

AVRUPA KONSEYİ ORTAK DİL KRİTERLERİ ÇERÇEVE PROGRAMI VE TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİM SÜREÇLERİ

Gülten Güler*

ÖZET

Avrupa Konseyi, en son çalışmaları olan “Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’nı” ve “Dil Gelişim Dosyası’nı” 2001 yılında kutlanan “Avrupa Diller Yılı’nda” tanıtarak, birlik ülkelerinin yabancı dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlayan bu etkinlikler, kıta Avrupa’ında çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulamaktadır.

Avrupa Konseyi’nin yabancı dil öğretimi alanındaki düşüncelerinin ve ortaya koymuş olduğu somut belgelerin ülkemizde de hayata geçirilebilmesi için, ilk olarak bu iki önemli başvuru kaynağının tanıtılması ve dilimize uyarlanması gerekmektedir. Kuşkusuz bu yönde yapılmış ön çalışmalar bulunmakta, ancak söz konusu olan bu yeniliklerin farklı açılardan ele alınarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu çalışma Avrupa ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçlerinde ve öğretmen yetiştiren kurumların kendi programlarında bunlara ne kadar yer ve önem verdiklerini irdelemekte ve özellikle Almanca öğretmeni yetiştirilmesinde program içeriklerinin ele alınıp yeniden düzenlenerek tartışmaya açılmasını amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Çokdillilik, Öğrenci Özerkliği, Öğrenmeyi Öğrenme, Öz Değerlendirme.*

ABSTRACT

THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT AND THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROCESS IN TURKEY

Last two decades have seen a significant change in the way how foreign language education has been seen in the European Union. Particular works carried out by the European Council has led the member countries to gain a new point of view on the foreign language policies by means of promoting the Common European Framework for Languages and the Language Portfolio and having the year 2001 as “The Year for Languages”. Such activities, which aim to encourage individuals to learn more than one foreign language, emphasize the importance of plurilingualism and pluriculturalism on the Continent.

In order to implement the language policies and regulations on language education, these two source of references (The CEF and the Portfolio) should also be promoted in our country and adapted to our context. Although some preliminary works have already been carried out, such changes need to be looked at from different perspectives. This study investigates to what extend the European and Turkish foreign language education institutions

* Yrd.Doç.Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD

give importance to and willing to include such changes in their programmes, and particularly focuses on discussions on the process of reviewing and redesigning the programmes in the German language teacher education.

Key Words: *Common European Framework of Reference, European Language Portfolio, Plurilingualism, Learner Autonomy, Learn to Learn, Self Evaluation.*

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi çok ögeli ve sürekli değişimlere açık tutulması gereken bir süreçtir. Bu sürecin açık yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile değişimleri gerekli kılar. Avrupa Birliği oluşumu da bu bağlamda yabancı dil öğretiminin program, öğretmen yetiştirilmesi gibi temel öğelerinde yenileşmeleri kaçınılmaz kılmıştır. Bu noktada Avrupa Birliği'nin öngördüğü yabancı dil eğitimi çerçevesini açıklamak ve bu projenin geleceğe ilişkin yeniden yapılanmasının tartışılması yerinde olacaktır. Avrupa Birliği değişik dil ve kültürleri bir araya getiren bir projedir. Bunun da yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracığı açıktır.

Avrupa Birliği düşüncesinin en önemli öğelerinden olan çokdilliliğin hayata geçirilmesi için, farklı eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde büyük bir titizlikle durulmaktadır. Yakın gelecekte ülkemiz bu birliğin bir üyesi olursa, Türkiye'deki uygulamaların da bu yönde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çokdilli ve çokuluslu Avrupa vatandaşları, farklı düzeylerde de olsa, iki, hatta üç yabancı dil bilen bireyler olarak nitelendirilmektedir. Ana dilin yanı sıra, bireylerin yabancı dil yetileri şu şekilde oluşmaktadır: Uluslar arası geçerliliği olan bir dünya dili, yakın bir komşu ülkenin dili ve/veya herhangi başka bir Avrupa ülkesinin dili. Birden fazla yabancı dil iletişim yetisi ile donatılmış bireyler, istisna olmaktan çıkıp, çokkültürlü ve çokdilli bir dünyada söz sahibi olacaklardır.

Giderek her alanda yoğunlaşan uluslar arası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da birden fazla yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır. Bu isteğin en somut göstergesi ise özellikle son yıllarda sayıları giderek artan özel okulların ana sınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer vermeleri ile tespit edilebilir. Bilinçli ve sosyoekonomik durumları iyi olan veliler İngilizce'nin dışında ikinci bir yabancı dilin öğretilmesini kaçınılmaz olarak görmekteler ve Tapan'ın (2000:52) da ifade ettiği gibi, bu okullar *bir* çözüm niteliği taşımaktalar. Ancak bu gelişmeler sadece bu alanla sınırlı kalmamakta, yetişkinler de mesleki başarıları için yabancı dillerin önemini anlamış olmalıdırlar ki, özel dil kursları yardımı ile

yabancı dil iletişim yetilerini geliştirmeye gayret etmekte. Örgün eğitim kurumlarında ise zorunlu birinci yabancı dilin dışında diğer diller seçmeli olarak sunulmakta, fakat yakın gelecekte bunun değişmesi beklenilmektedir. Toplumumuzun bu bilinçli yabancı dil öğrenme gereksinimini karşılayabilmek için nitelikli ve bilgilerini sürekli güncelleştiren öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Meslekteki yabancı dil öğretmenleri düzenli olarak katılacakları hizmet içi eğitim seminerlerinde yeni bilgi ve becerileri edinebilecekleri gibi, geleceğin öğretmen adaylarının da iyi yetiştirilmesi kuşkusuz bunun için ön koşuldur. Öğretmen yetiştiren kurumların bilimsel temellere¹ dayandırılmadığı durumlarda ise, istenilen sonuçların elde edilmesinin olanaksız olduğunu belirtmek gereksizdir. (bkz. Polat/Tapan 2001:283,).

Nitekim Avrupa Konseyi'nin amaçlarına ulaşmak için gerekli olan donanımlı yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve burada uygulanan program içeriklerinin bilimsel yeniliklerin ışığı altında hazırlanması gerekmektedir. Polat'ın da (2001:30) ifade ettiği gibi, Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimiyle doğrudan ilgili olan yönelimini ve bu bağlamda öngördüğü eğitsel çerçeveyi tartışmadan, ülkemizdeki yabancı dil eğitimine yönelik öneriler geliştirmemiz artık olanaklı değildir. Bu nedenle, bu çalışmanın ilk bölümünde 'Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı' ve onun hayata geçirilişinin en iyi göstergesi olan 'Dil Gelişim Dosyası' ele alınmakta ve tanıtılmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, bu yenilikçi düşüncelerin yansımaları ortaya konulmakta ve yabancı dil öğretmenlerinin üstlenmeleri gereken önemli görevler dile getirilmektedir. Son olarak Türkiye'de yabancı dil öğretmen yetiştirimi programlarında yapılması düşünülen olası değişiklikler üzerinde durulmakta. Özellikle Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak önem kazanmasına yol açacak bu çalışmaların ilk olarak üniversitelerin ilgili birimleri olan Eğitim Fakültelerinde bilimsel bir zeminde, gerek ders programı, içerik ve uygulamaların düzenlenmesinde, gerekse bilimsel toplantılarda ele alınması gerekliliği vurgulanmak istenmektedir.

Avrupa Konseyi ve Yabancı Dil Eğitimi

Avrupa Birliği ülkeleri diğer alanlarda sağlamış oldukları ortak çalışmalarını en kısa zamanda eğitim alanında da gerçekleştirmek için bir dizi yeni fikirler ve projeler üretmektedirler. Yetmişli yıllarda başlatılan ilk proje çalışmalarının sonuçları bugün yabancı

¹ 26./27. Mayıs 2000 tarihlerinde İstanbul Goethe Enstitüsü tarafından düzenlenen "Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung" adlı Workshop sonucunda oluşturulan çalışmada Almanca öğretmen yetiştirilmesinin bilimsel temeller dayandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (bkz. Tapan, N./ Polat, T./ Schmidt, H.-W.)

dil öğretimi alanında ‘Threshold Level’, ‘Un Niveau Seuil’ ve ‘Kontaktschwelle Deutsch’ gibi kavramlarla anılmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil dersleri programlarının, ders araç gereçlerinin ve uygulanan ders öğretim yöntemlerinin temelini oluşturan bu çalışmalara yenileri eklenmektedir. Nitekim, 2001 ‘Avrupa Diller Yılı’ etkinlikleri kapsamında en son proje çalışmaları olan ‘Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’ (GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen / CEF = Common European Framework of Reference for Languages) ² ve ‘Dil Gelişim Dosyası’ (Europäisches Sprachen-Portfolio /ESP) kamuoyuna tanıtılmış ve bu yeniliklerin bundan sonra (yabancı) dil öğretimi alanına getirecekleri tartışmaya açılmıştır.

Yetkili organ olarak Avrupa Konseyi’nin amacı bugüne kadar gerçekleştirilenlerle, kıtadaki dil zenginliğini ve bu dillerin kültürel çeşitliliğini koruyarak, toplumların karşılaştığı ırkçılık, etnik ayrımcılık, organize suçlar ve çevrenin korunması gibi temel sorunlar için çözüm yolları aramaktır. Farklı kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi ve ortak bir bilincin oluşturulabilmesi, ortak iletişim sistemleri ile mümkündür. 2001 yılının ‘Avrupa Diller Yılı’ olarak ilan edilmesi ve bu kapsamda düzenlenen etkinlikler, Avrupa’daki çokdilliliğin ve çokkültürlülüğün korunmasının bir göstergesidir. Üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarının yanı sıra, Avrupa vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenme bilinci geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ortaya konulan düşüncelerin kağıt üzerinde kalmaması için Avrupa Konseyi’nin etkin bir organı olan ‘Modern Diller Bölümü’ (Sektion ‘Moderner Sprachen’), Konseyin dil politikalarını somutlaştırmakta ve burada alınan kararlar üye ülkelerin eğitim sistemleri ile uyumlu hale getirilmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde ilk pilot uygulamalar³ 1998 yılında başlatılmış olup, halen farklı okullar ve yaş grupları için çalışmalar devam etmektedir (Schneider 2001:197). Böylelikle çokdillilik ve çokkültürlülük düşüncesinin gerçeklik kazanması sağlanmış, bilgi toplumu için vazgeçilmez unsurlar olan öğrenmeyi öğrenme, bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi uygulamaların ilk adımları da atılmıştır. Özel yaşamda olduğu kadar iş hayatında da kullanımsal değere sahip olan ‘Dil Gelişim Dosyası’ ile bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmeleri teşvik edilmekte ve kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol alarak kişisel öz değerlendirmelerde bulunmaları da

²Eylül 2000’de tamamlanmış olan “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*” için, Avrupa Konseyi’nin önerisi üzerine 2001 yılında Goethe Enstitüsü Inter Nationes’in kaleme aldığı Almanca çevirisi olan *Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2* yayımlanmıştır.

³15 Avrupa ülkesinde uygulanan pilot çalışmaların sonuçları: bkz. Rolf Schärer: Final Report. A European Language Portfolio. Pilot Project Phase 1998-2000. Draft. October 2000. Council of Europe. Strasbourg. DVG/EDU/LANG (2000)31.

www <http://culture.coe.fr/langues/Portfolio/eng/3rdreport.htm>.

öngörülmektedir. Uluslar arası geçerlilik ve şeffaflık ilkelerinin sağlanması için değerlendirmeler ve seviye tespitlerinin geçerli ölçütler çerçevesinde yapılması şarttır. Bu nedenle 'Dil Gelişim Dosyası' ve GER birbirini tamamlayan ve gerektiren iki ögedir.

Geniş kapsamlı, çok yönlü, şeffaf, tutarlı, dinamik ve esnek bir çerçeve programı olan GER toplam dokuz ünite ve dört ek bölümden oluşmaktadır (GER 2001:12-13). Girişte Avrupa Konseyi'nin dil politikaları kapsamında çokdilliliğin geliştirilmesi için bu çalışmanın amaç, hedef ve işlevleri tanıtılmakta ve göz önünde bulundurulması gereken kriterler belirtilmektedir. İkinci ünite de temel alınan iletişimsel yaklaşımın eylem odaklı yönelişi vurgulanmakta ve dil kullanıcılarının giderek artan dil hakimiyetleri ile günlük iletişim ortamlarında olduğu kadar kültürler arası iletişim durumlarında da geliştirmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumlar belli ölçütler ve kategoriler yardımı ile tanıtılmaktadır. Bu bağlamda dördüncü ve beşinci ünitelerde kullanılacak olan bazı kavramlara açıklık getirilmektedir. En kapsamlı olan üçüncü ünite de ise, sonradan kullanılması öngörülen seviyeler sıralanmakta ve üç tabloda bildirişimsel yetinin altı farklı düzeyde nitelendirildiği gösterilmektedir: İlk tabloda genel seviyelerin tanımları 'kabaca' (Globalskala) yapılmakta ve bunların daha çok yönlendirici bir niteliğe sahip oldukları belirtilmektedir. Daha ayrıntılı bir çözümlenmeye yer veren ikinci tabloda sunulan bilgilerle birey, kendi dil seviyelerini altı farklı düzeyde değerlendirme imkanı bulur. Temel, bağımsız ve yetkin dil kullanım düzeyleri kendi içerisinde ikili aşamalara ayrılmakta. Buna göre, A1 (Breakthrough), A2 (Waystage) düzeyleri dili temel seviyede kullanan, B1 (Threshold), B2 (Vantage) düzeyleri dili bağımsız kullanan ve C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery) düzeyleri de dili yetkin kullanan bireyleri nitelendirmektedir. Alışıl gelmiş olan dört temel dil becerisi burada farklı sınıflandırılmaktadır: Dinleme ve okuma becerileri *anlama kategorisine* dahil edilirken, *konuşma* becerisi ikinci *kategoriyi* oluşturmakta ve iki aşamada ele alınmaktadır: Karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım. *Yazma kategorisinde* yer alan yazılı anlatım da, tüm diğer becerilerde olduğu gibi altı farklı düzeyde betimlenmekte. Daha çok bildirişim etkinliklerini tanımlayan bu tablonun dışında üçüncü bir tabloda ise, örneğin sözlü iletişim yetisinin değerlendirildiği bir çözümlenme yer almaktadır. Dördüncü ve beşinci ünitelerde dil kullanımının ve gerekli yetilerin sistematığı öngörülmektedir. İlk dış parametrelerin tanımları yapılarak dil kullanım sürecinde belli başlı konular ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla bağlam, konu, bildirişimsel görevler ve niyetler, etkinlikler ve stratejiler, etken ve edilgen gelişmeler ve son olarak metin kullanımı şeklinde ele alınılır. İletişim için gerekli olan içsel yetilerin tanımlanması ise iki grupta incelenmektedir: *Dil ötesi yetiler* burada şöyle sıralanmakta: genel bilgi (savoir), beceriler ve davranış biçimleri (savoir-faire), kişisel

faktörler (savoir-etre) ve öğrenme yetileri (savoir apprendre). *Dilsel yetiler* kendi içerisinde üçe ayrılırlar: İlk, dar anlamda dilsel yetiler, örneğin kelime, cümle, ses, anlam bilgisi vs. İkincisi, sosyo-dilbilimsel yetiler ve son olarak, kullanım-dilbilimsel yetiler için ayrıntılı değerlendirme aşamaları geliştirilmektedir. Altıncı ünite hiçbir yöntem ve yaklaşım ön plana çıkarılmadan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusu işlenmektedir. Bir sonraki ünite ise dil kullanımında ve dil derslerinde dilsel durumlar ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Sekizinci ünite, eğitim kurumlarındaki çokdilli öğretim ortamlarının irdelenmesini ve sonuncusu olan dokuzuncu ünite ise ölçme değerlendirme olgusunu içermektedir.

GER'in en çok kullanılan bölümleri kuşkusuz yabancı dildeki her beceri için belirlenmiş olan 'yapabilirim-tanımları' (Kann-Beschreibungen) ve onların altı farklı düzeyde sınıflandırıldığı A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 bölümleridir. Bu seviyelerin 'kabaca' tanımlarının yer aldığı tablo (GER 2001:35), öğrenme amaçlarının saptanmasında ölçüt niteliğindedir. Hedeflenen seviyelere ulaşıp ulaşamadığı ise bireylerin dil becerilerine yönelik kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri tablo (GER 2001:36) ile mümkündür. İlk iki tablo daha çok seviye tespit çalışmaları ve program geliştirmeye yönelik iken, ayrıntılı kontrol listeleri ile (GER 2001: 64-89) somut ders içeriklerinin düzenlenmesi yapılabilir. Bu şekilde, her özel dil kullanım alanı için öğrenciler ve öğretmenler ortaklaşa ayrıntılı kontrol listeleri oluşturabilirler.

Avrupa Konseyi'nin dil alanında geliştirmiş olduğu diğer önemli çalışması, kuşkusuz 'Dil Gelişim Dosyası'dır. Birey için kullanımsal yönü ağır basarken, birlik ülkelerinin dil politikalarına ivme kazandıran bu yeniliğin birden fazla sebebi ve gerekçesi vardır:

- Sürekli gelişmekte olan hareketlilik için gerekli olan niteliklerin şeffaflaştırılmasının kaçınılmazlığı,
- Geniş kapsamlı fakat aynı zamanda geçerli bir ölçme değerlendirmeye duyulan gereksinim,
- 'Yaşam Boyu Öğrenme', 'Bağımsız Öğrenme', 'Çokdillilik' vs. gibi ilkelerin giderek önem kazanmaları.

Günümüz koşullarında kaçınılmaz bir olgu haline gelen hareketliliğin beraberinde getirdiği en büyük sorunlardan biri, dil belgelerinin (sertifika veya diploma) denkliği ve farklı ülkelerde geçerliliğidir. GER'in 'Dil Gelişim Dosyası'nda kullanılması ile, ortak bir platformda buluşma ve değerlendirme yapma imkanı sunulurken bu sorun ortadan

kaldırılmaktadır. Bildirişimsel yetinin değerlendirilmesinin daha sağlıklı yapılabilmesi için uygun ölçeklerin oluşturulması, diğer bir önemli konudur. Daha kapsamlı ve birden fazla görüşe yer veren sınama sistemleri ile tek sonuçlu değerlendirmelerden uzaklaşmak istenmektedir. Bu nedenle, dış değerlendirme kadar bireyin kendi çalışmalarını kendisinin değerlendirmesi de o denli önemlidir. Özgün bireysel çalışmalar, öğrenme günlükleri, çalışma raporları vs. giderek geleneksel ölçme değerlendirme sistemleri ile birlikte kullanılmaktadır. ‘Dil Gelişim Dosyası’ ile bireyler gerçek anlamda dil öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenlemeleri için teşvik edilirler. Kendisi de bir belge niteliğinde olan bu dosyada, yabancı dil öğrenirken elde edilen başarılar ve kazanımlar, bireyin kendi öz değerlendirmelerinin dışında başkalarının görüşlerini de içerdiği gibi, somut bazı evrakları da gerektirmektedir. Üç bölümden oluşan bu dokümanda *dil pasaportu*, *dil öğrenim geçmişi* ve *dil dosyası* yer almaktadır:

- *Dil Pasaportu (Sprachenpass)*, öğrencinin bildiği yabancı dil düzeylerini GER’de yer alan yeterlilik düzeyleri ile tanımlar (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
- Dil Gelişim Dosyası’nda bulundurulması gereken diğer belge ise, kişinin öz geçmişi niteliğinde olan *Dil Öğrenim Geçmişi*’dir (*Sprachbiografie*), yani öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinin kendisi tarafından tanımlandığı, dil öğrenme amaçlarının belirlendiği ve dil öğrenme deneyimlerinin düzenlendiği, kişiye özel bir bölümdür.
- Yarı özel ve yarı resmi yapıda olan *Dil Dosyası (Dossier)* ise, daha çok öğrenilen yabancı dilde ortaya konan her türlü çalışmanın yer aldığı bir dosyadır. Öğrencinin aldığı sertifika, diploma vb. gibi resmi ya da öğrendiği yabancı dilde bizzat yazdığı öykü, siir vs. gibi resmi olmayan evraklarından oluşmaktadır.

Dil Pasaportu’nda yer alan ‘Yapabilirim...’ tanımlarından oluşan öz değerlendirme listeleri ile *Dil Öğrenim Geçmişi*’nde bulunan kontrol listeleri ‘Dil Gelişim Dosyası’nın’ iki önemli ögesidir ve GER ile ilişkili olduğunun en iyi göstergesidir.

Yabancı dil öğretimi alanında büyük bir yenilik olarak kabul edilen ‘Dil Gelişim Dosyası’nın’ öncelikle bireye sağlamış olduğu kazanç büyüktür. Yaşam boyu öğrenme ilkesinin hayata geçirilişinin en güzel örneğidir. Bunun yanı sıra, bireyden öğrenmeyi öğrenmesi de beklenmektedir. Bu özelliği itibari ile eğitsel bir işlevinin olduğu da söylenebilir, çünkü birey dil öğrenme konusundaki kararları kendisi vermekle kalmayıp, dil gelişim sürecini sürekli kendisinin değerlendirmesi gerektiğini de bilir. Bireylere kendi dil öğrenim süreçlerini değerlendirme imkanları sunmak için Avrupa Konseyi bünyesinde birçok

çalışma yürütülmektedir. Bunlara örnek olabilecek nitelikte bir girişim DIALANG adlı İnternet projesinin on beş dil için geliştirmekte olduğu ve bireylerin kendi dil düzeylerini en gelişmiş teknoloji ile değerlendirme imkanını buldukları sistemdir (bkz. Fischer vd. 1999:42). Bu sistem sayesinde adaylar dil yetilerinin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda devam ettirmeleri gereken dil faaliyetleri hakkında bilgiler de alabilmektedir. Böylece ‘öğrenme özerkliği’ bir kavram olmaktan çıkıp, bireylerin dil öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir unsuru haline gelmektedir.

Avrupa Konseyi ve Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Programları

Görüldüğü gibi, Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilmeye çalışılan Avrupa vatandaşı bilincinin yolu çokdillilik ilkesine bağlı olduğu için, eğitim-öğretim alanında bir dizi yapısal, kurumsal ve içeriksel düzenlemelere gidilmektedir. Deneme aşamasında da olsa, uygulamaların başarılı sonuçlarından etkilenecek, çalışmalar giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin ‘Dil Gelişim Dosyası’ ilköğretim okullarındaki çocuklara özgü bir biçimde düzenlenerek, yabancı dil derslerinde kullanılmakta. Bu pilot çalışmaların amaçlarını Legutke genel olarak şöyle tanımlar: “İlköğretim çağındaki çocuklar kendi okul içi ve okul dışı yabancı dil öğrenim geçmişlerinin bilincine vararak, kendilerini değerlendirmeli ve yabancı dil düzeylerini belgelendirmelidir” (Legutke 2001:37). Çalışmaların asıl amacı ise, çocuklarda yabancı dillere karşı bir dil hassasiyetinin oluşturulması, sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşiminin güçlendirilmesi ve üst sınıflardaki yabancı dil derslerine zemin hazırlanmasıdır. Ülkemizde de erken yaşta başlatılan yabancı dil dersleri orta öğretim kurumlarında devam ettirilen eğitim ile bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmelidir ki, öğrencilerimiz uluslar arası eylem yetisine sahip olabilsinler (Polat 2000:25).

Ancak bu girişimlerin sözü edilen hedeflere ulaşabilmesi, eğitim-öğretim sürecine katılan öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin uyum içerisinde hareket etmelerine bağlıdır. Öğretmenler bu yeni düşüncelerin gerçek uygulayıcıları olarak büyük sorumluluklar almaktadırlar. Kuşkusuz öğretmen yetiştiren kurumlar, bu gelişmelerin dışında tutulamayacağı gibi, öncü bir görev üstlenmek durumundadırlar. Christ’in vurguladığı gibi, yenilikçi bir girişimin hayata geçirilebilmesi için, eğitim otoritelerinin ve eğitimcilerin bir bütünlük içerisinde hareket etmeleri gerekir (Christ 1996:186). Bir adım ileriye giderek, yabancı dil öğretmenlerinin toplumda çok önemli görevler üstlenmeleri gerektiği savunulabilir: Öğrettikleri yabancı dili, yaşadıkları topluma iyi tanıtarak ve bu dilin o toplum için olan yararlarını ortaya koyarak, yabancı dillerin söz konusu ülke ve o ülke insanları için

önemine dikkat çekebilirler. “Dil öğretmeni iletişim uzmanıdır ve onun bu uzmanlık bilgileri yabancı dil derslerinin amaç, hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde kullanıldığı gibi, dil politikalarının belirlenmesinde de belirleyici olmalıdır” (Raasch 1999:197). Türkiye’de Raasch’ın da belirttiği gibi siyasi merciler uluslar arası platformda var olmanın ilk koşulunun iyi derecede yabancı dil bilmek olduğunu kabul edip, eğitimcilerin bu yöndeki çalışmalarını dikkate aldıkları takdirde aynı amaca hizmet etmiş olurlar. Bu nedenle, etkin bir dil politikası uygulayabilmek için, özellikle yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların, bu alanda daha fazla söz sahibi olmaları toplumun yararına olacaktır. Günümüz dünyasında sürekli yoğunlaşan uluslar arası ilişkileri, tarafların istediği bir düzeyde yürütebilmek için belki sadece İngilizce yeterli görülebilir. Ancak burada yanlış bir varsayım ile hareket eden sadece eğitim otoriteleri değil, veliler de bunun için İngilizce’nin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Oysa ulaşılması istenilen çokdillilik, ikinci bir yabancı dilin öğretimi ile mümkündür.

Ulusal eğitim politikaları ne şekilde düzenlenirse düzenlensin, sonuç itibari ile ulaşılması istenen nokta, öğretilen ve öğrenilen yabancı dillerin yardımı ile kültürler arası deneyim kazanmak ve günümüz dünyasında söz sahibi olmaktır. Böylece, tüm eğitim kademelerindeki yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi ile ilgili yenilikleri yakından izleme sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar söz konusu yenilikçi düşüncelerin ve uygulamaların yaygınlaşması için bu konuları muhakkak eğitim programlarına dahil etmelidirler. Avrupa Konseyi’nin dil projeleri, özellikle de Avrupa Komisyonu’nun dil geliştirme çalışmaları ve sunduğu olanaklar (örneğin LINGUA ve onun devamı olan LEONARDO ve SOKRATES Programları) öğretmen adaylarına mutlaka tanıtılmalıdır. Tanıtımla yetinmeyip, geleceğin öğretmenlerine eğitim süreçleri içerisinde bizzat öğrendikleri ve öğretecekleri dilin ülkesinde bulunma ve eğitimlerinin bir bölümünü o ülkede yapma imkanı sunulmalıdır⁴. Öğrenci değişimi fikri sadece üniversiteleri değil, diğer okulları da kapsayacak şekilde düzenlendiğinde, eğitim alanında uluslar arası ilişkiler kendiliğinden gelişecektir. Avrupa Birliği ‘tabana’, yani bireylere, diğer kültürlerle tanışma ve kaynaşma imkanları sundukça ve ‘siyasi düzlemde’ yasal çerçeveler bu hareketliliği teşvik ettikçe, insanların ve kültürlerin yakınlaşma projeleri somut eylem planlarına dönüşebilir. Bu eylemlerin en üst hedefi ise, şüphesiz kıta Avrupa’ında insanların çokdilli ve çokkültürlü olmalarına rağmen barışçıl bir ortak yaşam sürme isteğidir. Görüldüğü gibi yabancı dil

⁴2001 yılında Türk-Alman Yükseköğretim Kurulları (YÖK/HRK) arasında başlatılan ve İstanbul Üniversitesi sorumluluğunda yürütülmesi karara bağlanıp halen devam etmekte olan Türk-Alman Üniversiteleri *Öğretmen Yetiştirme Programları İşbirliği* bu yönde atılmış bir adımdır. Altı Türk ve altı Alman Üniversitesinin katılımı ile gerçekleştirilen ön çalışmalar sonrasında öğretmen adayları „kardeş“ üniversitelerde eğitimlerinin bir dönemini tamamlama imkanını bulacaklardır. (bkz. Genç 2003:181-182).

öğretmenleri, dili etkin bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretmenin dışında, önemli görevleri yerine getirecek nitelikler geliştirmek durumundadırlar, örneğin geniş kapsamlı düşünmeyi, hoşgörülü olmayı vs.. Tüm bunları öğrencilerinde de bir davranış şekline dönüştürmek için uygun öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmelidirler.

Gerek Türkiye’de, gerekse Avrupa Birliği ülkelerinde, öğretmen yetiştiren kurumlar bu niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmeye ne ölçüde hazırdırlar? Bu soruya olumlu yanıtlar alabilmek için, uluslar arası platformlarda üniversitelerin, okulların ve diğer eğitim kurumlarının işbirliklerini derinleştirmeleri gerekmektedir. Avrupa Birliği vatandaşı olmanın ilk koşulu olan kültürler arası iletişim yetisine sahip olma ilkesi, Krumm tarafından üniversitelerdeki yabancı dil öğretmen yetiştirimi programlarında uygulanması için önerilen yurtdışı stajlar ile bir ölçüde mümkün olabilir (Krumm 1999:66). Özellikle yurtdışına gönderilen, geleceğin öğretmen adayları bu süreçte edindikleri bilgi ve deneyimler ile mesleki yeterliliklerini ve bireysel niteliklerini geliştirmiş olacaklardır. Son yıllarda karşılıklı olarak gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verilmesinin nedeni, kuşkusuz bu bağlamda yabancı ‘kültür’ kavramının bizzat yerinde irdelenmesi kadar, ‘kültürler arası öğrenmenin’ de o ülke koşulları içerisinde ele alınmasına bağlıdır. “Öğrenme kavramı kültürlere özgü olduğu için, öğretmen adayları öncelikle bunun bilincine varmalıdırlar” (Fritz vd. 1998:152). Ancak karşılıklı öğrenci değişimleri bürokratik engellere takılmamalı, hatta teşvik edilmelidir. Bu bağlamda Polat Almanca’nın ülkemiz eğitim programlarında yerini daha da pekiştirebilmesinin ülkeler arası bürokratik düzenlemelerin karşılıklı olarak yeniden gözden geçirilmesine de bağlı olduğunu vurgular (Polat 1999:137).

Gerekli hukuki düzenlemelerin yapılmasının yanı sıra, Avrupa Konseyi dil programlarınca üniversiteler arası işbirlikleri için destek alabilmenin koşulu ise eğitim sürecinin nitelikli, bilginin çağdaş, sürekli yenilenen ve değişime açık olmasına bağlı olup, eğitim alanında geniş kapsamlı kalite çalışmalarını da gerektirmektedir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası akreditasyon, sadece kalite güvencesini elde etmek için bir amaç olmaktan öte, çağdaş eğitimi yakalamak ve korumak için gerekli değişimleri belirlemekte yararlanabilecek bir araç olarak da düşünülmelidir.

Avrupa Konseyi ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirilmesi

Küreselleşen bir dünyada, Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemiş olan ülkemiz, eğitim kurumlarının da bu sürece uygun hale getirilmesine büyük önem vermek durumundadır. Yabancı Diller Eğitim Bölümleri burada ayrıcalıklı sayılabilecek bir

konumdadır. Bu bölümler Avrupa Konseyi ‘Modern Diller Bölümü’nün‘ dil projelerini bilimsel tartışma konusu yapmanın yanı sıra, burada alınan kararları hayata geçirebilecek dilsel alt yapıya da sahiptirler.

Nitekim, 1998’deki eğitim reformundan sonra yabancı dil öğretmen yetiştirimi programlarında ağırlıklı olarak yer alan temel dil becerileri derslerinin amaç belirlenmesinde ve ölçme değerlendirilmesinde GER önemli bir başvuru kaynağı olabilir. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de sayıları 13 ile belirlenmiş olan Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalarından 12’sinde Almanca hazırlık sınıfları uygulanmaktadır (bkz. Köksal 2002:35). Gerek burada uygulanan yoğun dil derslerinde gerekse öğrencilerin hazırlık muafiyet sınavı sonrası birinci ve ikinci sınıflarda almış oldukları temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerde ortak bir programın bulunmaması ve bu yönde bir çalışmanın yapılması gerekliliği söz konusudur. Farklı üniversitelerde hazırlık sınıflarında kullanılan ve genellikle Almanya’da üretilen ve o ülkenin özelliklerini yansıtan ders kitapları ile çalışılmaktadır. Son yıllarda yürürlükte olan bu ders araç gereçlerinin de Avrupa Konseyi Yabancı Dil Kriterleri’ne uyumlu hale getirildikleri saptanmaktadır. Örneğin Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıflarında “Passwort Deutsch” ile çalışılmakta ve bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin dil düzeyleri GER’deki seviyelere göre belirlenmektedir⁵. Haftada 24 saatlik yoğun bir dil programı sonucunda öğrenciler bir yıllık hazırlık sınıfı sonunda genellikle 1.,2.,3. ve 4. kitaplarını tamamladıkları için A2 düzeyine gelmiş olmaktadır.

Aynı şekilde birinci ve ikinci sınıflarda devam ettirilen dil derslerinin bu ulaşılmış olan seviyelerin üzerine yapılandırılarak öğrencilerin dil yetileri geliştirilmelidir. Dil derslerinin içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ile öğretmen adaylarının dil becerilerinin geliştirilmesi belli ölçütlere dayandırılacağı için bütünlük ve şeffaflık kazanmış olacaktır⁶. Dersi hazırlayan öğretim elemanı için başvuru kaynağı niteliğinde olan bu ortak çerçeve programı ile yatay ve dikey düzlemde dersler arası bütünlük ve paralellik sağlanabilir. Capoğlu/Çakır’ın da (2001:544) belirtmiş olduğu gibi, okuma etkinliğinin birinci yarıyıldan sekizinci yarıyla kadar sürdürüldüğü düşünülürse, Almanca öğretmeni olacak bir aday, bu beceriyi yetkin düzeyde (Kompetente Sprachverwendung) kullanan konumuna gelmelidir (Capoğlu/Çakır 2001:544). GER tarafından belirlenmiş dil düzeylerine bakıldığında C2 (Mastery) seviyesinde olan öğrencinin kendini tanımlaması şöyle olacaktır: “Kullanım

⁵ Bkz. <www.passwort-deutsch.de/service/refernzrahmen/index.htm> 09.05.2004 görüldü.

⁶ Bu tür uygulamaların sonucunda öğrenciler diledikleri takdirde yabancı dil düzeylerini uluslararası geçerliliği olan dil sertifikaları ile de belgelendirebilirler (bkz. Güler 2003: 276-277).

kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi, soyut ve dilbilgisel açıdan karmaşık, neredeyse tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim” (GER 2001:36). C2 dil düzeyinin, anadil konuşan kişinin dil düzeyine eşit geldiği düşünülürse, bu en üst düzeye sadece çok başarılı yabancı dil öğrencilerinin gelebileceği varsayılmalıdır (Matzer 2003:10). Yazma Becerileri derslerinin de yeni programda kapsamlı yer alması, beraberinde yeni bir yapılanmayı da gerekli kılmıştır. Hatipoğlu'nun (2001:515) önermiş olduğu ders içeriklerine bakıldığında, yazma etkinlikleri için öngörülen çalışmaları da GER'de belirtilen standartlara göre düzenlemek mümkündür (Hatipoğlu 2001:515). Gerçekçi bir yaklaşıma dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde ise becerilerin belirlenmiş olan altı farklı düzeyde eşit bir dağılım göstermediklerini, daha çok derecelendirmeler içerdikleri görülür.

Diğer alan derslerini de bu şekilde düzenleyerek, öğretmen yetiştiren bölümler arasında bir ölçüde bütünlük sağlanmış olacağından, büyük önem taşımaktadır. Dersler arası geçişler ve öğretim elemanları arasında bilgi aktarımı da kolaylaşacağı için, nitelikli program içerikleri oluşacağı da düşünülebilir. Görüldüğü gibi, böyle bir düzenlemeyle öğretmen adaylarının dilsel yetilerini geliştirme, ölçme ve değerlendirme belli standartlar çerçevesinde gerçekleşmiş olacağı için, bunu 'Dil Gelişim Dosyası' ile belgelendirme imkanına da sahip olabilirler. Nitekim, yüksek öğretim kurumlarında böyle uygulamaların başlatılması ile ilköğretimde öngörülen uygulamaların devamı sağlanmış olacaktır.

Bu şekilde düzenlenen yabancı dil öğretmenleri yetiştirimi programları ile ülkemizde uzun yıllar istenilen seviyeye getirilemeyen yabancı dil derslerine yeni bir bakış açısı kazandırılabilir. Kendi dil eğitimleri sürecinde Avrupa Konseyi'nin dil alanındaki yeni gelişmelerini yakından takip eden ve bunları kendi ülke koşulları doğrultusunda değerlendirebilen ve uyarlayabilen yabancı dil öğretmenleri, gelecekte mesleki çalışmalarında bunların bizzat hayata geçirilmesi için büyük çabalar harcayacaklardır.

SONUÇ

Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programları da Demirel'in ifade ettiği gibi “Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir” (Demirel 2003:18). Bu öneri sadece bir tavsiye niteliğinde algılanmamalı, çünkü ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmesine rağmen, elde edilen sonuçların yeterli olmadığı gerçeği tartışmalarda yoğunluk kazanmaktadır. İki veya üç

yabancı dilin konuşulduğu bir toplum olmanın yolları en kısa zamanda belirlenmeli ve bu doğrultuda tüm yetkililer gereken çalışmaları ortaya koymalıdır.

Ülkemizde hiç şüphesiz bu statüde olan diller Almanca, Fransızca, İtalyanca gibi diğer Avrupa dilleridir. Bu düşüncelerden hareket ederek, sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile büyük bir değişikliğe uğrayan yabancı dil programlarımızda dördüncü sınıfta başlatılan yabancı dil derslerinin birinci tercihi kaçınılmaz olarak İngilizce'dir, ancak ikinci yabancı dil dersi seçmeliler kümesinden çıkartılıp, zorunlu hale getirilmelidir.

Uzun yıllar Almanca öğretmeni olarak istihdam edilmeyen, ancak kendi öz geçmişlerine bakıldığında bu görevi yerine getirecek nitelikli bir potansiyelin var olduğu bilinen bir gerçektir. İki yabancı dili sunma girişimi ile, Bausch'un da belirtmiş olduğu gibi "bireysel çokdillilik" için önemli adımlar atılmış olacaktır (Bausch 1990:12). Ancak ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarından itibaren başlatılan zorunlu yabancı dil uygulaması ile ülke çapında büyük bir öğretmen açığı oluşmuştur. Eğer Türkiye bir Avrupa Birliği ülkesi olarak, çokdilliliği eğitim politikasının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edecek olursa, ülke koşullarını göz önünde bulundurarak yapıcı çözümler geliştirmek durumundadır. Akılcı bir yol izleyerek, hazırda bekletilen ve büyük bir çoğunluğu çiftdilliliği ve çiftkültürlülüğü özümsemiş olan Almanca öğretmenleri ile yabancı dil öğretmeni açığını kapatabilir. Polat'ın (1999:137) önemle vurgulamış olduğu gibi, eğer Almanca ilköğretim okullarında birinci yabancı dil olarak verilirse, bu sorun kendiliğinden ortadan kalkmış olacaktır.

'Dil Gelişim Dosyası' uygulamalarının 2005 yılında Türkiye'de gerçekleşebilmesi için bilimsel ön hazırlıkların yapılması ve ilk olarak bu önemli belgelerin Türkçe'ye çevrilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında 2003-2004 öğretim yılından itibaren bu bağlamda yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Özcan Demirel'in, Ulusal Koordinatör olarak hazırlamış olduğu Türkçe-İngilizce örnekleri ile 'Avrupa Dil Gelişim Dosyası'⁷ ve içerdiği önemli belgelerin çevirisi ve ülkemiz koşullarına uygun olarak yapılmış uyarlamaları öncü niteliğindedir. Uygulama alanı olarak, programlarındaki ağırlıklı yabancı dil derslerinden dolayı ilk önce özel okullar, Anadolu Liseleri ve Süper Liseler düşünülmekte ve ardından kademeli bir yaklaşımla diğer okullarda da yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

⁷Özcan Demirel'in hazırlamış olduğu Türkçe-İngilizce çeviriler ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın üç bölümü olan *Dil Pasaportu*, *Dil Becerileri Profili* ve *Dil Öğrenim Geçmişi* Türkiye'deki pilot uygulamalar için, ilk örnekleri oluşturmaktadır.

Ayrıca bilimsel çalışmalar⁸ ile daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve eğitim sistemimizde yetkili mercileri harekete geçirerek, özlenen düzeyde yabancı dil dersleri gerçekleştirme olanakları sunulmuş olacaktır.

Unutulmaması gereken önemli bir husus ise ‘Dil Gelişim Dosyası’nın’ uygulanmasının GER’in iyi yorumlanmasına bağlı olduğudur. Burada belirtilen kriterler ve standartlar genel bir çerçeve niteliğindedir ve bunlara göre hazırlanacak olan ders içeriklerinin öğretmenler ve ders kitapları tarafından oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda ortak bir zeminde hareket etmeyi sağlayan GER, tüm olumlu yönlerinin yanı sıra bazı eksiklikler de içermektedir. Çerçeve programının dilsel yetilerin kazandırılmasını kolaylaştırdığı bir gerçektir, fakat günümüz dünyasında iletişim kurmak için kültürler arası boyutun da ele alınması gerekmektedir. Başvuru kaynağı olarak program geliştirmede, ölçme ve değerlendirmede büyük kolaylıklar sağladığı şüphe götürmez. Çerçeve programında eksik kalan sadece kültürler arası boyut değildir (Raasch 2003:9). Daha da önemlisi, Quetz’in (2002:136) titizlikle üzerinde durduğu öğrenme ve anlama süreçlerinin bilişsel boyutuna da değinilmemektedir.

Görüldüğü gibi bu eksik yönlerin giderilmesi için nitelikli ve bu yeniliklerin gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel bir zemin üzerine yapılanmış yabancı dil öğretmeni yetiştirimi ile, uzak bir hedef olarak görülmesine rağmen kültürler arası iletişimi başarmak mümkündür. Bu şekilde oluşacak ‘köprüler’ bireylerin ve ülkemizin yararına olacağı kadar, Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da büyük katkılarda bulunacaktır.

⁸Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 17-19 Eylül 2003 tarihleri arasında düzenlenmiş olduğu I. Uluslararası Sempozyum ile akademik platformda „Avrupa Konseyi Yabancı Dil Eğitimi Ortak Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi“ konusunu tartışmaya sunmuştur.

KAYNAKÇA

Çapoğlu / Çakır, M. (2001): Ein Curriculummodell für das fach Lesen an den Abteilungen für Deutsch- didaktik in der Türkei. *VII.Türkischer Germanistikkongress. Germanistik für das Jahr 2000. Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge*, Yıldız, S. (Hrsg.), Ankara:Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili,ve Edebiyatı Bölümü Başkanlığı, S. 538-546.

Christ, H. (1996): Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts. Funk, H. & Neuner, G. (Hg.) *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen, S. 182-192.

Demirel, Ö. (2003): *Yabancı Dil Öğretimi – Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyas*. Ankara: Pegem Yayınılık.

Fischer, R. / März, M. / Waitzbauer, M. (1999): DIALANG:Ein europäisches Testverfahren zur Selbstdiagnose von Fremdsprachenkenntnissen. Zwischenbilanz von einer fast unmöglichen Aufgabe. *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie A;3*, Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.). Innsbruck, Wien:Studien-Verlag, S. 41-54.

Fritz, M. / Koliander-Bayer, C.(1998): Interkulturelles Praktikum: Lehren und Lernen im interkulturellen Kontext. *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie A;2*, Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.). Innsbruck, Wien:Studien-Verlag, , S. 147-155.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von Quetz, J. in Zusammenarbeit mit Schieß, R. & Sköries, U.. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Genç, A. (2003): *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayınılık.

Güler, G. (2003): Zertifizierung von Sprachkenntnissen im Hochschulbereich – Überlegungen zum

Einsatz von Sprachtests an der Deutschdidaktikabteilung der Uludağ Universität. *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei*. Çakır, M. / Öztürk, İ. / Yıldız, C. (Hrsg.). Aachen:Shaker Verlag. S.275-281.

Hatipoğlu, S. (2001): Neue Perspektiven für das Fach Schreiben in der Deutschlehrerausbildung. *VII.Türkischer Germanistikkongress. Germanistik für das Jahr 2000. Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge*, Yıldız, S. (Hrsg.), Ankara:Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanlığı, S.514-522.

Köksal, H. (2002): Bedürfnisse für Adaptationsverfahren in Vorbereitungsklassen an den Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi C Serisi, Sosyal Bilimler. Cilt 2, Sayı 1*. S. 34-40.

Krumm, H.-J. (1999): Austausch über Schengen-Grenzen hinaus-vom Nutzen der Verschiedenheit für die Universitäten. *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie A;3*, Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.). Innsbruck, Wien:Studien-Verlag, S.55-69.

Legutke, M.K. (2001): Trend:Portfolio. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweit-sprache im Primarschulbereich*, Heft 29 /10. Hrsg. Goethe-Institut/Inter Nationes, S.37-42.

Matzer, E. (2003): Der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung. *ÖdaF Mitteilungen. Heft 1. "Was soll ich können müssen?" Österreichischer Verband für Deutsch als Ffremdsprach / Zweitsprache*, S. 6-19.

Polat, T. / Tapan, N. (2001): Türkiye’de Dünden Bügüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi.Çakır, M. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei- Yabancı Dil Dersleri ve Almanca’nın Türkiye’deki Konumu*, Aachen:Shaker., S. 283-291.

Polat, T. (2001): *Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 13, S. 29-39.*

Polat, T. (2000): *Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei- und mehrsprachiger Erziehung. Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei.* Ernst Apeltauer (Hrsg.). In *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, S. 21-39.*

Polat, T. (1999): *Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei.* Raasch, A. (Hg.) *Deutsch und andere Fremdsprachen - internationale. Länderberichte - Sprachpolitische Analysen - Anregungen.* Amsterdam:Atlanta, GA, S. 133-138.

Publikationen des Türkischenlehrerverbandes, Nr. 2: *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentationen zum Workshop am 26./27. Mai in Istanbul.* Tapan, N./ Polat, T./ Schmidt, H.-W. (Hrsg.)

Quetz, J. (2002): *Neuere unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen – und warum die Sprachlehrforschung sie nicht erfunden hat Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Karl-Richard Bausch (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 130-137.

Raasch, A. (2003): *Hilfe, Herausforderung und Verpflichtung. Magazin Trait d'union 1 Abschnitt : Forum Schule. S. 8-9.*

Raasch, A. (1999): *Ein Plädoyer für die Sprachenpolitik und für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen.* Raasch, A. (Hg.) *Deutsch und andere Fremdsprachen - internationale. Länderberichte - Sprachpolitische Analysen - Anregungen.* Amsterdam:Atlanta, GA, S. 195-201.

Raasch, A. (1998): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern/-innen: Perspektive "Europa". *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion: Dokumentationen des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Koblenz, 6.-8. Oktober 1997, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Hermes, L.&Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.), Berlin: PZV, Band 5 . S. 13-22.

Schneider, G. (2001): Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Funktionen und Merkmale des europäischen Sprachenportfolios. *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Sonja Kuri: Robert Saxer (Hrsg.). Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, S. 197-210.

Tapan, N. (2000): Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei*. Ernst Apeltauer (Hrsg.). In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, S. 40-60.