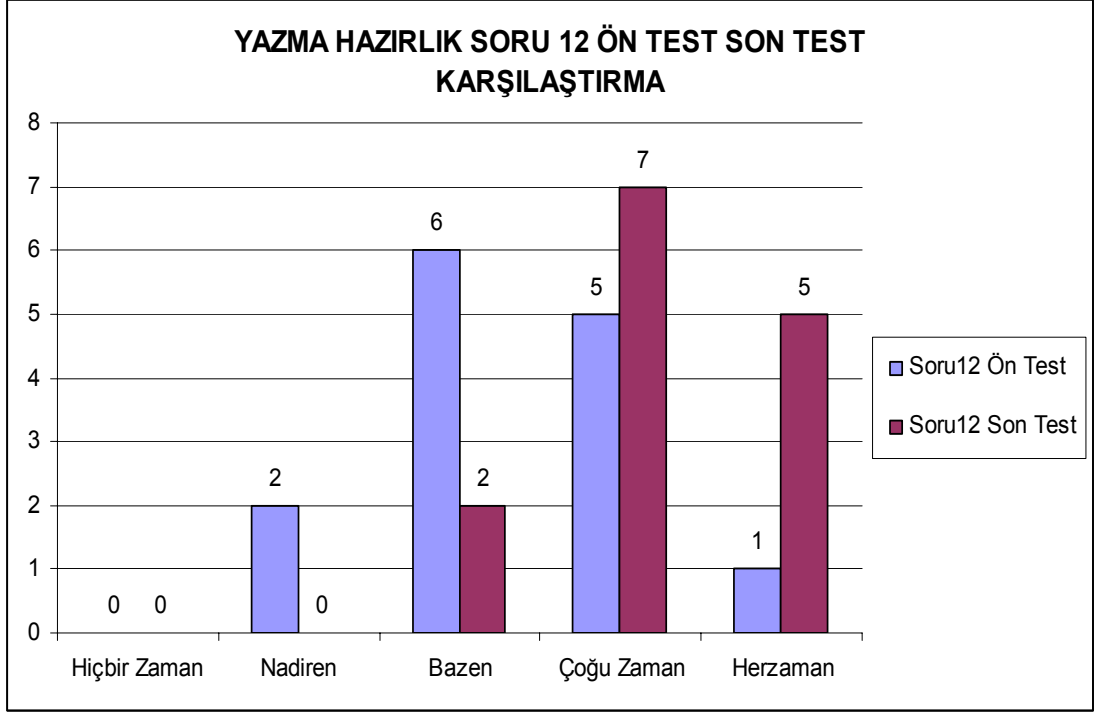


Tablo 18

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan yazma konusu ile ilgili oyunlar oynandığı veya canlandırmalar yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ek-6'da 6-9, 6-10 yapılan etkinlikte, 6-5 no.lu etkinliğin konusu ile ilgili oyunlar oynandığı görülmektedir.

12-Yazma isteği olmayan öğrenciler cesaretlendirilir.

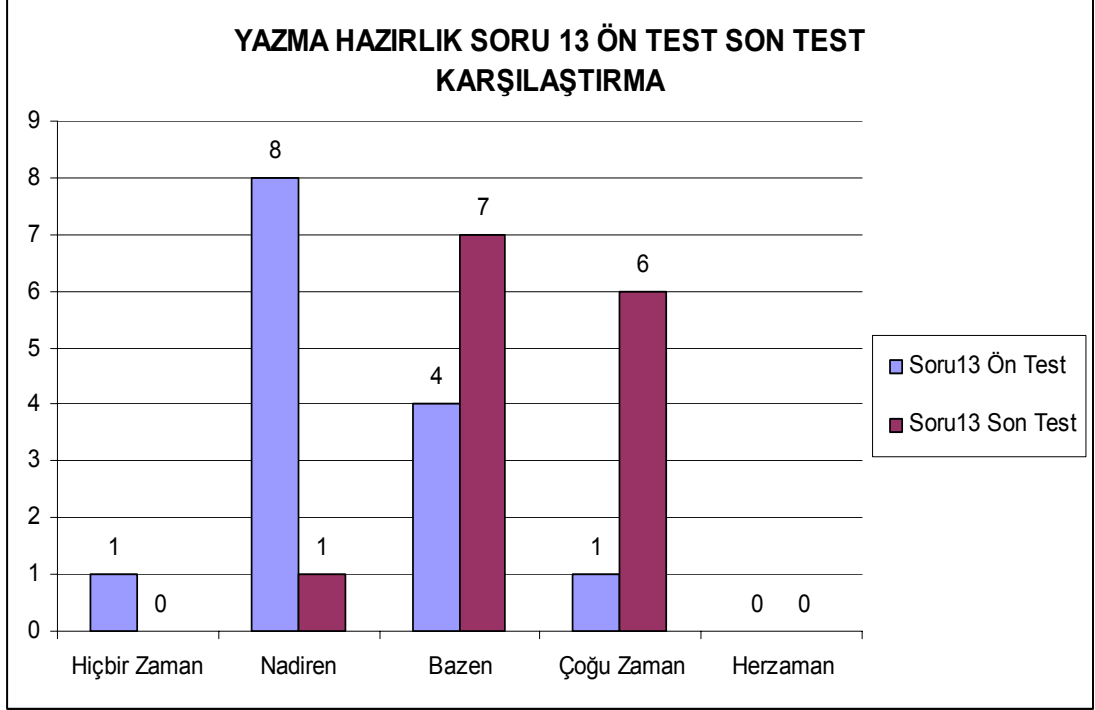


Tablo 19

Yazma isteği olmayan öğrencilerin cesaretlendirildiği son teste verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-1, 1-23; ek- 2, 2-14; ek-3, 3-6 ve 3-8; ek-4, 4-4 no.lu etkinlikte; ek-6, 6-9 no.lu etkinlikte öğrencilerle birlikte yazma çalışmaları gerçekleştirilmiş cesareti olmayan öğrenciler öğretmenin desteğiyle yazmıştır.

13-Yazma etkinliklerinin hazırlanmasında gerçek yaşam durumlarını içeren televizyon programlarından (haberler, belgeseller, tartışma programları vb.) yararlanır.

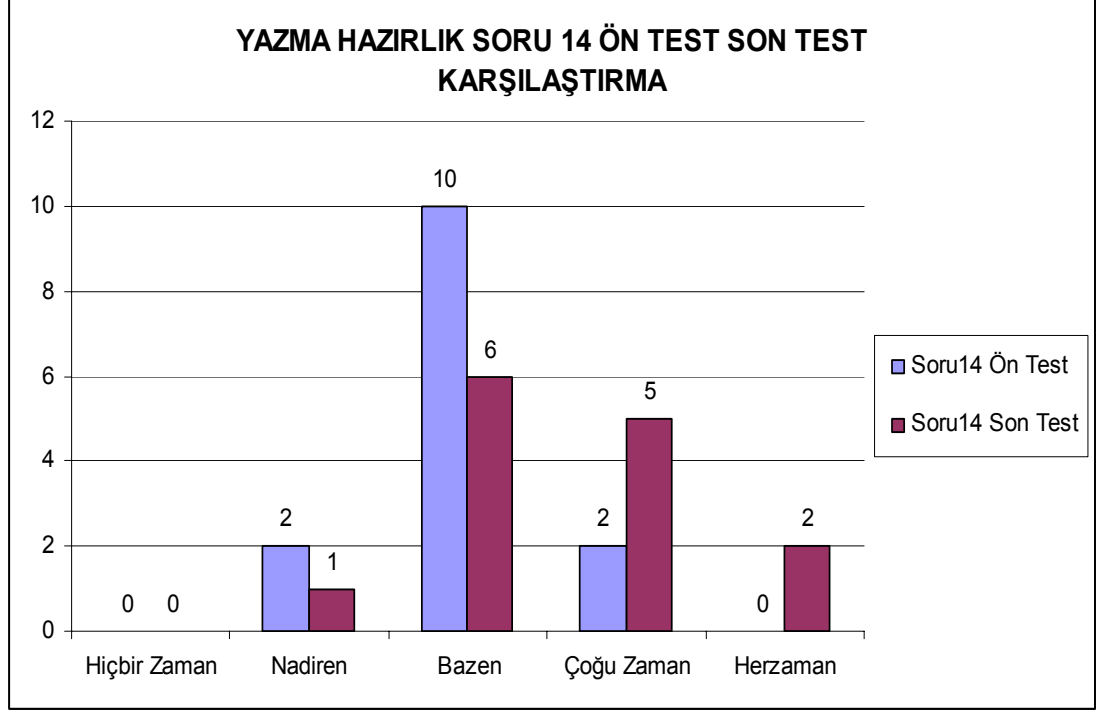


Tablo 20

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan yazma etkinliklerinin hazırlanmasında gerçek yaşam durumlarını içeren televizyon programlarının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Ek-2’de yapılan 2-1,2-2 etkinliklerinde yazma çalışmasına hazırlık olarak http://www.dailymotion.com/search/raoul+bova/video/x1c6ey_gap-hunk-raoul_bova_fun, http://www.dailymotion.com/search/monica+bellucci+/video/x1g792_lucci-tampina-bellucci_fun video bağlantıları izletilmiştir.

14- Yazma etkinliklerinin düzenlenmesinde hayal gücü ve yaratıcılığı harekete geçirmek ve geliştirmek için resim, müzik, sinema, karikatür vb. sanatlardan yararlanır.

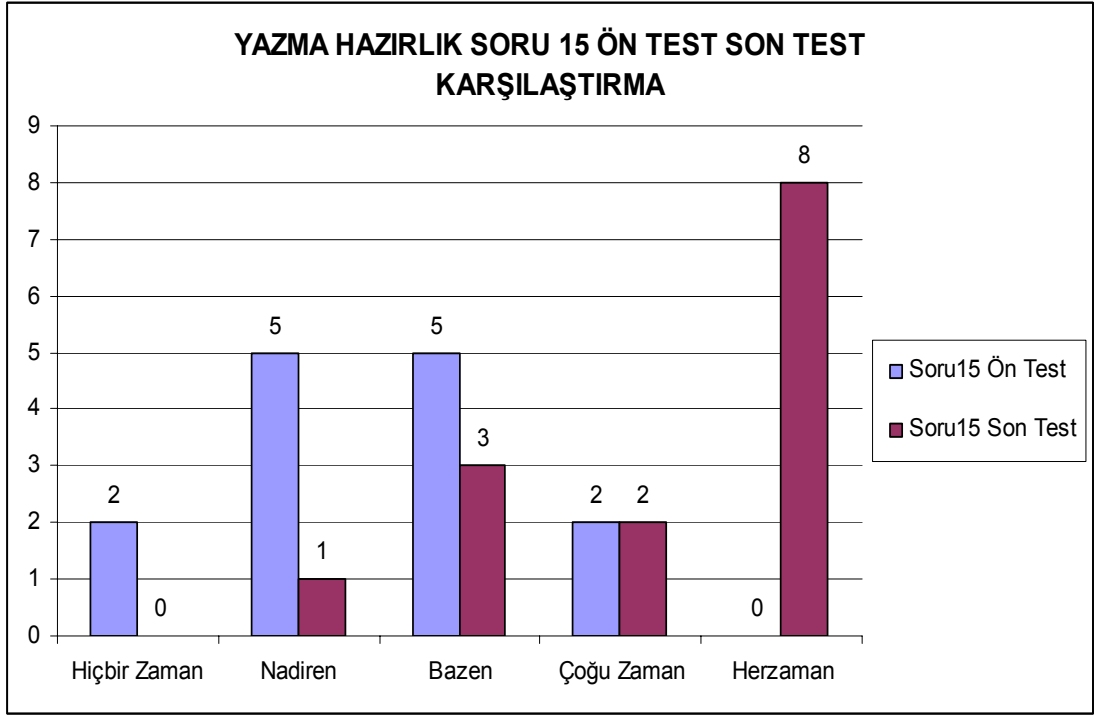


Tablo 21

Hayal gücü ve yaratıcılığın harekete geçirilmesi ve geliştirmek için resim, müzik, sinema ve karikatür v.b. sanatlardan yararlanıldığı öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Hayal gücü ve yaratıcılığın harekete geçirilmesinde ek-1, ek-2, ek-3, ek-4, ek-5, ek-6 ve ek-7’de resim, müzik gibi sanatlardan yararlanılmıştır.

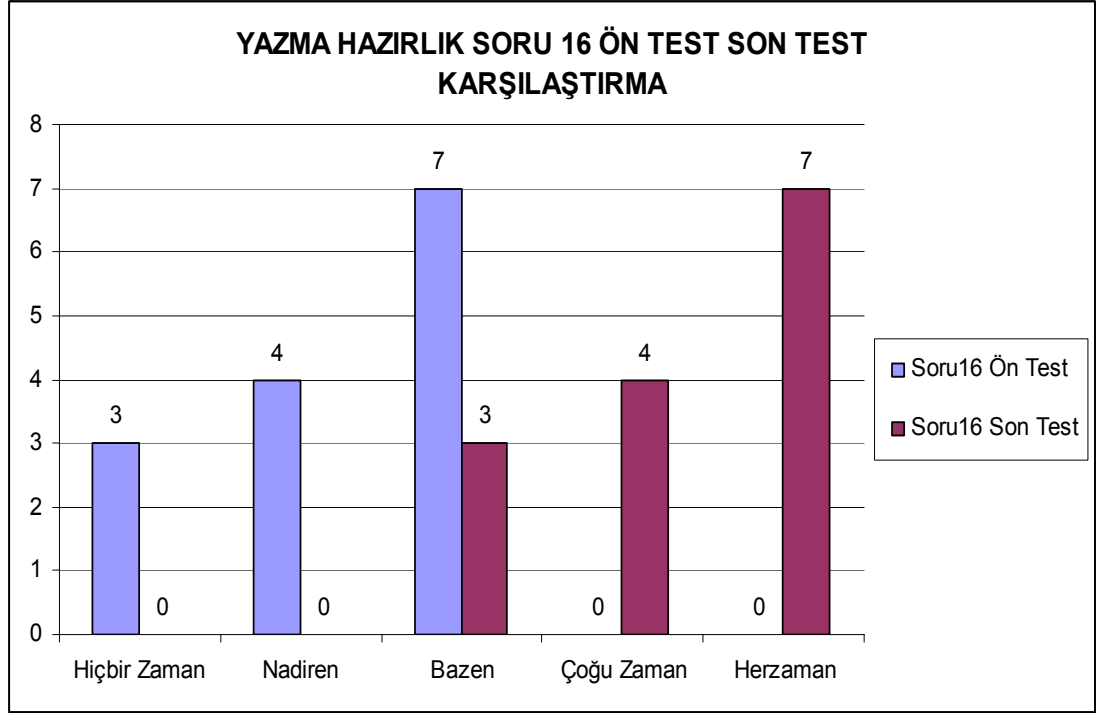
15-Taslak(müsvedde) metinler öğretmen ve öğrenciler tarafından incelenir.



Tablo 22

Öğrencilerin verdiği cevaplardan, taslak metinlerin ek-1’de 1-23 no.lu etkinlikte; ek-2’de 2-12 no.lu etkinlikte; ek-3’de, 3-6, 3-8 no.lu etkinlikte; ek-4’de 4-4 no.lu etkinlikte, ek-5’de 5-6 no.lu etkinlikte; ek-6’de 6-5 no.lu etkinlikte ve ek-7’de 7-5 no.lu etkinlikte öğretmen ve öğrenciler tarafından incelendiği görülmektedir.

16-Taslak (müsvedde) metinlere ilişkin düzeltmeler ve değişiklikler öğretmenin yönlendirdiği ikili ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirilir.

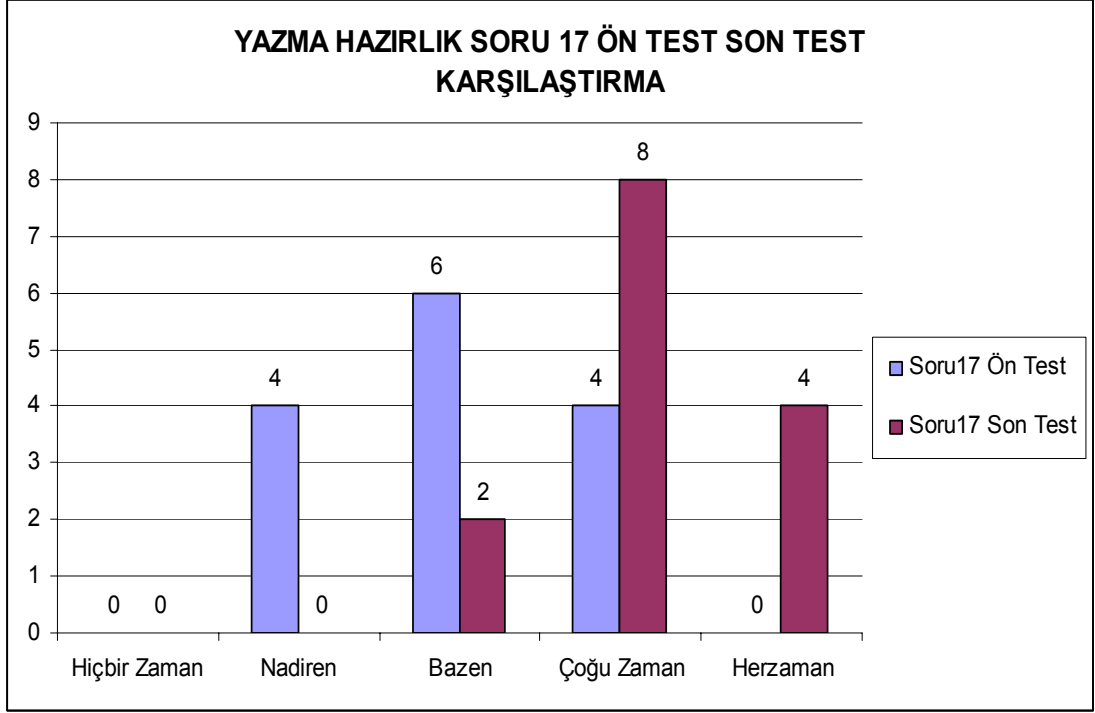


Tablo 23

Taslak metinlere ilişkin düzeltmeler ve değişikliklerin öğretmenin yönlendirdiği ikili ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirildiği verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Söz konusu etkinlikler ek-1 ve ek 7’de ikili çalışma, ek-2, ek-3, ek-4 ve ek-6’da grup çalışması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

17-Çağrışım yoluyla sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları yapılır.

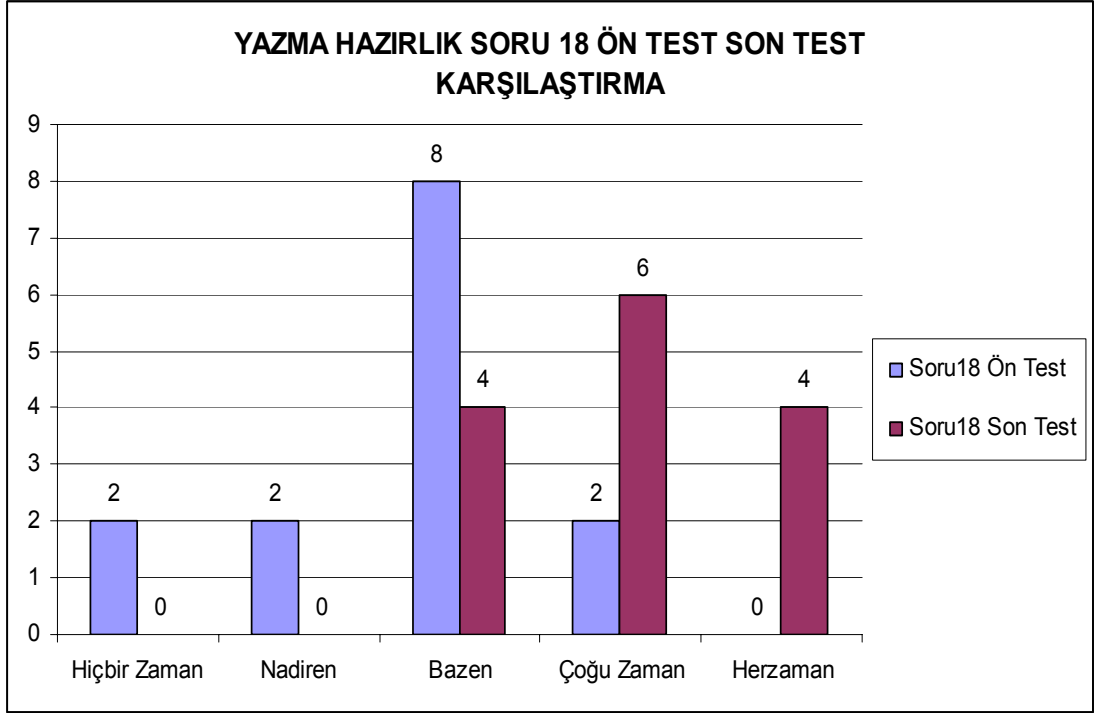


Tablo 24

Öğrencilerin çağrışım yoluyla sözcük geliştirme çalışmaları gerçekleştirdikleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Sözcük geliştirme çalışmalarının ek-2, ek-3 ve ek-7'de yapıldığı görülmektedir.

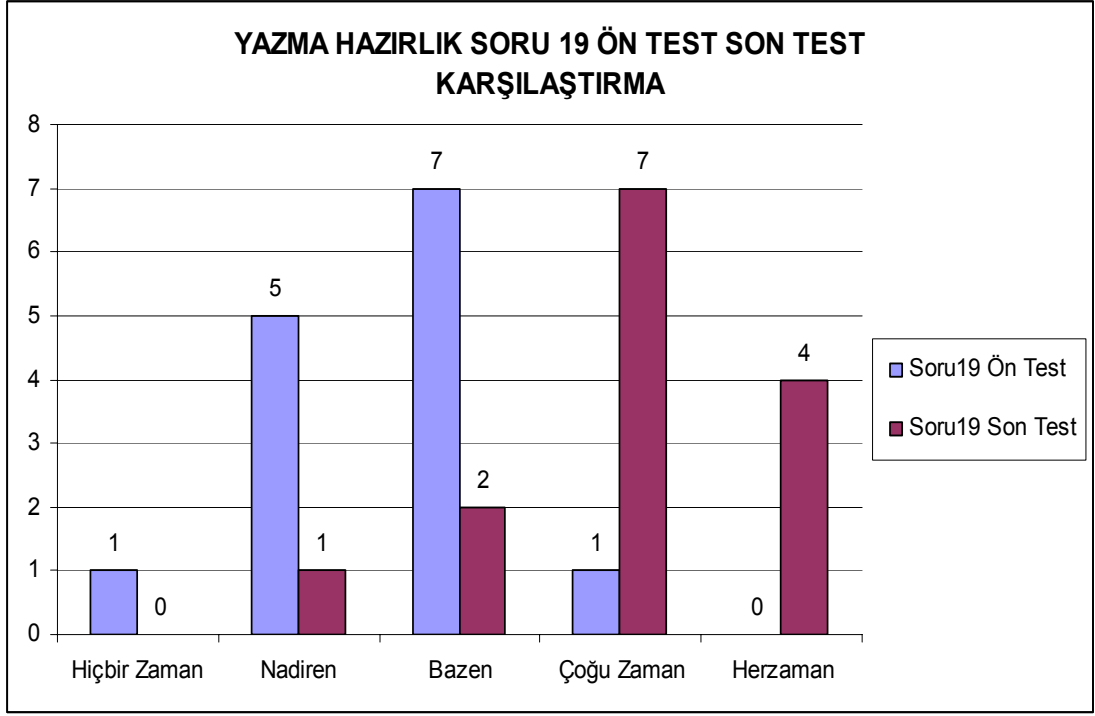
18-Tam bir metin yazmaya yönelik çalışmaların yanında yalnızca tek bir cümle yazma çalışmaları da yapılır.



Tablo 25

Öğrenciler program sırasında tam bir metin yazmaya yönelik çalışmaların yanı sıra cümle yazma çalışmaları da yaptıklarını verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Cümle çalışmaları ek-3, ek-5 ve ek-6'da gerçekleştirilmiştir.

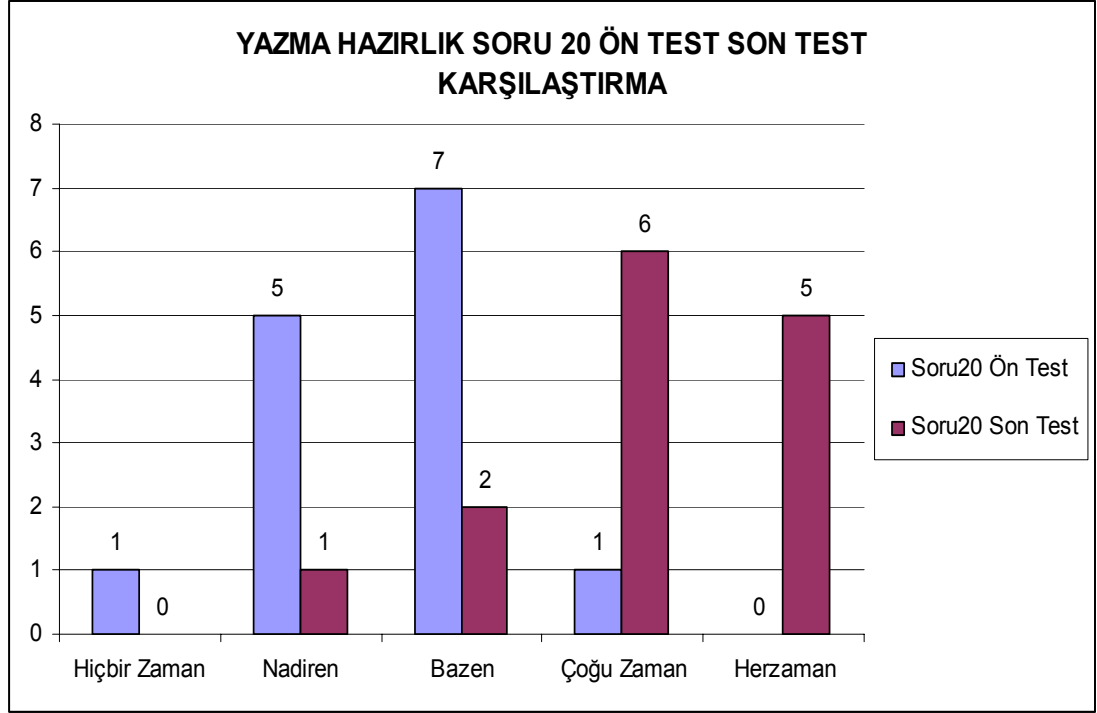
19-Tam bir metin yazmaya yönelik çalışmaların yanında yalnızca paragraf yazma çalışmaları da yapılır.



Tablo 26

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan paragraf yazma çalışmalarının yapıldığı çıkmaktadır. Ek-1, ek-2 ve ek-6'da yapılan çalışmada öğrenciler paragraf yazma çalışmaları yapmıştır.

20-Öğrencilerin kendi deneyimlerinden, gerçek yaşam durumlarından, kitaplardan ve filmlerden yararlanılarak, diyalog (karşılıklı konuşma) yazma çalışmaları yapılır.



Tablo 27

Öğrenciler kendi deneyimlerinden ve gerçek yaşam durumlarından, kitaplardan ve filmlerden yararlanılarak diyalog yazma çalışmaları yapıldığını belirtmiştir.

Ek-7’de öğrenciler gerçek yaşam durumlarını ve kendi deneyimlerini içeren diyalog yazma çalışması yapmıştır.

4.1.1.2. Yazmaya Hazırlık Ön test ve Son test Sonuçlarının Karşılaştırılması:

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için ilişkili örneklemeler için t-test (paired samples T-Test) çözümlenmesi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	38,57	10,40	13	6,899	0,000**
Son test	14	57,42	5,41			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 28
“Yazmaya Hazırlık Sürecinin Karşılaştırılması”

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Son test puanlarında önemli artış gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, Yaratıcı Yazma Yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazmaya Hazırlık sürecine ilişkin düşüncelerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=6,899$, $p<0,01$).

Yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak için çeşitli görsel ve işitsel araçlar kullanılmıştır. Yazma konularının belirlenmesinde gözlemler ve tartışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra Internet ortamında bulunan gazete, dergilerdeki gerçek yaşam durumlarını içeren haber ve fotoğraflarla, tarihi kişilerden yola çıkarak ve gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlarla yazma konuları belirlenmiştir.

Yazma ile ilgili farklı bir bakış açısının gelişebilmesi için Internet ortamında bulunan siteler incelenmiş, yazılacak türe ilişkin uygun örnekler sınıfta okunmuştur. Yazma konusu ile ilgili oyunlar oynanmış, öğrenciler yazmaya cesaretlendirilmiş, taslak metinler ikili ve grup çalışmalarıyla öğrenciler ve öğretmen tarafından incelenmiş ve düzeltilmiştir. Çağrışım yoluyla sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Cümle, paragraf, metin ve diyalog yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Böylece elde edilen sonuçlardan öğrencilerin fiziksel gereçlerle makro yapılar geliştirdiği ve taslaklar çıkardığı (Sharples, 1999:10) ve böylece zihinsel bir süreç olan yazmaya hazırlık sürecini daha kolay gerçekleştirdiği görülmektedir.

Süreç yaklaşımında söz konusu olan Raimes'in belirttiği "Yazmaya nasıl başlayacağım?" sorusunun cevaplandığı (1983:10), yazmaya hazırlık alt bölümü son test puanlarına bakıldığında, kendi yaşantı ve deneyimlerinin yansıtılmasıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır olduğu ve güdülendiği gözlemlenmiştir (Serafini, 2002:215).

4.1.2.Yazma Süreci

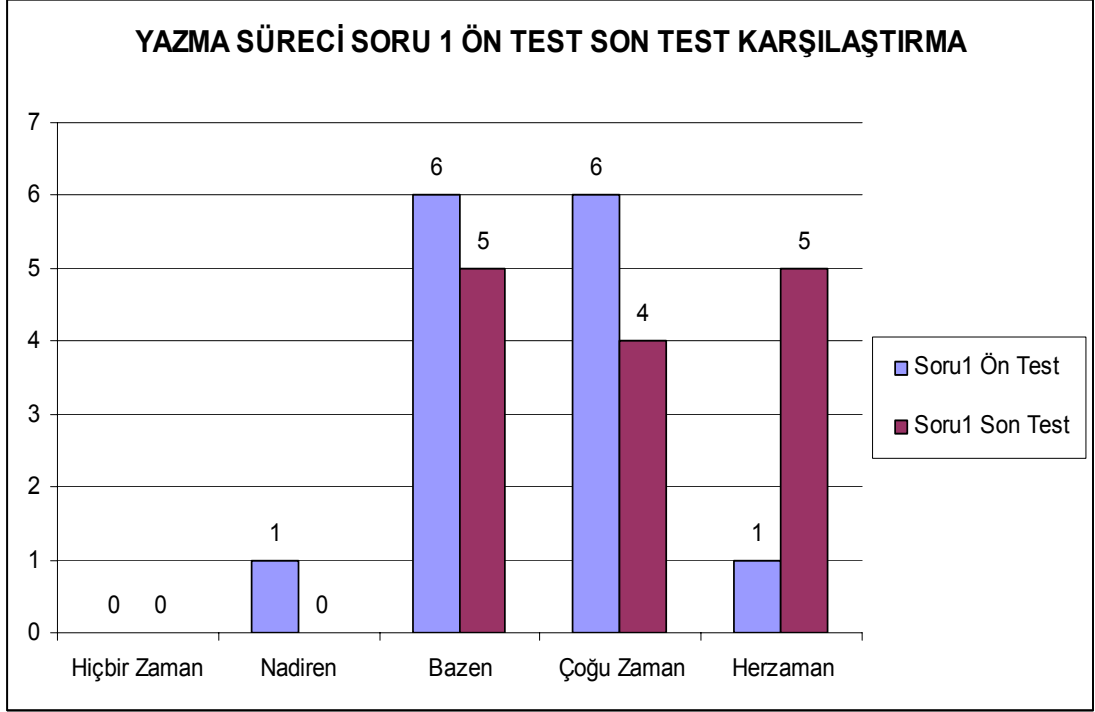
4.1.2.1. Öğrencilerin Yazma Süreci Ön Test ve Son Test Dağılımları

Araştırmanın 2. alt problemi:

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Süreci alt ölçeğinde bulunan her maddeye verdikleri cevaplar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için öğrencilerin her bir maddeye ön test ve son test olarak verdiği cevaplar aşağıda grafiksel olarak yer almaktadır:

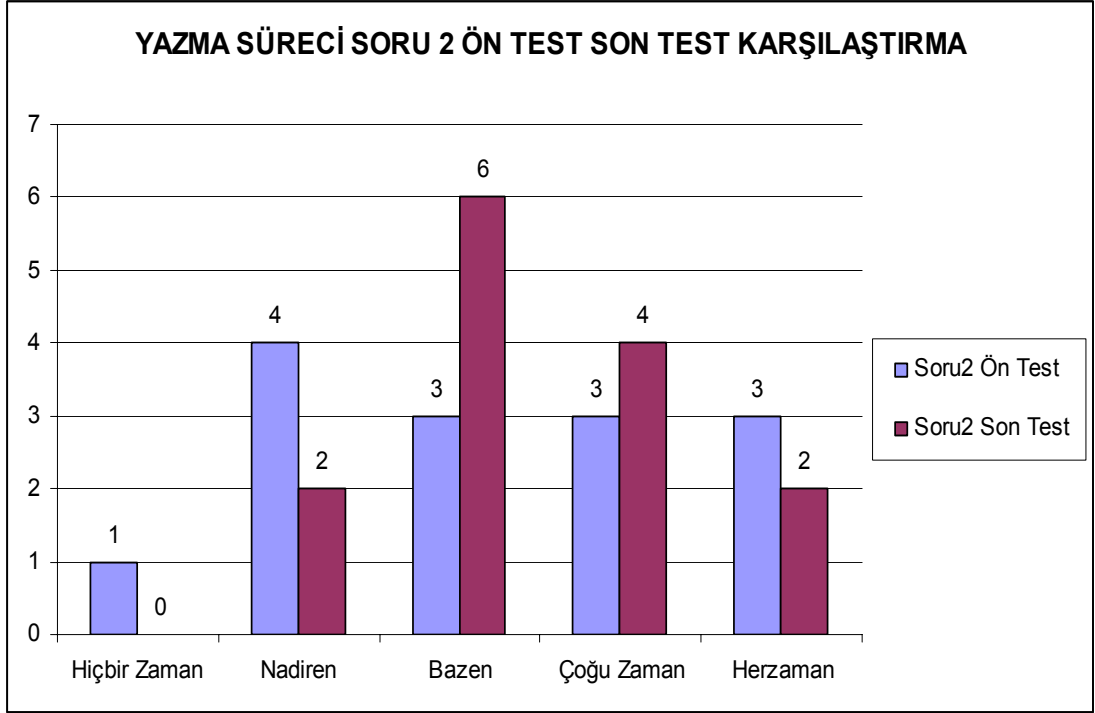
1-Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabilecekleri yazma etkinlikleri yapılır.



Tablo 29

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan kendi yaşamlarını ve deneyimlerini yansıtan yazma etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Söz konusu etkinlikleri öğrenciler ek-5 ve ek-7’de yapmıştır.

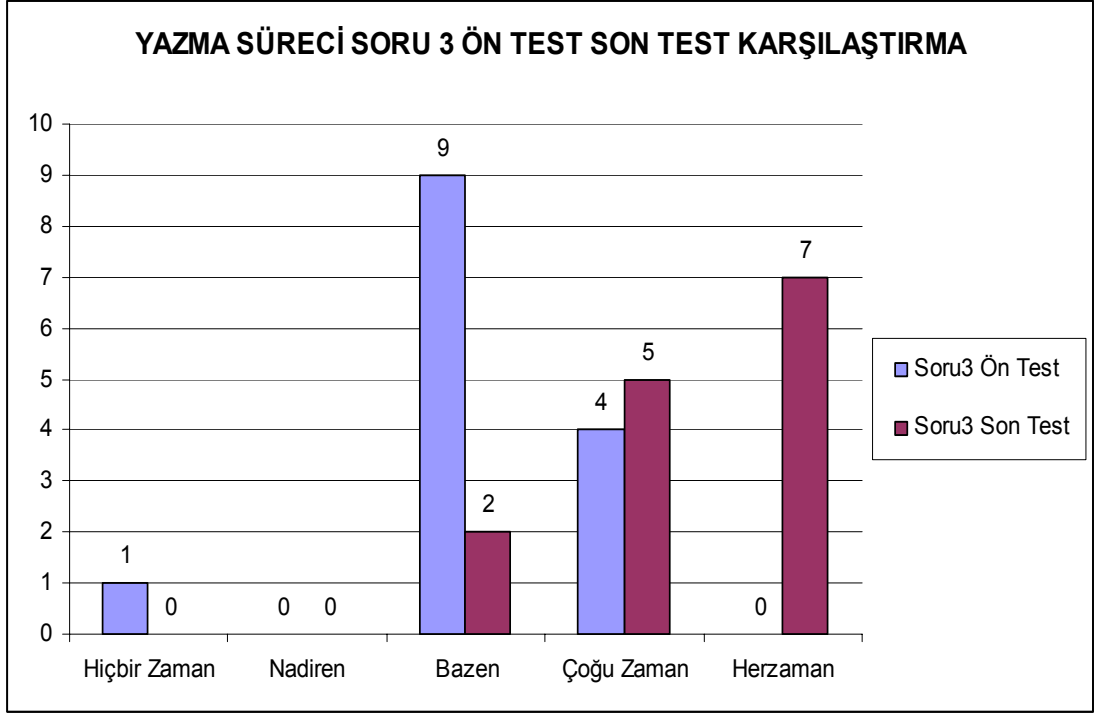
2-Hayal gücünün kullanımına olanak tanıyan yazma uygulamalarına ağırlık verilir.



Tablo 30

Öğrenciler yazma çalışmalarında hayal gücünün kullanımına olanak tanıdığı yönünde cevaplar vermiştir. Söz konusu cevaplar ek-1’de ve ek-4’de yapılan yazma etkinlikleri sonucu elde edilmiştir.

3-İkili ya da grupta yazma çalışmaları yapılır.

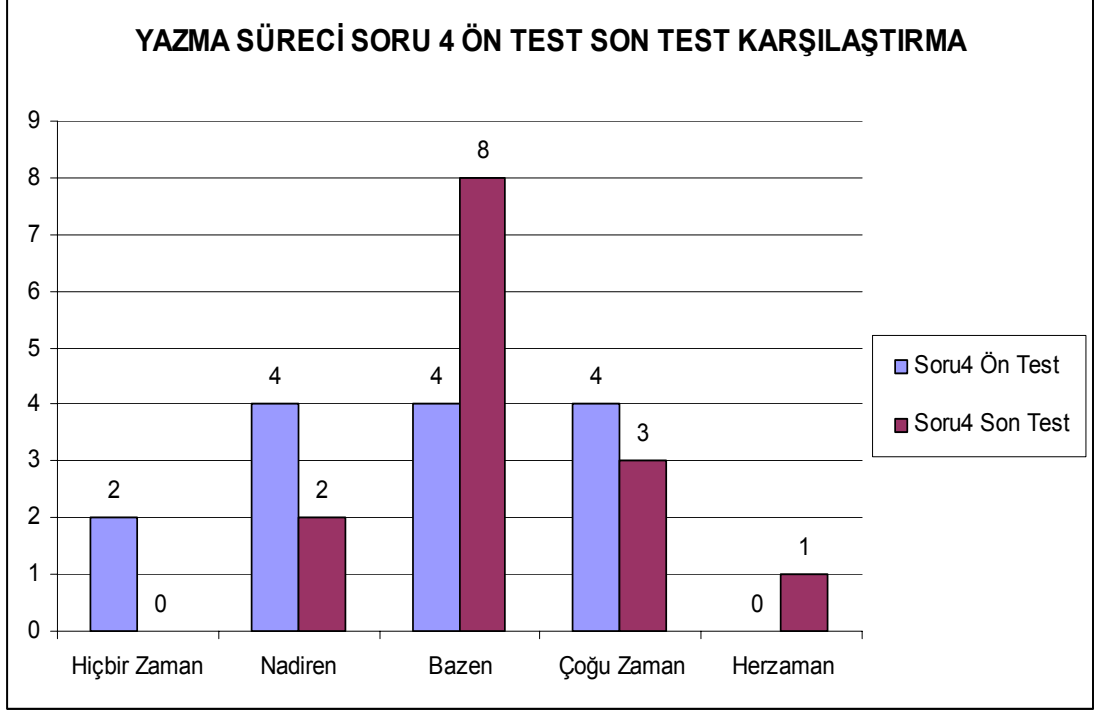


Tablo 31

İkili ve grup çalışmaları yapılarak yazma sürecinin oluşturulduğu öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

Söz konusu etkinlikler ek-1 ve ek 7’de ikili çalışma, ek-2, ek-3, ek-4, ek 6’da grup çalışması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

4-Farklı duyu organlarını kullanmayı gerektiren yazma etkinlikleri yapılır.(Örneğin: ilkbaharın seslerini, kokusunu, görüntüsünü hayal edip betimleme gibi)

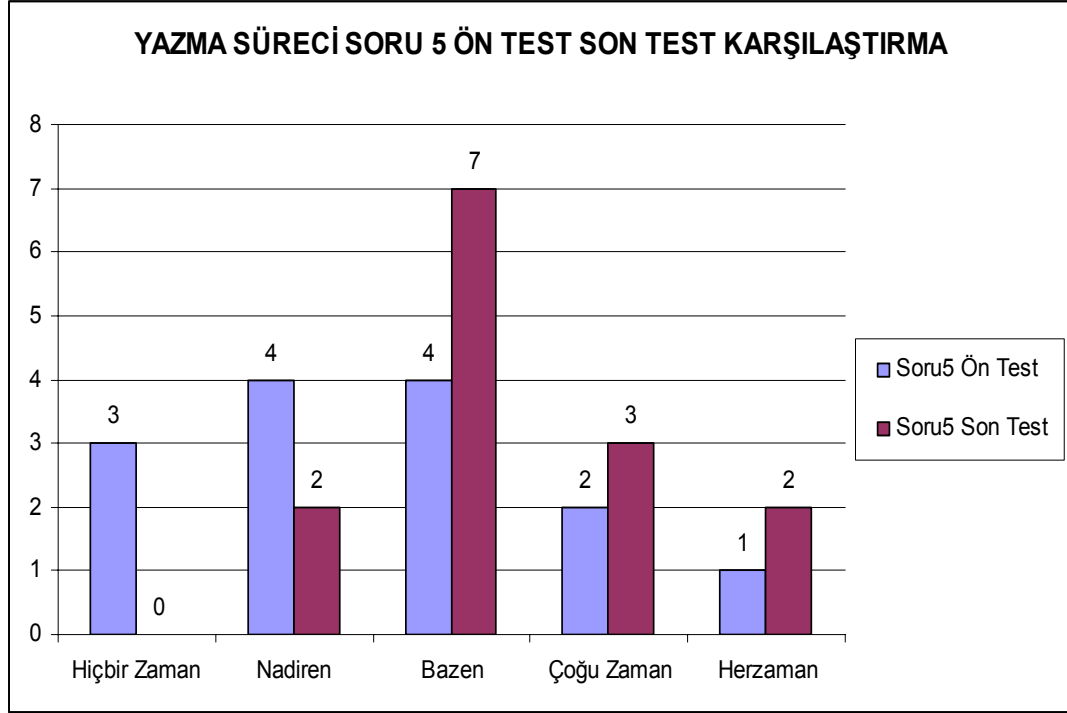


Tablo 32

Öğrenciler yazma sürecinde farklı duyu organlarını kullanmayı gerektiren yazma etkinliklerini yaptıkları son teste verdikleri cevaptan anlaşılmaktadır.

Ek-4’de yapılan şiir yazma etkinliği sürecinde öğrencilerden dinledikleri şarkıyla hayal etme ve betimleme yetilerinin ortaya çıkarılması hedeflenerek yazmaları sağlanmıştır.

5-Farklı yazım türlerinde (şiiir, fıkra, makale, oyun, yaşam öyküsü ve bilim kurgu öykü vb.) yazılar yazılır.

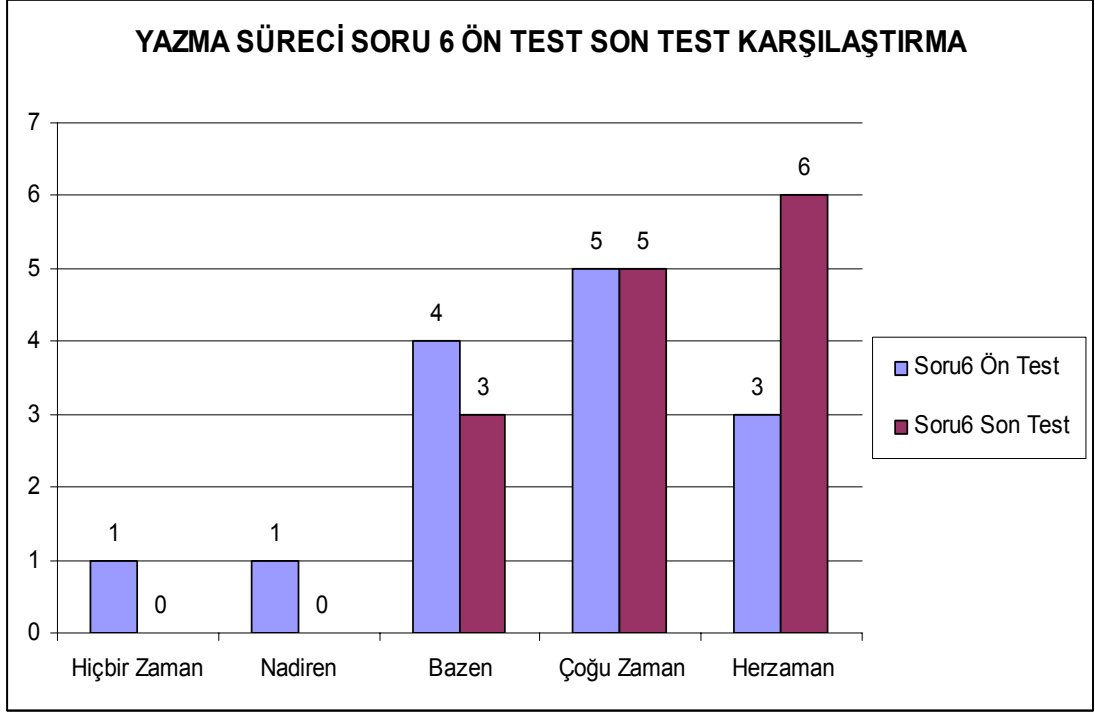


Tablo 33

Öğrenciler farklı yazım türlerinde şiir, yaşam öyküsü gibi yazılar yazdıkları son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-2’de seçilen ünlü kişilerin hayatlarının yazılması, ek-4’de şiir yazma çalışmasının yapılması öğrencilerin farklı yazım türlerinde çalıştıklarını göstermektedir.

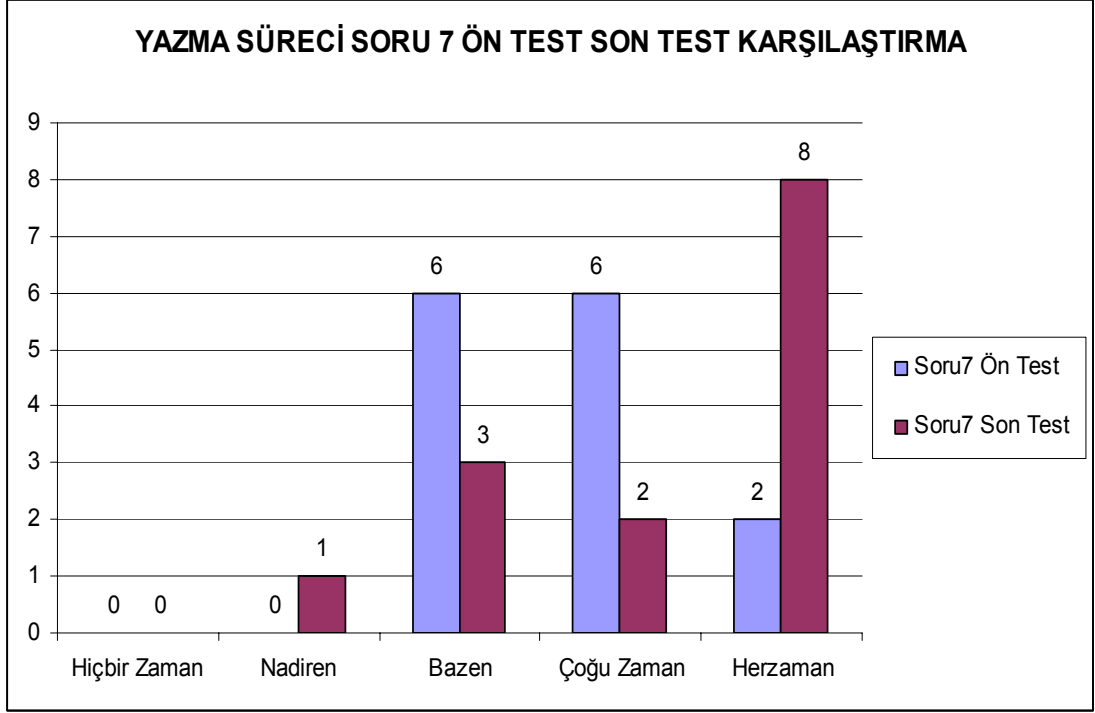
6-Her öğrencinin izlediği yazma yol ve yöntemlerine değer verilir.



Tablo 34

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan her öğrencinin yazma yol ve yöntemlerine değer verildiği görülmektedir.

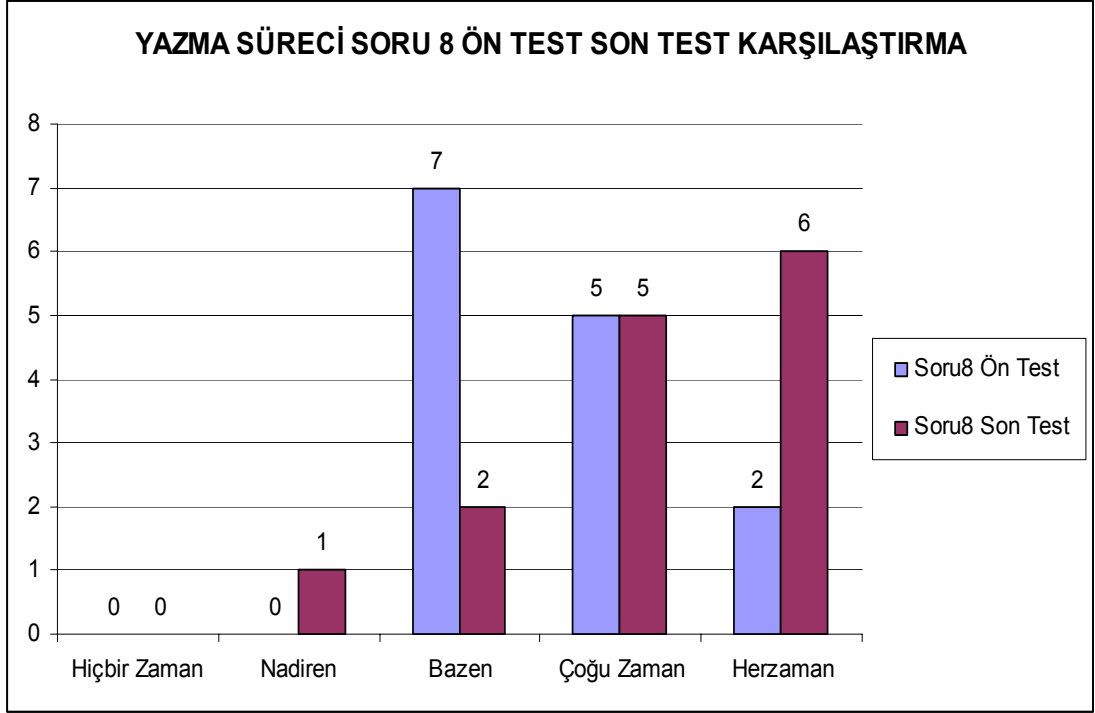
7-Herkesin kendi hızında yazabilmesi için zaman tanınır.



Tablo 35

Son teste verilen cevaplardan her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için zaman tanındığı ortaya çıkmaktadır.

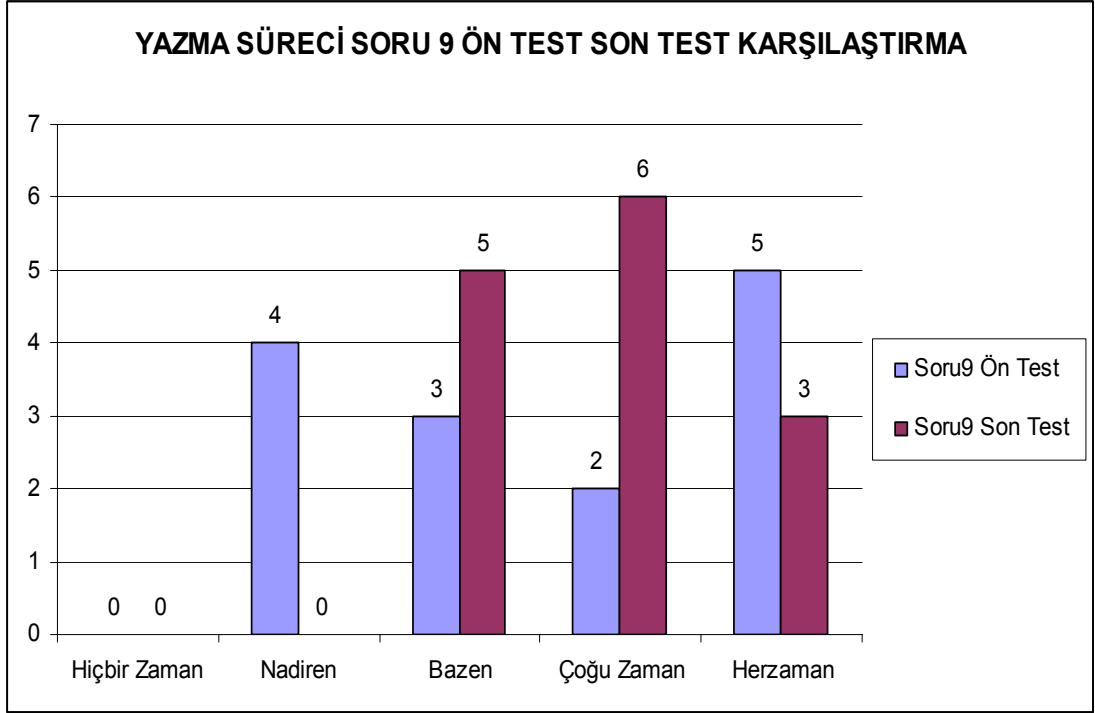
8-Fikir alışverişinde bulunulur.



Tablo 36

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yazma süreci sırasında fikir alışverişinde bulunulduğu görülmektedir.

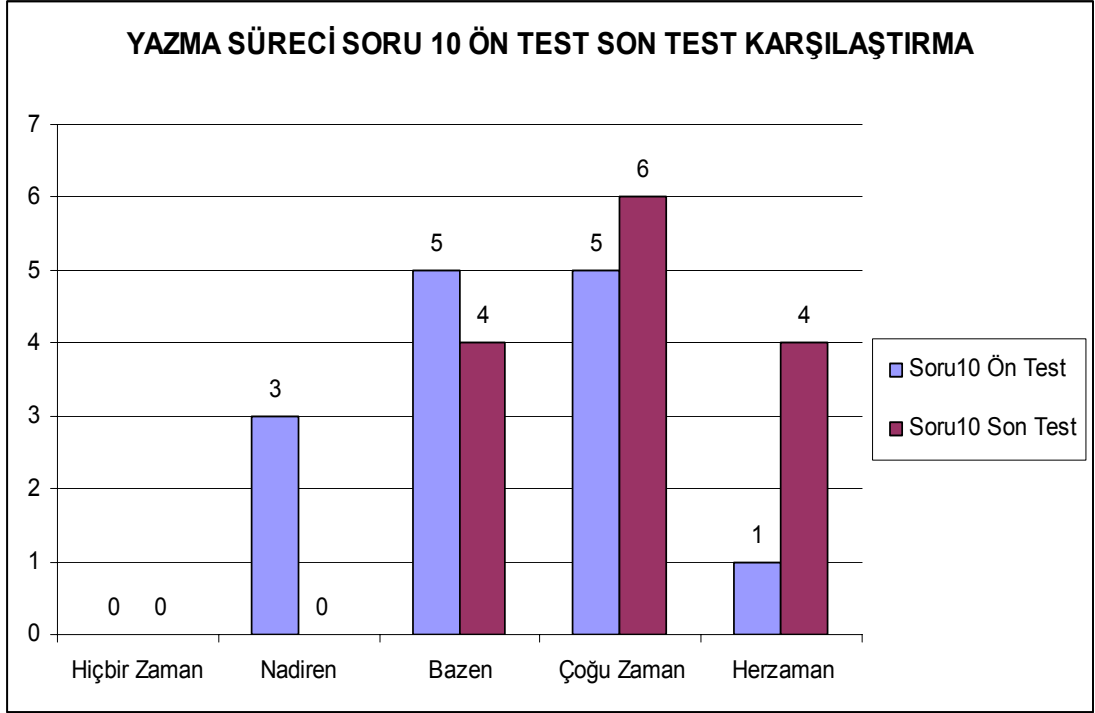
9-Yeni ve farklı düşüncelerin açığa çıkışı sağlanarak herkesin kendini ifade etmesi desteklenir.



Tablo 37

Öğrenciler yeni farklı düşüncelerinin açığa çıkışının sağlandığını ve herkesin kendini ifade etmesinin desteklendiği son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

10-Yazma ürünleri verilen yazma konusunun ve türünün özellikleri (teknik açıdan) dikkate alınarak oluşturulur.

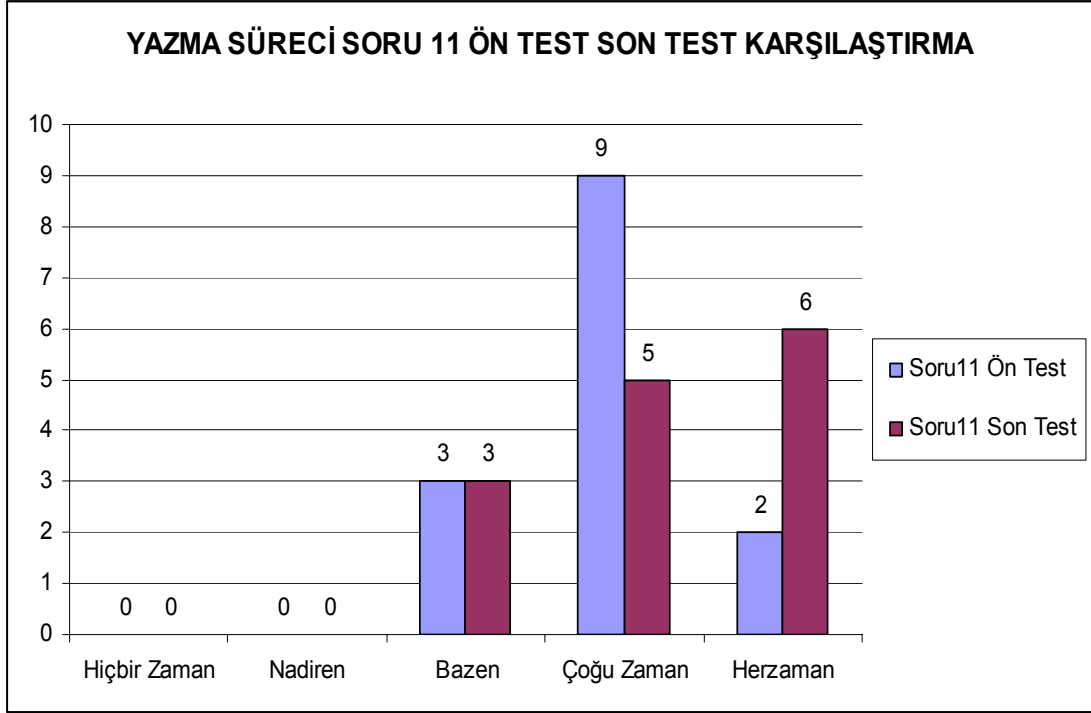


Tablo 38

Öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan yazma ürünlerinin verilen yazma konusu ve türünün özellikleri dikkate alınarak oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Ek- 4'de yazılan şiir ve ek-6'da yazılan mektup ve ek-7'de yazılan diyalog yazma türünün özellikleri ve ek-1, ek-2, ek-3, ek-5'de yapılan yazma çalışmaları, konular dikkate alınarak ortaya konmuştur.

11-Yazma etkinlikleri başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymayı ve bunları kabul etmeyi sağlar.

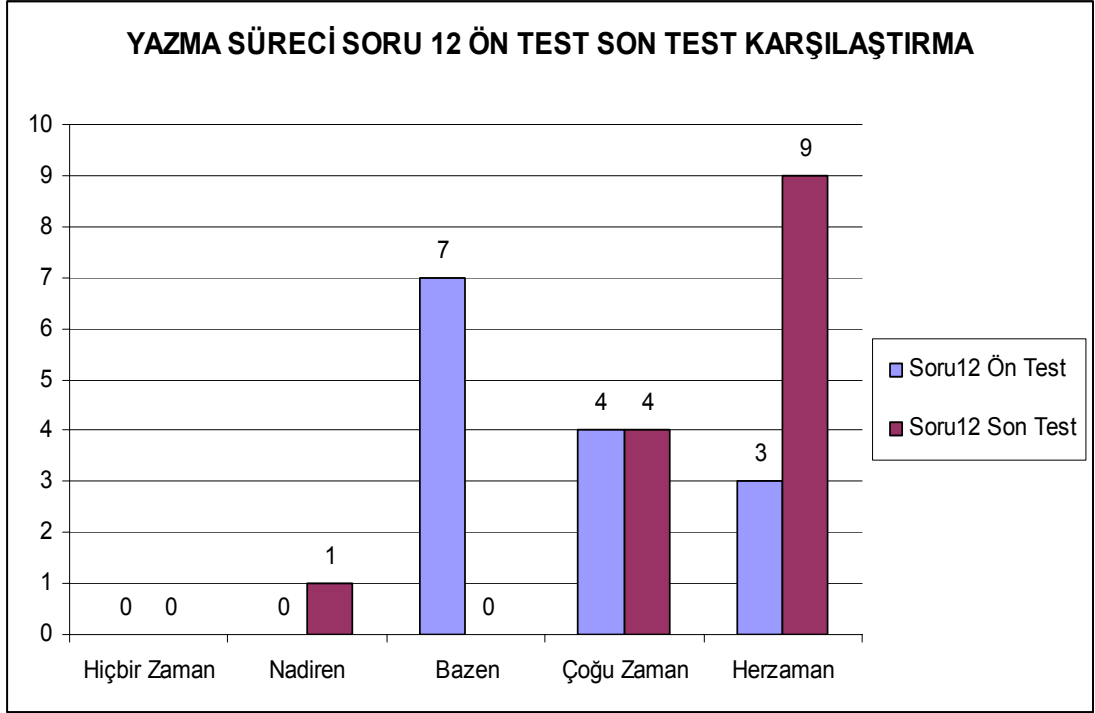


Tablo 39

Yazma etkinliklerinin başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymayı ve bunları kabul etmeyi sağladığı öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Ek-1'de 1-23 no.lu etkinlikte yapılan yazma etkinliği, ek-4'de 4-4 no.lu etkinlikte yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerine saygı duyduğu düşünülebilir.

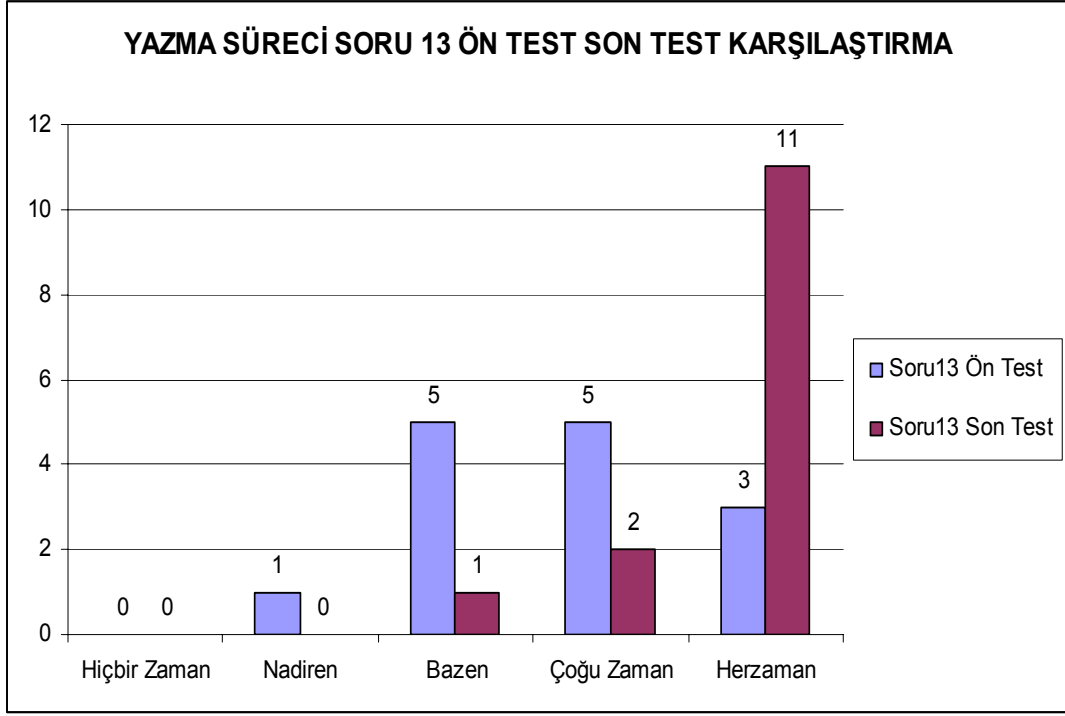
12-Öğrenciler düşüncelerini çoğunluğun baskısı altında kalmadan özgürce yazarlar.



Tablo 40

Son teste verilen cevaplardan öğrencilerin düşüncelerini çoğunluğun baskısı altında kalmadan özgürce yazdıkları anlaşılmaktadır.

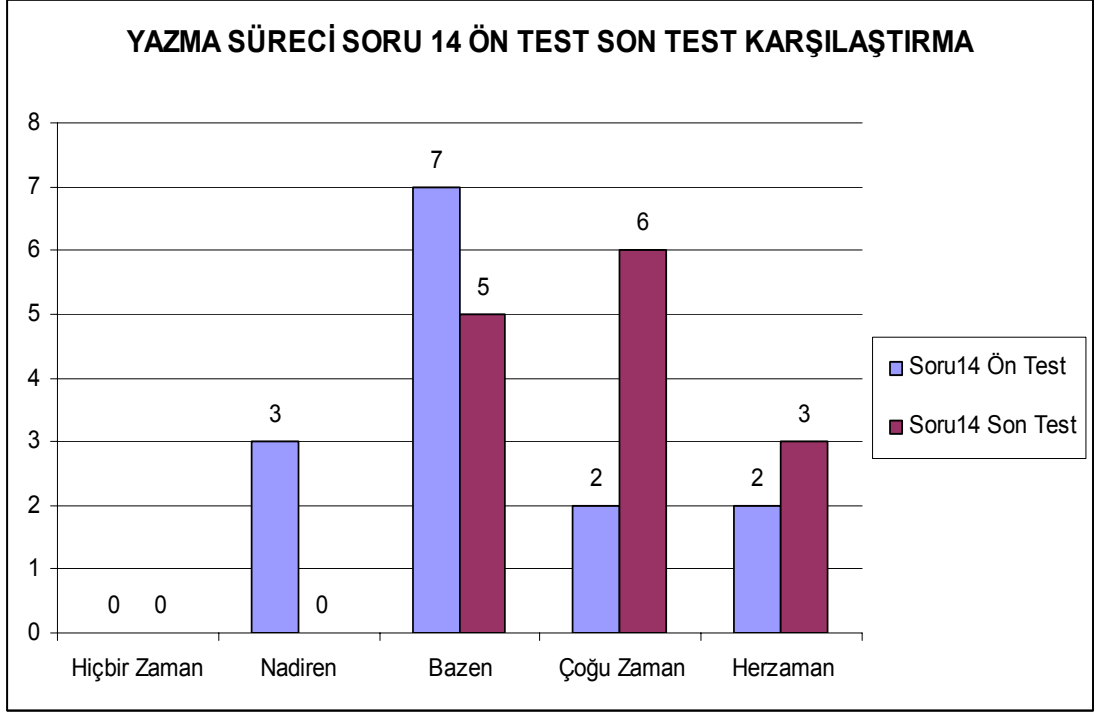
13- Yazılar, bireyin yargılanmadığı, duygusal rahatlığın olduğu sosyal bir ortamda yazılır.



Tablo 41

Öğrencilerin yazma çalışmalarını duygusal rahatlığın olduğu ve bireyin yargılanmadığı bir ortamda yaptıkları son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

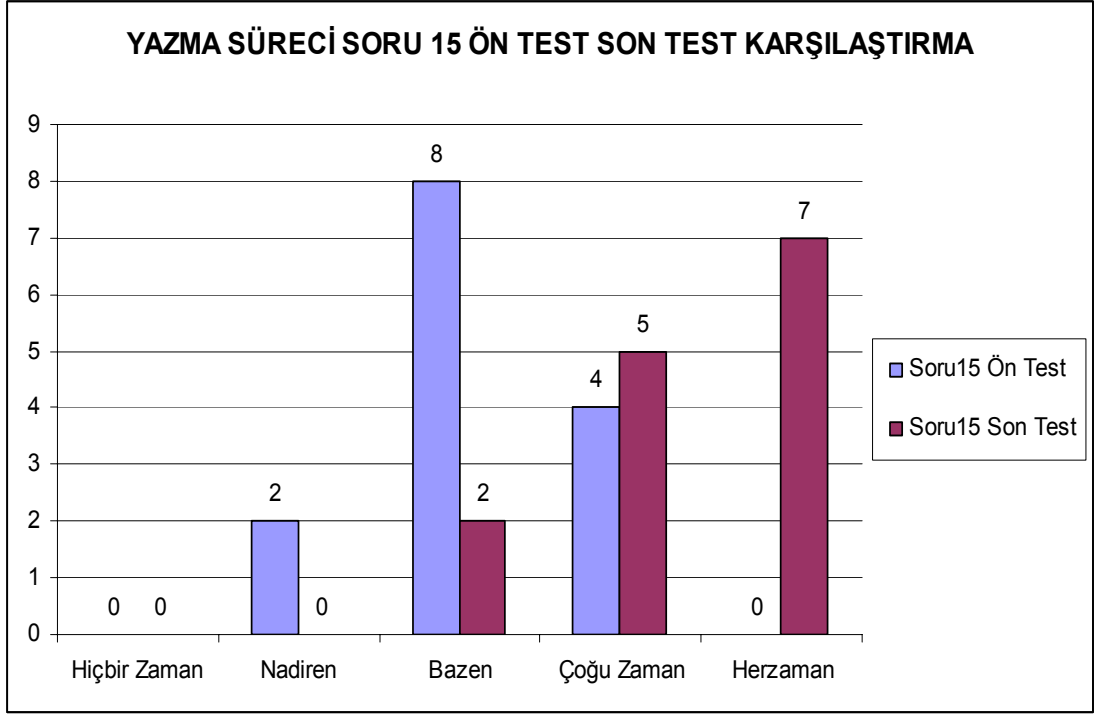
14-Yazma etkinlikleri öğrencilerde duygusal coşku yaratır.



Tablo 42

Yazma etkinliklerinin duygusal coşku yarattığı öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

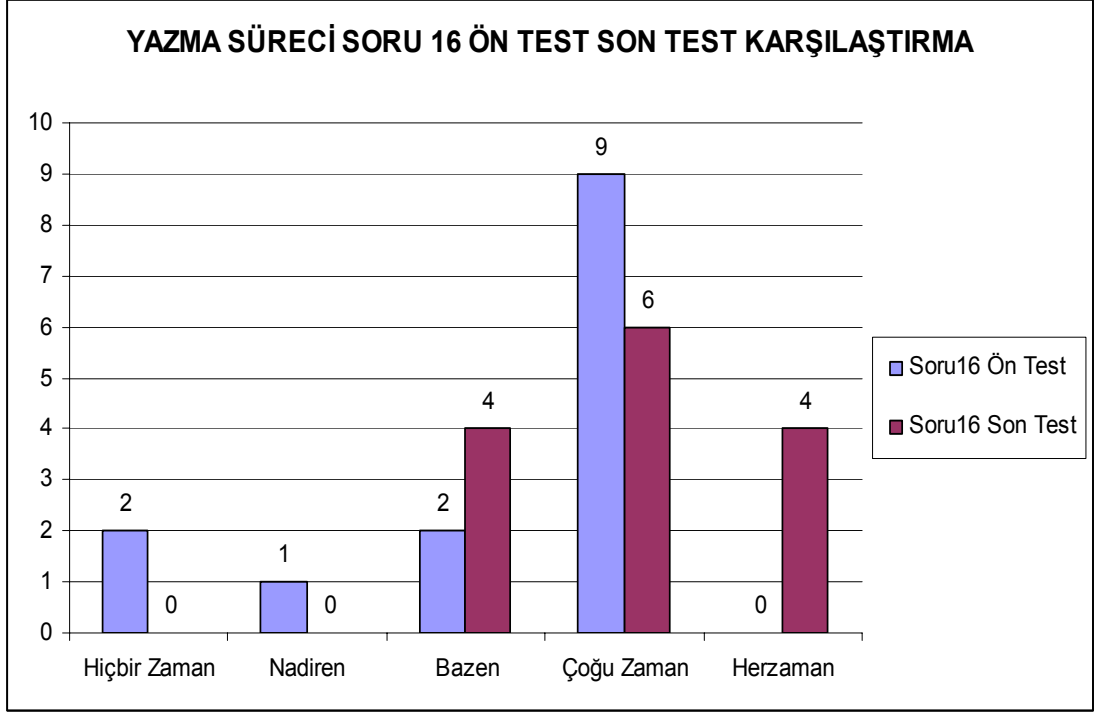
15-Yazma uygulamaları öğrencilerdeki “Ne yazacağım ve/veya nasıl yazacağım?” kaygısını/baskısını azaltır.



Tablo 43

Öğrencilerin ne ve/veya nasıl yazacakları konusunda kaygı ve baskı duymadıkları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

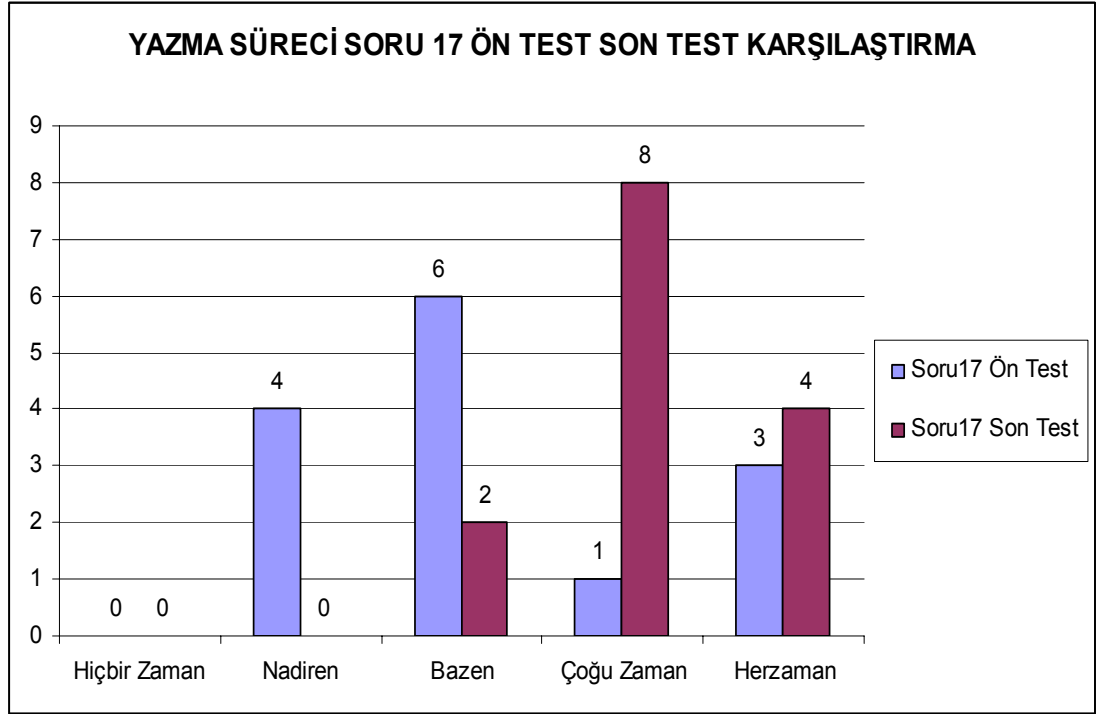
16-Yanlış yazma ya da yazılanlardan dolayı eleştirilme korkusu duyulmaz.



Tablo 44

Öğrencilerin yazma sürecinde yanlışlarından ve yazdıklarından ötürü eleştirilme korkusu duymadığı cevaplar arasındaki farktan anlaşılmaktadır.

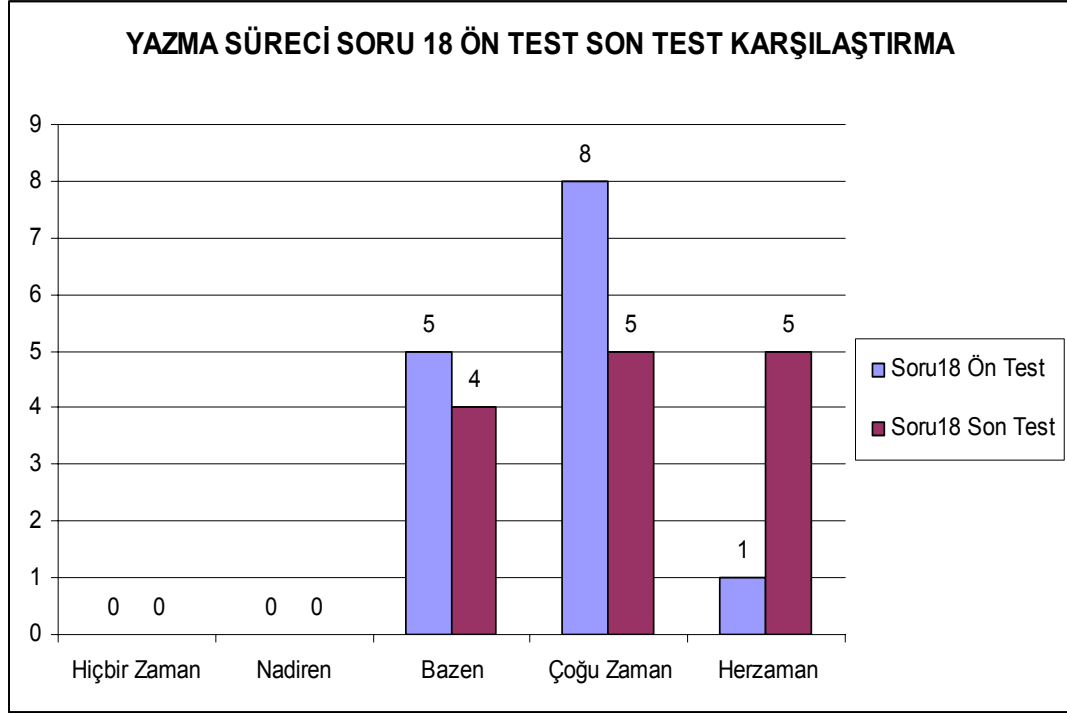
17-Yazma etkinliklerine zevkle katılım vardır.



Tablo 45

Öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan yazma çalışmalarına zevkle katıldıkları görülmektedir.

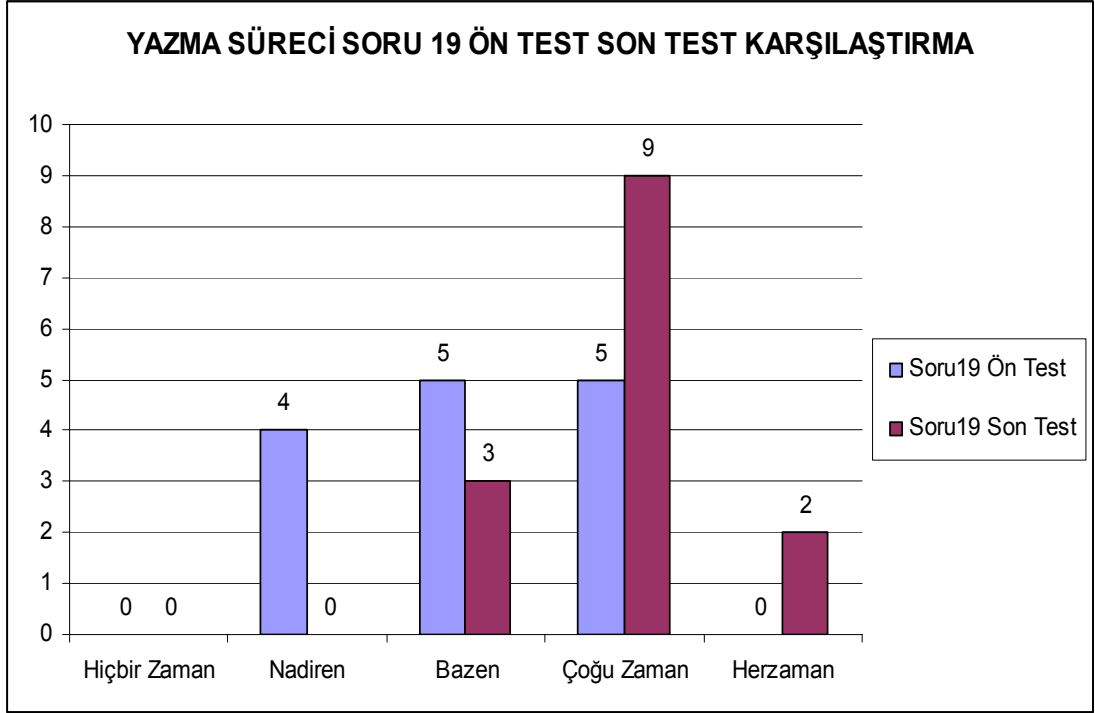
18- Yazma konusuyla ilgili sınıfta yapılan tartışmalar, karşılaşılan güçlüklerle ilgili sorular öğretmen ve öğrenciler tarafından dinlenir.



Tablo 46

Öğrenciler yazma konusuyla ilgili karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve arkadaşları tarafından dinlendiği ve tartışmalar yapıldığını son teste verdikleri cevaplarla ortaya koymuştur.

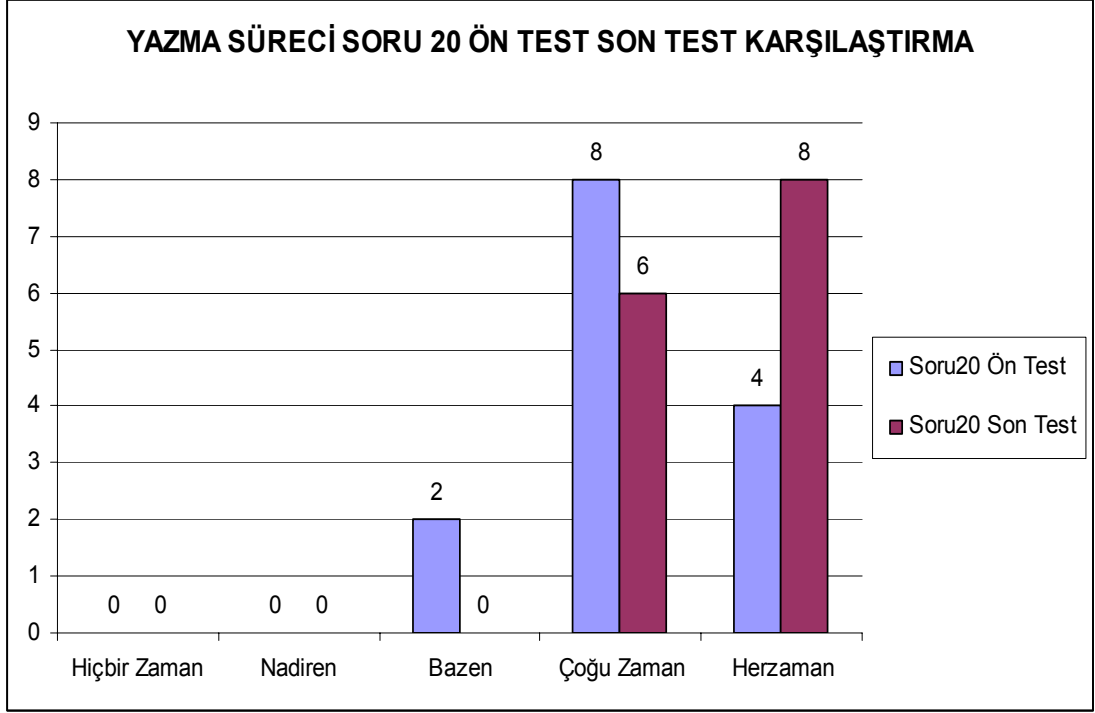
19-Öğretmen de bir öğrenci gibi yazma etkinliğine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturur.



Tablo 47

Öğretmenin de öğrencilerle birlikte yazma etkinliğine katıldığı son teste verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğretmenin ek-1, 1-23 no.lu etkinlikte; ek-2, 2-14 no.lu etkinlikte etkin bir şekilde katıldığı görülmektedir.

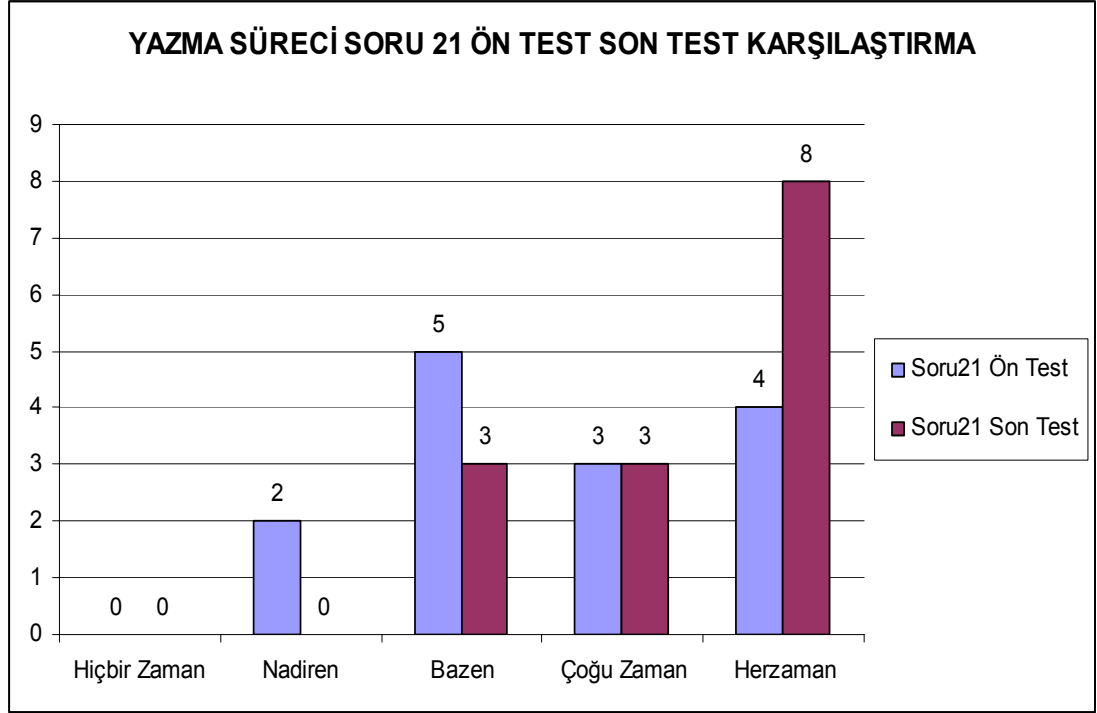
20-Öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve onları destekler.



Tablo 48

Son teste verilen cevaplardan öğretmenin öğrencilere rehberlik ettiği ve öğrencileri desteklediği görülmektedir.

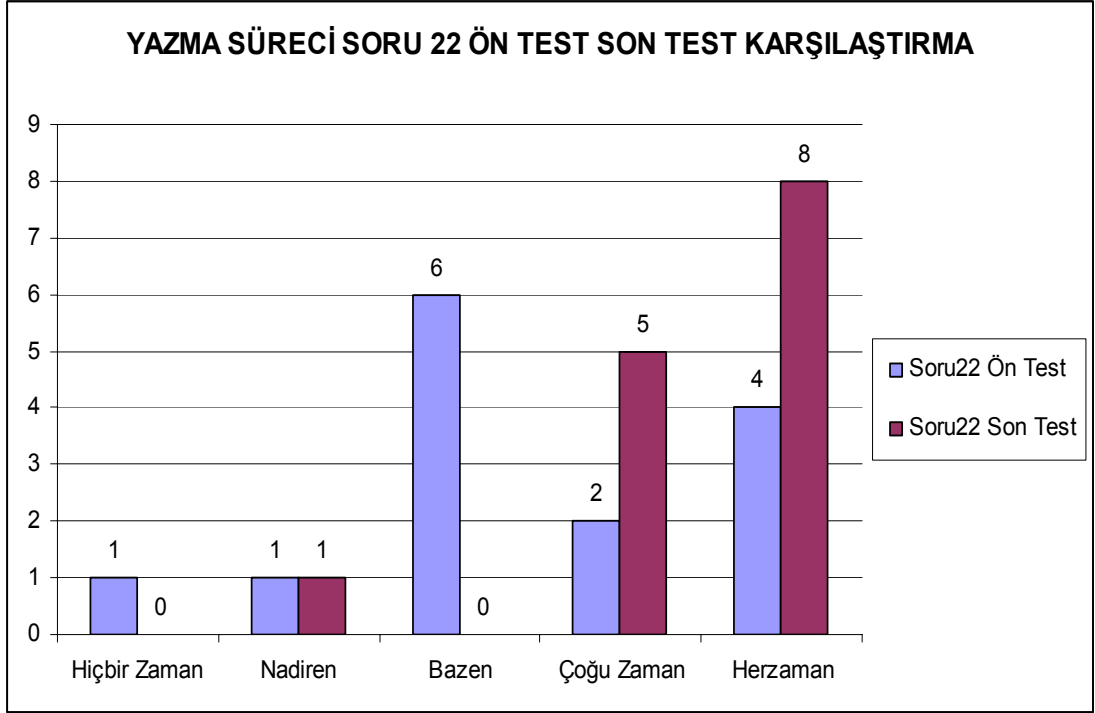
21-Öğretmen yazmaya yönelik olumlu davranışlarıyla ve yazma alışkanlıklarıyla öğrencilere örnek olur.



Tablo 49

Öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu davranışlarıyla ve yazma alışkanlıklarıyla öğrencilere örnek olduğu son teste verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

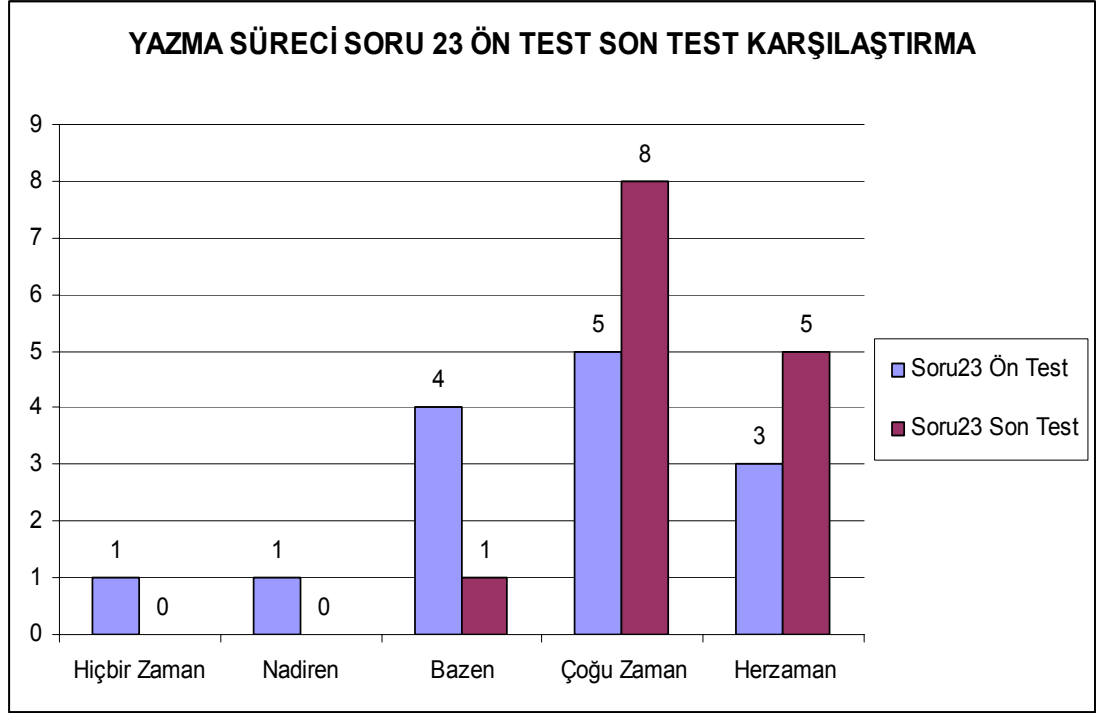
22-Öğretmen metinler oluşturulurken kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz.



Tablo 50

Öğrenciler öğretmenlerinin metinlerini oluştururken kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalışmadığını son teste verdikleri cevaplarla belirtmiştir.

23-Öğrenciler oluşturdukları metni gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparak sunum için hazırlanırlar.



Tablo 51

Öğrencilerin oluşturdukları metni gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparak sunum için hazırladıkları son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

4.1.2.2. Yazma Süreci Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için ilişkili örneklemeler için t-test (paired samples T-Test) çözümlenmiştir. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	50,07	6,76	13	9,60	0,000**
Son test	14	72,14	7,55			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 52

“Yazma Sürecinin Karşılaştırılması”

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Yazma Sürecine ilişkin son test puanlarında önemli artış gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazma Sürecine ilişkin görüşlerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=9,60$, $p<0,01$).

Yazma sürecinde öğrenciler şiir, yaşam öyküsü, mektup gibi farklı yazım türlerinde ve söz konusu türlerin teknik özelliklerini dikkate alarak, kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtan, ayrıca hayal güçlerinin kullanımına izin veren yazma çalışmaları yapmıştır. Her öğrencinin izlediği yazma yol ve yöntemlerine değer verilmiş, yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkması için fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Öğrenciler ortaya konan duygu ve düşüncelere saygı duyup kabul etmiştir. Öğrenciler baskı altında kalmadan, duygusal açıdan rahat oldukları bir ortamda, ne ve/veya nasıl yazacağım kaygısı ve baskısı, eleştirilme korkusu olmadan zevkle yazma çalışmaları yapmış ve sunmuştur. Öğretmen bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılmış, böylece onlara rehberlik edip desteklemiştir. Bunun yanı sıra kendi fikirlerini öğrenciye kabul ettirmemiştir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli süreç yaklaşımını temel alan yaratıcı yazmanın yazma süreci alt bölümündeki son teste ait puanlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yazma sürecinde beyin fırtınası, yazılacak biçeme, seçilecek sözcüklere, dilbilgisi yapılarına ve düşüncelerini bir bağlamda kullanmaya ilişkin oluşturdukları ikili ve grup çalışmalarıyla fikirlerini oluşturduğu gözlemlenmiştir (Sharples, 1999:11).

Öğretmenin de fiilen yazma sürecinde yer almasıyla iyi bir örnek ve duygudaşlık yaptığı (Oral, 2003:25), yazma sürecinin olumlu yönde geliştiği ve “Nasıl yazıyorum?” sorusuna cevap verildiği görülmüştür (Raimes, 1983: 10).

4.1.3.Yazma Sonrası

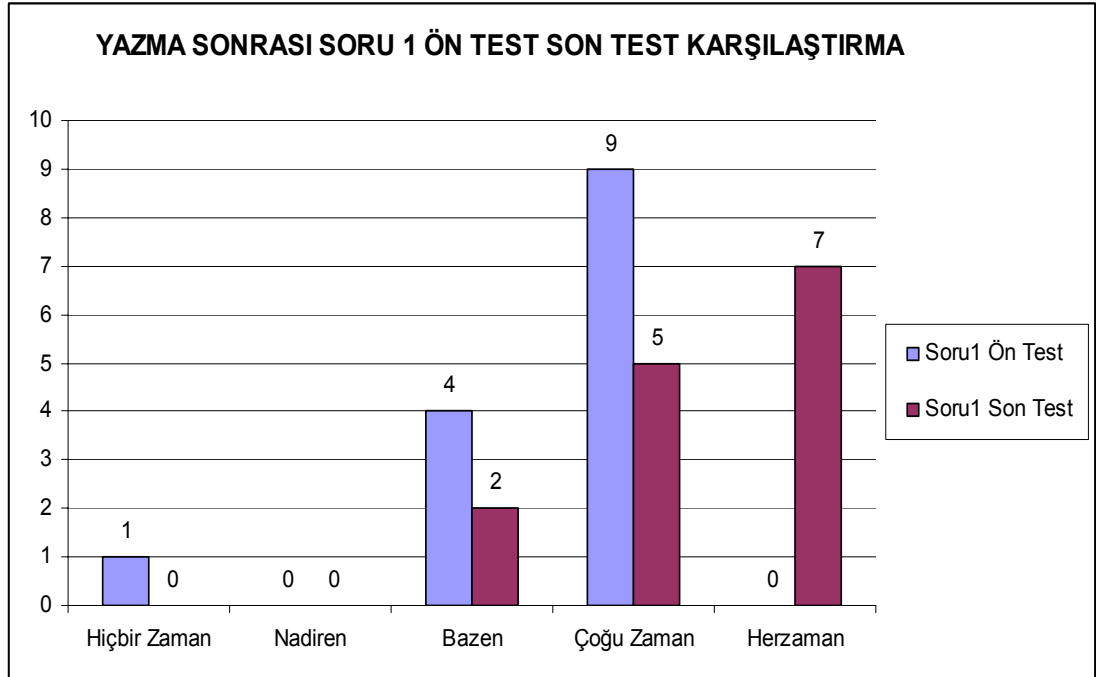
4.1.3.1. Öğrencilerin Yazma Sonrası Ön Test ve Son Test Dağılımları

Araştırmanın 3. alt problemi:

Öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Sonrası alt ölçeğinde bulunan her maddeye verdikleri cevaplar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için öğrencilerin her bir maddeye ön test ve son test olarak verdiği cevaplar aşağıda grafiksel olarak yer almaktadır:

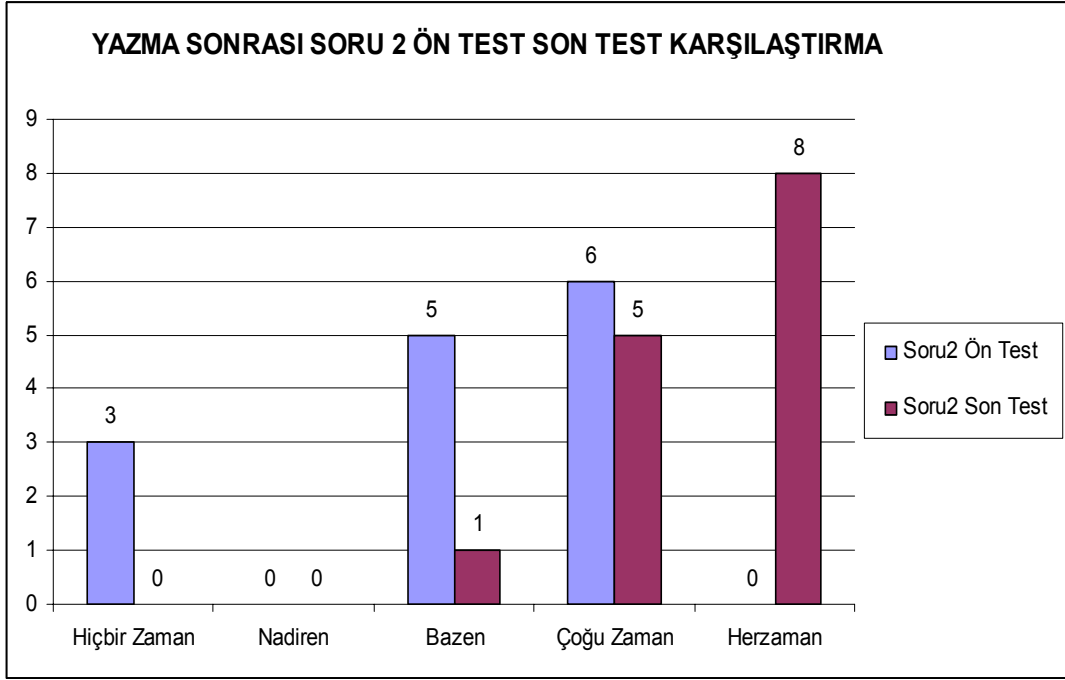
1-Yazma ürünlerinin paylaşımı için ders içinde belirli bir zaman dilimi ayırılır.



Tablo 53

Öğrenciler yazma ürünlerinin paylaşımı için ders içinde belirli bir zaman dilimi ayrıldığını son teste verdikleri cevaplarla ortaya koymuştur.

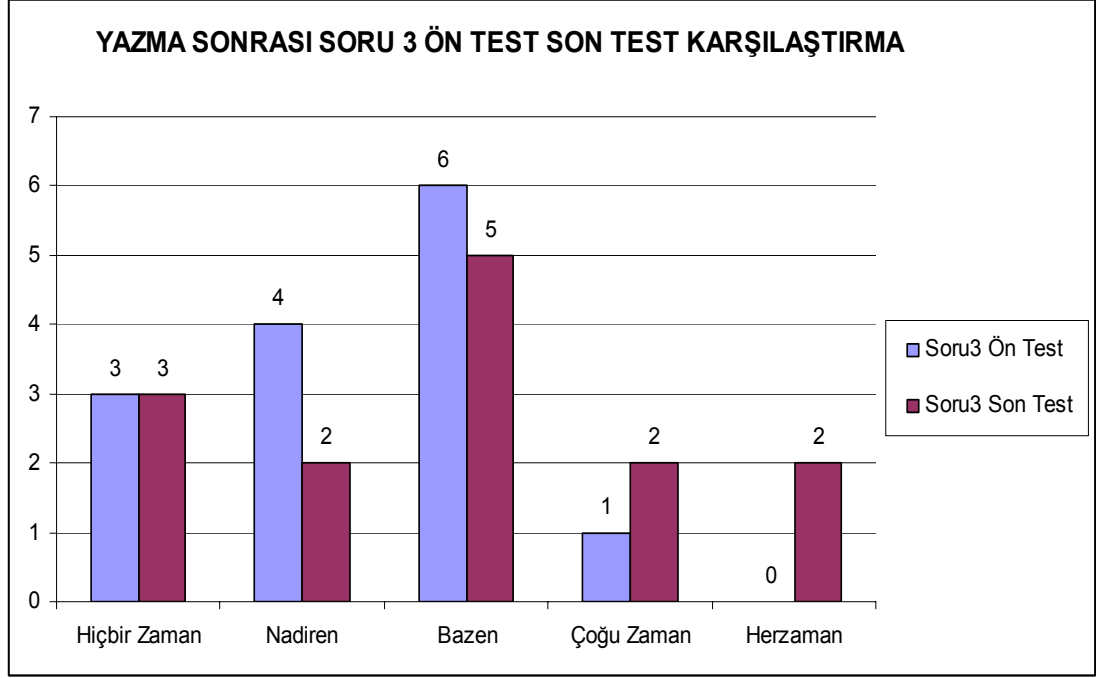
2-Tamamlanan metinler eşler arasında, grup içinde ya da sınıfta paylaşılır.



Tablo 54

Öğrenciler tamamlanan metinlerin eşler arasında grup içinde ya da sınıfta paylaşıldığını son teste verdikleri cevaplarla belirtmiştir.

3-Yazılan metinler yazma konularına uygun olarak şekillendirilen (hayvan hikayeleri için hayvan şekli vb.) sınıf panolarında sergilenir.

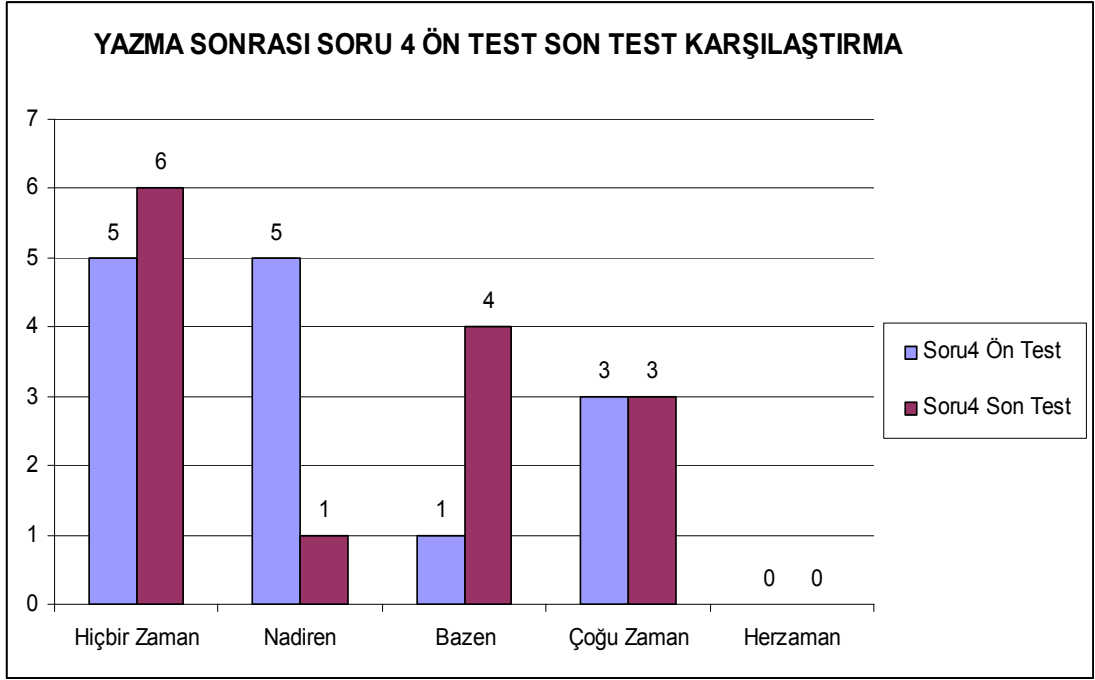


Tablo 55

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplar yazma konularına uygun olarak şekillendirilen yazma ürünlerinin sergilendiğini belirtmektedir.

Öğrenciler ek-1’de, 1-23 no.lu etkinlikte ortaya konan yazma etkinliği sonucu kompozisyonlarını sınıfta bulunan panoya asmış, 1-24 A’da yer alan öğrencilerden birisi yazma çalışmasına uygun çizilmiş bir resmini de eklemiştir.

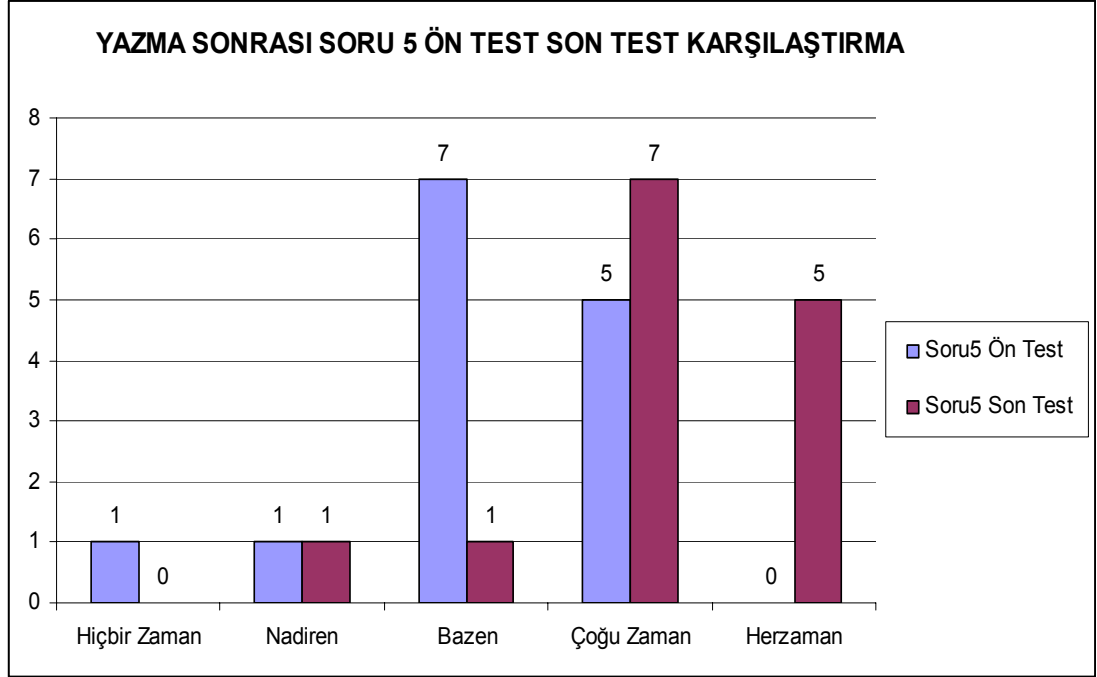
4-Yazılı anlatım ürünleri okul gazetesi/dergisinde yayımlanır.



Tablo 56

Öğrencilerle yapılan konuşmada Ek 4-1 no.lu adlı etkinlikten sonra yazdıkları şiirlerin okul gazetesinde yayınlanması konusunda hem fikir olunmuştur. Fakat programın sonuna doğru, öğrencilerle konuşulduğu gibi, okul dergisinde şiirlerinin yayınlanması gerçekleştirilememiştir.

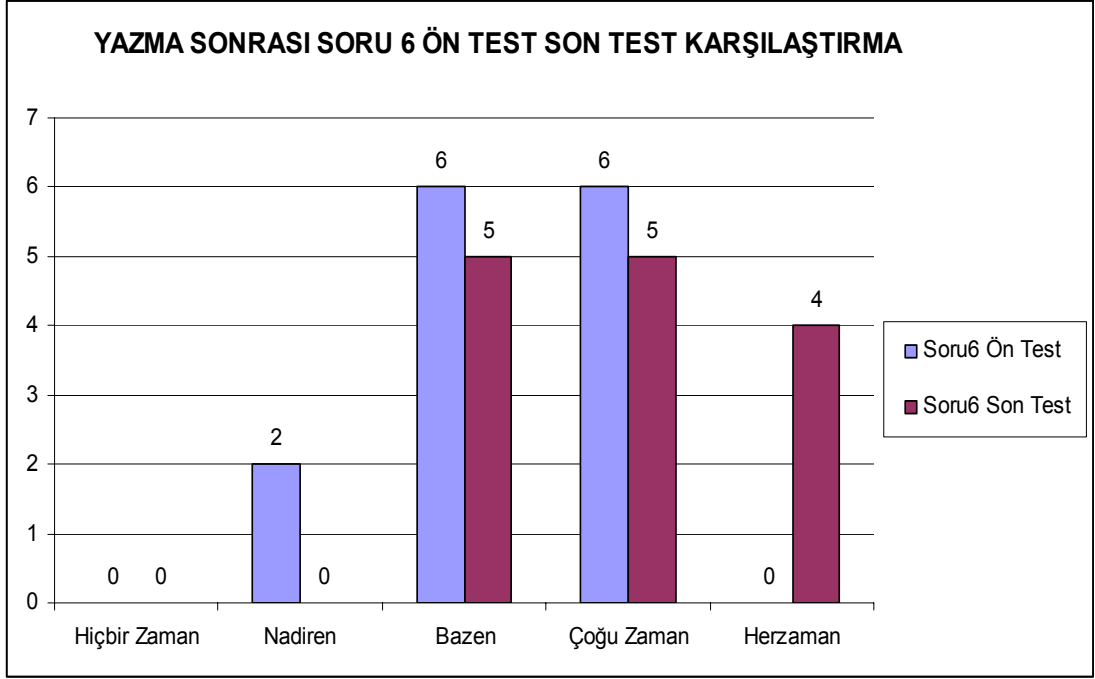
5-Herkesin birbirine güven duyduğu ve birbirini anladığı bir ortamda yazılanlar okunur.



Tablo 57

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplar herkesin birbirine güven duyduğu ve birbirini anladığı bir ortamda yazılanların okunduğunu belirtmektedir.

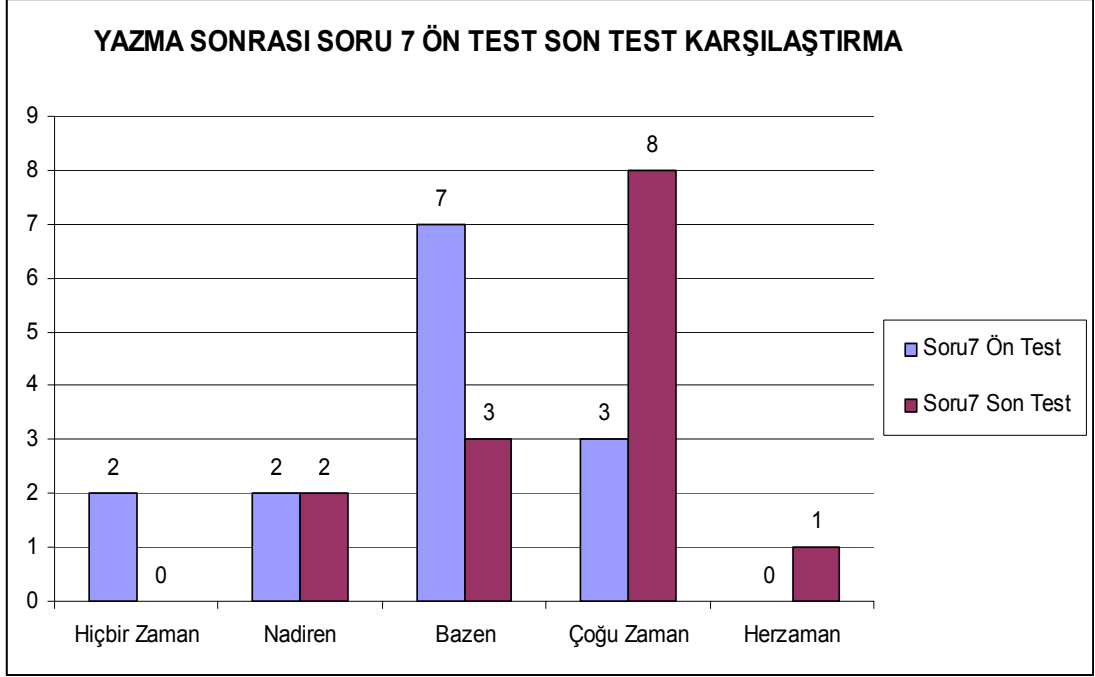
6-Öğrenciler yazma etkinliklerinde kazandıkları deneyimleri grupta/sınıfla paylaşır.



Tablo 58

Son teste verilen cevaplardan öğrencilerin yazma etkinliklerinde kazandıkları deneyimleri grupta ve sınıfla paylaştıkları anlaşılmaktadır.

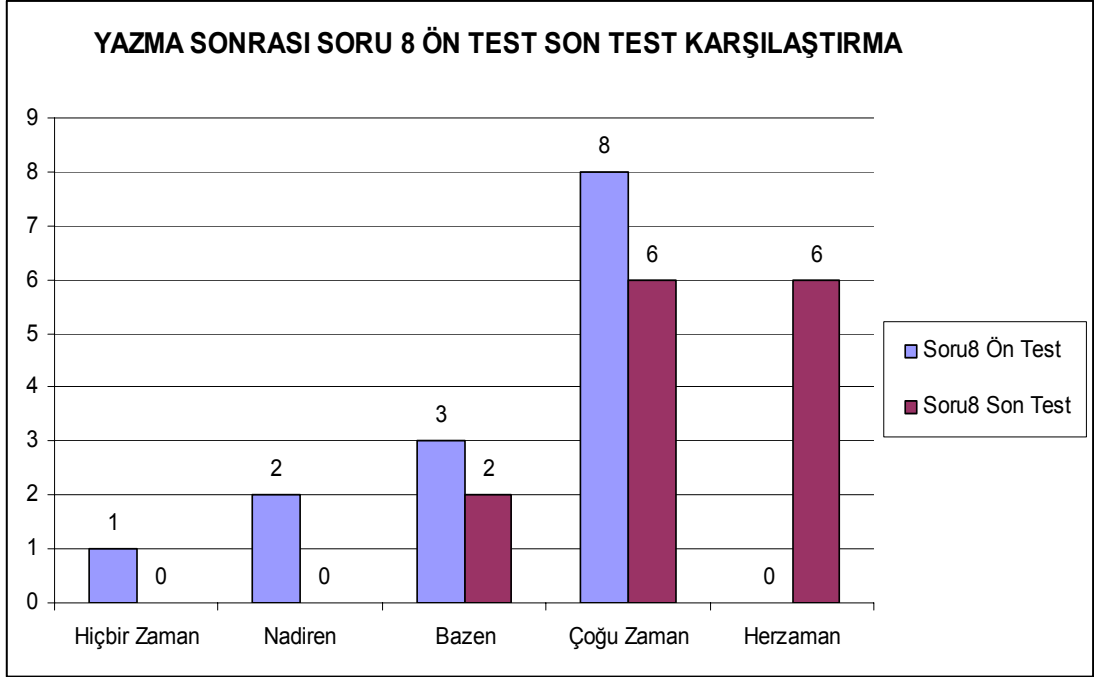
7-Öğretmenin yazdığı metin de sınıfla paylaşılır.



Tablo 59

Öğrenciler öğretmenin yazdığı metnin sınıfla paylaşıldığını son teste verdikleri cevaplarla belirtmiştir.

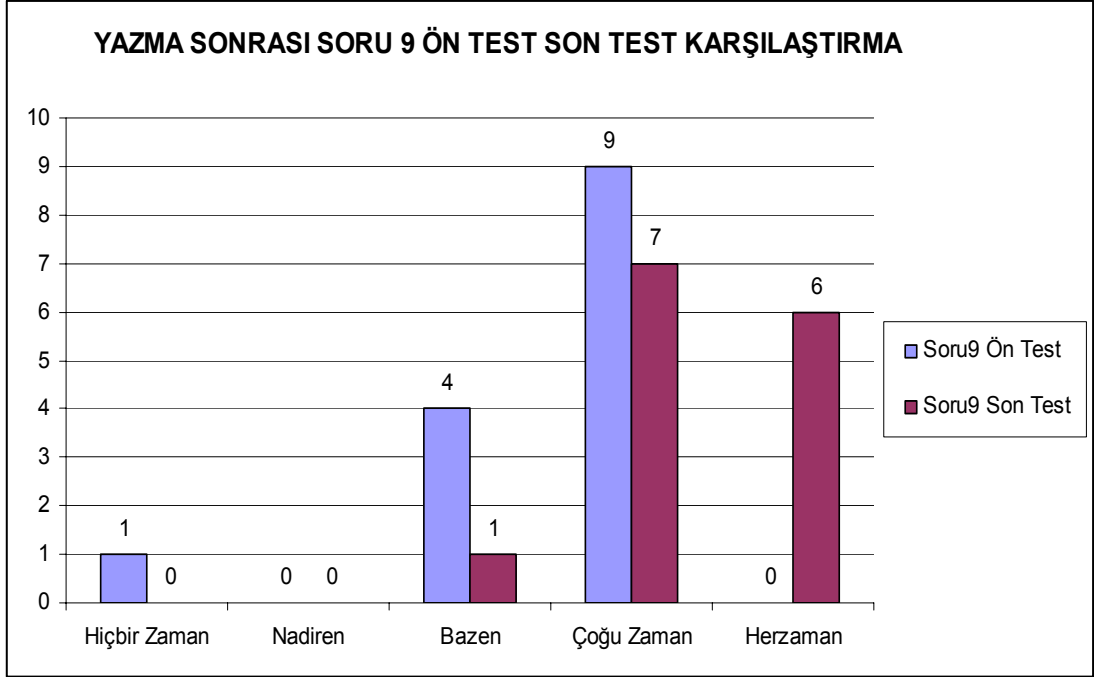
**8-Oluşturulan metinlerin paylaşımı sonucunda öğrenciler kendilerini,
arkadaşlarını ve öğretmenini daha iyi tanırlar.**



Tablo 60

Öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan, oluşturulan metinler aracılığıyla öğrencilerin kendilerini, arkadaşlarını öğretmenini daha iyi tanıdıkları anlaşılmaktadır.

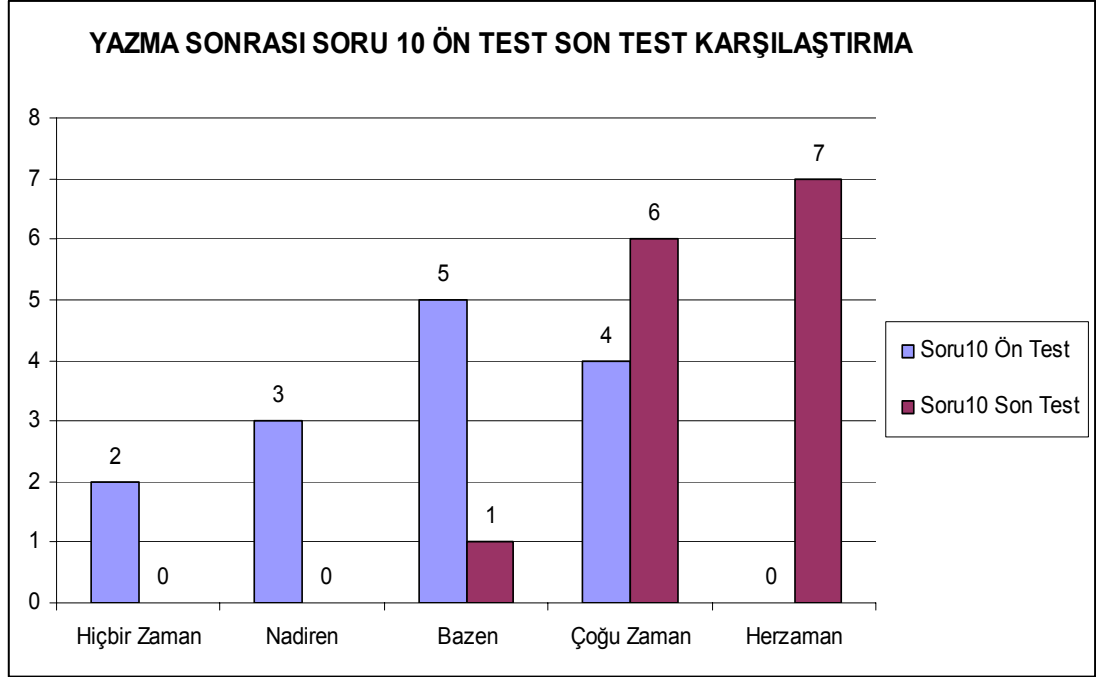
9-Öğretmenin oluşturulan metinler sayesinde kendisini ve öğrencilerini tanıması kolaylaşır.



Tablo 61

Oluşturulan metinler sayesinde öğretmenin kendisini ve öğrencilerini tanımasının kolaylaştığı öğrencilerin son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

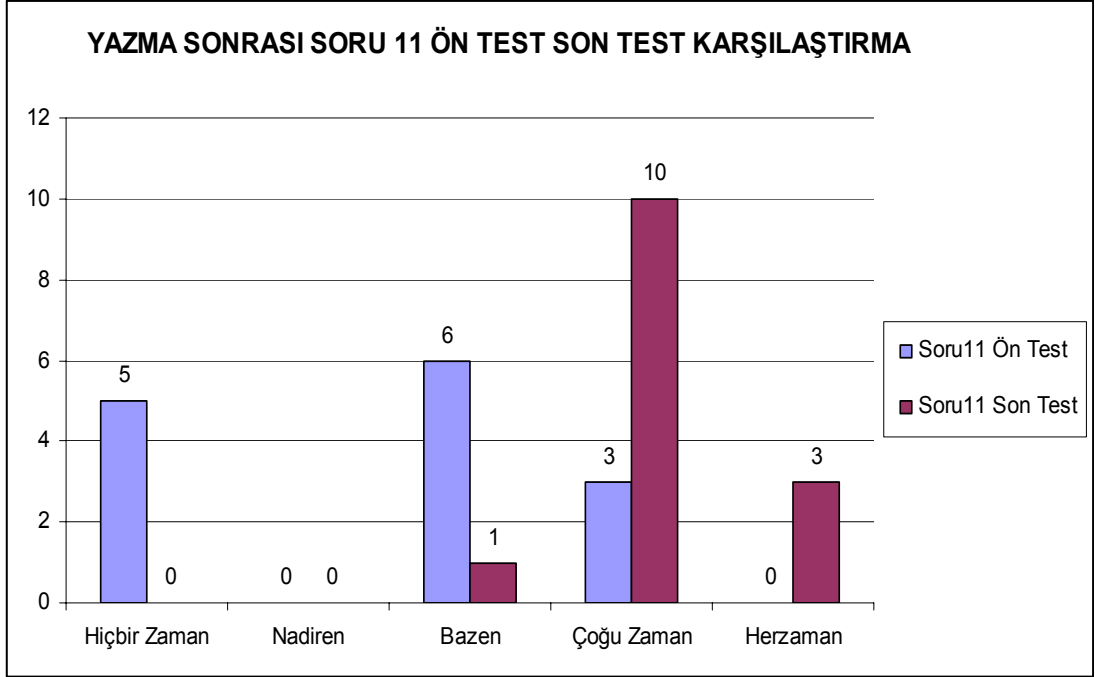
10-Öğrenciler çalışmalarını gözden geçirirken ya da sınıfla paylaşıırken, yazılarının düşüncelerini yeteri kadar yansıtıp yansıtmadığını değerlendirirler.



Tablo 62

Öğrencilerin son teste verdiği cevaplar, çalışmalarını gözden geçirirken ya da sınıfla paylaşıırken yazılarının düşüncelerini yansıttığı yönünde olduğunu göstermektedir.

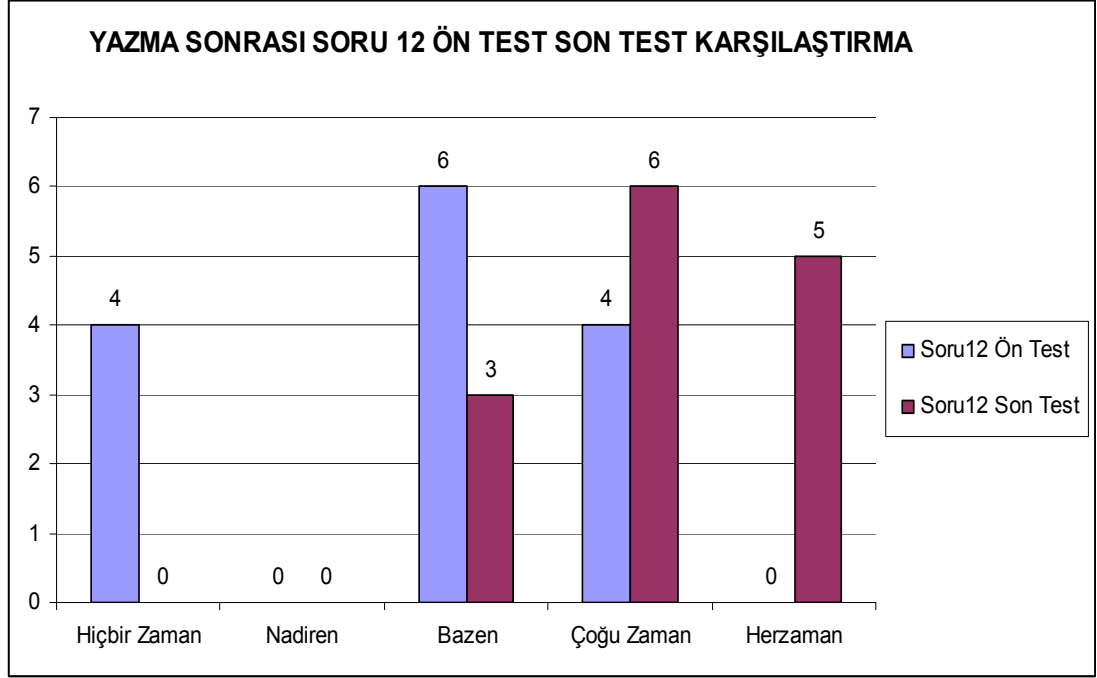
11-Öğrenciler değerlendirme sırasında yazdıklarının sorumluluğunu üstlenir/savunur.



Tablo 63

Öğrenciler son teste verdikleri cevaplarla değerlendirme sırasında yazdıklarının sorumluluğunu üstlenip savunduklarını belirtmiştir.

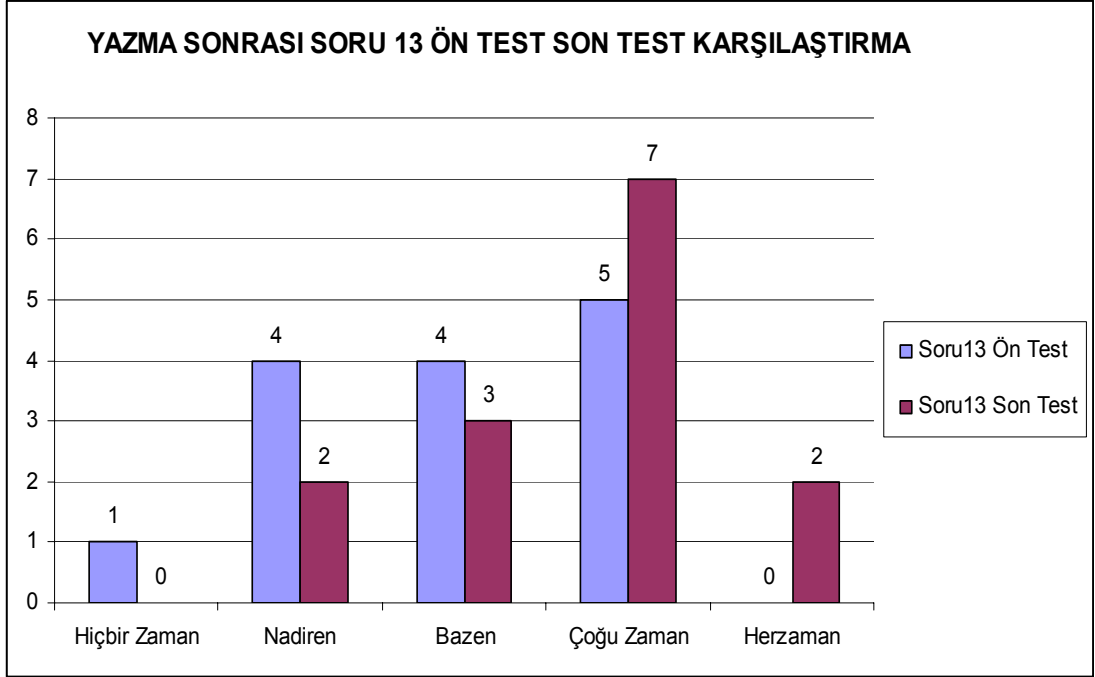
12-Yazılan metinler değerlendirilirken başa dönüp tekrar yazma fırsatı verildiğinde nelerin nasıl değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği ve nasıl farklı yazılabileceğine yönelik sorgulamalar yapılır.



Tablo 64

Öğrenciler yazılan metinlerin değerlendirilmesi sırasında başa dönüp tekrar yazma fırsatı verildiğinde nelerin nasıl değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği ve farklı nasıl yazılabileceğine yönelik sorgulamaların yapıldığını son teste verdikleri cevaplarla belirtmiştir.

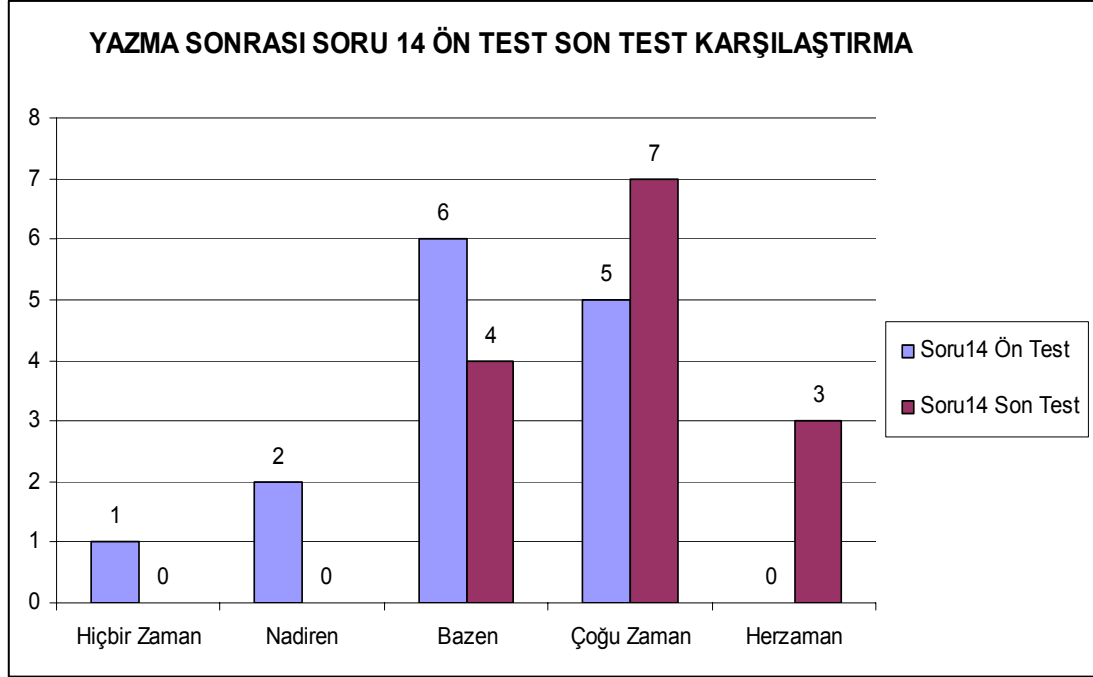
13-Oluşturulan ürünler yazan kişinin iç dünyasını yansıtıp yansıtmadığı açısından değerlendirilir.



Tablo 65

Oluşturulan ürünlerin yazan kişinin iç dünyasını yansıttığı ve bu açıdan açısından değerlendirildiği öğrencilerin son teste verdiği cevaplarla anlaşılmaktadır.

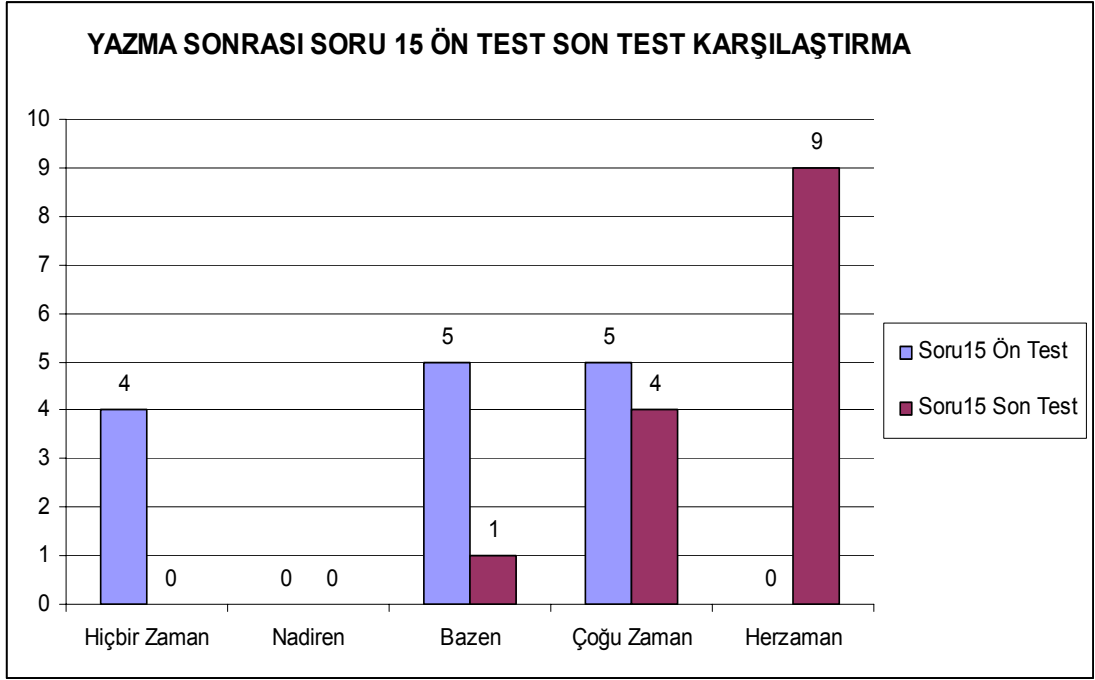
14-Değerlendirme sırasında öğretmen, metinde ileri sürülen düşüncelerin kendi düşünceleri ile örtüşüp örtüşmediğini dikkate almaz.



Tablo 66

Öğrencilerin son teste verdiği cevapların, yazılan ürünlerin değerlendirilmesi sırasında öğretmenin metinde ileri sürülen düşüncelerin kendi düşünceleri ile örtüşüp örtüşmediğini dikkate almadığı yönünde olduğu görülmektedir.

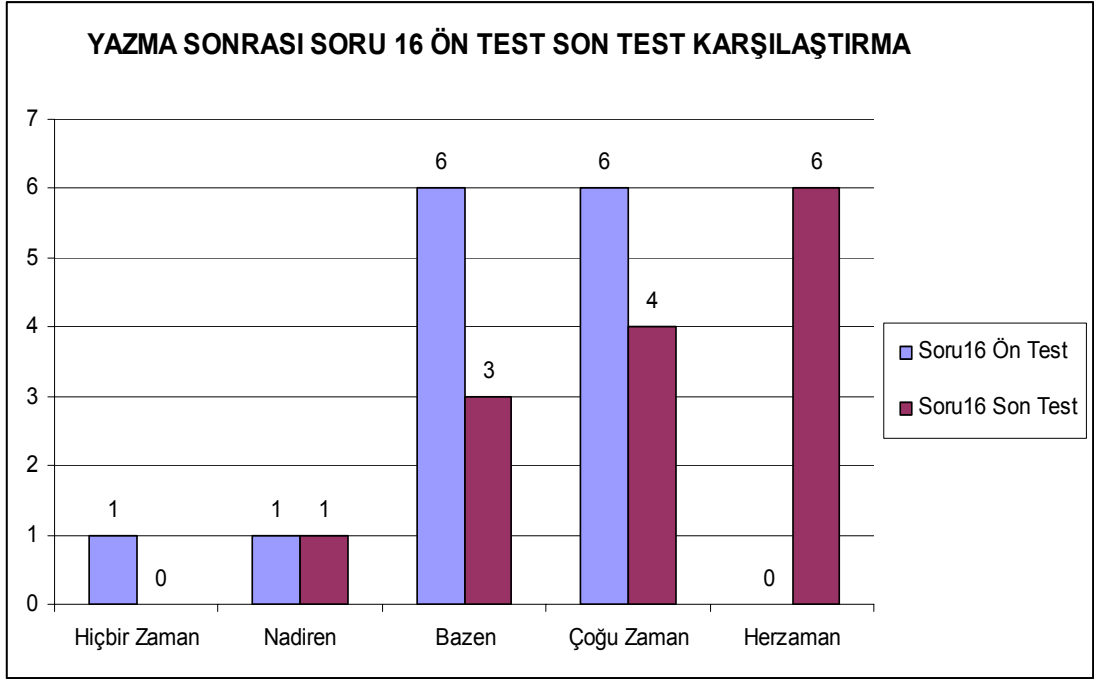
15-Oluřturulan metinlerdeki duygu ve dűőüncelere deęer verilir.



Tablo 67

Öđrencilerin oluřturduęu metinlerde yer alan duygu ve dűőüncelere deęer verildięi son teste verilen cevaplardan anlaőılmaktadır.

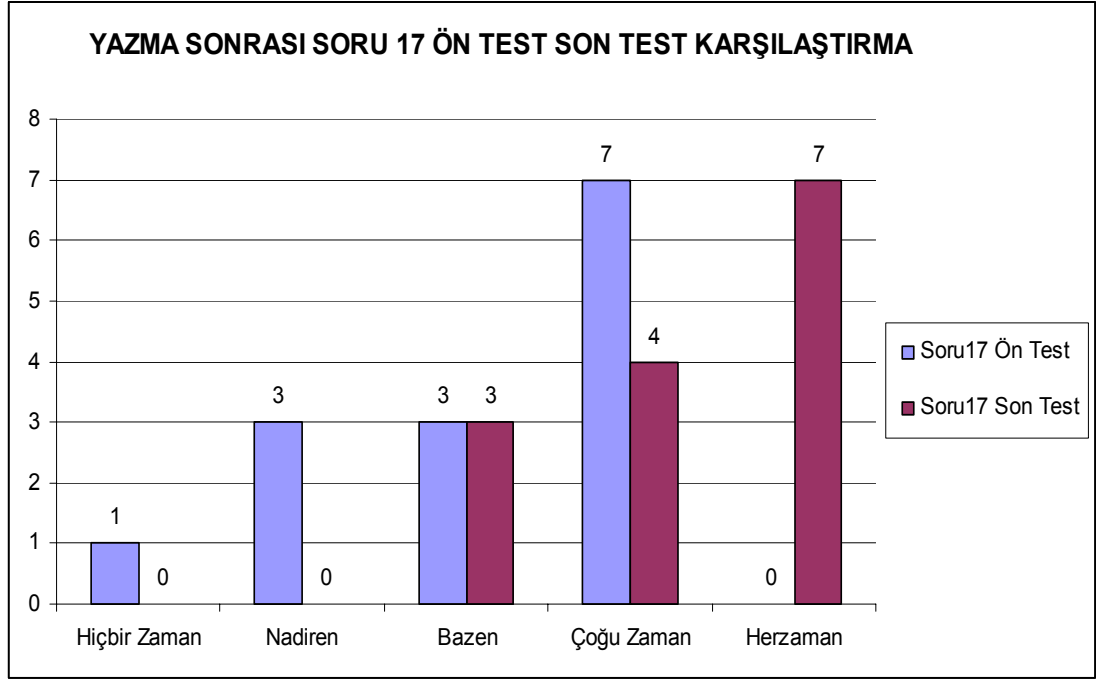
16-Değerlendirmede olumsuz ifadeden kaçınılır.



Tablo 68

Yazılan ürünlerinin değerlendirilmesinde olumsuz ifadeden kaçınıldığı öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

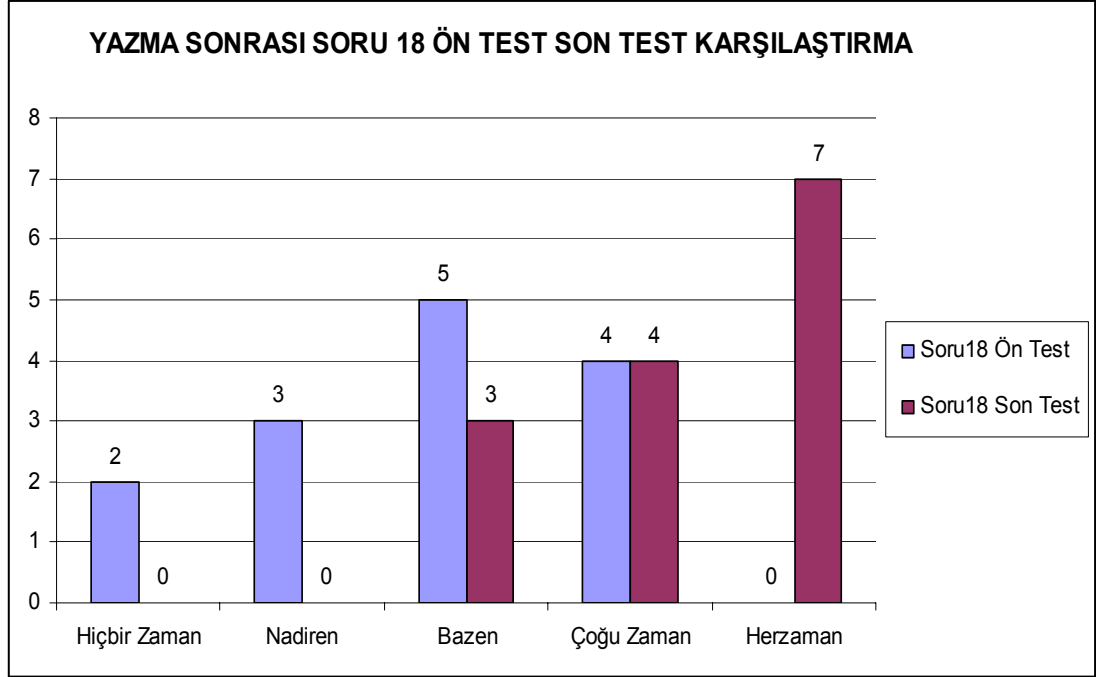
17-Oluşturulan metinler verilen yazma konusu ve türünün özellikleri dikkate alınarak değerlendirilir.



Tablo 69

Oluşturulan metinlerin verilen yazma konusu ve türünün özellikleri dikkate alınarak değerlendirildiği öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

18-Oluşturulan metinler; farklılık, özgünlük, esneklik gibi göstergeler dikkate alınarak değerlendirilir.

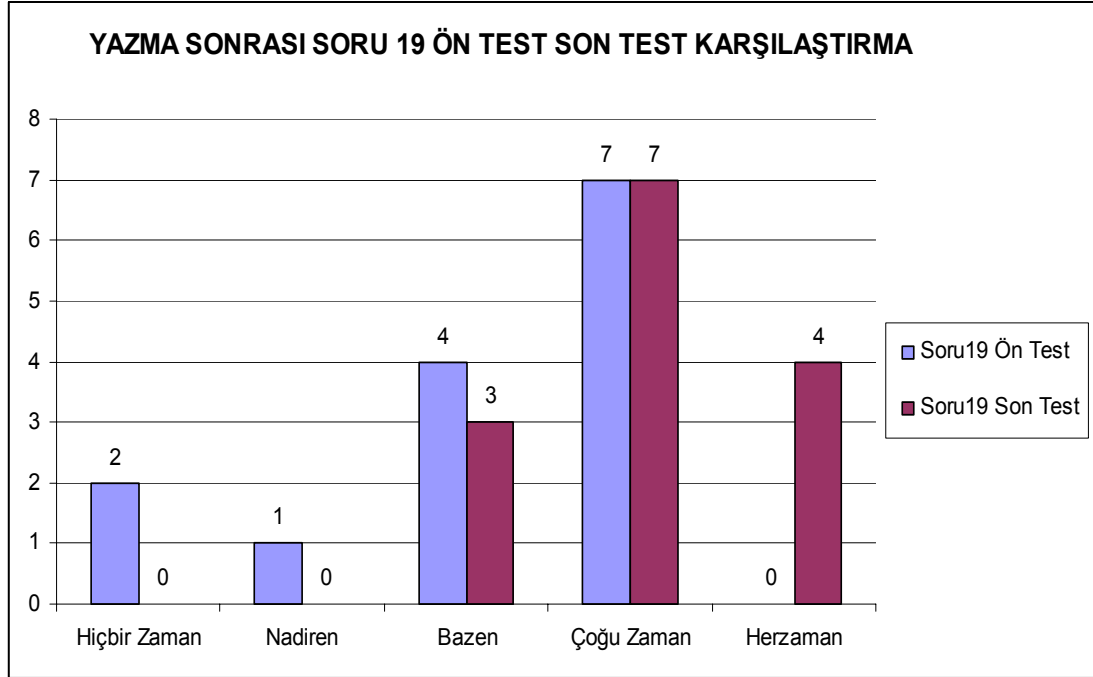


Tablo 70

Öğrencilerin büyük bir kısmının oluşturulan metinlerin farklılık, özgünlük ve esneklik gibi göstergelerin dikkate alınıp değerlendirildiği yönünde son testi cevaplandırdığı görülmektedir.

19-Değerlendirmede metinlerde kullanılan benzetmeler, deyimler, betimlemeler

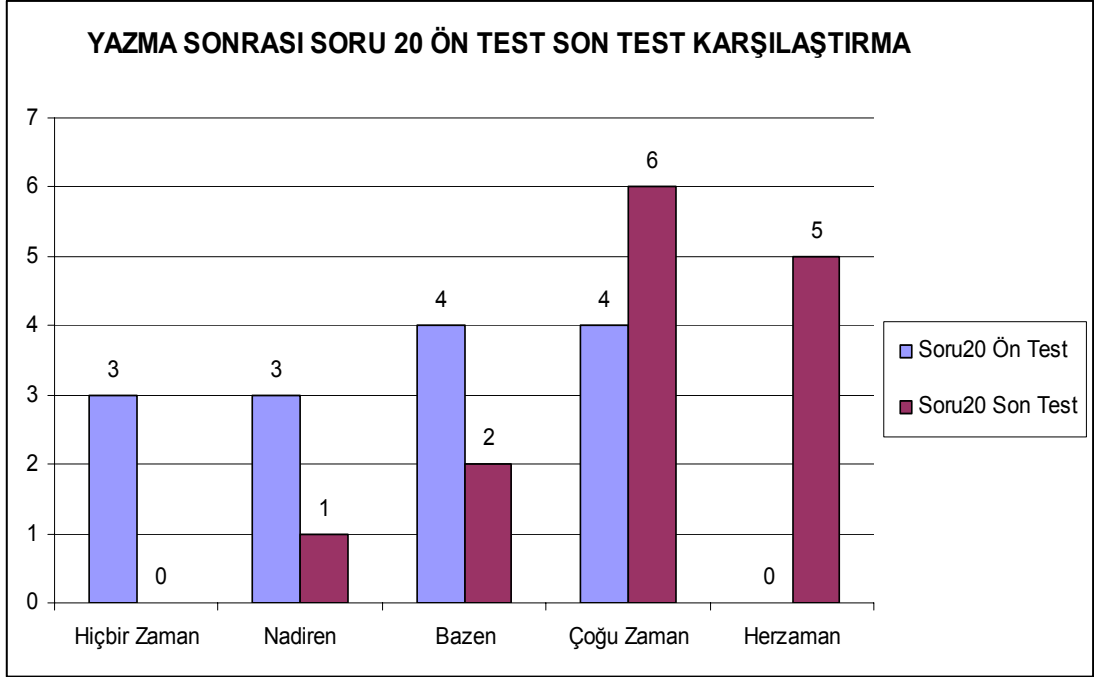
vb. dikkate alınır.



Tablo 71

Değerlendirmede metinlerde kullanılan benzetmeler, deyimler ve betimlemelerin dikkate alındığı, son testte yer alan her zaman cevabının artmasından anlaşılmaktadır.

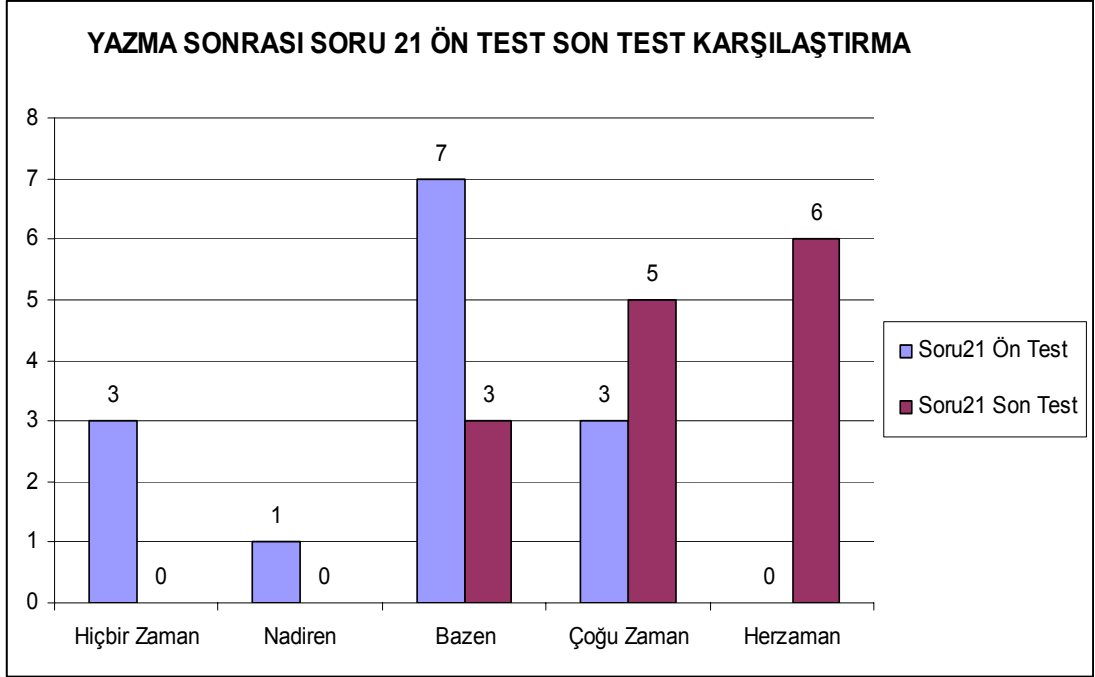
20-Yazma etkinliklerine ilişkin duygu ve düşünceler açıklanarak ürünler yanında süreç de değerlendirilir.



Tablo 72

Yazma etkinliklerine ilişkin duygu ve düşünceler açıklanarak ürünler yanında sürecin değerlendirildiği son teste verilen cevaplarla anlaşılmaktadır.

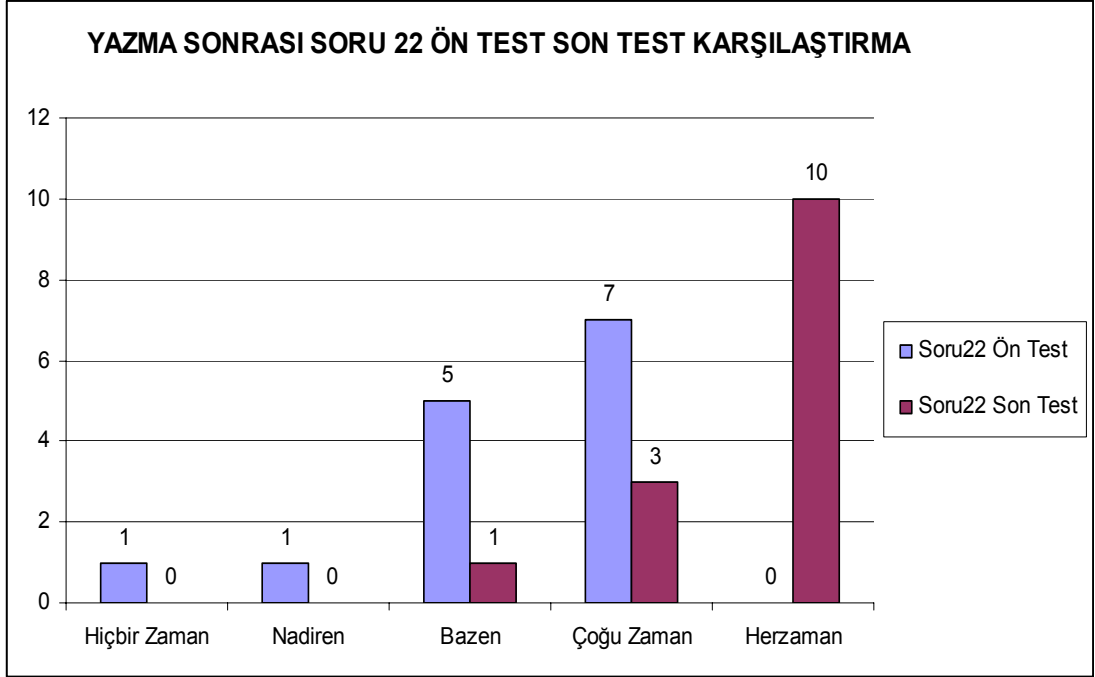
21-Öğretmen öğrencilerin yazma çaba ve isteklerini, sabırla çalışmayı devam ettirme davranışlarını ve kendilerini geliştirme isteklerini değerlendirir.



Tablo 73

Öğretmenin öğrencilerin yazma çaba ve isteklerini, sabırla çalışmayı devam ettirme, davranışlarını ve kendilerini geliştirme isteklerini değerlendirdiği öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

22-Nasıl bir gelişim sağlandığı tartışılır, gerekli düzeltmeler yapılarak yazılanlar yeniden değerlendirilir.



Tablo 74

Öğrencilerin verdiği cevapların, nasıl bir gelişim sağlandığının tartışıldığını ve gerekli düzeltmeler yapılarak yazma ürünlerinin yeniden değerlendirildiği yönünde olduğu görülmektedir.

4.3.1.2. Yazma Sonrası Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Sonrası alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için ilişkili örneklemeler için t-test (paired samples T-Test) çözümlemesi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Sonrası alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	51,50	6,85	13	12,437	0,000**
Son test	14	68,57	5,21			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 75
“Yazma Sonrasının Karşılaştırılması”

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Sonrası alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Son test puanlarında önemli artış gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazma Sonrası yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=12,437$, $p<0,01$).

Çalışmanın yazma sonrası sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin yazdığı metinler herkesin birbirine güven duyduğu ve anladığı bir ortamda paylaşılmıştır. Oluşturulan metinlerin paylaşımı sonucu öğrenciler birbirini tanımış, öğretmenin öğrencilerini tanması kolaylaşmıştır. Öğrenciler oluşturdukları metinlere eleştirel bir bakış açısıyla bakmıştır. Ayrıca yazma çalışmalarının düşüncelerini, iç dünyalarını yansıtıp yansıtmadığını sorgulamış, yazdıklarının sorumluluğunu üstlenmiştir.

Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerinin kendi düşünceleri ile uyuşup uyuşmadığını dikkate almamış, değerlendirmelerde yazma konusu ve türünün özelliklerini vurgulamış ve olumsuz ifadelerden kaçınmıştır. Oluşturulan metinler farklılık, özgünlük, esnekliğin yanı sıra benzetme, deyim ve betimlemelerin olup olmamasına göre, ürünün yanında süreç ile de değerlendirilmiş, nasıl bir gelişim sağlandığı tartışılarak gerekli düzeltmeler tekrar yapılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin kendine özgü deneyimlerini, ifadelerini, düşünce ve dilsel açıdan özgünlüklerini ortaya koyduğu yaratıcı yazı ürünlerinin sınıfta paylaşıldığı, değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile bilgi aktarımında bulunduğu bir ortam haline gelmesini sağladığı (Hedge, 1991:12), öğretmen tarafından öğrencilerin yazma ürünleri hakkında geri bildirim ve düzeltmenin verildiği (Balboni, 1998; Hedge, 1991; Raimes, 1983) son test puanlarındaki artıştan anlaşılmaktadır.

4.1.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Düzeyi Öz değerlendirme Ölçeği

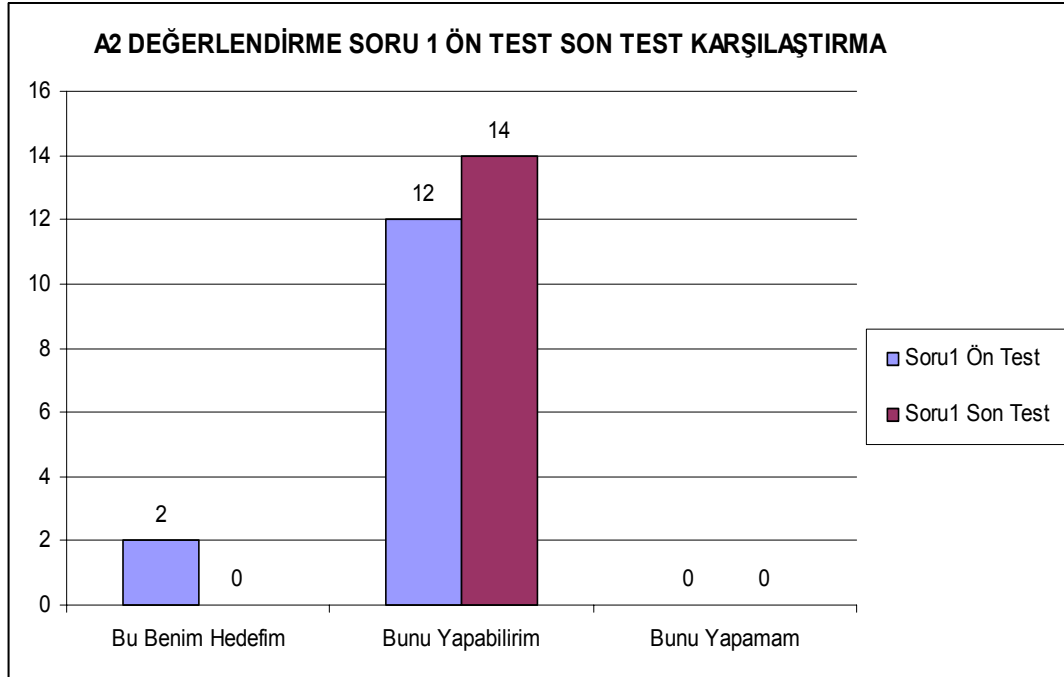
4.1.4.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Öz değerlendirme Ölçeği Dağılımları

Araştırmanın 4. alt problemi:

Öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinde bulunan her maddeye verdikleri cevaplar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için öğrencilerin her bir maddeye ön test ve son test olarak verdiği cevaplar aşağıda grafiksel olarak yer almaktadır:

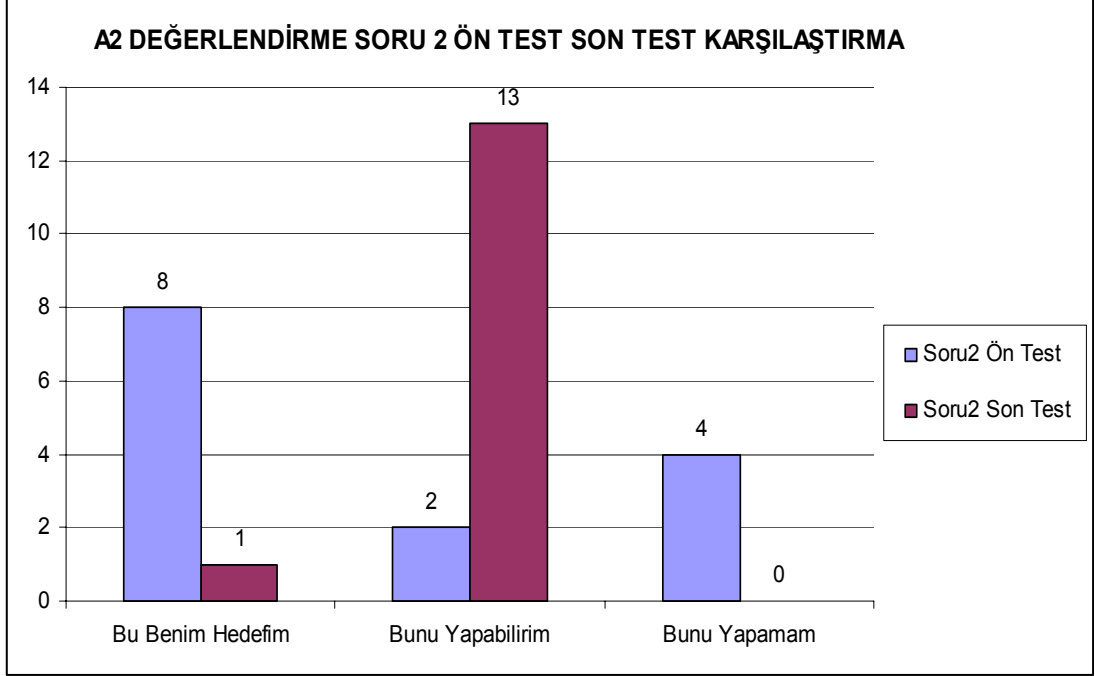
1-Kısa ve basit notlar ve mesajlar yazabilirim.



Tablo 76

Öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan, ek-1 ve ek-2’de ikili ve/veya grup halinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarıyla birbirlerine kısa ve basit notlar ve iletiler yazmayı yapabildikleri anlaşılmaktadır.

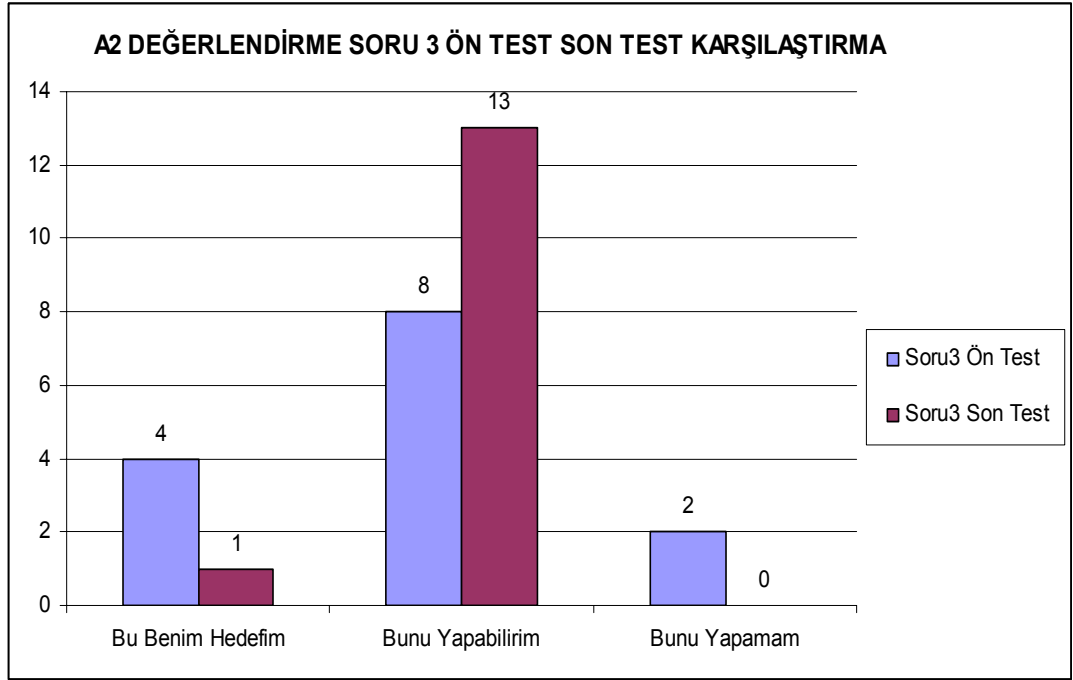
2-Kaza, parti gibi bir olayı basit tümcelerle anlatabilir, nerede ve ne zaman olduğunu yazabilirim.



Tablo 77

Öğrencilerin ek-2’de, 2-1 ve 2-2 no.lu etkinlikte yer alan gazete haberlerini verilen soruları temel alarak basit cümlelerle anlatabildikleri son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu çerçevede yaratıcı yazma çalışmalarında yer alan cümle yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği görülmektedir.

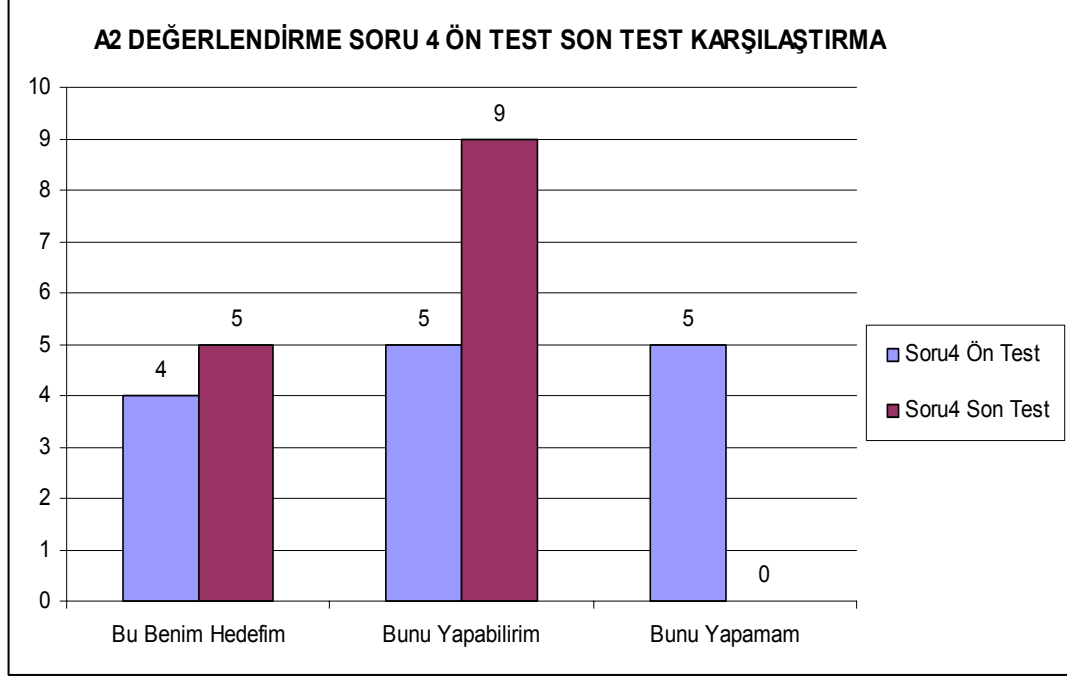
3-İş, okul, aile, hobiler gibi günlük hayatıma ilişkin basit metinler yazabilirim.



Tablo 78

Öğrenciler ek-2’de 2-15 no.lu etkinlikle günlük hayatlarına ilişkin basit metinler yazabildiklerini son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini yansıtan yaratıcı yazma çalışmalarını yaptığı görülmektedir.

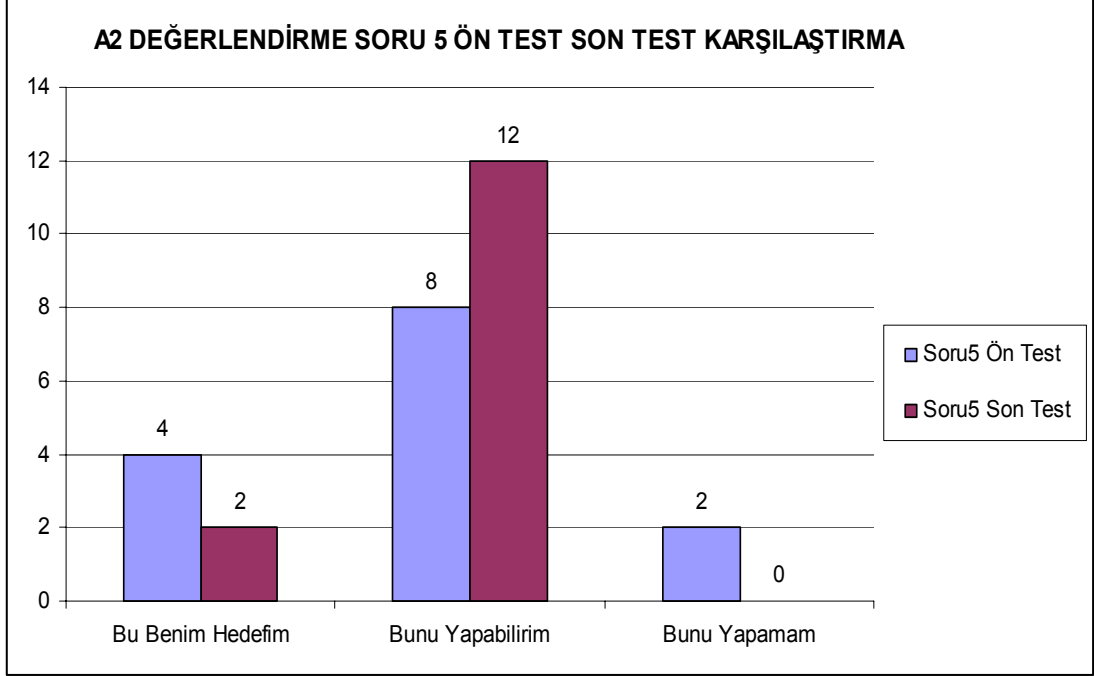
**4-İlgi alanlarımı, işimi, eğitim durumumu ve özel becerilerimi bildiren bir form
doldurabilirim.**



Tablo 79

Öğrencilerin ek-2’de 2-4 no.lu okuma etkinliğinin devamı olarak oluşturulan 2-6’no.lu etkinlikle ilgi alanları, iş, eğitim durumu ve özel becerileri içeren bir form doldurabildiklerini son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının oluşturulmasında yazma türünün teknik özelliklerini dikkate aldığı görülmektedir.

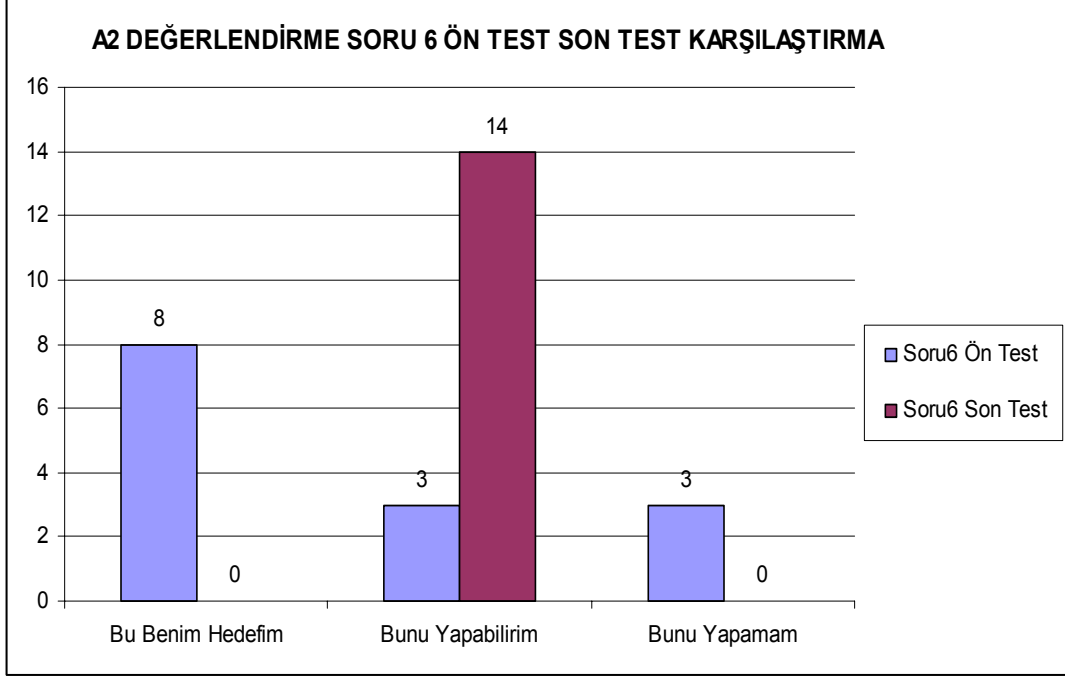
**5- Ailemi, okulumu, işimi, hobilerimi içeren bir mektupla kendimi
tanıtabilirim.**



Tablo 80

Ek-2’de, 2-6 no.lu etkinlikte öğrenciler kendini tanıtan bir paragraf oluşturmuş, son teste verdikleri cevaplarla aile, okul, iş ve hobileri içeren bir mektup yazabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin “mektup” olarak tasarlanan ve yazılan türün teknik özelliklerini dikkate aldığı, kendi yaşantı ve deneyimlerini yansıttığı görülmektedir.

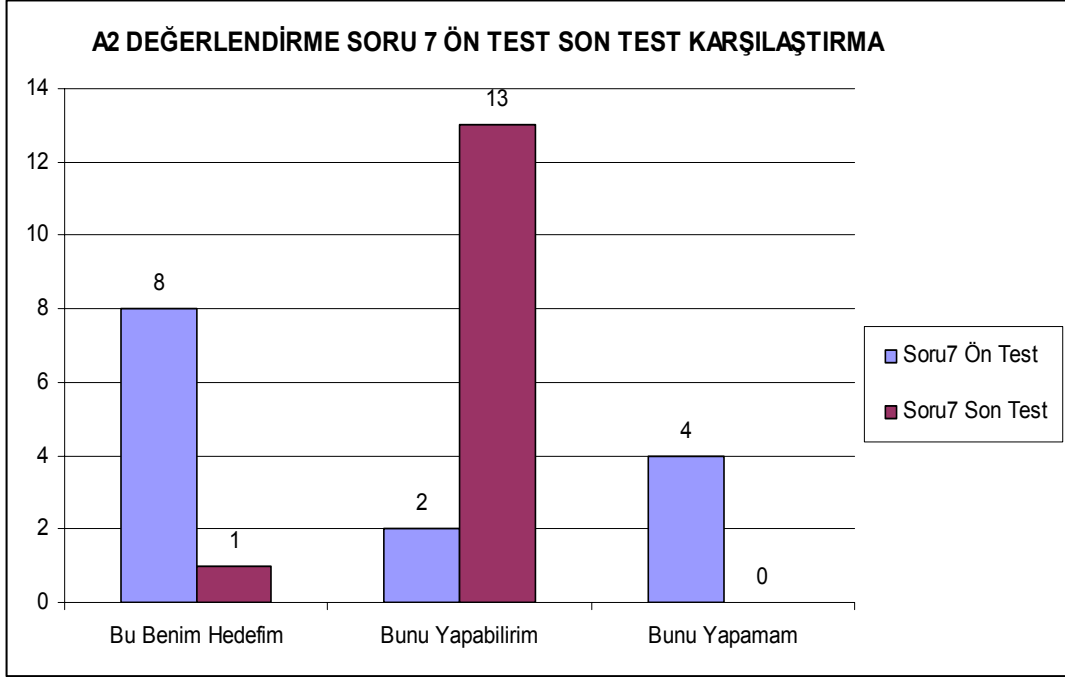
6- Temel selamlama, hitap, istek ve teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektup yazabilirim.



Tablo 81

Öğrencilerin son teste verdiği cevaplardan, ek-6'da 6-8 no.lu etkinlikte yer alan yaratıcı yazma çalışmasından hareketle, temel selamlama, hitap, istek ve teşekkür ifadelerini kullanarak mektup yazabildikleri görülmektedir.

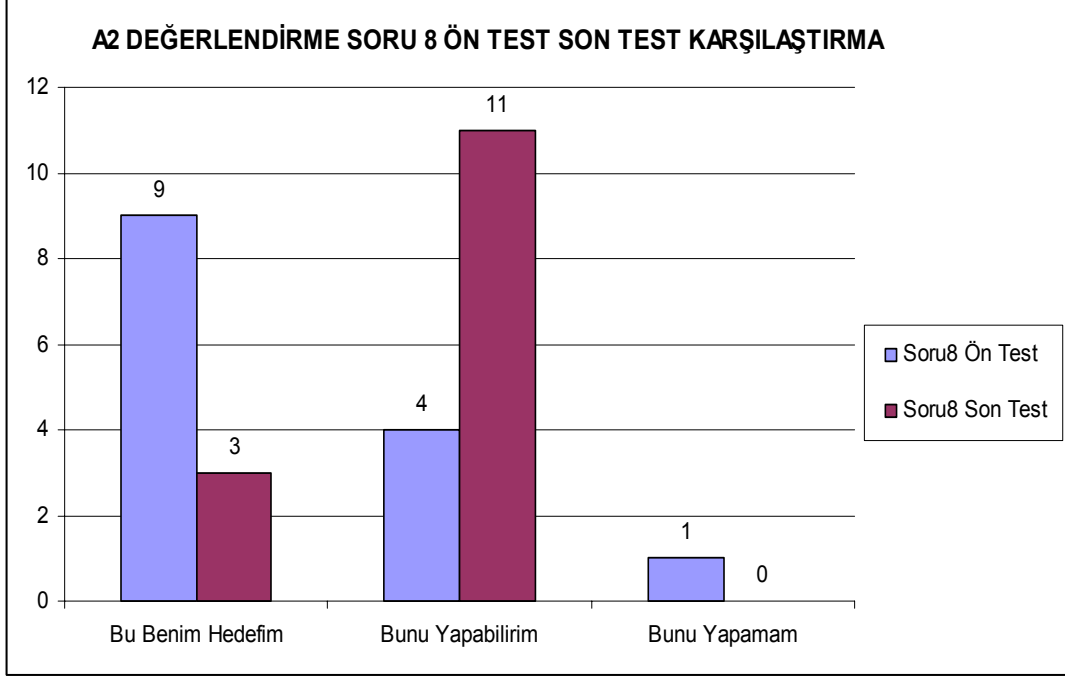
7-“ve”, “ancak”, “çünkü” gibi bağlaçları kullanarak cümle kurabilirim.



Tablo 82

Öğrencilerin adı geçen bağlaçlarla cümle kurabildikleri son teste verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Hangi bağlacı/ları kullanabileceklerini özgün cümleler kurmak için kararlaştıran öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarını gerçekleştirdiği görülmektedir.

8-Olayların kronolojik sırasını gösteren “ilk önce”, “sonra”, “daha sonra”,
“sonradan” gibi sözcükleri kullanabilirim.



Tablo 83

Olayların kronolojik sırasını gösteren ifadeleri kullanabildiğini belirten öğrenciler, son teste verdikleri cevaplarla söz konusu etkinliği yaratıcı yazma çalışmalarında yapabildiklerini belirtmiştir.

4.1.4.2.Öz değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının

Karşılaştırılması

Öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin 8 maddesine verdikleri cevaplar farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplamak amacı ile söz konusu ölçeğin maddelerine deneklerin başta ve sonda verdikleri cevap yüzdeleri hesaplanarak betimsel karşılaştırma yapılmıştır. Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin maddelerine ön ve son uygulamada deneklerin verdiklere cevaplara ait yüzdeler dağılımlara ait bulgular tabloda verilmektedir:

Maddeler	Ön Test			Son Test		
	Cevaplar			Cevaplar		
	Hedefliyorum %	Evet %	Hayır %	Hedefliyorum %	Evet %	Hayır %
1- Kısa ve basit bir not yada mesaj yazabilirim.	14,3	85,7	-	-	100,0	-
2-Basit tümcelerle bir etkinliği ya da olayı tarif edebilir, “ne zaman, nerede gerçekleşti” gibi bilgiler verebilirim.	57,1	14,3	28,6	7,1	92,9	-
3-Basit tümceler ve ifadelerle günlük hayatımdaki şeylerden bahsedebilirim.	28,6	57,1	14,3	-	100,0	-
4-Bir form doldururken eğitimim, mesleğim ve ilgi alanlarım ile ilgili bilgi verebilirim.	28,6	42,9	28,6	21,4	78,6	-
5-Bir mektupta basit tümceler ve ifadelerle kısaca kendimi tanıtabilirim.	28,6	50,0	21,4	7,1	92,9	-
6-Kısa bir mektup yazabilir, içerisinde hitap, selam, teşekkür ve rica gibi yapıları kullanabilirim.	50,0	28,6	21,4	-	100,0	-
7-Basit tümceler yazabilir ve bunları “ve”, “ama”, “çünkü” gibi bağlaçlarla bağlayabilirim.	50,0	14,3	35,7	7,1	92,9	-
8- Bir olay anlatırken zamansal sıralamayı doğru yapabilmek için “önce”, “sonra”, “daha sonra”, “son olarak” gibi sözcük ve ifadeleri kullanabilirim.	64,3	28,6	7,1	21,4	78,6	-

Tablo 84

“Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin Karşılaştırılması”

“Kısa ve basit bir not ya da mesaj yazabilirim” olarak belirlenen öz değerlendirme maddesine ön uygulamada deneklerin % 85,7’si “bunu yapabilirim” demiştir, son uygulamada ise deneklerin tamamı “bunu yapabilirim” seçeneğini işaretlemiştir.

İkinci madde için bunu yapabilirim diyenlerin yüzdesi ön uygulamada 14,3 iken, bu oran son uygulamada % 92,9 a yükselmiştir.

Ön uygulamada üçüncü madde için bunu yapabilirim diyenlerin yüzdesi 57,1 iken son uygulamada bu yüzde 100,0 olarak gözlenmiştir.

Benzer biçimde, dördüncü öz değerlendirme ifadesine ön uygulamada “bunu yapabilirim” diyenler grubun %42,9 u iken son uygulamada bu değer % 78,6’ya yükselmiştir.

Beşinci madde de verilen öz değerlendirme ifadesini ise ön uygulamada deneklerin % 50 si “bunu yapabilirim” olarak işaretlemişken, programın bitiminde yapılan uygulamada bu oran % 92,9 a yükselmiştir.

Altıncı sırada verilen öz değerlendirme ifadesini ise “bunu yapabilirim” olarak belirtenlerin oranı % 28,6 iken son uygulamada bu yüzde % 100,0 olarak tespit edilmiştir.

Yedinci öz değerlendirme maddesini “bunu yapabilirim” şeklinde işaretleyenlerin yüzdesi ön uygulamada % 14,3 iken deneysel işlemin sonunda yapılan uygulamada aynı maddeye “bunu yapabilirim” diyenlerin oranı %92,9 olarak hesaplanmıştır.

A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin sekizinci ifadesine ön test uygulamasında “evet” diyenlerin yüzdesi 28,6 iken son uygulamada “evet” diyenlerin yüzdesi 78,6 olarak tespit edilmiştir.

Deneysel işlemin sonunda deneklerin kendilerini yazılı anlatım öz değerlendirme alanlarının tamamında oldukça yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile A2 düzeyinde yapılan Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programının öğrencilerin Öz değerlendirme açısından yazılı anlatım yeterliklerini geliştirdiğini söylemek mümkün görünmektedir.

Sonuç olarak A2 düzeyinde yapılan yazılı anlatım çalışmalarının, öğretmenin öğrenciyi güdülemesine fırsat veren ve program geliştirme konusuna esneklik kazandıran Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel kavramlarından olan Öz değerlendirme sürecini içermesinin (Demirel, 2004) öğretim sürecinin etkinliğini arttırdığı görülmüştür (Dülger, 2007:379). Öğrenciye farkındalık katması ve öğretme sürecine öğrencinin katılımını sağlaması, basit ve yalın yapısıyla yazma öğretimi sürecini desteklemesiyle (Coombe ve Canning: 2002) İtalyanca yazma öğretimi sürecine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Nitel Bulgu ve Yorumları

Nitel bulgu ve yorumlar nicel bölümünde olduğu gibi alt problemle ilişkili olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin A2 düzeyi yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan, Perugia Üniversitesi (Università Per Stranieri di Perugia) tarafından hazırlanmış kompozisyon değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (Perugia Üniversitesi, 2007):

8-10 puan	Sınırlı ama bağlama uygun bir kelime dağarcığı ile basit cümleler kurmuştur. 1-2 imla hatası ve çok önemli olmayan edat hataları yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
7 puan	Sınırlı ama bağlama uygun bir sözcük dağarcığı ile basit cümleler kurmuştur. 1-2 imla hatası ve 1-2 dilbilgisi yanlışı yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
6 puan	Bölümlerin oluşumu her ne kadar dengeli olmasa da, 3 imla hatası 1-2 dilbilgisi ve/veya 3 edat kullanım yanlışı yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
0-5 puan	Bir veya birkaç bölüm oluşturulmamış, tam bir şekilde yazamamıştır. Ayrıca 1-2 durumda imla ve dilbilgisi hataları öğrencinin ifade etmek istediğini engellemektedir

Tablo 85

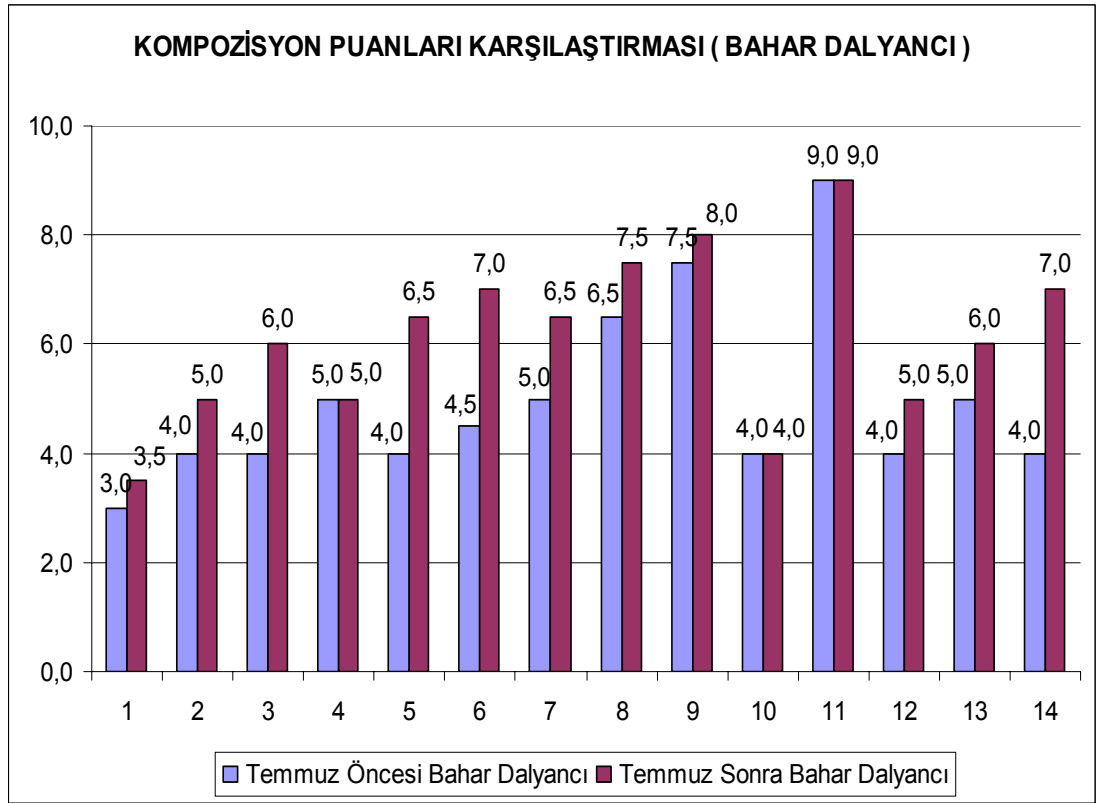
Perugia Üniversitesi CELI 1 (A2) Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

4.2.1. Öğrencilerin Ön test ve Son test Kompozisyon Puan Dağılımları

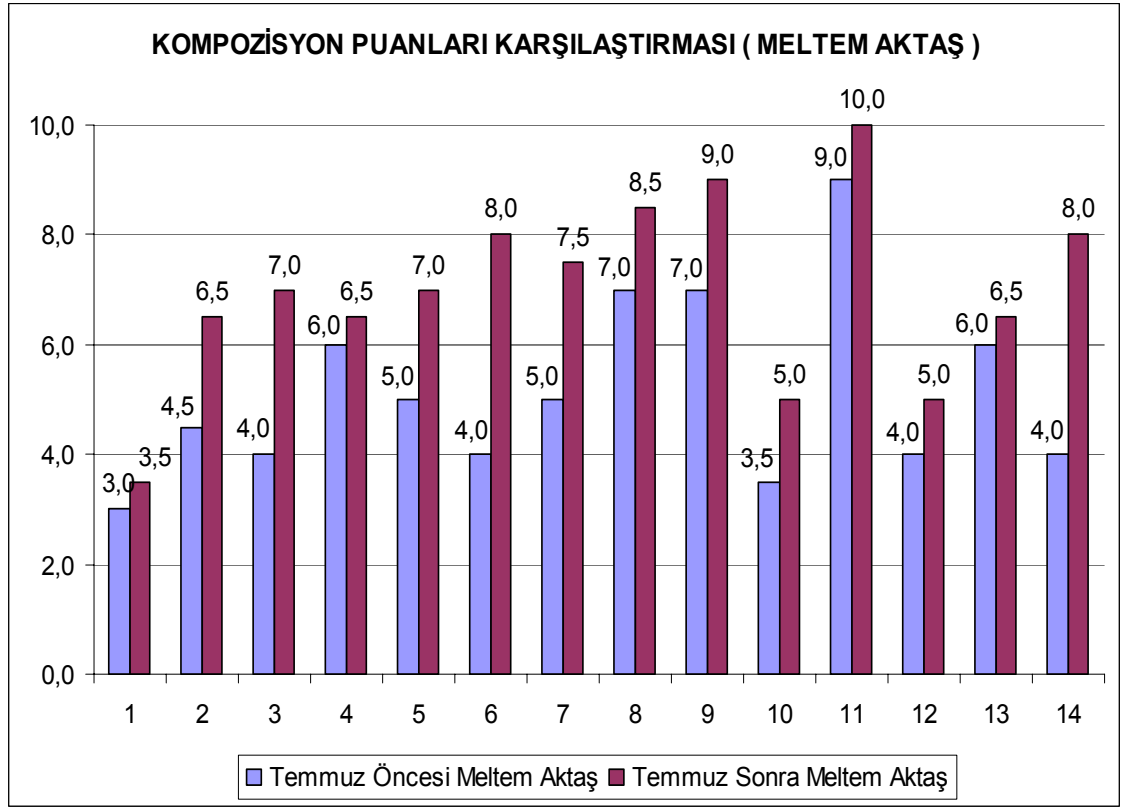
Alt Problem:

Çalışmada Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyinde yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda ön test ve son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon sınav kağıtlarına iki ayrı puanlayıcı tarafından verilen puanlar her öğrenci için anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için öğrencilerin iki kez yazdırılan kompozisyonların puanları aşağıda grafiksel olarak yer almaktadır:



Tablo 86



Tablo 87

Yukarıda anlatılan istatistiksel incelemelerin yanı sıra, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyinde yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda ön test ve son test olarak iki kez yazdırılan kompozisyon sınav kağıtlarına iki ayrı okutman tarafından verilen puanlar arasındaki uyum Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Ön test uygulaması olarak yazdırılan kompozisyonlar iki ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası uyum katsayısı $r=0,93$ olarak elde edilmiştir. Bu değer puanlayıcılar arasında çok yüksek bir uyumun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu iki puanın ortalaması alınarak deneklerin kompozisyon ön test puanları elde edilmiştir.

Benzer şekilde, deneysel işlemin sonunda aynı konuda yazdırılan kompozisyonlarda iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası uyum $r=0,977$ olarak hesaplanmıştır. Bu iki puanın ortalaması alınarak deneklerin son test kompozisyon puanları elde edilmiştir.

Bu bulguya ilişkin olarak, yaratıcı yazma programı çerçevesinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşam öyküsü, şiir ve mektup gibi türlerin teknik özelliklerini göz önünde bulundurdıkları değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini, ne ve nasıl yazacakları baskısı olmaksızın cümle, paragraf ve metin düzeyindeki yaratıcı yazma çalışmalarına aktardıkları gözlemlenmiştir.

Çalışmanın nitel araştırma modeline ait sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcı yazma programının nitel araştırma modeliyle örtüşen öğeleri içerdiği, bu çerçevede öğrencilerin yazma becerisinin geliştiği görülmektedir.

4.2.2. Kompozisyonların Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alt problem:

Deneklerin programa başlamadan önce ve program sonunda A2 düzeyinde aynı konu için yazdıkları kompozisyon sınavına ait puanlarının aritmetik ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Problemin çözümü için ilişkili örneklem için t-test (paired samples T-Test) çözümlenmesi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Ölçümler: (Önce ve sonra yapılan kompozisyon sınavı)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	5,10	1,61	13	5,797	0,000**
Son test	14	6,53	1,59			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 88

“Kompozisyon Sınavının Karşılaştırılması”

Öğrencilerin A2 düzeyi yazılı anlatım becerilerinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programının uygulanması sonucu geliştiği görülmektedir ($t_{(13)}=5,797$, $p<0,01$). Araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlayan ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunan nitel bölümden elde edilen bulgu (Yıldırım ve Şimşek: 2006:69), yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen A2 düzeyi öğretim ve etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin uygun program ile gerçekleştirilmesi hedeflenen istedik özellikleri kazanıp kazanmadıklarının önemli olduğu Amaca Dayalı Değerlendirmeye ait Düzey Belirleyici Değerlendirme sürecini (Demirel, 2008:190) kapsayan çalışmanın nitel bölümünün, öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

V.BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde belirlenen yöntem ışığında ulaşılan bulgulara yönelik yapılan yorumların irdelenmesi sonucu düzenlenen sonuçlara ve bunlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada Diller İçin Ortak Başvuru Metnini temel alan, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi ölçütlerine göre oluşturulmuş İtalyanca yaratıcı yazma yaklaşımı programı uygulanmıştır.

Bu çerçevede, çalışmanın nicel boyutunda birinci olarak uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin ön test uygulamalarından elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerine ait dilsel gelişimlerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Geliştirilen yaratıcı yazma programı sonucunda, öğrencilerin hedefe yönlendirme konusunda güdüleyici bir yöne sahip olan öz değerlendirme konusunda bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip oldukları, kendi sorumluluklarını alarak öğrenme sürecinin bir parçası haline geldikleri, ön test ve son test uygulamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farktan anlaşılmaktadır.

Araştırmada oluşturulan yaratıcı yazma çalışmaları, süreç yaklaşımı doğrultusunda yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazma sonrası olarak gerçekleştirilmiştir.

Böylece çalışmanın nicel boyutunda ikinci olarak Yaratıcı Yazma Açısından Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Söz konusu ölçeğe ait Yazmaya Hazırlık Süreçleri alt ölçeğinin ön test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı yazmaya hazırlık çalışmalarını yapmadıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Yedi haftalık öğretim programı süresince yapılan işbirliğine dayalı yazmaya hazırlık çalışmaları sonucu, öğrenciler İnternet ortamında ve çoklu ortamda yer alan görsel-ışitsel araçlarla yazma konularını belirlemiş, taslaklar oluşturmuş, çağrışım yoluyla sözcük dağarcıklarını geliştirmiş, metin yazma çalışmalarının yanı sıra paragraf ve cümle yazma çalışmaları yapmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin son test uygulamalarına verdiği cevaplar yaratıcı yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulandığı yönünde olmuştur. Ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Yazma Sürecine ait alt ölçeğin ön test uygulamalarına bakıldığında yaratıcı yazma sürecine ait çalışmaların yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı yazma programı çerçevesinde yazma sürecinde ikili ve grup çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler mektup, yaşam öyküsü, şiir gibi farklı metin türleriyle kompozisyonlar yazmıştır. Öğretmen öğrencileriyle birlikte yazma çalışmalarına katılmış onlara rehberlik etmiştir.

Böylece “ne/nasıl yazacağım?” baskısı/kaygısı ortadan kalkarak öğrenciler kendilerini duyuşsal olarak rahat hissetmiştir ve bilişsel açıdan gelişimleri daha kolay hale gelmiştir. Bu saptamalar ışığında öğrencilerin son teste verdiği cevaplarla ön teste verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Yazma Sonrasına ait alt ölçeğin ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Yazma sonrası yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin yazma çalışmalarını aralarında ve sınıfta paylaştığı, çalışmalarını işbirliğine dayalı düzeltme etkinlikleriyle gözden geçirdiği, özgün ve farklı öğelere sahip yazma çalışmaları yapma konusunda teşvik edildikleri saptanmıştır.

Sonuçlardan anlaşıldığı gibi yazmaya hazırlık - yazma süreci - yazma sonrası ile gerçekleştirilen, araç geliştirme teknikleriyle oluşturulmuş yaratıcı yazma programının, öğrencilerin yazma becerilerinin duyuşsal, bilişsel açısından geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bütüncül öğrenmeyi sağladığı, işbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırdığı ve her öğrenciye farklı öğrenme olanaklarını sunduğu anlaşılmaktadır.

Böylece öğrencilerin merak, esneklik, çok yönlü düşünme, çevreye duyarlı olma, yeni durumlara ilgili olma, çabuk ve bağımsız hareket edebilme, özgünlük, değişik sonuçlara ulaşabilme, özerklik, eleştiriye açıklık gibi yetilere sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma süreçlerinde yer alan ön planlama, kavrama yapılandırma, taslak çıkarma, gözden geçirme üst süreçlerini yerine getirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra metne ait bilgi, sürece ait teknik bilgi, dilsel yetenek ve bilgi ile kültürel birikim alt süreçlerini de kullandıkları anlaşılmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutuna bakıldığında Diller İçin Ortak Başvuru Metninin çalışması, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyine uygun olarak hazırlanan kompozisyon konusu, ön test ve son test uygulamalarında öğrenciler tarafından yazılmıştır.

İki puanlayıcı tarafından yapılan ön test ve son test değerlendirmeleri sonucu öğrencilerin yazma becerilerinin A2 düzeyine uygunluk düzeyinin yaratıcı yazma çalışmalarıyla olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler “Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler”, “Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler” ve “Bundan Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak üç başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisi olan yazma becerisi, öğrenme süreciyle daha fazla bütünleşmesi gereken bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı Yazma Yaklaşımı çerçevesinde Yazma Öncesi, Yazma Süreci ve Yazma Sonrası sürecine yönelik etkinliklerin daha çok ve sık yapılması gereklidir.

2. Söz konusu süreçlerin ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile projesi Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel ilkeleri olan özerklik, özgünlük, öğretim sürecinde sorumluluk alma, sürecin ve öğrencinin öğretim ortamına dahil edilmesiyle, Öğrenci Merkezli Öğretim gerçekleştirilecektir.

3. Günümüzde yabancı dil öğretiminde araç geliştirme, özgül bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır. Çalışma alanı olarak araç geliştirme, dil öğretim tasarımlarının ilke ve işlemleri üzerinde çalışarak araçlar oluşturmayı ve değerlendirmeyi içermektedir. İtalyanca yazma öğretimi çerçevesinde yapılan araç uyarlama teknikleri konusunda İtalyanca öğretmenlerin yeni ya da tamamlayıcı bir eğitim almaları, dil öğretimi sürecinde öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması için gereklidir.

4. Geleneksel öğretim programlarında ürün temelli yaklaşımın ön planda olduğu görülmektedir. Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile ortaya konan süreç temelli yaklaşımın, öğrencilerin yazmayı değerlendirme sürecinde yer alması önemlidir.

5. Öğrencilerin öz farkındalığını arttıran ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel kavramlarından öz değerlendirme sürecinin, yazma öğretimi sürecine dahil edilmesi yararlı olacaktır.

5.2.2.Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler

1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile Tümel Değerlendirme ve Öz değerlendirme süreçleri; İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın dışında öğretilen İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Portekizce ve Türkçe gibi dillerin yazma öğretimi programlarında uygulanabilir.

2. Yazma becerisinin zorluğu göz önünde bulundurularak, yabancı dil öğretimi derslerinden ayrı, Yaratıcı Yazma Yaklaşımını temel alan yazma dersleri öğretim programlarına konulmalı ve zamanı arttırılmalıdır.

3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde oluşturulan dil düzeylerine ilişkin yazma becerilerine yönelik kompozisyon soru bankası ve cevap ölçütleri oluşturulabilir.

4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası çerçevesinde oluşan yazma becerisini değerlendirme süreçleri konusunda öğretmenler için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

5. Öğretmenler için Süreç Odaklı Yaklaşım ve Yaratıcı Yazma Konusunda hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

5.2.3 Bundan Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İtalyanca öğrenen öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların hata çözümlemesi yapılabilir. Söz konusu hatalardan yola çıkılarak sözcüksel, dilbilgisel, edimbilimsel açıdan çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra gereksinim çözümlemesi yapılabilir. Elde edilen sonuçlar yazma öğretimi süreçlerine araç geliştirme teknikleri aracılığıyla dahil edilebilir.

2. Yaratıcı yazma becerisinin daha özgün ve zengin hale getirilmesine yönelik araç geliştirme yöntemlerinin yabancı dil öğretimine katkısı araştırılabilir.

Kaynakça

-Akarsu, Bedia, Dil-Kültür Bağlantısı, İnkılap Yayınevi, İstanbul, 1998

-Aksan, Doğan, Her Yönüyle Dil, TDK Yayınları, Ankara,1995

-Aktaş, Tahsin, “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1 No.1, s.s. 89-100, 2005

-Altuğ, Taylan, Dile Gelen Felsefe, YKY Yayınları, İstanbul, 2001

-Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2003

-Avrupa Konseyi, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara , 2006

-Balboni, Paolo, Tecniche Didattiche Per l'Educazione Linguistica, Utet, Torino, 1998

-Barbera, Manuel, “Materiali Integrativi Al Corso Di Didattica Delle Lingue Moderne”, Facoltà di Lingue dell'Unito, Torino, 2002 [http://www. bmanuel.org /corling/1-1.html](http://www.bmanuel.org/corling/1-1.html)

-Bayrakçı, Işıl, Yabancı Dil Öğretiminde Özdeğerlendirmenin Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 2007

-Bisaccia Covino, Maria Antonietta, Grammatica e Insegnamento Di Una Seconda Lingua , Guerra, Perugia,1996

-Bolli Grego, Giuliana, “Il Consiglio D’Europa, Il Quadro Comune Europeo e La Certificazione Linguistica, Esperienza dell’Università per Stranieri di Perugia e Dell’ALTE”, (Ed. E. Jafrancesco) , s.s.45-63 , Edilingua , Firenze, 2004

-Borrello, Enrico, Linguistica e Comunicazione, La Scientifica Edittrice, Torino,1990

-Brown, Douglas H., Principles of Language Learning and Teaching, Longman, San Francisco State University , 2000

-Bümen, Nilay, “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Ed. Ö. Demirel), s.s.1-38, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007

-Büyüköztürk, Ş. ve Çakmak, E.B., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 1. Basım, Pegem A. Yayıncılık, Ankara, 2008

-Byrne, Donn, Teaching Writing Skills, Longman, London, 1993

-Chomsky, Noam, Dil ve Zihin, Çev.: Ahmet Kocaman, Aytaç Yayınları, Ankara, 2001

-Coombe Christine, Canning Christine, Using Self –Assessment In The Classroom:
Rationale And Suggested Tecniques,

<http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html>, 2002

-Dawson, Paul, Creative Writing and the New Humanities, Routledge, New York,
2005

-Della Casa, Maurizio, Scrivere Testi, La Nuova Italia, Milano, 2001

-Demircan, Ömer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Elif Kitabevi, İstanbul, 1990

-Demirel, Özcan, İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, MEB Yayınları,
İstanbul, 1999

-Demirel, Özcan, ELT Methodology, Pegem A Yayınları, Ankara, 2003

-Demirel, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi, Pegem A Yayınları, Ankara, 2007

-Demirel, Özcan, Genel Öğretim Yöntemleri, Kardeş Kitabevi, Ankara, 1998

-Demirel, Özcan, “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”, MEB
Dergisi, Sayı167, Ankara, 2005

-Demirel, Özcan, Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008

-Demirel, Özcan, Eğitim Sözlüğü, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005

-Demirel, Özcan, Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim Ve Öğretmen Paneli, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara, 2004

-Demirel, Özcan, Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002

-Doğan, Nuri, “Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Ed. Ö. Demirel), s.s.167-190, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007

-Dülger, Osman, “Yabancı Dilde Yazmanın Değerlendirilmesi”, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Kongresi Bildiriler, s.s.377-381, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2007

-Enginarlar, Hüsnü, “Dilbilim ve Dil Öğretimi”, Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar , (Ed.A. Kocaman), s.s.151-161, Dil Derneği, Ankara, 2006

-Ergenç, İclâl, “Beyindeki Dil”, Bilim ve Teknik Dergisi, Tübitak Yayınları, s.s 36-39, Cilt:275, Sayı:314, Ankara, 1994

-Ergenç, İclâl, Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü, Simurg Yayınevi, Ankara, 1995

-Fraenkel, J.R and N. Wallen, How to Design and Evaluate Research Methods in Education, 5th Ed., McGraw-Hill, New York, 2003

-Fromkin, Victoria A., Rodman, R., An Introduction to Language, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Orlando, 1993

-Ghaith, Ghazi, Writing, American University of Beirut,
<http://nadabs.tripod.com/ghaith-writing.html>, 2002

-Greenlee, Edwin D., Inservice and Preservice Teacher Attitudes Toward Creative Writing as a Learning Mechanism, Yayınlanmamış Doktora Tezi, West Virginia University, 2002

-Hedge, Tricia, Writing, Oxford University Press, Oxford, 1991

-Hinz, Saskia, Writing in Another Tongue. Contemporary German Minority Literature and Creative Writing in German as a Foreign Language, Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York University, 2002

-İzbul, Yalçın, "Yeni Bir Çağın Eşiğinde", Meydan Dergisi, 1979

-Jacobson, Roman, "Closing Statement: Linguistics and Poetics", Style in Language (Ed. T.A. Sebeok), s.s. 350-377, Wiley, New York, 1960

- Kıran, Zeynel, Dilbilim Akımları, Onur Yayınları, Ankara, 1996
- Kıran, Zeynel, Kıran, Eziler, Ayşe, Dilbilime Giriş, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2006
- Kıran, Ayşe, “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilimin Rolü”, Uludağ Uni.Eğt. Fak. Yay., Bursa , s.s.249-254, Cilt: 111, Sayı:1, 1988
- Kocaman, Ahmet,“Dilbilim: Temel Kavramlar” Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar, (Ed. A. Kocaman), s.s.9-14, Dil Derneği, Ankara, 2006 **a**
- Kocaman, Ahmet, “Uygulamalı Dilbilim” Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar, (Ed. A. Kocaman), s.s.161-166, Dil Derneği, Ankara, 2006 **b**
- Kocaman, Ahmet, “Dilbilim, Türkçe Öğretimi ve Ötesi” Türk Dili Dergisi, s.s. 8-9, İstanbul, 2008
- Kocaman, Ahmet, “Ana Dili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi”, Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 1998
- Koç (Erdamar), Gürcü, “Yaşam Boyu Öğrenme”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Ed. Ö. Demirel), s.s.213-231, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007
- Kroll, Barbara, Second Language Writing, Cambridge, New York, 1991

-Maggini, Massimo, “Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue” Le Tendenze Innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e del Portfolio, (Ed. E. Jafrancesco), s.s.13-22, EdiLingua, Firenze, 2004

-Maltepe, Sadet, Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.S.B.E., 2006

-Mariani, Luciano, “Il Portfolio Come Strumento di Valutazione Formativa: Valenze Pedagogiche e Implicazioni Didattiche”, (Ed. E. Jafrancesco), s.s.32-44, Edilingua, Firenze, 2004

-Marrone, Gianfranco, Semiotica In Nuce vol:1: I Concetti Fondamentali e lo Strutturalismo, Meltemi, Roma, 2000

-Mc Donough, Steven, Applied Linguistics in Language Education, Oxford University Press, Oxford, 2002

-Nunan, David, Designing Tasks For Communicative Classroom, Cambridge University Press, Cambridge, 1989

-Onursal, İrem, “Dil bilimlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Dilbilim Dersleri”, Hacettepe Uni. Eğt. Fak.Dergisi, s.: 31, s.s.85-95, Ankara, 2006

- Oral, Günseli, Yine Yazı Yazıyoruz, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003
- Özbek, Ahucan, Bir Yaratıcı Düşünce Programının İngilizce Öğrencilerinin Yazma Derslerindeki Kendi Yaratıcılıklarına Yaklaşımlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006, Ankara
- Özden, Yüksel, Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005
- Özmen, Kemal Sinan, “Portfolio Değerlendirme: Öğretmen Eğitiminde Öz farkındalık”, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Kongresi Bildiriler, s.s.691-694, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2007
- Peçenek, Dilek, “Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme”, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, Ankara, s.s.89-95, s.129, 2005
- Peçenek, Dilek, İletişimci Yaklaşımda Sözel Beceriye Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, Değişim Yayıncılık, Ankara, 1998
- Raimes, Ann, Techniques In Teaching Writing, Oxford University Press, Oxford, 1983
- Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S., Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, 2001

-Serafini, Maria Teresa, Come Si Fa un Tema in Classe, Strumenti Bompiani, Milano, 2002

-Sharples, Mike, How We Write: Writing As A Creative Design, Routledge, London New York, 1999

-Smith, Hazel, The Writing Experiment, Strategies for Innovative Creative Writing, Allen&Unwin, Crows Nest Australia, 2005

-Şahinel, Melek Gül, “Etkin Öğrenme”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Ed. Ö. Demirel), s.s.149-165, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007

-Şenalp Aylin, Füsün Şavlı, “İletişimsel Yaklaşımda Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi”, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Kongresi Bildiriler, s.s.749-753, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2007

-Toklu, Osman, “Avrupa Birliği Dil Politikası”, Dil ve Yaratıcılık Dergisi, s.s.80-87, Sayı 1, Ankara, 2007

-Toklu, Osman, Dilbilime Giriş , Akçağ Yayınları, Ankara, 2003

-Trim, John, “50.Yılında Avrupa Konseyi”, Avrupa Parlamentosu Sunuş Konuşması, Strasburg, <http://www.ecml.at/efsz/aufg1.html>, 2001

-Uygur, Nermi, “Dilin Gücü”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997

-Uzun, Engin, Dilbilgisinin Temel Kavramları, Yayına Hazırlayan: Mehmet Ölmez, Ankara, 1998

-Vardar, Berke, Genel Dilbilim Dersleri, Multilingual Yayınları, İstanbul, 1998 **a**

-Vardar, Berke, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Kitabevi, İstanbul, 1998 **b**

-Vardar, Berke, Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, Multilingual Yayınları, İstanbul, 1998 **c**

-Vedovelli, Massimo, “Oltre Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”, Le Tendenze Innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e del Portfolio, (Ed. E. Jafrancesco), s.s.23-31, Edi Lingua, Firenze, 2004,

-Weigle, Cushing Sara, Assessing Writing, Cambridge University Press, Newyork, 2002

-Widdowson, Henry G., Teaching Language As Communication, Oxford University Press, Oxford, 1985

-Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2006

-Yurdakul, Bünyamin, “Yapılandırmacılık”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Ed. Ö. Demirel), s.s.39-65, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007

Ekler

- Ek 1:** Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği
- Ek 2:** Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeği
- Ek 3:** A2 düzeyi Kompozisyon Konusu
- Ek 4:** Program Geliştirme Sürecinde Uygulanan Etkinlikler

Ek 1

Sevgili Öğrenciler,

Formda, herhangi bir çalışmanın (problem çözme, ödev, proje, araştırma v.b.) öncesinde, çalışma sırasında ve çalışmanın sonrasında sizin düşünsel olarak nasıl hareket ettiğinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve kendiniz için en uygun seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Lütfen her ifadeye mutlaka TEK YANIT veriniz ve BOŞ BIRAKMAYINIZ.** Yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Meltem AKTAŞ

İtalyanca Okutmanı

Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Değerlendirme Ölçeği:

Yazmaya Hazırlık / Kompozisyonlar Yazılmadan Önce;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1-Öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak için farklı yollar kullanılır.					
2-Yazma konusunun seçiminde sınıf tartışması düzenlenir.					
3-Ne/Neler yazılabileceği ile ilgili doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemleri yapılır.					
4-Gazete ve dergilerdeki haberlerden ve/veya fotoğraflardan yararlanılarak yazma konusu belirlenir.					
5-Tarihi olaylar ya da kişilerden yola çıkılarak yazma konusu belirlenir.					
6-Gerçekleşmeyen ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan (olağan dışı) durumlarla ilgili yazma konuları belirlenir. (Örneğin şekerli su yağması, ben bir hayvan olsaydım...)					
7-Yazma konuları öğrencilerin önerileri doğrultusunda oluşturulan bir konu listesinden seçilir.					
8-Yazma konusuyla ilgili bakış açısı geliştirebilmek için farklı kaynaklar okunur.					
9- Yazma konusu ile ilgili araştırma ve incelemeler yapılır.					
10-Yazılacak türe ve/veya konuya ilişkin iyi örnekler sınıfta okunur.					
11-Yazma konusu ile ilgili oyunlar oynanır ya da canlandırmalar yapılır.					
12-Yazma isteği olmayan öğrenciler cesaretlendirilir.					
13-Yazma etkinliklerinin hazırlanmasında gerçek yaşam durumlarını içeren televizyon programlarından (haberler, belgeseller, tartışma programları vb.) yararlanılır.					
14-Yazma etkinliklerinin düzenlenmesinde hayal gücü ve yaratıcılığı harekete geçirmek ve geliştirmek için resim, müzik, sinema, karikatür vb. sanatlardan yararlanılır.					
15-Taslak(müsvedde) metinler öğretmen ve öğrenciler tarafından incelenir.					
16-Taslak(müsvedde) metinlere ilişkin düzeltmeler ve değişiklikler öğretmenin yönlendirdiği ikili ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirilir.					
17-Çağrışım yoluyla sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları yapılır.					
18-Tam bir metin yazmaya yönelik çalışmaların yanında yalnızca tek bir cümle yazma çalışmaları da yapılır.					
19-Tam bir metin yazmaya yönelik çalışmaların yanında yalnızca paragraf yazma çalışmaları da yapılır.					
20-Öğrencilerin kendi deneyimlerinden, gerçek yaşam durumlarından, kitaplardan ve filmlerden yararlanılarak, diyalog (karşılıklı konuşma) yazma çalışmaları yapılır.					

Yazma Süreci / Kompozisyonlar Yazılırken;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1-Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabilecekleri yazma etkinlikleri yapılır.					
2-Hayal gücünün kullanımına olanak tanıyan yazma uygulamalarına ağırlık verilir.					
3-İkili ya da grupla yazma çalışmaları yapılır.					
4-Farklı duyu organlarını kullanmayı gerektiren yazma etkinlikleri yapılır.(Örneğin: ilkbaharın seslerini, kokusunu, görüntüsünü hayal edip betimleme gibi)					
5-Farklı yazım türlerinde (şiir, fıkra, makale, oyun, yaşam öyküsü ve bilim kurgu öykü vb.) yazılar yazılır.					
6-Her öğrencinin izlediği yazma yol ve yöntemlerine değer verilir.					
7-Herkesin kendi hızında yazabilmesi için zaman tanınır.					
8-Fikir alışverişinde bulunulur.					
9-Yeni ve farklı düşüncelerin açığa çıkışı sağlanarak herkesin kendini ifade etmesi desteklenir.					
10-Yazma ürünleri verilen yazma konusunun ve türünün özellikleri(teknik açıdan) dikkate alınarak oluşturulur.					
11-Yazma etkinlikleri başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymayı ve bunları kabul etmeyi sağlar.					
12-Öğrenciler düşüncelerini çoğunluğun baskısı altında kalmadan özgürce yazarlar.					
13-Yazılar, bireyin yargılanmadığı, duygusal rahatlığın olduğu sosyal bir ortamda yazılır.					
14-Yazma etkinlikleri öğrencilerde duygusal coşku yaratır.					
15-Yazma uygulamaları öğrencilerdeki “Ne yazacağım ve/veya nasıl yazacağım?” kaygısını/baskısını azaltır.					
16-Yanlış yazma ya da yazılanlardan dolayı eleştirilme korkusu duyulmaz.					
17-Yazma etkinliklerine zevkle katılım vardır.					
18- Yazma konusuyla ilgili sınıfta yapılan tartışmalar, karşılaşılan güçlüklerle ilgili sorular öğretmen ve öğrenciler tarafından dinlenir.					
19-Öğretmen de bir öğrenci gibi yazma etkinliğine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturur.					
20-Öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve onları destekler.					
21-Öğretmen yazmaya yönelik olumlu davranışlarıyla ve yazma alışkanlıklarıyla öğrencilere örnek olur.					
22-Öğretmen metinler oluşturulurken kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz.					
23-Öğrenciler oluşturdukları metni gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparak sunum için hazırlanırlar.					

Yazma Sonrası / Kompozisyonlar Yazılırken;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1-Yazma ürünlerinin paylaşımı için ders içinde belirli bir zaman dilimi ayrılır.					
2-Tamamlanan metinler eşler arasında, grup içinde ya da sınıfta paylaşılır.					
3-Yazılan metinler yazma konularına uygun olarak şekillendirilen (hayvan hikayeleri için hayvan şekli vb.) sınıf panolarında sergilenir.					
4-Yazılı anlatım ürünleri okul gazetesi/dergisinde yayımlanır.					
5-Herkesin birbirine güven duyduğu ve birbirini anladığı bir ortamda yazılanlar okunur.					
6-Öğrenciler yazma etkinliklerinde kazandıkları deneyimleri grupta/sınıfta paylaşır.					
7-Öğretmenin yazdığı metin de sınıfta paylaşılır.					
8-Oluşturulan metinlerin paylaşımı sonucunda öğrenciler kendilerini, arkadaşlarını ve öğretmenini daha iyi tanırlar.					
9-Öğretmenin oluşturulan metinler sayesinde kendisini ve öğrencilerini tanıması kolaylaşır.					
10-Öğrenciler çalışmalarını gözden geçirirken ya da sınıfta paylaşırken, yazılarının düşüncelerini yeteri kadar yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirirler.					
11-Öğrenciler değerlendirme sırasında yazdıklarının sorumluluğunu üstlenir/savunur.					
12-Yazılan metinler değerlendirilirken başa dönüp tekrar yazma fırsatı verildiğinde nelerin nasıl değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği ve nasıl farklı yazılabileceğine yönelik sorgulamalar yapılır.					
13-Oluşturulan ürünler yazan kişinin iç dünyasını yansıtmayı yansıtmadığı açısından değerlendirilir.					
14-Değerlendirme sırasında öğretmen,metinde ileri sürülen düşüncelerin kendi düşünceleri ile örtüşüp örtüşmediğini dikkate almaz.					
15-Oluşturulan metinlerdeki duygu ve düşüncelere değer verilir.					
16-Değerlendirmede olumsuz ifadeden kaçınılır.					
17-Oluşturulan metinler verilen yazma konusu ve türünün özellikleri dikkate alınarak değerlendirilir.					
18-Oluşturulan metinler; farklılık, özgünlük, esneklik gibi göstergeler dikkate alınarak değerlendirilir.					
19-Değerlendirmede metinlerde kullanılan benzetmeler, deyimler, betimlemeler vb. dikkate alınır.					
20-Yazma etkinliklerine ilişkin duygu ve düşünceler açıklanarak ürünler yanında süreç de değerlendirilir.					
21-Öğretmen öğrencilerin yazma çaba ve isteklerini, sabırla çalışmayı devam ettirme davranışlarını ve kendilerin geliştirme isteklerini değerlendirir.					
22-Nasıl bir gelişim sağlandığı tartışılır,gerekli düzeltmeler yapılarak yazılanlar yeniden değerlendirilir.					

Ek 2

Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeği

1- Kısa ve basit notlar ve mesajlar yazabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

2- Kaza, parti gibi bir olayı basit tümcelerle anlatabilir, nerede ve ne zaman olduğunu yazabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

3- İş, okul, aile, hobiler gibi günlük hayatıma ilişkin basit metinler yazabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

4- İlgi alanlarımı, işimi, eğitim durumumu ve özel becerilerimi bildiren bir form doldurabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

5- Ailemi, okulumu, işimi, hobilerimi içeren bir mektupla kendimi tanıtabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

6- Temel selamlama, hitap, istek ve teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektup yazabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

7- “ve”, “ancak”, “çünkü” gibi bağlaçları kullanarak cümle kurabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

8- Olayların kronolojik sırasını gösteren “ilk önce”, “sonra”, “daha sonra”, “sonradan” gibi sözcükleri kullanabilirim.

Evet Hayır Hedefliyorum

Ek 3

Una Lettera dall'Italia

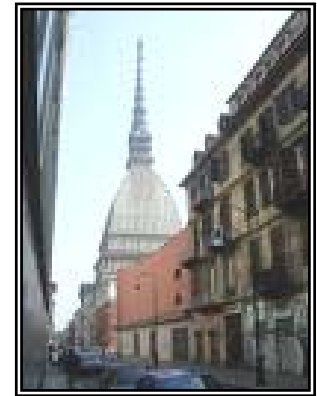


Ti sei iscritto/a ad un corso d'italiano a Venezia. Frequentando il corso, sei andato/a a Torino di cui hai una grande curiosità. Anche se ti piace molto Torino, a te è piaciuta di più Venezia. Perché è più turistica e piena di monumenti storici. Al corso, hai avuto molti amici di diverse nazionalità. Hai parlato con

Piazza San Marco -Venezia

loro del tuo modo di vivere e hai visto molte

differenze. Tutto era bello ma il soggiorno non è durato molto. Prima di tornare in Turchia vuoi scrivere una lettera al tuo amico in cui racconti il tuo soggiorno in Italia, i consigli da dire ai tuoi amici che vorrebbero andare e le cose che vorresti fare per la prossima volta. Ecco la tua lettera:



.....
.....
.....

La Mole Antonelliana

Torino

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

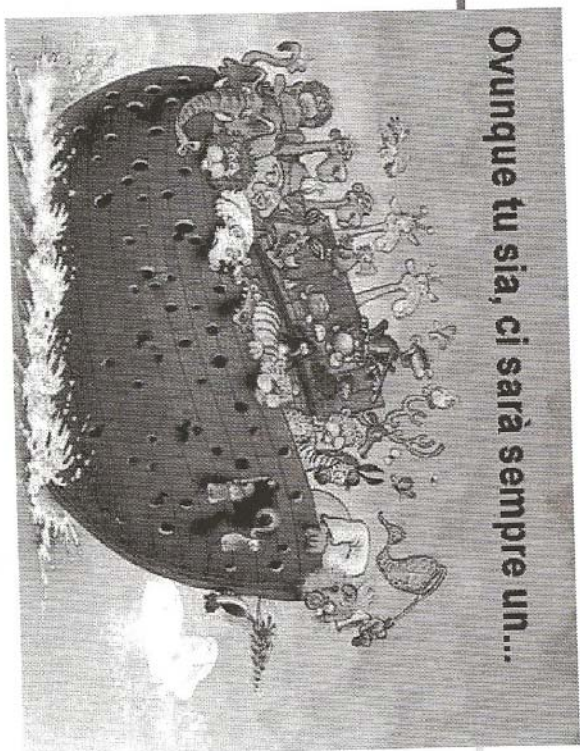
Ek 1

Ek 4

EK 1

HAYVANLAR İLE İLGİLİ EĞRETİLEMELER

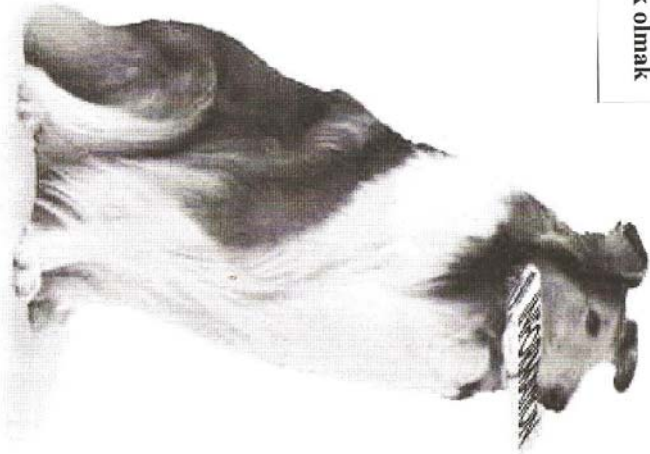
LE METAFORE ANIMALI



1-1

Essere fedele come un cane

Bir köpek gibi sadık olmak



Essere come cane e gatto

Kedi köpek gibi olmak



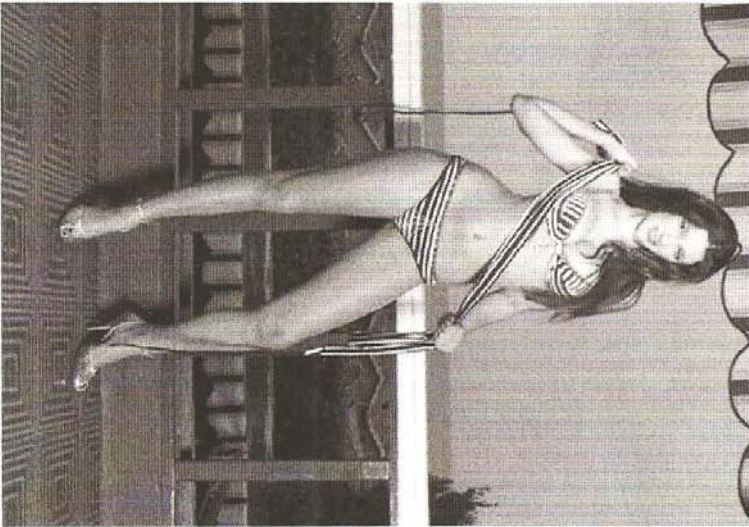
C'è un tempo da cani

Çok soğuk olmak



Fare la civetta

Cive yapmak



Piangere lacrime di coccodrillo

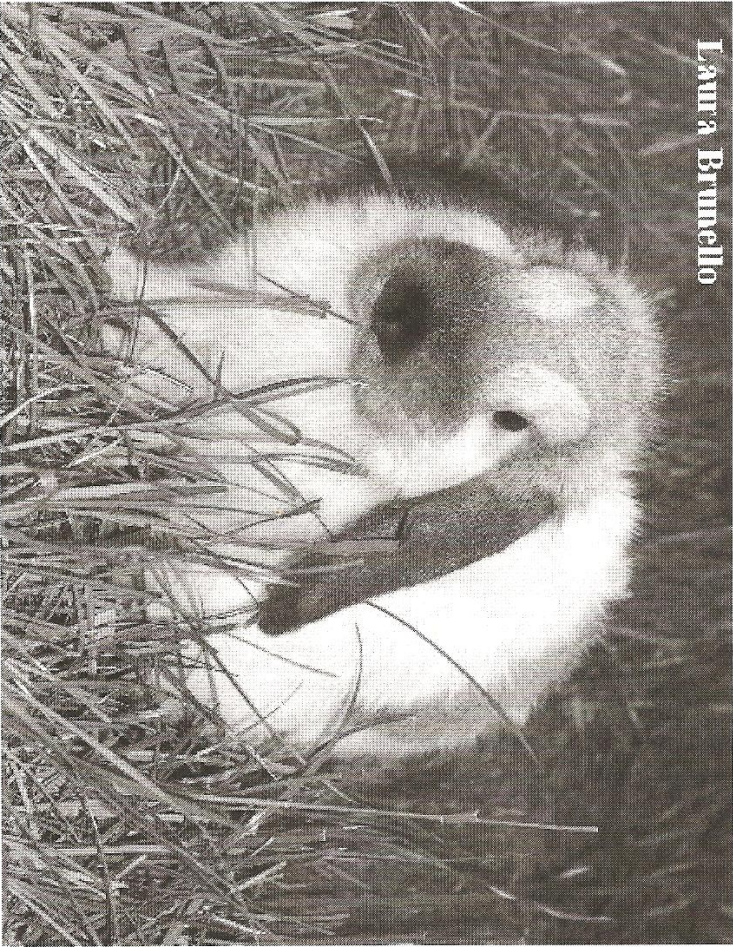
Timsah gözyaşı dökme



1-6

Essere un coniglio

Tavşan gibi korkak olmak



Laura Brunello

Avere un occhio di falco

Sahin gözlü olmak



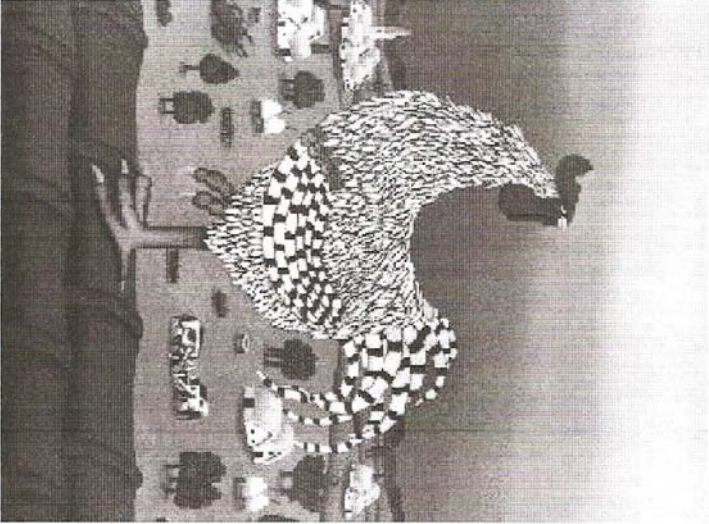
Andare a letto con le galline

Tavuk gibi uyumak



Alzarsi al canto del gallo

Çok erken kalkmak



1-10

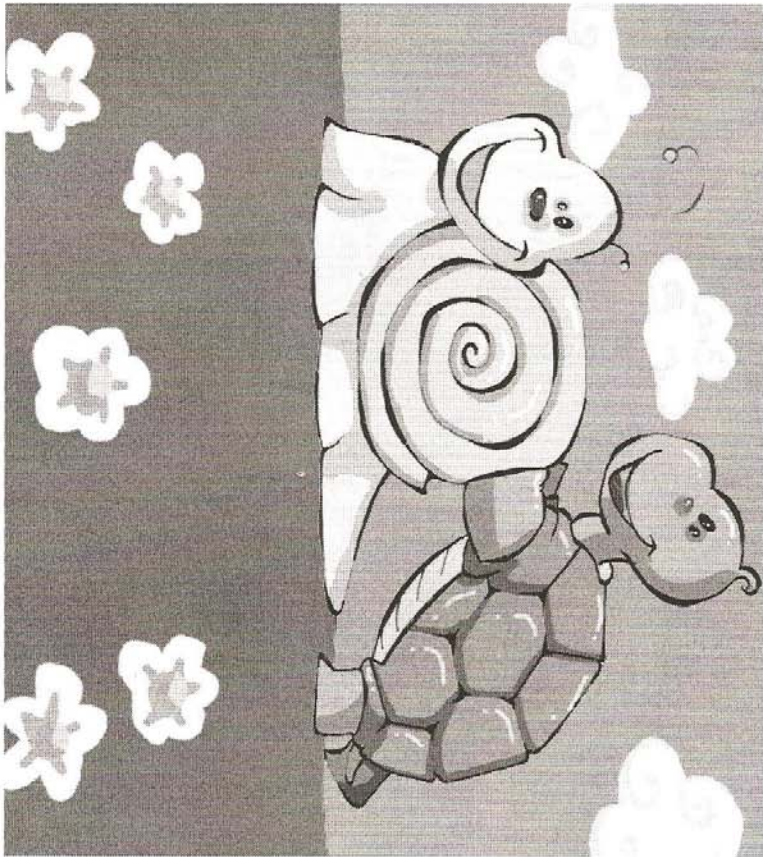
Fare il gallo

Kur yapmak



Kaplumbaga gibi yavaş olmak

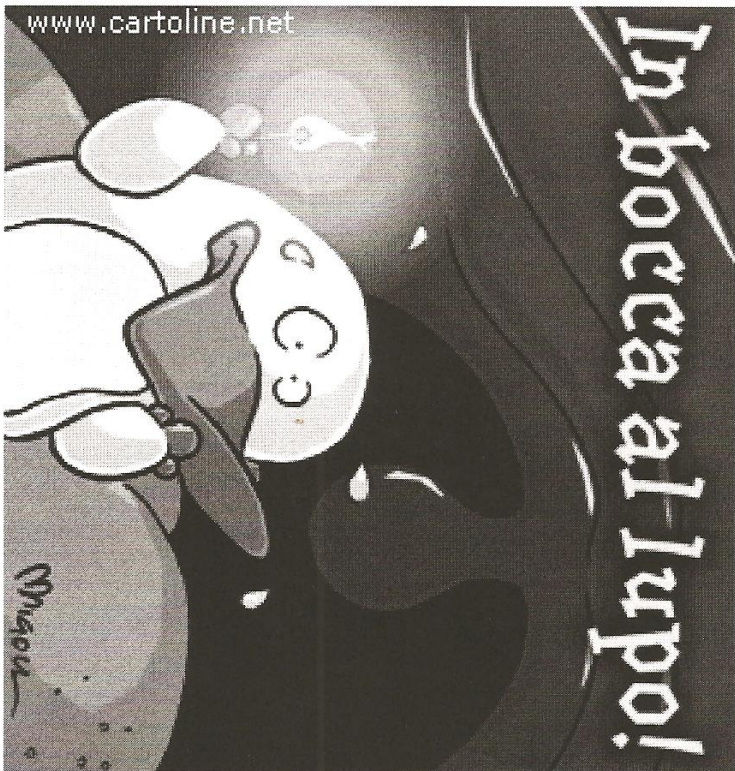
Essere lento come una lumaca



1-12

In bocca al lupo! (Crepiti!)

İyi şanslar! (Seytannı bacagını kır-!)



1-13

Avere una fame da lupi

Kurt gibi aç olmak



Non fare male a una mosca

Karıncayı bile incitmemek



1-15

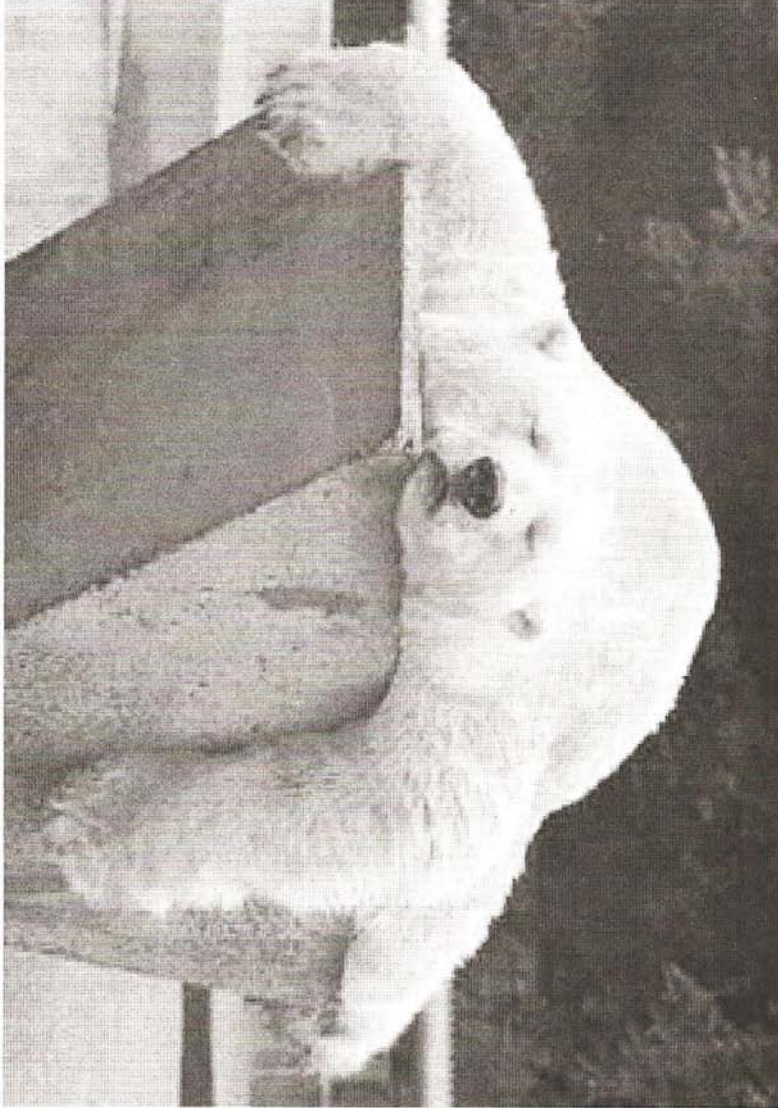
Testardo come un mulo

Katır gibi inatçı olmak



1-16

Essere un ORSO



Yalnızlığı seven birisi olmak

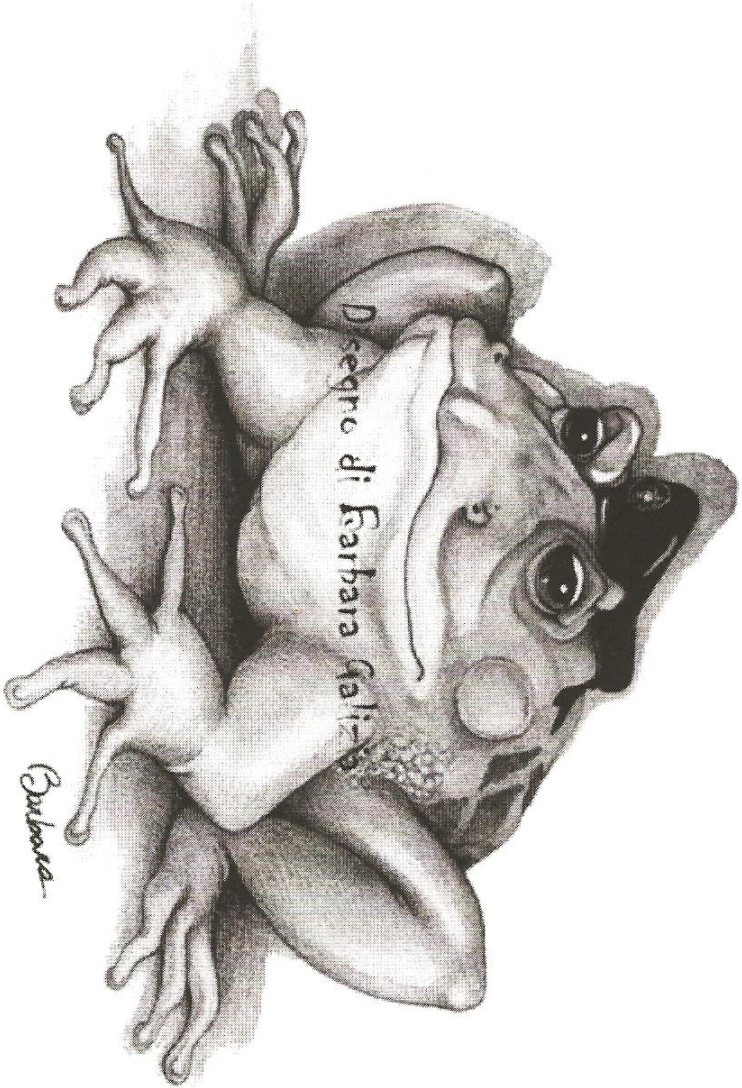
Sentirsi come un pesce fuor d'acqua

Sudan çıkış baltık gibi olmak



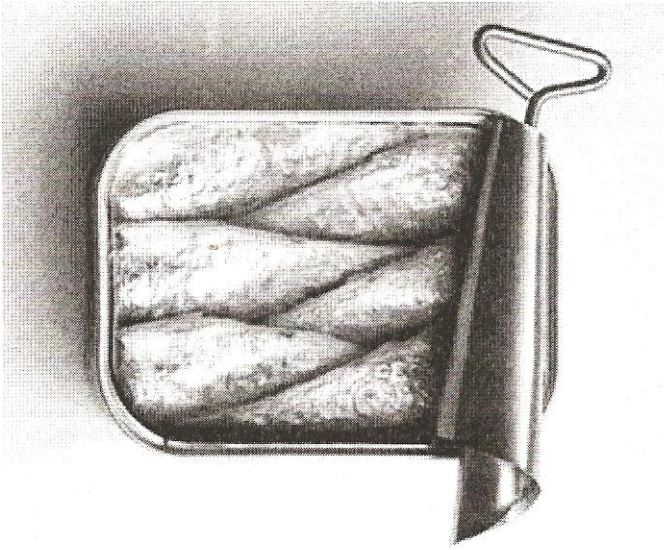
Sputare il rospo

Ağzındaki baklayı çıkarmak



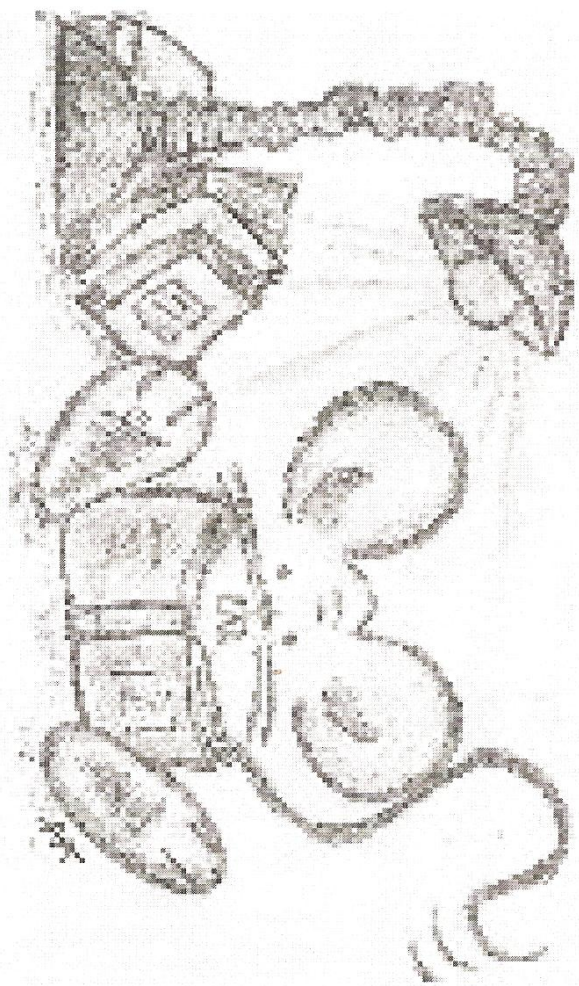
Essere come le sardine

Konserve gibi olmak

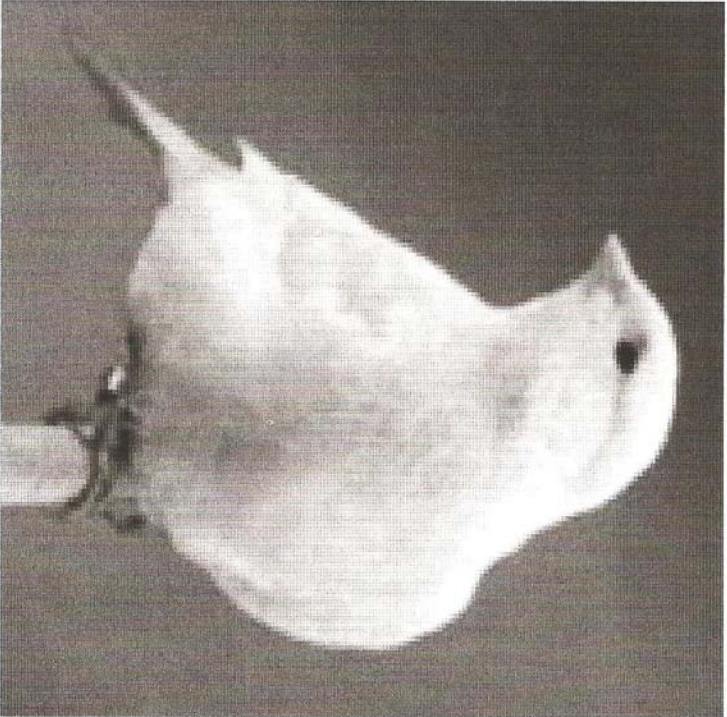


Essere un topo di biblioteca

Kitap kurdu olmak



Mangiare come un uccellino

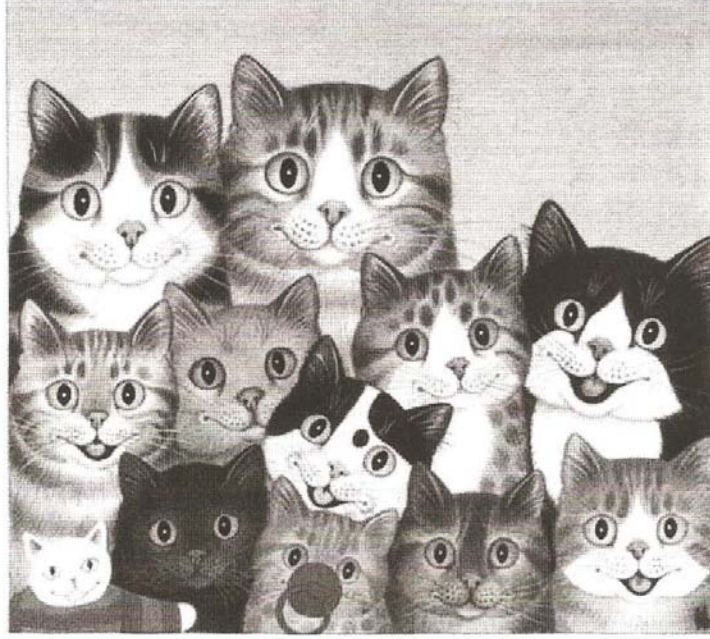


Kuş kadar yemek yemek

Essere furbo come una volpe

Tilki gibi kurnaz olmak





a-Quale animale vorresti essere ? Perché?

Hangi hayvan olmak istersin? Neden?

.....
.....
.....
.....
.....

b-Ora lavora con il tuo amico / la tua amica e scrivi il tuo commento per lui/lei

Şimdi arkadaşınla çalış ve onun için yorumunu yaz.

.....
.....
.....
.....
.....

Şiir KANDEMİR
#11902 AKIN#

PESCE

Vorrei essere il pesce. Perché il pesce è molto innocente. Fisicamente è molto colorato e molto tranquillo. ~~È~~ mi piace il pesce perché anch'io amo l'acqua.

Per me, tu hai scritto molto bene. Il tuo fisico assomiglia al pesce. Tu è più colorato del pesce.
sei

Şiir KANDEMİR
Şiir KANDEMİR

« Şiir-11902 »

Vorrei essere un cane perché è molto fedele. Cane è molto forte. Può vivere a casa con la famiglia. Può mangiare deliziose ^{puppe} omogeneizzate. Può girare con altri cani. Molte persone amano i cani.

Per me, tu hai scritto bene. Il cane è molto simpatico anche tu, e il cane è molto fedele anche tu.

Uguz Akın



Vorrei essere cane. Perché il cane è fedele. Il cane sta di fianco al suo proprietario. Il cane protegge il suo proprietario e la casa della sua ~~proprietaria~~ ^{avvitane} al suo proprietario.
 Casa Semiha

^{una}
 Mi piace l'idea di Semiha. Tu ami relazione fedele e aiutare persone.

Berna

Vorrei essere un gatto. Perché è indipendente. Fa che vuole. È carino e simpatico. Ama dormire e caldo. Può vivere con la famiglia.

Berna

Mi piace questa idea. Berna può essere calda e domestica. Lei ^{grande} è legata alla sua famiglia.

Semiha

BAZIK

ESRA SEVER

AGEZYA

AKBANK

Io vorrei essere il pesce.

Perche; i pesci sono molto libero. I pesci puo' andare come ~~si~~ loro volere (s.).

~~si~~ loro sono carini. Loro ~~possi~~ nuotare.

→ ~~si~~ ~~piace~~ molto bene.

ora: mi è piaciuto, perché il pesce è molto simpatico, anche tu. Ti è andato bene.

dünden kalanlar

BIRSEN SEVEN - Meltem

- Quale animale vorresti essere? Perché?

- Vorrei essere uccellino.
Perché vorrei ~~essere~~ ^{volare} ~~vollare~~ ^{liberamente} ~~indivertente~~.
Vorrei possedere ogni posto ovunque.
Mi piace uccellino. Perché molto carino.

Mi piace la tua composizione perché ti sei espressa molto bene. Sei libera e vuoi viaggiare molto.

Meltem	
Birsen	
Vorrei essere un koala perché molti anni fa guardavo un film animato e c'era un koala che si chiamava Mofli. Mofli era carino, dolce e piccolo. Un koala è molto pigro, si muove lentamente e vorrei riposarmi.	
- mi piace la tua composizione.	
Secondo me un koala è carino e dolce.	

Kymet Derya Beppinet / Pinar

E

- Quale animale vorresti essere?
- Perché?

- Vorrei essere un gatto. Perché il gatto è un animale molto bello e simpatico. Ma il gatto è ingrato. Sa prendere il cibo. E sempre stato a casa accanto al caminetto.

* Mi piace la tua composizione perché è originale.

Pinar / Kymet

* Quale animale vorresti essere? Perché?

* Vorrei essere il cane. Mi piace il cane. Perché loro sono fedeli. Loro sono carini e intelligenti. Capiscono ogni cosa.

Pinar Çakı

* Mi piace la tua ^{composizione} composizione perché vorrei essere un animale ~~che~~ fedele. Il ~~composizionale~~ spiega molte particolarità del cane. ^{La} ~~composizionale~~ ^{composizione}



Vorrei essere coniglio. Perché coniglio è molto
pacifico, carino, timido. Mi piace coniglio.

Coniglio mangia molta carota.

Mi piace, ~~io~~ ^{molto} scrivo l'originale.
Tu hai scritto

Esra Kiray
Mehmet Ödemiş

Vorrei essere il leone. Perché leone ~~è~~ ^e forte,
Essere ^{Dire} e monarchia la foresta. Tutti gli animali
spaventati a leone. Dopo leone ~~è~~ ^e ~~è~~ ^e charismatico
tenace

mi piace la tua composizione perché ~~è~~ ^è ~~è~~ ^e ~~è~~ ^e forte,
e charismatico ^{come} il leone.

Mehmet Ödemiş
Esra Kiray

Leggete il testo e trovate le parole che non conoscete:

EK 2

Metni okuyunuz ve bilmediğiniz kelimeleri bulunuz:



La Bellucci presenta il thriller fumettoso "Shoot'em up", in cui interpreta una prostituta che si innamora di Clive Owen. Con tanto di scena hot tra le palottole vaganti...

2-1

Monica, dai tanti set all'impegno "Sull'aborto rischiamo il Medioevo"

La diva, che rivedremo in "Sangue pazzo" con Zingaretti, commenta la situazione italiana. E poi ammette di volere un altro figlio: "Ma i film si possono programmare, i bambini no" di CLAUDIA MORGOGNONE

Monica Bellucci a Roma

ROMA - Le sue trasferte occasionali nella capitale - l'incontro con i cronisti, le lunghe, pazienti sedute con fotografi e cineoperatori - non passano mai inosservate. Perché con Monica Bellucci è così: il suo fascino, la sua bellezza, la sua aura da diva finiscono per oscurare, spesso e volentieri, la ragione della sua presenza. (.....)

Ma qui a Roma, oggi, c'è solo lei, Monica. E tanto basta per creare aspettativa e curiosità. Con la protagonista dell'evento che, come suo costume, non si tira indietro, anche di fronte a domande extracinema. Come quando ammette la sua voglia di diventare di nuovo mamma (lei e suo marito Vincent Cassel hanno già una figlia, Deva): "Non credo che tutte le donne debbano essere felici avendo un figlio. Ma per me è così, e dunque è naturale voler rivivere quella felicità, quella emozione ancora una volta. Ma mentre i film si possono programmare, i bambini no... vedremo".
(4 aprile 2008)



www.repubblica.it (2008)

B- Guardate il video di Monica Bellucci e prendete gli appunti per il suo aspetto fisico e carattere:

Monica Bellucci'ye ait videoyu izleyiniz ve fiziki görünümü ve karakteri hakkında notlar alınız:

.....
.....

B- Rispondete alle domande:

Sorulara cevap veriniz:

1- Cosa pensa Monica Bellucci della situazione in Italia sull'aborto?

Monica Bellucci İtalya'da gürtajın durumu hakkında ne düşünüyor

.....

2- Cosa farà Bellucci dopo il suo film "Shoot'em up"?

"Shoot'em up" filminden sonra Bellucci ne yapacak?

.....

3- Vorrebbe avere un altro bambino? Perché?

Başka çocuk sahibi olmak istiyor mu? Neden?

.....

C- Guardate il video di Monica Bellucci e prendete gli appunti per il suo aspetto fisico e carattere:

Monica Bellucci'ye ait videoya iz ediniz ve fiziksel görünümü ve karakteri hakkında notlar alınız

.....

.....

A-Leggete il testo e trovate le parole che non capite :

Metni okuyunuz ve bilmediğiniz kelimeleri bulunuz:



2-2

Raoul Bova, divo bello e buono "Sex symbol addio, sono cresciuto"

Sta girando "Scusa ma ti chiamo amore" tratto dal best seller di Federico Moccia

di SILVIA FUMAROLA

ROMA - "Ma, lo vedi? Guardalo quant'è bello, che occhi... Non c'è niente da fare. È meglio di tutti". Il caldo è notevole, ma un gruppo di signore spia Raoul Bova sul set. Federico Moccia, che debutta come regista, gira "Scusa ma ti chiamo amore", il film tratto dal suo best seller. Scena di convenevoli in un ristorante: Bova sorride, saluta, accoglie al suo tavolo un gruppo di ragazze. "Beate loro" sospira una signora, rapita, che potrebbe essere la madre, al di là della vetrata, ed è un coro di risate di approvazione. Jeans, camicia blu, Bova scuote la testa quando gli viene raccontato l'episodio. Sorride imbarazzato. A Palermo arrivano i carabinieri (veri) sul set di "Ultimo", perché un esercito di donne l'aveva assediato e non si poteva girare.



Adesso le seguaci di Moccia rimpiazzeranno Step-Scamacchio? "Allora. Io quel periodo lì, delle fan, degli inseguimenti, l'ho già vissuto, ci sono passato" spiega l'attore divertito "non ho certo girato il film di Moccia per fare il sex symbol del momento, ma perché è una commedia divertente. Faccio la mia vita, i giornali rosa per fortuna non si occupano più di me. La gente mi vuole bene perché ha capito che non dico balle, sono così: prendere o lasciare. Scamacchio è bello e pure bravo, ma diciamolo una volta per tutte: sono più vecchio e sono più alto".

Il volto scavato, Bova è più disinvolto, più simpatico, meno timido rispetto agli anni in cui era il fidanzato d'Italia. A 36 anni è uno degli attori più richiesti all'estero. Alfonso Arau lo ha voluto nel film sulla vita del compositore Carlos Gardel, il padre del tango, accanto a Lindsay Lohan e Carmen Maura, che interpreterà sua madre.
(21 agosto 2007)

www.repubblica.it (2008)

B- Guardate il video di Raoul Bova e prendete gli appunti per il suo aspetto fisico e carattere:

Raoul Bova'ya ait videoyu izleyiniz ve fiziki görünümü ve karakteri hakkında notlar alınız:

.....
.....

B- Rispondete alle domande:
Sorulara cevap veriniz:

1- Cosa sta facendo negli ultimi giorni Raoul Bova?
Son günlerde Raoul Bova ne yapmaktadır?

.....
.....

2- Perché sono arrivati i carabinieri sul set?
Neden jandarmalar sete geldi?

.....
.....

3- Cosa farà Raoul Bova con il regista Alfonso Arau?
Yine Alfonso Arau ile Raoul Bova ne yapacak?

.....
.....

C- Guardate il video di Raoul Bova e prendete gli appunti per il suo aspetto fisico e carattere:

Raoul Bova'ya ait videoyu izleyiniz ve fiziksel görünümü ve karakteri hakkında notlar alınız:

.....
.....
.....

Leggete il testo e trovate le parole che non sapete:

2-5

Monica Bellucci è un'attrice italiana. Nasce il 30 Settembre 1969. All'inizio lei comincia a lavorare come modella mentre studia all'università e poi lascia completamente al lavoro di modella. Durante quel periodo indossa i vestiti di Dolce & Gabbana e Elle. Dopo lei decide di fare la carriera di attrice e recita in film italiani e americani. Diventa molto famosa con il film "Matrix Reloaded" Lei è sposata con l'attore Vincent Cassel e ha una figlia che si chiama Deva.

http://it.wikipedia.org/wiki/Monica_Bellucci (2008)

Leggete il testo e trovate le parole che non sapete:

aylık desisi
 Raul Bova è un attore italiano nasce il 14 agosto 1971 a Roma. È di *yaşamak* Reggio Calabria ma cresce a Roma. Dopo che ha avuto il diploma *sono* all'Istituto Magistrale, comincia la carriera sportiva e dopo il servizio *recitista* militare si iscrive ai corsi di recitazione e comincia a recitare nelle *oyunmak* miniserie tv di Rai Uno. È l'idolo degli adolescenti italiani. Nel 2005 il *aylık desisi* mensile "Class" ha fatto un sondaggio tra cento donne famose che lo *aylık desisi* hanno definito come "il più bello d'Italia". È sposato con Chiara Giordano e ha due figli: Alessandro e Francesco. Nel 2003 ha recitato insieme a *aylık desisi* Giovanna Mezzogiorno nel film "la finestra di fronte" diretto da Ferzan *aylık desisi* Özpetek. *aylık desisi*

http://it.wikipedia.org/wiki/Raoul_Bova (2008)

A-Completa le tabelle usando le informazioni nei testi (2-3,2-4):
Makinelerdeki (2-3,2-4) bilgileri kullanarak tabloları tamamla

2-5

1-

Nome e Cognome: Ad ve soyadı:	
Età : Yaş:	
Educazione: Eğitim:	
Stato civile: Medeni hal:	
Lavoro: Meslek:	
Hobbies: Hobiler:	
Aspetto fisico: Fiziksel görünüm:	

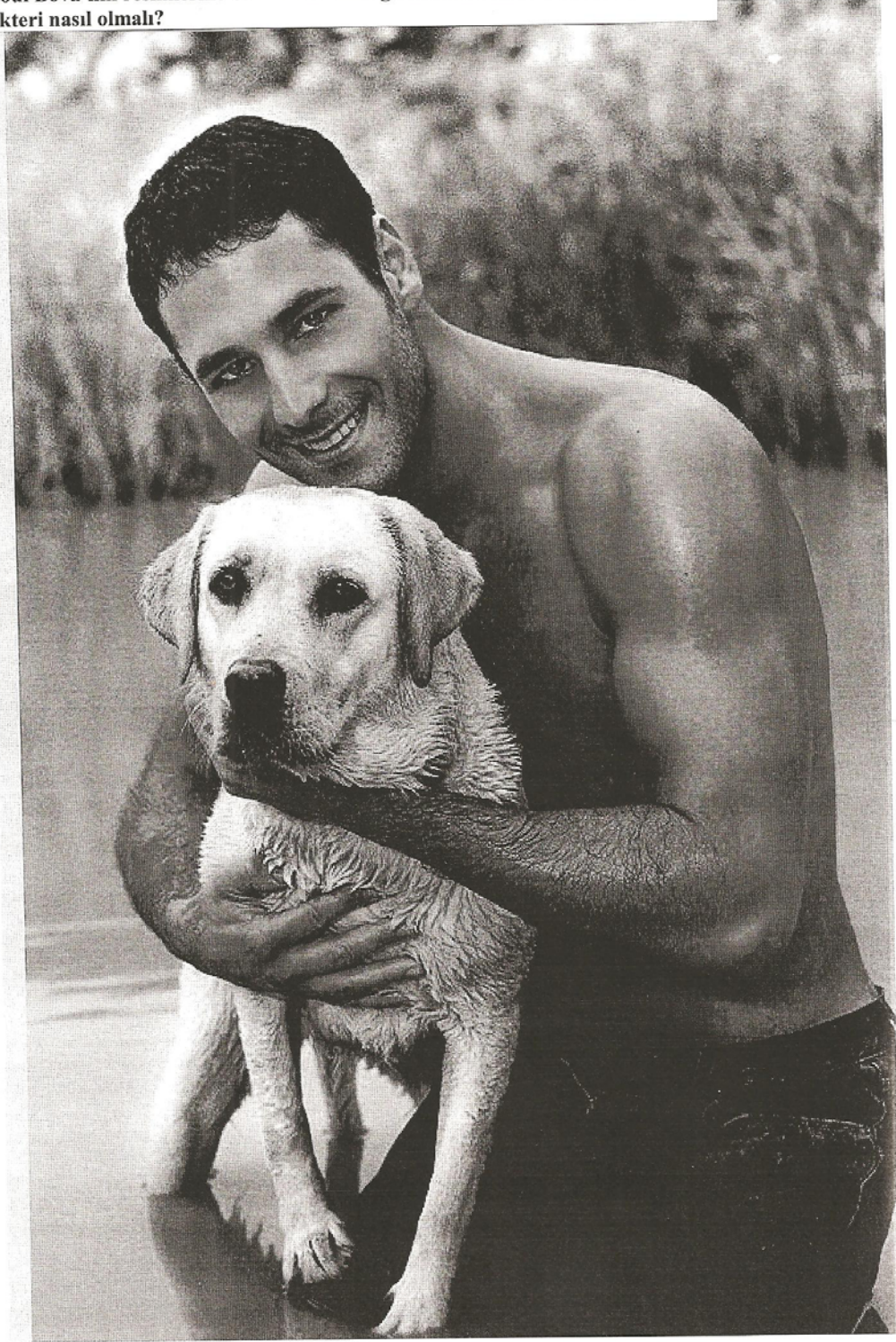
2-

Nome e Cognome: Ad ve soyadı:	
Età : Yaş:	
Educazione: Eğitim:	
Stato civile: Medeni hal:	
Lavoro: Meslek:	
Hobbies: Hobiler:	
Aspetto fisico: Fiziksel görünüm:	

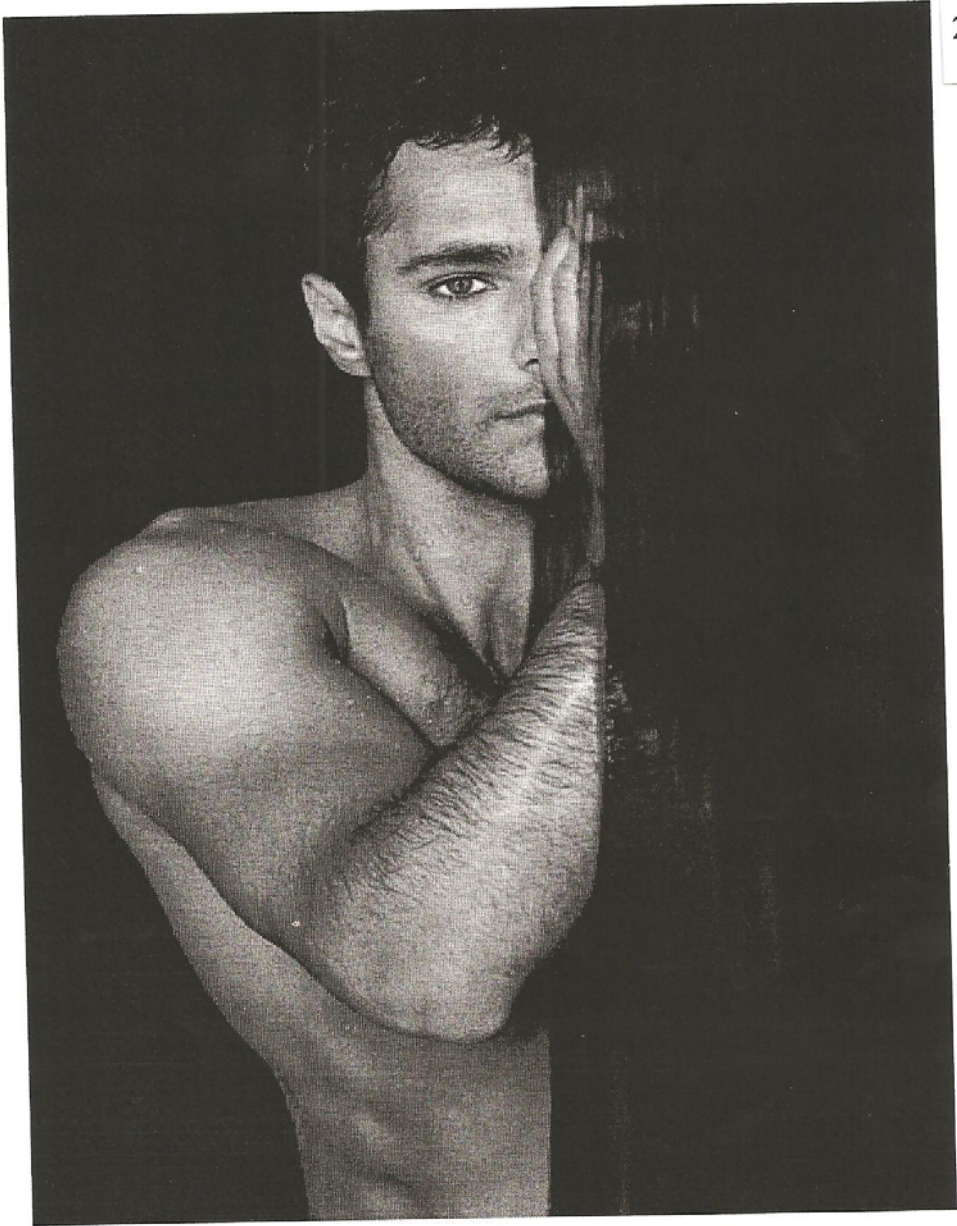
A-Guardate le foto di Raoul Bova e parlate del suo aspetto fisico . Come sarebbe il suo carattere?

2-7

A-Raoul Bova'nın resimlerine bakınız ve fiziki görünümü hakkında konuşunuz. Karakteri nasıl olmalı?



2-8





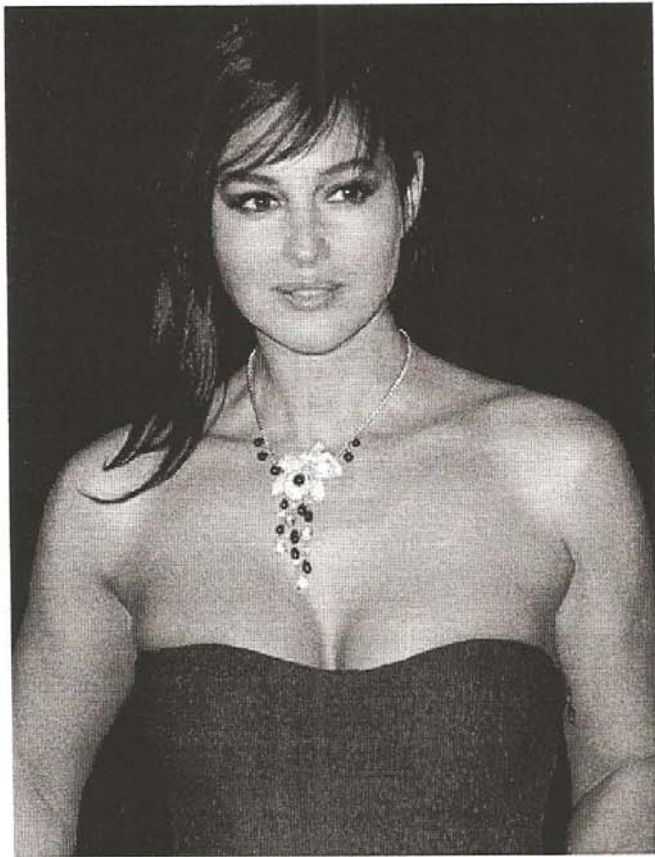
A- Guardate le foto di Monica Bellucci e parlate del suo aspetto fisico . Come sarebbe il suo carattere?

A-Monica Bellucci'nin resimlerine bakınız ve fiziki görünümü hakkında konuşunuz. Karakteri nasıl olmalı?



2-10





2-11



A-Scrivete in gruppi un paragrafo su Raoul Bova o Monica Bellucci partendo dalle loro informazioni : età , carattere, hobbies, educazione, dove hai conosciuto lei/lui

Gruplar halinde bilgilerden hareket ederek (yaş, karakter, hobiler, eğitim, onu nerede tanıdım) Raoul Bova veya Monica Bellucci hakkında bir paragraf yazınız.

2-13



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B-Commenti

Yorumlar

.....

.....

.....

.....

.....

C-Parlate tra di voi cosa si può scrivere oltre di una persona famosa? Scrivete gli argomenti che avete trovato. Condividete con i vostri amici.

Ünlü bir kişiden başka ne yazılabileceğini aranızda konuşunuz. Bulduğunuz konuları yazınız. Diğer arkadaşlarınızla paylaşınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Paul Bova ha trentasette anni. È buono. Ha gli occhi verdi castani. Ha i capelli neri, ondulati e corti. È atletico e bello. È attraente. È simpatico, emotivo, costante, ingenuo, deciso e ambizioso. I suoi hobbies sono nuotare, leggere, viaggiare con la sua famiglia e passeggiare con il suo cane. È educato, ha avuto il diploma all'Istituto Magistrale. Noi abbiamo conosciuto Paul Bova dal film "La finestra di fronte".

Berna - Semina - Pina - Ilgag - Meltem

Ci piace la vostra
la vostra
ci piace il suoi composizione.

Perché loro hanno raccontato molto bene.
non ci sono

Ci non sono i errori. Noi ~~potremmo~~
possiamo capire facilmente. Suoi
grammatica e' bene. La vostra
buona

Birsen, Esra
Acelya, Esra
nel commentato

B

e' Monica bellucci ha 39 anni. Lei
è molto bella donna. Lei ha i capelli
lunghi e neri. Lei è alta e ne' magra
ne' grassa. E' in gamba, simpatica, seria e
tranquilla. i suoi hobbies sono nuotare, giocare a
tennis, fare le foto e passeggiare con la figlia
Deva. Lei lascia l'universita'. Noi abbiamo
conosciuto lei dal film "Irreversible".
Lei

Gökem - Burak
Eliz Beser

Non molto brava perché ci sono alcuni
errori. Ma noi ci piace il contenuto. Dovete
~~avanzata~~ ~~il~~ migliorare la vostra
grammatica.

Ilgaz, Pinar, Semih
Bernad
ha commentato

Raul Bova ha 37 anni. Lui è alto, bello, atletico. Ha i capelli neri. Lui ha gli occhi verdi. Lui è ^{simpatico} simpatico, altruista, leale, affidabile, allegro. I suoi hobbies sono: giocare con cone, nuotare, fare ^{lo} sport. Ha avuto il diploma all'Istituto Magistrale, comincia la carriera sportiva e dopo il servizio militare si iscrive ai corsi di recitazione e comincia a recitare nelle miniserie tv di Rai UNO. Nel 2003 ha recitato, nel film 'La finestra di fronte'. Noi abbiamo conosciuto ^{dal} da film.

Birsen Seven
Esra Sever
Acelya UNAL
Esra Kiray

La composizione è bella. Perché non ci sono errori grammaticali. Avete ^{raccontato bene} raccontato bene ^{suo.} scritto età, fisico, carattere, hobbies, educazione e dove ^{avete} hai conosciuto. Ci piace la grammatica.

Mynet, Burak, Görkem
ha commentato

Nome : Özgür
 Cognome : Ulutaş

5,5 → 6

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet Internette tanıdığın birisine kendini detaylı bir şekilde tanıt.
- Quale personaggio famoso vorresti diventare?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...) Hangi ünlü olmak istersin? (bir aktör, aktris, bir şarkıcı veya politikacı?)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a Yakın bir arkadaşımı betimle.

..... nel 28 Giugno due anni scorsa abbiamo aspetto una
 ragazza che amica di mio amico. Mio amico ha detto
 che amica di lei è simile a me per carattere
 Primo tempo quando ho detto lei mi piace molto lei sono
 stata molto bella bionde lei sono stata 21 anni ma
 quando parlo con lei lei sono stata intelligente come
 lei è 25 prima giorno che abbiamo conosciuto siamo
 andati a Cafè abbiamo parlato per 4 ore dopo siamo
 andati a cinema Shark III Lei ha detto di ci piace
 guardare cinema, ballare e bere caffè e parlare con
 amici per ore in caffè molto

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

B

Nome : Mehmet
Cognome : Edemir

note 6,5

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet.
 - Quale personaggio famoso vorresti essere? (un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
 - Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a
- (1-età, 2-fisico, 3-carattere, 4-hobbies, 5-educazione, 6-dove hai conosciuto)

Gogri nato in Agualik e viva in Istanbul.
Lui è alto e atletico. Ha gli occhi neri
e neri capelli. Non ha la barba e i
baffi. Ha ricci i capelli. Lui ha buono carattere
ma molto testardo. Lui ha creativa personalità
e intelligente. Lui ama il calcio e
di solito gioca il calcio. Adesso viva in
Istanbul e ha educato in Università da
Yablas. Hai conosciuto in Agualik in
pensione.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

C

Nome : Agelya

Cognome : ÖNAL

7,5 → 8

- 1) • Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- 2) • Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- 3) • Descrivi il tuo amico/ la tua amica carola

3) Esra ha 21 anni. Lei è alta.
Lei è bello. Lei ha gli occhi neri.
Lei è molto testardo. Lei è molto
simpatico. Lei è felice. Sui hobbies
sono; fare i sport, fare shopping con
me, ascoltare la musica, guardare TV.
Lei studia alla università di Ege
lo ama molto bene.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

D

Nome : ESPA
Cognome : SEVER

7.5 → 8

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet *del gruppo del 10*
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

3. Aaelya ha 21 anni. Lei e' alta. Lei ha capelli lunghi. Lei e' molto bella. Lei ha gli occhi nero. Lei e' molto simpatico. E' molto sensibile. Lei e' testardo. Suoi hobbies sono; giocare il cane, ascoltare la musica, guardare la TV, fare shopping. Lei studia alla universita di Economia.

Nome : Semiha

Cognome : Sati

10

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ? (un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica cara/a

3-1) Descrivi la mia amica cara

Ho una mia amica cara. Si chiama Naeli. Lei ha ventisei anni. È di Izmir. È bella e magra. È bionda e alta. Ha gli occhi marroni. I suoi sopraccigli e i suoi occhi sono molto belli. Ha il naso e la bocca sottili. Ha i capelli biondi, ricci e lunghi. Indossa molto elegante. Lei è molto brava, ambiziosa, perfezionista, buona, gentile, onesta, affidabile, esperta e fedele. Lei ama passeggiare, nuotare, ascoltare la musica, guardare il film e leggere i libri. Ama guardare la partita nel stadio. Lei studia all'università di Economia di Izmir. Studia Media e Comunicazione. Ho conosciuto Naeli all'università di Economia di Izmir.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio



Nome : Burak

Cognome : Besen

6

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

Melike è il tuo amico lei ha 21 anni, ha i capelli lunghi e castani. Ha il carattere un po' di allegro e grande lei è di Acquaro. Ha carattere molto bene, sincera, simpatica, intelligente divertente, pensante e divertente. Lei studia in Università di Geylik, hai conosciuto in High School.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio



Nome : Beyzine
Cognome : Kymet Derya

8

- Describe yourself*
- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
 - *Have you ever had any interests*
Quale personaggio famoso vorresti diventare?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
 - Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

...Hai 21 anni. Hai capelli neri e lunghi. Hai gli occhi castani. Sono belle. Sono magra e bassa. Sono aperta, simpatica, estroversa, romantica, dinamica e sportiva. Mi piace il sport, la musica, i libri, gli animati e la TV. Sono studentessa all'Università di Economia. Studia l'economia e ha finito tre anni.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

H

Nome : Şiir
Cognome : KANDEMİR

8,5 → 9

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- α • Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

..... La Mia Amico Cesur.....
Si chiama Cesur, È nato 08.01.1989, È 19 anni...
Cesur È simpatico, intelligente, bello e coraggioso,
Cesur È atletico, Ha capelli castani e corti.....
Si piacciono giocare playstation e guardare i film...
Ci piace andare al cinema insieme, Cesur.....
mangia molta pizza, dolce e pollo Cesur.....
studia all'università di economia di izmir.....
studia comunicazione, Abbiamo conosciuto.....
nell'università, Ci divertiamo molto quando lo
insieme.....

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

I

Nome : Erol

Cognome : Kiro

8

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Ⓐ Descrivi il tuo amico/ la tua amica carola

Il mio amico si chiama Selin. Lei ha 25 anni. Lei è costana. Ha i capelli lunghi e neri e gli occhi azzurri. Lei ha gli occhiali. Lei è un po' alta e un po' bassa. Lei è di Tora. Lei è simpatica, intelligente, sensibile, onesta. I suoi hobby sono; fare il sport, leggere il libro. Lei studia alle università di economia. Io sono andato al cinema con Selin.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

L

Nome : Bitsen

Cognome : Seven

040202118

10

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica cara/a

...La mia amica si chiama Öge. Lei ha venti anni. È bella e carina. Ha i capelli castani, lunghi ed ondulati e gli occhi verdi. È magra e gracile. Öge è simpatica. È una persona sensibile, intelligente. È divertente ed è loquace. Molto socievole, allegra, sempre curata ed elegante, è una gran vanitosa. È giusta e generosa, vive di idee e di progetti, ma manca assolutamente di senso pratico. I Suoi hobbies sono nuotare, fare la spesa, leggere i libri. Studia all' università di DOKUZ EYLÜL.

Ho conosciuto Öge dall' internet.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

M

Nome : Ilgaz
Cognome : AKIN

8,5 → 9

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

.....
..... Ho un amico che si chiama Tracy. Lei.....
..... lavora a microsoft negli stati uniti. Lei ha ventotto
..... anni e del segno di Ariete. Come carattere e' molto
..... decisa.

..... Fisicamente e' molto sportiva. Ne alta ne bassa e
..... abbastanza magra. Ha gli occhi marroni e i suoi
..... capelli sono a casetta e biondi.

..... E' una persona molto simpatica. Lei e' laboriosa
..... e ambiziosa. Non e' aggressiva e molto sorridente.

..... Nella sua vita e' molto sensibile e ama
..... tantissimo gli animali.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

N

Nome : BERNA
Cognome : YALINGETIN

9,5 → 10

- Descrivi te stesso/a ^{yourself} in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

...Voglio descrivere la mia amica. Si chiama Burcu.
Ha 30 anni. È né alta né bassa. È abbastanza
magra e sempre gracile. Ha i capelli castani,
lungi e ondulati. Ha gli occhi marroni chiari.
È castano. È intelligente, onesta, affidabile
e altruista. I suoi hobbies sono giocare a
tennis, navigare su internet e viaggiare.
Ha finito l'università e ha cominciato a
lavorare in banca. Io la trovo molto
simpatica. Ho conosciuto Burcu dall'università
di Ege.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

0

Nome : Görkem
Cognome : Elitz

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- ⓪ Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

Io ho una amica, Duggu. Lei ha 23 anni. È molto bella, ne alta ne bassa, capelli lunghi e ha uno fisico sportiva. Lei è molto buona persone. È simpatica attiva, dolce ma pesimista. Lei ama giocare Pc e giocare tennis. Lei finisci universita e studia in Usa. Io ho conosciuto lei in universita.

UNIVERSITÀ DI ECONOMIA DI IZMIR

ITL301

SCUOLA ESTIVA

2° QUIZ (COMPOSIZIONE)

30 Giugno - 4 Luglio

P

Nome : Pinar
Cognome : Gati

8

- Descrivi te stesso/a in dettaglio ad una persona che hai conosciuto su Internet
- Quale personaggio famoso vorresti diventare ?(un attore o un'attrice, un / una cantante, un politico...)
- Descrivi il tuo amico/ la tua amica caro/a

Ho un'amica. Si chiama Melis. Ha ventitre anni.
Lei e' nata a Izmir. Ha una sorella e un fratello.
Ha i capelli neri e lunghi. Ha gli occhi castani.
Lei e' ne' alta ne' bassa. Lei e' simpatica,
estroversa e sportiva. Le piace nuotare, leggere
e andare a passeggio con il suo cane. Lei lavora
a Ankara. Lei e' molto laboriosa.

A-Dividetevi in gruppi ed esaminate la tabella:

Competenze della prova di produzione di testi scritti

CELI 1 - COMPETENZE RELATIVE ALLA PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI **2-15**

<i>Si attribuisce un punteggio di</i>	<i>a un compito</i>
8-10 punti	svolto completamente, anche se con frasi semplici, e con un vocabolario limitato ma adeguato; Sono ammessi alcuni (1-2) errori di ortografia e un uso incerto delle preposizioni
7 punti	svolto completamente, anche se con frasi semplici e con un vocabolario limitato ma adeguato; Sono ammessi 1-2 errori di ortografia e 1-2 errori di concordanza morfologica
6 punti	svolto completamente anche se lo sviluppo delle diverse parti non è equilibrato; Sono ammessi alcuni (3) errori di ortografia e alcuni errori di concordanza e/o nell'uso delle preposizioni (3)
0-5 punti	non svolto completamente (1 o più punti non sono sviluppati) oppure gli errori di ortografia e di concordanza morfologica compromettono in alcuni casi (1-2) la comprensione di ciò che il candidato vuole esprimere

www.unistrapg.it (2008)

Gruplara bölünerek aşağıdaki tabloyu inceleyiniz:

Perugia Üniversitesi CELI 1 (A2)- Yazılı Anlatım Ürünleri Değerlendirme Ölçeği

8-10 puan	Sınırlı ama bağlama uygun bir kelime dağarcığı ile basit cümleler kurmuştur. 1-2 imla hatası ve çok küçük edat hataları yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
7 puan	Sınırlı ama bağlama uygun bir kelime dağarcığı ile basit cümleler kurmuştur. 1-2 imla hatası ve 1-2 dilbilgisi yanlışı yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
6 puan	Bölümlerin oluşumu her ne kadar dengeli olmasa da, 3 imla hatası 1-2 dilbilgisi ve/veya 3 edat kullanım yanlışı yaparak eksiksiz bir şekilde yazmıştır.
0-5 puan	Bir veya birkaç bölüm oluşturulmamış, tam bir şekilde yazamamıştır. Ayrıca 1-2 durumda imla ve dilbilgisi hataları öğrencinin ifade etmek istediğini engellemektedir

www.unistrapg.it (2008)

B- Secondo voi come possiamo valutare le composizioni?

2-17

Size göre kompozisyonları nasıl değerlendirebiliriz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

C- Hai scritto bene la tua composizione? Perché? Come trovi il contenuto, lessico e gli usi grammaticali della tua composizione? Condividi le tue impressioni con il tuo amico/la tua amica.

Kompozisyonunu iyi bir şekilde yazdın mı? Neden? Kompozisyonunun içeriğini, kelime dağarcığını, dilbilgisel kullanımlarını nasıl buluyorsun? İzlenimlerini arkadaşınla paylaş.

.....
.....
.....
.....

Ek 3



EK 3

3-1

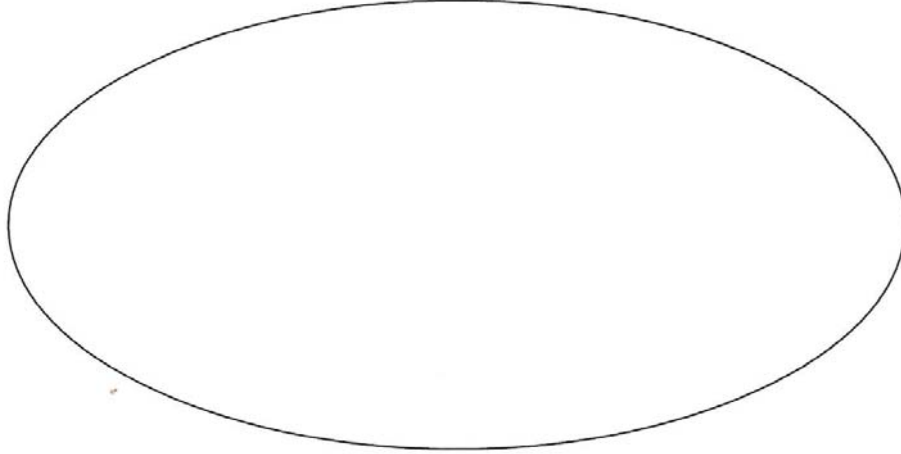


A- Quando pensate alla parola “città” cosa vi viene in mente?

Scrivete in gruppi:

Şehir sözcüğünü düşündüğünüzde aklınıza ne gelmektedir?

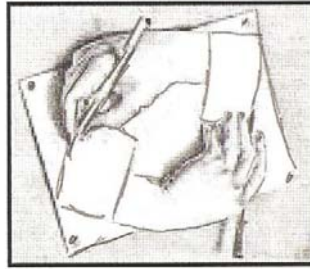
Gruplar halinde yazınız:



B- Quando pensate alle città Torino e Venezia cosa vi viene in mente? Scrivete in gruppi:

Torino ve Venedik şehirlerini düşündüğünüzde aklınıza ne gelmektedir? Gruplar halinde yazınız:

.....
.....

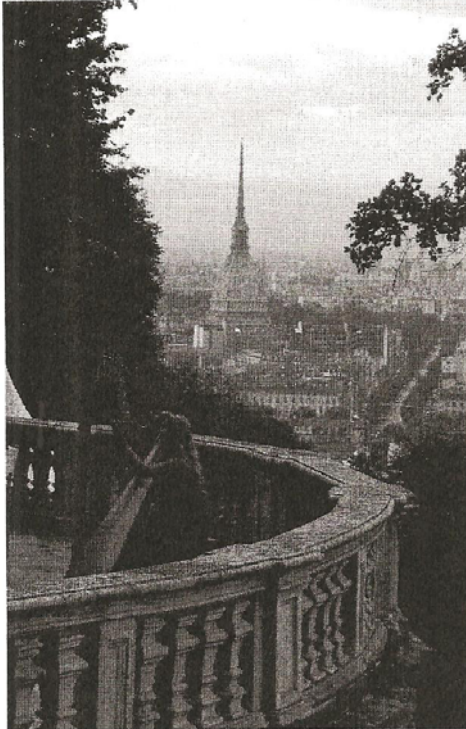


La Galleria d' Arte Moderna

3-2



Una veduta dall'alto La Mole Antonelliana



Una statua dal Museo Egiziano





La basilica e Piazza San Marco

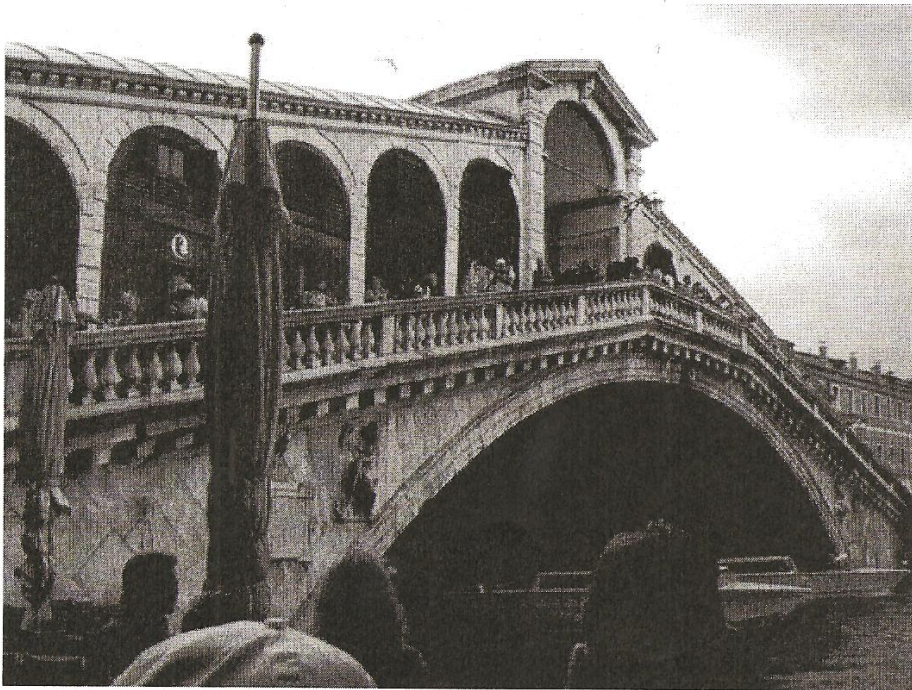


Le gondole e i gondolieri

3-5



Il ponte di Rialto



A- In gruppi leggete il testo:

Grup halinde metni okuyunuz:

TORINO

Quasi tutti i turisti che visitano l'Italia vanno a Venezia, quasi nessuno a Torino. Perché? Torino è la quarta piú grande città italiana (dopo Roma, Milano e Napoli), si sviluppa intorno al fiume Po, vicino alle Alpi, quindi offre molte possibilità di sport, come sciare; pattinare, ecc. Di recente, a gennaio, ci sono state le Olimpiadi Invernali.

Torino è stata la prima capitale dell'Italia unita e la sua architettura riflette la sua storia, ma nel presente la città è nota prevalentemente per essere la sede della FIAT (Fabbrica Italiana Automobili, Torino) e della Juventus, una delle piú popolari squadre di calcio italiane. A Torino si trova anche il piú interessante museo egiziano d'Europa e probabilmente del mondo.

Torino non è una città turistica, e sono pochi anche gli italiani che la visitano. In parte questo dipende dal clima: inverni freddissimi ed estati estremamente calde. E poi lo smog e la nebbia.

Nel 2002 la città di Torino ha aperto una nuova importante galleria di arte moderna (in una vecchia fabbrica FIAT ora chiusa).

**Anna Maria Lapira İtalyanca Okutmanı
Doğal Veri Tabanı**

B-Vero o Falso:

Doğru veya Yanlış?

Torino

	V	F
1- Torino è stata la prima capitale dell'Italia unita.		
2- I turisti visitano questa città.		
3- Torino si trova vicino alle Alpi quindi è possibile sciare.		
4- Si sono fatte le Olimpiadi a febbraio.		
5- Fiat e Juventus sono i simboli di Torino.		
6- A Torino si possono visitare il Museo Egiziano e la Galleria d'Arte Moderna.		
7- A Torino gli inverni sono caldi.		
8- Non vediamo né smog né nebbia in questa città.		

C- Valutate la parte "Vero o Falso" del gruppo Venezia con l'aiuto della vostra insegnante:

Venedik grubunun "Doğru veya Yanlış" kısmını öğretmeninizin yardımıyla değerlendiriniz:

Voto del gruppo Venezia: Vero: Falso :

Venedik grubunun notu: Doğru: Yanlış:

D- Scrivete 10 frasi comparative (uguaglianza, maggioranza e minoranza) tra Venezia e Torino

Venedik ve Torino arasında 10 tane kıyaslama cümlesi yazınız. (eşitlik, büyüklük ve küçüklük) 3-7

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E- Scrivete sulla lavagna le vostre frasi. Controllate e scrivete le frasi che contengono le espressioni o/e le frasi interessanti del gruppo Venezia:

Cümlelerinizi tahtaya yazınız ve Venedik grubunun cümlelerini kontrol ettikten sonra bilmediğiniz ifadeleri içeren ve/veya size ilginç gelen cümlelerini yazınız:

.....

.....

.....

.....

A- In gruppi leggete il testo:

Grup halinde metni okuyunuz:

VENEZIA

Tutti conoscono Venezia. Sicuramente è la città piú famosa d'Italia, ma anche una delle piú giovani! Venezia nasce nell'811, su 117 piccole isole nella laguna del Rio Alto. A Venezia ci sono piú di 100 canali e 400 ponti. Venezia è una città piccola: non molte persone vivono a Venezia perché non è pratico. La maggior parte dei veneziani vive nei sobborghi di Mestre, Chioggia e Marghera. È difficile vivere a Venezia perché non ci sono strade, ma canali, il clima non è sempre piacevole (quando piove si allaga) e ci sono troppi turisti. Milioni di turisti di tutto il mondo visitano Venezia ogni anno per la sua storia, la sua arte e per la sua atmosfera romantica. Chi cerca il romanticismo sicuramente prova la gondola, una tradizionale imbarcazione lunga, stretta e nera. Tutti i turisti visitano Piazza San Marco, con la bellissima Basilica di San Marco e i famosi caffè dove un caffè espresso costa come un pasto completo in altre città.

Fortunatamente quasi tutti i turisti non escono dal centro di Venezia, chiamato Rialto. Chi vuole esplorare il resto della città può trovare zone affascinanti che non sono cambiate nei secoli. Ci sono quasi 100 piccole chiese con capolavori artistici di Tintoretto, Tiepolo e altre sorprese: angoli misteriosi, caffè storici, piccoli mercati di frutta e verdura nelle barche. In queste zone poco turistiche si può sentire il melodioso dialetto e l'atmosfera è veramente magica.

**Anna Maria Lapira İtalyanca Okutmanı
Doğal Veri Tabanı**

B-Vero o Falso:

Doğru veya Yanlış?

Venezia

	V	F
1- Venezia è una città vecchia e grande.		
2- La città è su 117 isole nella laguna Rialto.		
3- Molte persone vivono nei sobborghi Mestre, Chioggia e Marghera.		
4- È facile vivere a Venezia perché il clima è bello.		
5- Venezia è molto turistica e cara.		
6- La gondola è il simbolo di Venezia.		
7- C'è la Basilica di San Marco e circa 100 chiese.		
8- A Venezia si possono trovare posti molto interessanti.		

C- Valutate la parte "Vero o Falso" del gruppo Torino con l'aiuto della vostra insegnante:

Torino grubunun "Doğru veya Yanlış" kısmını öğretmeninizin yardımıyla değerlendiriniz:

Voto del gruppo Torino: Vero: Falso :

Torino grubunun notu: Doğru: Yanlış:

D- Scrivete 10 frasi comparative (uguaglianza, maggioranza e minoranza) tra Venezia e Torino

Venedik ve Torino arasında 10 tane kıyaslama cümlesi yazınız. (eşitlik, büyüklük ve küçüklük) 3-9

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E- Scrivete sulla lavagna le vostre frasi. Controllate e scrivete le frasi che contengono le espressioni o/e le frasi interessanti del gruppoTorino:

Cümlelerinizi tahtaya yazınız ve Torino grubunun cümlelerini kontrol ettikten sonra bilmediğiniz ifadeleri içeren ve/veya size ilginç gelen cümlelerini yazınız:

.....

.....

.....

.....

11.07.08

3-10

- ① Venezia è più turistica di Torino.
- ② Torino è più freddo di Venezia.
- ③ Torino è meno famosa di Venezia.
- ④ Venezia è così storica come Torino.
- ⑤ Venezia è più romantica di Torino.
- ⑥ Torino è meno interessante di Venezia.
- ⑦ Venezia è più cara di Torino.
- ⑧ Torino è più ordinato di Venezia.
- ⑨ Venezia è più grande di Torino.
- ⑩ Torino è così pulito come Venezia.

Birsen Seven
Berna Yalınçetin
Seniha Sati
Ilgaz Akin
Auelya

ha

11.07.98

Torino è più vecchio di Venezia
 Torino è meno turistica di Venezia
 Torino è più importante di Venezia
 Venezia è più cara di Torino
 Venezia ha più parti di Torino
 Venezia è più interessante di Torino
 Torino è più facile vivere di Venezia
 Torino è più industriale di Venezia
 Torino e Venezia è città della Italia
~~Torino e Venezia è più~~

Özgür
 Burak
 Esra Sever
 Sır
 Göklem

Ek 4

A-Ascolta la seconda parte della canzone e scrivi i verbi mancanti: EK 4
Şarkının ikinci kısmını dinle ve eksik fiilleri yaz:



NEL BLU DIPINTO DI BLU

Ma tutti i sogni nell'alba perché
quandola luna li con sé.

Ma io a sognare negli occhi tuoi belli
che blu come un cielo trapunto di stelle...



4-1

Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.

E a volare felice
piu` in alto del sole ed ancora più su
mentre il mondo pian piano
negli occhi tuoi blu

La tua voceuna musica dolce che per me.



Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.



B- Quali verbi hai trovato? Scrivi e confrontali con il tuo amico/ la tua amica:

Hangi fiilleri buldun? Yaz ve onları arkadaşınla karşılaştı:

.....
.....
.....
.....

C- Che sentimento hai provato ascoltando la canzone? Scrivi e condividi con il tuo amico/ la tua amica:

Şarkıyı dinlerken ne hissettin? Yaz ve arkadaşınla paylaş:

.....
.....
.....
.....

A-Ascolta la prima parte della canzone e scrivi i verbi mancanti:

4-2

NEL BLU DIPINTO DI BLU

Penso che un sogno così non ritorni mai più,
mi le mani e la faccia di blu.
Poi d'improvviso.....dal vento rapito,
e a volare nel cielo infinito.

Volare, oh oh,
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu dipinto di blu,
felice di stare lassù.



E felice
più in alto del sole ed ancora più su
mentre il mondo pian piano
lontano laggiù.
Una musica dolcesoltanto per me.

Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu dipinto di blu
felice di stare lassù.



B- Quali verbi hai trovato? Scrivi e confrontali con il tuo amico/ la tua amica:

Hangi fiilleri buldun? Yaz ve onları arkadaşınla karşılaştır:

.....
.....
.....
.....

C- Che sentimento hai provato ascoltando la canzone? Scrivi e condividi con il tuo amico/ la tua amica:

Şarkıyı dinlerken ne hissettin? Yaz ve arkadaşınla paylaş:

.....
.....
.....
.....

A-Ascolta le due parti della canzone :

Şarkının iki bölümünü dinle:

4-3

NEL BLU DIPINTO DI BLU– DOMENICO MODUGNO (1959)

Penso che un sogno così non ritorni mai più,
mi dipingevo le mani e la faccia di blu.
Poi d'improvviso venivo dal vento rapito,
e incominciavo a volare nel cielo infinito.

Volare, oh oh,
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu dipinto di blu,
felice di stare lassù.

E volavo volavo felice
più in alto del sole ed ancora più su
mentre il mondo pian piano spariva
lontano laggiù.
Una musica dolce suonava soltanto per me.

Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu dipinto di blu
felice di stare lassù.

Ma tutti i sogni nell'alba svaniscon perché
quando tramonta la luna li porta con sé.
Ma io continuo a sognare negli occhi tuoi belli
che sono blu come un cielo trapunto di stelle...

Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.

E continuo a volare felice
più in alto del sole ed ancora più su
mentre il mondo pian piano scompare
negli occhi tuoi blu
La tua voce e` una musica dolce che suona per me...

Volare, oh oh
cantare, oh oh oh oh.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.
Nel blu degli occhi tuoi blu
felice di stare quaggiù.



Domenico Modugno

B-Vero o Falso?

Doğru veya Yanlış?

4-4

V F

1- Il cantante sognava di volare.		
2- Si dipingeva le mani e il viso di blu.		
3- Mentre volava in alto sentiva una musica dolce.		
4- Non era molto felice di stare in alto.		
5- Per il cantante la voce della sua compagna è come una musica dolce.		

C- Completa il testo con le parole del riquadro:

Kutudaki sözcüklerle metni tamamlayınız:

**felice// suonava// faccia// musica// volare// pensato// mondo//blu//
vento**

Una notte ho di dipingermi le mani e la di
..... , all'improvviso il mi ha portato via e cominciavo a
..... .

Volavo in alto in cielo, ero di essere in aria e vedere il
..... che lentamente si allontanava.

Mentre volavo, sentivo una dolce che solo per me.

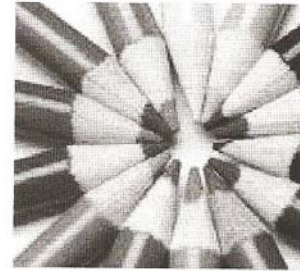
D-Scrivete in gruppi una poesia di almeno 4 righe:

Gruplar halinde en az 4 satırlık bir şiir yazınız:

.....
.....
.....
.....

E- Scrivete sulla lavagna la vostra poesia e tra tutte le poesie scegliete la più bella. Decidete tra di voi:

Şiirinizi tahtaya yazınız ve tüm şiirler içinden en güzelini seçiniz. Aranızda karar veriniz:



14.09.08

1) Non ho te e non ho un gatto
Vivo solo, vivo solo
Piango di notte mentre penso a te.
Ti amo, ti amo.

Derya - Cenker

2) IL TEMPIO

Amore il mio amore
Amore i suoi occhi
La tua casa è un tempio per me!
Vorrei vivere insieme con te tutta la vita
nel mio tempio.

Özür - Denizhan

3) La bella vita
Felicità nella vita.
Molte amore
Continuo a vivere

Özür - Burak

4) Adesso capisco che te ne vai
Quando ti ricordo.
Non lo so
Come passa il tempo

Berna - Birsen

5) Sono solo
Sei solo
Vieni con me
Viviamo insieme

Özür - Burak

6) Guardavo la tua danza
Amavo il tuo sorriso
Tu sei bella come il sole
Tu sei il mio raggio di luna

Gökem - Esra

4-5

Öğrencilerin Yazdığı Ürünler

Ek 5

A- Guardate le foto. Conoscete questi personaggi? Ecco alcuni autori italiani contemporanei

EK 5

Resimlere bakınız. Bu ünlü kişileri tanyor musunuz? İşte bazı çağdaş İtalyan yazarları:

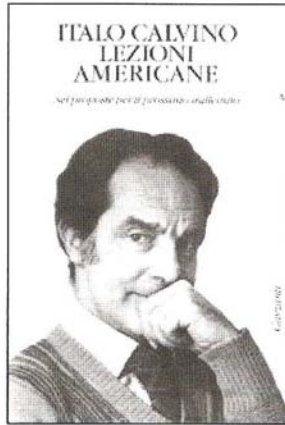


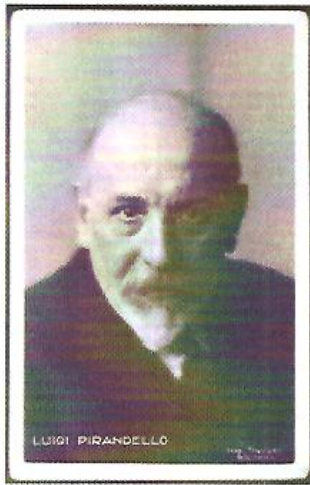
5-1

Benvenuti in **Oceanomare.com**
un sito dedicato ad **Alessandro Baricco**

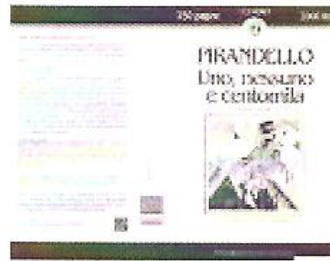
Qui troverete news, commenti e recensioni sulle opere di Baricco, e una ricca raccolta di articoli e barnum da lui scritti e pubblicati sulla stampa. Questo è un sito non ufficiale. Tutti i commenti, contributi e suggerimenti sono i benvenuti scrivendo a oceanomare@gmail.com

Per entrare nel sito, clicca l'immagine.





5-2





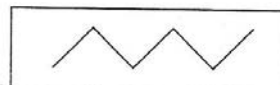
Nasce a Roma nel 1907 e muore nel 1990. Scrittore e giornalista, si afferma in Italia particolarmente nel secondo dopoguerra.
Tra i suoi romanzi ricordiamo: *Gli indifferenti*, *Agostino*, *La romana*, *La noia*.

Alberto Moravia lo scrittore ricorda

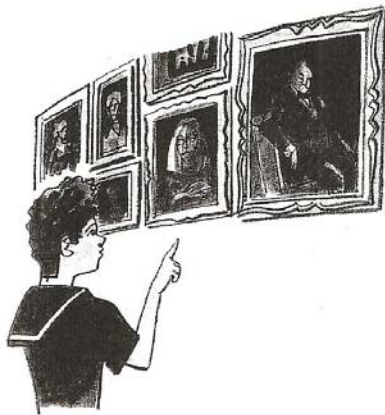
La mattina, Alberto Moravia cominciava a lavorare molto presto, si sedeva al suo tavolo e scriveva i suoi romanzi, i suoi articoli e i suoi saggi.

Ecco che cosa ha detto lo scrittore durante un'intervista:

- Scriveva anche quando era bambino?
- Da bambino raccontavo delle storie.
- Spesso?
- Quasi ogni giorno.

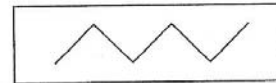


Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002



- Dove?
- Di solito mi **chiudevo** a chiave in una stanza, mi **sdraiavo** su un divano e **cominciavo** a parlare a voce alta.
- Quanti anni aveva?
- Avevo circa cinque anni.
- Ricorda le storie che **raccontava**?
- **Raccontavo** storie d'avventura e il giorno dopo, sempre alla stessa ora, **cambiavo** la trama e i personaggi o **raccontavo** un'altra storia.
- Dove è successo la prima volta?
- A Viareggio, durante le vacanze estive. Ogni anno la mia famiglia **affittava** la casa di un architetto che era piena di quadri scuri. Io **guardavo** quei quadri e **cominciavo** a parlare...

5-4



Completate con i verbi:

Alberto Moravia, da bambino, quando..... circa cinque anni,
 storie d'avventura. Quasi ogni giorno a chiave in una
 stanza, su un divano e a parlare a voce alta. Il
 giorno dopo, sempre alla stessa ora, la trama e i personaggi e
 un'altra storia.
 La prima volta a Viareggio durante le vacanze estive. Ogni anno la sua famiglia
 la casa di un architetto che piena di quadri scuri.
 Lui quei quadri e a parlare.

A Completate i racconti:



Quando ero bambina, il pomeriggio

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002

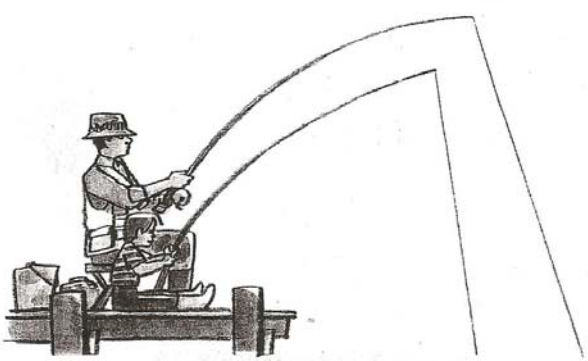
Quando ero bambino, l'estate

.....
.....
.....
.....
.....
.....



Quando ero bambino, durante le vacanze

.....
.....
.....
.....
.....
.....



Quando ero bambina, la mattina

.....
.....
.....
.....
.....
.....



Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002



Quando ero bambino, la sera

.....
.....
.....
.....
.....

B Completate:

1. Quando ero bambina/o, la mattina

.....
.....
.....
.....
.....

2. Quando ero bambina/o, il pomeriggio

.....
.....
.....
.....
.....

3. Quando ero bambina/o, la sera

.....
.....
.....
.....
.....

4. Quando ero bambina/o, durante le vacanze

.....
.....
.....
.....
.....

5. Quando ero bambina/o, l'estate

.....
.....
.....
.....
.....

6. Quando ero bambina/o, l'inverno

.....
.....
.....
.....
.....

Completate le frasi:
Cümleleri tamamlayınız:

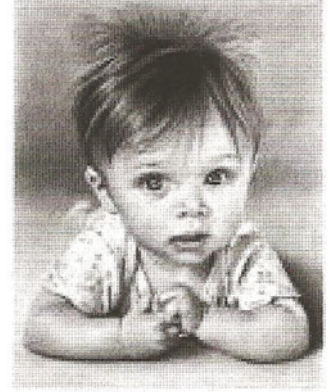
5-6

1. Quando ero bambino/a la mattina
Ben çocukken sabah.....

.....
.....
.....

2. Quando ero bambino/a il pomeriggio.....
Ben çocukken öğleden sonra.....

.....
.....
.....



3. Quando ero bambino/a la sera.....
Ben çocukken akşam.....

.....
.....
.....



4. Quando ero bambino/a durante le vacanze.....
Ben çocukken tatil boyunca.....

.....
.....
.....

5. Quando ero bambino/a l'estate
Ben çocukken yazın.....

.....
.....
.....

6. Quando ero bambino/a l'inverno.....
Ben çocukken kışın.....

.....
.....
.....

-KANDENK

Car

8.5
8.5

Öğrencilerin Yazdığı Ürünler

Complete:

1. Quando ero bambino/a la mattina *mangiavo molto.
* bevevo latte



A

5-7

2. Quando ero bambino/a il pomeriggio
* dormivo per due ore
* giocavo con la mia amica

3. Quando ero bambino/a la sera * andavo a letto presto
* guardavo la TV



4. Quando ero bambino/a durante le vacanze * andavo a Cesme con la mia famiglia
* andavo negli Stati Uniti per studiare inglese per infinito

5. Quando ero bambina l'estate * giocavo in piscina molto
* prendevo il sole
* andavo al mare

6. Quando ero bambino/a l'inverno * andavo al montagna da sci
* mangiavo molto cibo

Kyimet Derya Deygiri
Ekonomi

Complete:

1. Quando ero bambino/a la
mattina.....mi.....svegliavo.....alle.....9.....
.....Revevo.....tutte.....e mangiavo.....i.....
.....panini.....



B

2. Quando ero bambino/a il pomeriggio
.....dormivo.....per.....2 ore.....Dopo.....giocavo.....con.....i.....
.....miei.....giocattoli.....

3. Quando ero bambino/a la sera.....leggevo.....i libri favole.....
.....Guardavo.....la TV.....



4. Quando ero bambino/a durante le
vacanze.....nuotavo.....al mare.....tutto il.....
giornata.....Uscivo.....con i miei amici.....
.....per giocare.....Sottantasei.....
.....a mosca cieca.....

5. Quando ero bambina l'estate.....andavo.....a.....Erdel.....con.....mia
madre.....e.....mia padre.....Giocavo.....con.....il mio cugino.....

6. Quando ero bambino/a l'inverno.....giocavo.....con.....la neve.....
.....Guardavo.....il.....cartone.....animato.....a.....casa.....

11

Urbano

Completate:

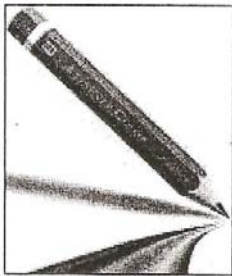
1. Quando ero bambino/a la mattina.....mangiavo.....molto.....



C

2. Quando ero bambino/a il pomeriggio.....giocavo.....il calcio.....

3. Quando ero bambino/a la sera.....dormivo.....tutti sera.....



4. Quando ero bambino/a durante le vacanze.....mangiavo.....il gelato.....

5. Quando ero bambina l'estate.....bevevo.....la latte.....

6. Quando ero bambino/a l'inverno.....giocavo.....con.....il mio cane.....

Complete:

1. Quando ero bambino/a la mattina..... mangiavo molto.....



D

2. Quando ero bambino/a il pomeriggio

..... dormivo.....

3. Quando ero bambino/a la sera..... giocavo.....



4. Quando ero bambino/a durante le vacanze..... andavo molto.....

5. Quando ero bambina l'estate..... mangiavo gelati.....

6. Quando ero bambino/a l'inverno..... giocavo con neve.....?

Semika Soti

--	--

il compito

E

- 1-) Quando ero bambina, la mattina mi alzavo, facevo la colazione e andavo a scuola.
- 2-) Quando ero bambina, il pomeriggio venivo da scuola. Mostravo qualcosa. Guardavo i cartoni animati.
- 3-) Quando ero bambina, la sera facevo la cena con la mia famiglia. Facevo i compiti. E poi dormivo.
- 4-) Quando ero bambina, durante le vacanze giocavo con i miei amici. Leggevo il libro. Guardavo la TV. Giocavo con le bambole. Visitavo ai miei nonni con la mia famiglia.
- 5-) Quando ero bambina, l'estate andavo al mare con i miei genitori alle due settimane. Nuotavo con i miei cugini. Giocavamo il pallone. Facevano la doccia. E poi ripassavamo un po.
- 6-) Quando ero bambina, l'inverno andavo a scuola. Frequentavo i miei corsi. Venivo a casa nel pomeriggio. Guardavo la TV. Facevo la cena con la mia famiglia. Facevo i miei compiti. E poi andavo a letto.

✓

Birsen Seven

040202113

- Quando ero bambina, la mattina bevo il latte. F
Giocavo con il mio uccellino.
- Quando ero bambina, il pomeriggio guardavo i cartoni animati. Andavo in bicicletta.
- Quando ero bambina, la sera mangiavo la pasta.
giocavo con le bambole.
- Quando ero bambina, durante le vacanze nuotavo.
Andavamo al picnic con mio padre.
- Quando ero bambina, l'estate cantavamo con i miei amici. Facevo il bagno e il succo di Arutta.
- Quando ero bambina, l'inverno leggevo il libro.
Ascoltavo la musica. Dormivo presto.

✓



Quando ero bambino, la sera
andavo a letto alle
dodici.

Dormivo con il mio
giocattolo.

Berna

B Completate:

1. Quando ero bambino, la mattina

- facevo colloquio con la mia famiglia
- mi alzavo presto
- andavo a scuola con mia sorella
- bevevo il latte
- mi facevo doccia

3. Quando ero bambino, la sera

- andavo a letto presto
- cenavo con la mia famiglia
- facevo i miei compiti
- guardavo la t.v.
- giocavo con i miei giocattoli

5. Quando ero bambino, l'estate

- andavo a Gsme con la mia famiglia
- nuotavo
- prendevo il sole
- viaggiavo con la mia famiglia

2. Quando ero bambino, il pomeriggio

- giocavo a tennis con mia sorella
- ascoltavo la musica
- facevo acquisti con la mia madre
- usavo a casa da scuola

4. Quando ero bambino, durante le vacanze

- nuotavo in piscina
- prendevo il sole
- leggevo i libri
- ascoltavo la musica
- telefonavo alla nonna

6. Quando ero bambino, l'inverno

- studiavo
- leggevo i libri
- andavo al cinema con i miei amici
- andavo a scuola

Arielya



Quando ero bambino, la sera lo dormivo
con il giocattolo. leggevo
il libro favole.

B Completate:

1. Quando ero bambina/o, la mattina

di bambino ero grasso
adesso sono magro

3. Quando ero bambina/o, la sera

leggevo i libri, io
guardavo la TV.

5. Quando ero bambina/o, l'estate andavo
a lesme con mia
famiglia

odeu

2. Quando ero bambina/o, il pomeriggio

dormivo per 2 ore. Dopo
piocava con miei

4. Quando ero bambina/o, durante le vacanze

nuotavo al mare tutto
il giorno. Uscivo con i
miei amici

6. Quando ero bambina/o, l'inverno

piocava con la neve.



Quando ero bambino, la sera

→ Leggevo il libro.

→ dormivo con la mia
gioca ~~giocattolo~~ (?)

B Completate:

1. Quando ero bambina/o, la mattina

→ leggevo il libro
 → ~~preparavo la colazione~~
 → Preparavo colazione

3. Quando ero bambina/o, la sera

→ preparavo ^(dinner) ~~la~~ ^(cena) ~~cena~~
 → Preparavo ~~la~~ ^(cena) ~~cena~~

5. Quando ero bambina/o, l'estate

→ Andavamo a ~~scienze~~

2. Quando ero bambina/o, il pomeriggio

→ guardavo la TV.
 → andavamo a camminare
 con i miei amici.

4. Quando ero bambina/o, durante le vacanze

→ nuotavo con i miei amici.

6. Quando ero bambina/o, l'inverno

→ facevo sci.

facevo sci

Julia Roberts



Steven Spielberg

6-1



Enzo Biagi

Attore, regista o giornalista: professioni nei sogni dei giovani

Giorgio: **Vorrei** diventare regista; non mi importa essere famoso, ma attraverso il mio lavoro **desidererei** esprimere le mie idee e la mia creatività.

Silvano: **Lavorerei** volentieri come corrispondente dall'estero per un quotidiano di prestigio come "la Repubblica" o il "Corriere della Sera".

Carla: **Mi piacerebbe** fare l'attrice: il mio sogno è di essere al centro dell'attenzione, di essere famosa.

Sandro: **Lavorerei** volentieri nel mondo del cinema: **vorrei** essere un attore per interpretare ruoli diversi, per essere sempre un'altra persona. **Sarebbe** bello interpretare personaggi storici famosi!

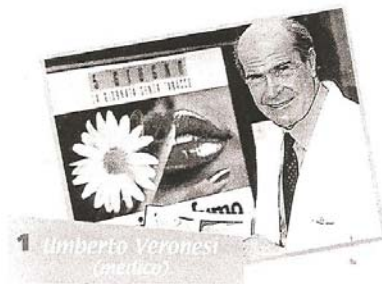
Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002

Giulia: Sarei felice di poter fare la giornalista. Vorrei viaggiare molto per lavoro, conoscere paesi e culture diverse, imparare sempre cose nuove.

Edoardo: Ho sempre sognato di diventare un medico bravo, ma anche uno studioso o un ricercatore. **Mi piacerebbe** aiutare la gente, essere utile agli altri ed essere soddisfatto di me.



A Scrivete accanto al nome di ciascun ragazzo il nome del personaggio che fa la professione da lui "sognata":



Giorgio: ; *Silvano:* ; *Sandro:* ; *Giulia:* ; *Edoardo:* ; *Carla:*

Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002

A- Tu cosa vorresti fare? Esprimi dei desideri nelle situazioni che seguono, utilizzando le espressioni indicate :

Sen ne yapmak istersin? Aşağıdaki durumlara uygun isteklerini verilen ifadeleri kullanarak dile getir:

6-3



Che bella giornata! Con questo tempo

.....
.....
.....
.....
.....

// uscire// fare quattro passi// fermarsi al bar// prendere un caffè// prendere il sole//



Che tempaccio! Con questo tempo

.....
.....
.....
.....
.....

tornare a letto// leggere un libro// guardare un film alla t.v.// telefonare a qualche amica// rilassarsi un po'

Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002

A- Leggete il dialogo tra Matteo e i suoi amici:

Matteo ve arkadaşları arasındaki diyalogu okuyunuz:



Matteo: Che problema! Sono senza lavoro da un mese e non so come fare....

Alessio: Secondo me dovresti parlare con il direttore, perché non gli chiedi un altro periodo di prova?

Mario: Io andrei all'ufficio di collocamento e mi iscriverei nelle liste di disoccupazione.

Vincenzo: Io al posto tuo metterei un annuncio sul giornale... tu conosci bene il tedesco, potresti fare delle traduzioni, dare delle lezioni private.

B- Secondo te cosa farebbe Matteo? Parla con il tuo/tua amico/a e scrivete dei consigli per lui:

Sana göre Matteo ne yapabilir? Arkadaşınla konuş ve onun için öneriler yazınız:

.....
.....
.....

C-Con il tuo/la tua amico/a date dei consigli a un amico che

Bir arkadaşınıza arkadaşınızla birlikte tavsiyeler veriniz:

1. Vuole vivere a lungo

.....

2. Vuole dimagrire

.....

3. Vuole fare una vacanza speciale

.....

4. Vuole smettere di fumare

.....

5. vuole imparare l'italiano

.....



Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca, Qui Italia, Edizioni Le Monnier, 2002

A- Scrivete una breve lettera a un amico/ un'amica che vuole venire in Turchia a Izmir. Dategli/le consigli su:

Türkiye'ye, İzmir'e gelmek isteyen bir arkadaşınıza kısa bir mektup yazınız. Aşağıdaki konular hakkında önerilerde bulununuz:

- **il periodo migliore per venire**
- **con che mezzo venire**
- **dove abitare**
- **dove mangiare**
- **che cosa vedere/fare/comprare**

6-5

Caro/a

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare

Un abbraccio e a presto



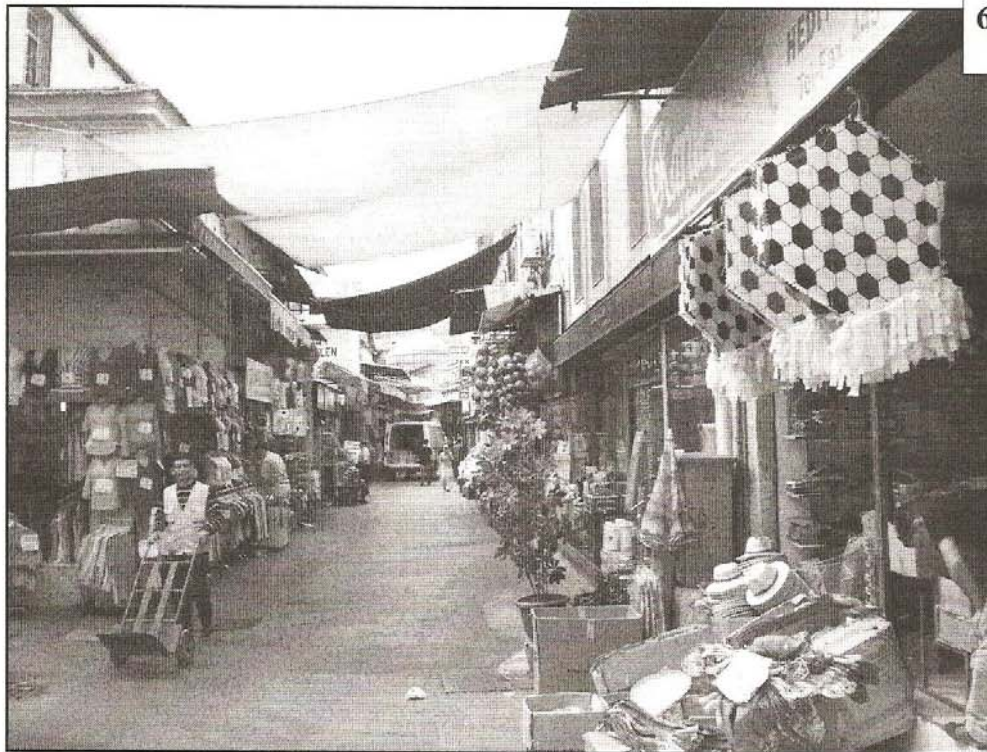
IZMIR

1-



2-





Öğrencilerin Yazdığı Ürünler



Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

6-8

- il periodo migliore per venire
- con che mezzo venire
- dove abitare
- dove mangiare

- che cosa vedere
- fare acquisti
- comprare

A

Le vacanze di...
fare acquisti per...
comprare bazaar...
simt...
bona indagine...
taşı balmı...

primavera / il bazar
edent
bahar den...
bagle den...
in kullanılır.
meğlin adhe in

Ris. 07. Luos. Luvir
 Caro/a Burcu.....
 sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare Patresti. Venire in primavera. Potresti venire con l'aereo. Potresti abitare a Güzelyalı, Hatay, Karsiyaka e Geşme. Potresti mangiare il pesce e Turkish Bakı in Balıke Pısrıncı. a Akarsak. Potresti vedere la torre di İzzit a Konaç, il bazaar Kemeraltı e Epic Park a Karsiyaka. Potresti fare shopping a Kemeraltı. Potresti comprare beyo2, traktör, kurru. Un abbraccio e a presto panino, Sıdıka Mahallebi, di Geşme e simt di İzzit.





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

en iyi zaman - il periodo migliore per venire
 nasıl - con che mezzo venire
 nerede ^{yaşayacak} - dove abitare
 ne ^{yaşayacak} - dove mangiare

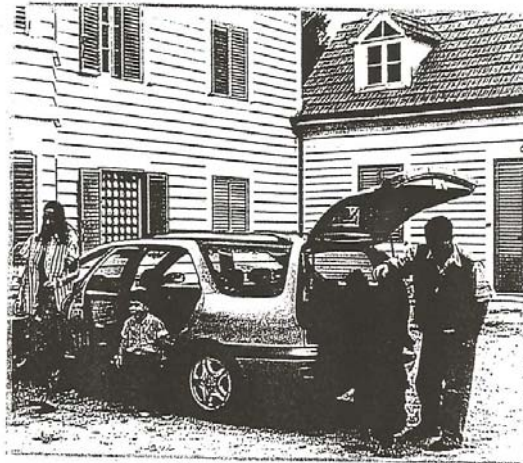
- che cosa vedere *kemer altı, seat kulisi,*
 fare *entire a geyme*
 comprare

B

caro/a Alessandro, 25, 07 2008
 sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare *part potresti*
 visitare in primavera. *Verrresti con*
 che *aereo*. *Potresti abitare*
 in *Kuşluk*. *Potresti mangiare pesce*
 con *Turkish Bakı*. *Potresti vedere*
kemeraltı e saat kulisi. *Potresti*
indire e geyme. *Potresti comprare*
bumu.

Un abbraccio e a presto
 Mehmet *özdemir*





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

- ✓ il periodo migliore per venire - che cosa vedere **Kemeralti / Asansör**
- ✓ con che mezzo venire in aereo. fare **andare a Çesme.**
- ✓ dove abitare a **Karşıyaka** comprare **Kumru**
- ✓ dove mangiare a **Balık Pazarı**

c

25/07/2008 12 MIT

Caro/a Müge,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare ~~potresti venire~~ in inverno. Potresti venire in aereo. Abiterebbe a Karşıyaka. Potresti andare a Balık Pazarı per mangiare. Potresti vedere Kemeralti e farebbe andare a Çesme e comprare Kumru.

perche' e' molto economico

Un abbraccio e a presto

Ilgaz



10

Aceya ÜNAL



Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

- il periodo migliore per venire → *gelmele için en iyisi*
- con che mezzo venire → *arab*
- dove abitare → *mede yasıca*
- dove mangiare → *peşce mede yicete*

- che cosa vedere
- fare
- comprare

D

in aereo a Günelbahce a Balık Pısıricisi 500+ kuleli kemeralti asansör kordon

Izmir, 25.07.08.

Caro/a *Cara*,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze *il periodo migliore est per venirest.*

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. *Prima di tutto vuoi First of all*

sapere qual è il periodo migliore per visitare *Tu verresti con che mezzo in aereo. Tu abiteresti a Günelbahce*

Tu mangieresti a Balık Pısıricisi in Alsancak mangieresti pesce, berresti Raki. per Balık Pısıricisi e' economica.

Tu faresti shopping in Alsancak in Forum Bornova, Tu verresti kemeralti, asansör, kordon. Izmir e' molto bene posto.

Un abbraccio e a presto

Arrivederci

Aceya

7
1





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

- il periodo migliore per venire
- con che mezzo venire *in aereo*
- dove abitare
- dove mangiare
- che cosa vedere *la torre di Luni*
- che cosa fare
- che cosa comprare

E

25.07.2008 Luni

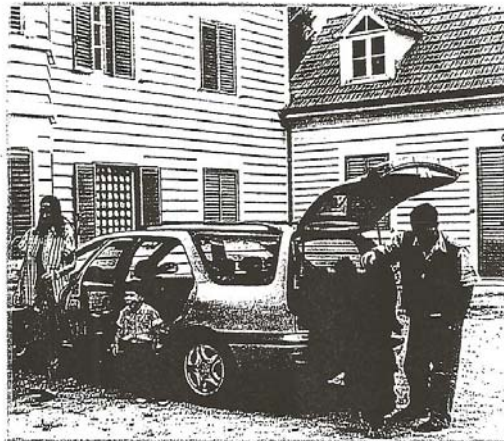
Caro/a Sencer,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare. Potresti visitare in inverno. Verresti in aereo. Abiteresti con me. Mangeresti pesce e beresti la birra. Vedresti la torre di Luni. Faresti scultura. Efes e compresti.

Un abbraccio e a presto

Görkem Eliz





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

F

- il periodo migliore per venire
 - con che mezzo venire
 - dove abitare
 - dove mangiare
- che cosa vedere
 - fare
 - comprare

25.07.08, Izmir

Caro Raphael,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. ^{Prima di tutto} vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare. Potresti venire di primavera. Potresti venire con l'aereo. Izmir è bella.

Potresti abitare a Alsak o a Bornova. Perché ci sono molti posti per divertire.

Potresti mangiare *boza*, *kumru* che sono cibi tradizionali di Izmir. Potresti *Gazne*, *Kuşadası* e *Kemeraltı* a Izmir e Potresti shopping.

Un abbraccio e a presto

Derya





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

G

- in inverno il periodo migliore per venire
 - in luglio - con che mezzo venire
 - in centro - dove abitare
 - in piazza - dove mangiare
- che cosa vedere
 - fare
 - comprare

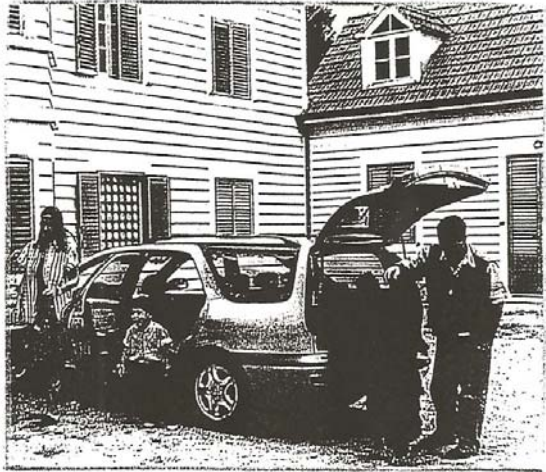
25.07.2008, Amir

Cara Emanuela,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze in Italia.

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare. Potresti andare in primavera perché potresti mangiare pesci con fave fuori quando vaigi andresti a seguire per nuotare e prendere il sole abiteresti al mia casa potremmo andare a Zadar per vedere castello e comprare qualcosa.

Un abbraccio e a presto
Amir





Scrivete una breve lettera a un amico/un'amica che vuole venire nella vostra città. Dategli/le consigli su:

- il periodo migliore per venire
- con che mezzo venire
- dove abitare
- dove mangiare

che cosa

- vedere
- fare
- comprare

H

nerde
storia

nerde
yesin

admiracion
en el izmir
haci
dormir

ne s'orebilir.
ne yesirilir.
ne satinalabilir.

2 07/08, izmir

Caro/a Özgen,

sono stato molto felice di sapere che verrai a passare le vacanze

Ti scrivo per darti i consigli che mi hai chiesto. Prima di tutto vuoi sapere qual è il periodo migliore per visitare prima di tutto vuoi a izmir in estate. Sarebbe meglio venire in aereo. abitarebbe a Gezme. Mangierebbe Kumru. nuoterebbe il mare. farebbe shopping e comprerebbe abbigliamento.

he xyl 5re

Un abbraccio e a presto

Birsen

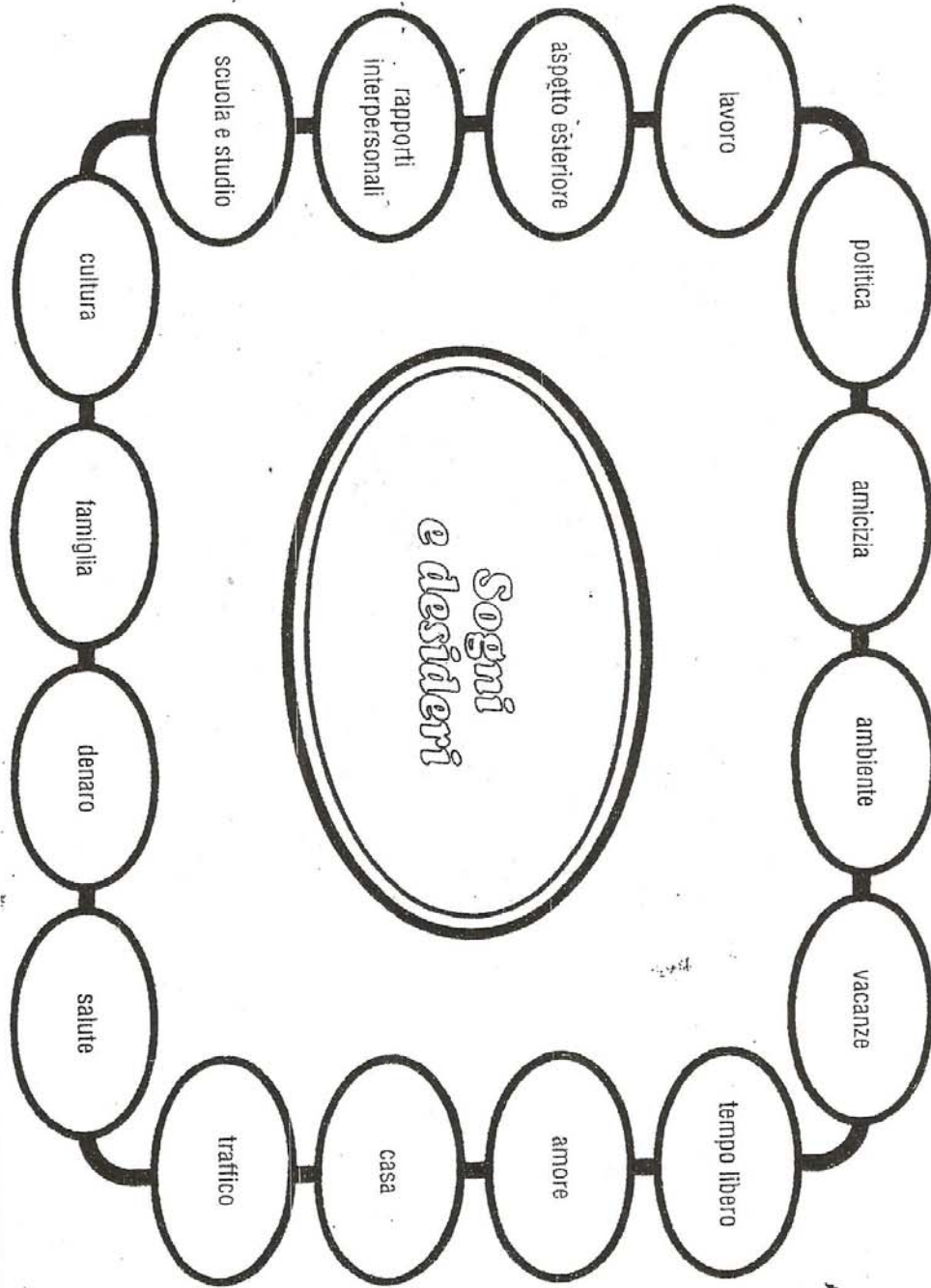




6-9

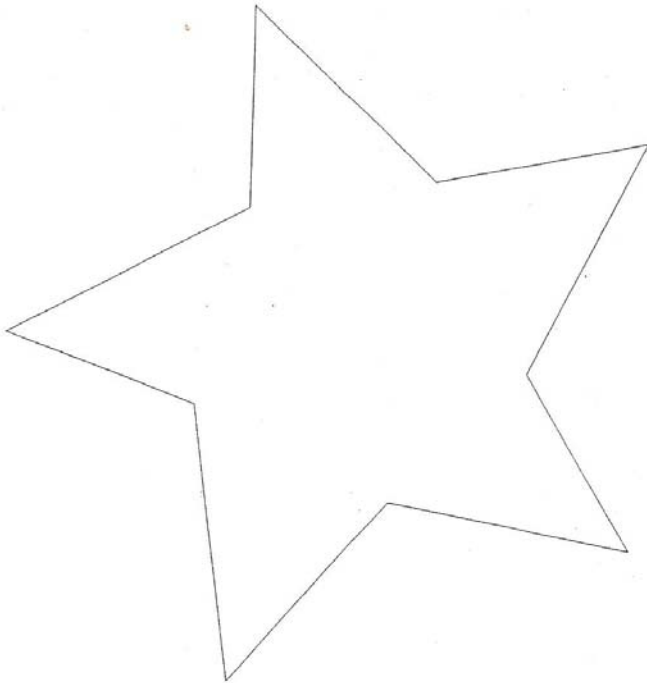
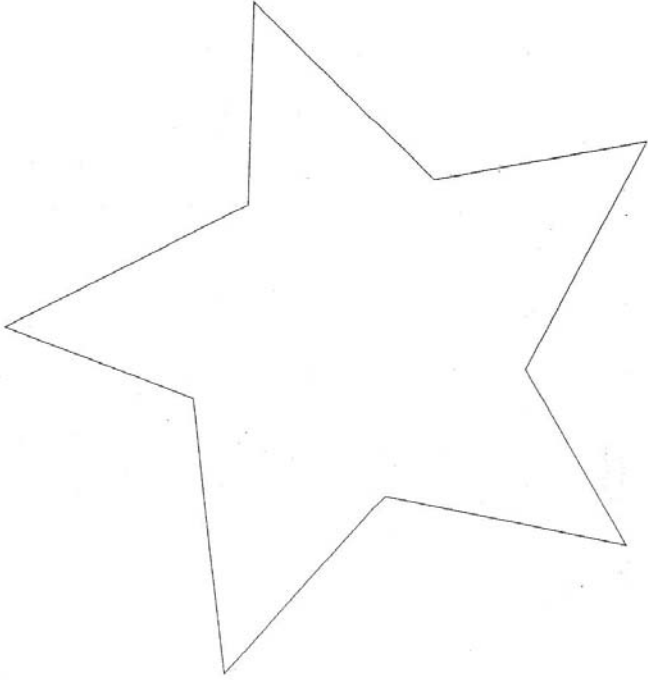
A-Formate due gruppi. Utilizzando le espressioni dei Sogni e Desideri, esprimete i vostri desideri nelle stelle. Alla fine scambiate le stelle tra di voi e scrivete dei consigli per ciascun desiderio. Quale è il più bello desiderio? Decidete tra di voi. Iki grup olunuz. Hayaller ve İstekler'e ait ifadeleri kullanarak yıldızların içine isteklerinizi yazınız. Sonunda yıldızları aranızda

değişiniz ve her bir istek için bir öneri yazınız. En güzel istek hangisi? Aranızda karar veriniz:



Battilana, Sonia, Consonno, Silvia, Ricette Per Parlare, Edizioni ALMA, 2006

6-10



Bailini, Sonia, Consumo, Silvia, Ricette Per Parlare, Edizioni ALMA, 2006

Center, Derya, Acelya
 Özgür
 Vorrei andare in vacanza
 Vorrei lavorare in azienda
 Vorrei avere una casa
 Vorrei amare un uomo
 Potresti andare le Maldive,
 Potresti lavorare a Jester.

B

(1)

Potresti incontrare con
 Agenzia in Mobiliare
 Potresti fare chat sul
 internet.
 Gürkem, Mehmet,
 Ilgaz, Semika, Birsen

(2)

Bologna

A- Guardate le foto di Bologna. Che cosa vedete? Parlate tra di voi.
Bologna'nın resimlerine bakınız. Ne görüyorsunuz? Aranızda konuşunuz

EK 7

7-1



1.

La Piazza Maggiore di Bologna (9 Settembre 2001: il più grande raduno di automobili Lamborghini invade la Piazza Maggiore di Bologna)

2.



La più antica università del mondo occidentale (1088)



Leggete il dialogo: Metni okuyunuz:
Come si vive in Italia? İtalya'da nasıl yaşanır?

7-2-

Jenny pensa di andare a studiare in Italia e ne parla con un suo amico che è già studente a Bologna, all' *Università Alma Mater Studiorum*, la più antica università dell'Europa, fondata nel 1008.



Jenny: Racconta un pò : come'è la vita da studente in Italia?

Giorgio: Cosa vuoi sapere in particolare?

Jenny: Per esempio, bisogna studiare *L'Università Alma Mater Studiorum* molto?



Giorgio: Chiaro: se si vuole superare gli esami ...beh si deve studiare.

Jenny: E di solito si esce molto?

Giorgio: Dipende dalla città. A Bologna, per esempio, dove sto io, ci sono moltissimi studenti e si esce spesso. Senza esagerare, però!

Jenny: Ah...e quando si esce che si fa, dove si va?

Giorgio: Mah, dipende, si può andare a ballare in discoteca, si può andare a bere o a mangiare in un'osteria ecc. Ci sono tanti locali per i giovani in Piazza Maggiore.



La discoteca Capannina

Jenny: Ah, bene! E si spende molto per uscire, per fare la spesa?



Giorgio: Guarda... Sicuramente non è la città più economica d'Italia. Però, quando cominci a conoscerla... vedi che è possibile vivere bene con poco. Anzi, ci si diverte senza spendere tanto e alla mensa si mangia bene e si paga pochissimo.

La mensa

(Marin, T., Magnelli, S., Progetto Italiano 1, Edizioni Edilingua, 2006)

A-In gruppi scrivete le parole che non conoscete e usando un dizionario trovate i loro significati.

Gruplar halinde bilmediğiniz kelimeleri yazınız e sözlük yardımıyla anlamlarını bulunuz.

7-3

.....
.....
.....

B-Vero o Falso:

Doğru veya Yanlış:

	V	F
1.Jenny chiede informazioni sui docenti dell'Università di Bologna.		
2.Giorgio dice che superare gli esami non è molto facile.		
3.Non si esce molto la sera in tutte le città italiane.		
4.Di solito, quando si esce, si va al cinema o a teatro.		
5.In genere, ci si diverte senza spendere tanti soldi.		
6.Alla mensa si mangia bene.		

C-Quali tipi di locali si trovano in una città? In gruppi scrivete:

Bir şehirde ne tip mekanlar bulunur? Gruplar halinde yazınız:

1)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) Dove?

Nerede?

1. Si va a vedere un film.
2. Si comprano medicine.
3. Si mangia qualcosa: si pranza, si cena.
4. Si bevono un caffè, un cappuccino.
5. Si studia e si leggono libri.
6. Si balla.
7. Si compra qualcosa da mangiare e bere.
8. Si ritirano (prendono) e si versano soldi.

7-4

E continua tu 😊:

9.
10.

D- Scriviamo:

Haydi yazalım:

Sei uno studente universitario e con il programma Erasmus, frequenti L'Università di Sapienza a Roma. Frequentando le lezioni, hai conosciuto uno studente bolognese. Il tuo amico bolognese è molto curioso di İzmir e tu, di Bologna. Fate un dialogo utilizzando le informazioni:

Bir üniversite öğrencisisin. Erasmus programıyla Roma'da Sapienza Üniversitesi'ne devam etmekteisin. Derslere devam ederken Bolognalı bir öğrenciyle tanıştın. Bolognalı arkadaşın İzmir, sen ise Bologna'yı merak ediyorsun. aşağıdaki bilgileri kullanarak bir diyalog yazınız.

- il periodo migliore per venire
- con che mezzo venire
- dove mangiare
- che cosa vedere
- che cosa comprare
- che cosa fare
- dove andare

Maria: Ciao Görkem

Görkem: Ciao Maria Come stai?

M: Bene è tu?

G: Bene

M: Mi chiedo quale è il migliore tempo si va a Izmir?

G: Hmm... la migliore tempo si va a Izmir è autunno. Per andare Bologna?

M: Autunno anche. Come si viaggia a Izmir?

G: Si viaggia in Aereo. Come si viaggia a Bologna?

M: Anche aereo. Dove si mangia a Izmir?

G: Ci sono molti buoni ristoranti per mangiare in Izmir. Si mangiano kebab e aqualik tasta. Pizza Venedik è un buon posto per mangiare cibo italiano. Dove si mangia a Bologna?

M: Si mangiano pasta e pizza. Dove ci si diverte a Izmir?

G: Si va a vedere suat kolasi e EFES

M: Che cosa si compra a Izmir?

G: Si comprano vestiti, a Bologna?

M: Si comprano antiquariato.

M: Che cosa si fa a Izmir?

G: Si beve rakı e si mangia pesce in Fesca. Si va a fesme e si nuota, è in Bologna? Che cosa si fa a Bologna?

M: Si va la Piazza Maggiore di Bologna. Grazie per l'informazione. Ciao Görkem.

G: Ciao Maria. Spero di rivederti.

Görkem - Ilgort

Birsan Seven
040202118

Derya Beygiret

Birsan: Ciao! Maria, come stai?

Maria: Sto molto bene, grazie, e tu? B

Birsan: bene

Maria: Sono curiosa di Izmir. Qual'è miglior momento per andare a Izmir?

Birsan: A Izmir in estate fa molto caldo. E la temperatura, diversamente dalle altre città, di notte non diminuisce molto. Per questo motivo non si dorme tranquillamente. Infatti si può vedere la gente fuori per tutta la notte. Meglio assicurarsi di andare in estate.

Maria: Dove andare in Izmir?

Birsan: Maggio in poi, dopo l'ora si va a nuotare nei dintorni della città dove si trovano tanti paesini belli e siccome Gezme è diventato un posto molto popolare, si preferisce andare là.

Maria: Come si vive a Gezme?

Birsan: In questo posto meraviglioso ci sono vari lidi per fare il bagno nel mare. Il lido è una spiaggia privata dove generalmente ci si incontra per stare insieme e per nuotare come "Sole Mare". Però, prima di entrare in questi lidi si paga e così può passare tutto il giorno. Di sera si stende nel centro di Gezme e si mangia il kumru e poi ci si prepara per la notte. E di notte si fanno quattro salti in discoteca, si bevono alcolici e ci si diverte molto.

Maria: Molto buono, andrò a Gezme.

Birsan: Anche io, sono curioso di Bologna. Che cosa è fatta a Bologna?

Maria: Si va in Piazza Maggiore, Basilica di San Petronio e Santuario della Madonna di San Luca. Si mangia pizza. Si va shopping e si comprano scarpe, abbigliamento e profumo.

Birsan: Grazie tanto

- İZMİR -

- Ciao, tu sei di Izmir e io sono molto curioso di Izmir. Vorrei chiederti.
- Certo, dimmi
- Quando si viene a Izmir?
- Si può venire sempre ma se si viene l'estate, si può andare a Gexme.
- E con che mezzo si viene?
- Si può prendere l'aereo.
- Dove si mangia?
- Si mangia "Kurru" a Gexme oppure si mangia pesce a Urla, si mangia "peurek". Inoltre, se si va a Şirince, si beve il vino.
- Che cosa si compra?
- Anche a Şirince, si compra il vino perché veramente i vini sono buonissimi.
- Che cosa si vede?
- A Izmir, assolutamente si vedono le ragazze di Izmir perché loro sono belle molto. Si vede ^{La Torre dell'orologio} Saat Kulesi, Kizilirmaci Hanı, Termal, Agora a Kocak, Kemerkaltı Gecisi, Kadifekale, Atatürk Anıtı a Cumhuriyet Meydanı. La Piazza della Repubblica
- Dove si va?
- Si va a Efes, Gexme, Gölet a Buca, Ascensör, Hovra Sokakı, Konak Pier. ^{si fa}
- Che cosa fare?
- Ci si riposa a Izmir. Inoltre, si passeggia. Si prende il bastimento. Si petta "simit" ai uccelli. Si va fuori la sera a Karsiyaka. Si va al mare a Gexme. Si fa la colazione a Urla. Si mangia pesce a Zeytinlanı. Finalmente ^{si} Izmir, se è innamorati.

Semina Sati
Berna Yatırımları

Özet

Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi

Bu çalışma, dilin temel işlevlerinden hareketle, dilbilimin ortaya koyduğu kuramsal temellerin yabancı dil öğretimindeki etkin yansımalarını içeren, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 düzeyi yazılı anlatım becerisinin yaratıcı yazma yaklaşımı açısından geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Nitel ve nicel araştırma boyutuna sahip olan çalışma, İzmir Ekonomi Üniversitesinde öğrenim gören A2 düzeyi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışma, Avrupa Dil Gelişim Dosyasının kavramları tümel değerlendirme, öz değerlendirmeyi kapsayan yaratıcı yazma süreci oluşumlarının nicel olarak ön test ve son test istatistiksel değerlendirilmesini içermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla yine ön test ve son test olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazılı anlatım öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Nitel açıdan ise, A2 düzeyine uygun olarak geliştirilmiş yazılı anlatım çalışmaları, ALTE onaylı Perugia Üniversitesi CELI 1 A2 düzeyi yazma ölçeği kullanılarak ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın nicel sonuçlarının, öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlik algılarını etkin hale getirdiği görülmüştür. Nitel sonuçlar ise öğrencilerin A2 düzeyine uygun olarak oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde dilsel gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi ve dilbilim, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Yaratıcı Yazma Öğretimi, Tümel ve Öz değerlendirme

Abstract
The Effect of Creative Writing on Achievement and on Writing Skill in Foreign Language Teaching

This study is presented in this dissertation, aimed at evaluating, A2 level Writing Ability based on creative writing approach of European Language Portfolio in Common European Framework, which implies efficient reflections of Linguistics in foreign language teaching according to the fundamental functions of language.

The study which has traits of quantitative and qualitative research, is carried out with the participation of A2 level graduate students of İzmir University of Economics. The study contains the quantitative statistical evaluation of pre and post test in creative writing processes which include the notions of European Language Portfolio: self assessment and portfolio assessment. With the aim of qualitative evaluation of the competence perception of A2 level writing ability of learners, A2 level writing ability of the checklist of European Language Portfolio is also applied, as pre and post test. Written narrative works, which are developed according to A2 level, are evaluated with Perugia University A2 Writing Scale certified by ALTE.

Quantitative results of the study suggest that the writing processes and the competence perception of learners became effective. Also qualitative results signify that the learners, after performing their narrative written works in A2 level, developed their linguistic competence.

Key words:

Foreign Language Teaching and Linguistics, Common European Framework, European Language Portfolio, Teaching Creative Writing, Self and Portfolio Assessment

Riassunto
**L'Effetto della Scrittura Creativa sul Progresso e sull'Abilità
della Produzione Scritta in Glottodidattica**

Questo studio, in questa dissertazione, mira a valutare lo sviluppo dell'abilità della scrittura al livello A2, basata sull'approccio della scrittura creativa, del Portfolio Europeo delle Lingue nel Quadro Comune Europeo, che implica i riflessi efficienti della linguistica nella glottodidattica secondo le funzioni fondamentali della lingua.

Lo studio che ha le caratteristiche di una ricerca quantitativa e qualitativa, si è effettuato con la partecipazione degli studenti di laurea al livello A2, dell'Università di Economia di İzmir. Lo studio contiene la valutazione statistica quantitativa pre e post test dei processi della scrittura creativa che include le nozioni del Portfolio Europeo delle Lingue: autovalutazione e valutazione portfolio. Con lo scopo della valutazione della percezione di competenza dell'abilità della scrittura al livello A2 degli studenti, si è applicato come il pre e post test, il checklist dell'abilità della scrittura del Portfolio Europeo delle Lingue. I lavori narrativi di scrittura, formati secondo al livello A2, si sono valutati con la griglia dell'abilità di scrittura dell'Università per Stranieri di Perugia, certificata da ALTE.

I risultati quantitativi dello studio suggeriscono che sono diventati efficienti i processi della scrittura e la percezione di competenza degli studenti. Inoltre, i risultati qualitativi significano che gli studenti, eseguiti i lavori narrativi di scrittura al livello A2, hanno sviluppato la competenza linguistica.

Parole chiavi:

Glottodidattica e Linguistica, Quadro Comune Europeo, Portfolio Europeo delle Lingue, L'insegnamento della Scrittura Creativa, Portfolio e Autovalutazione