

Franco-Pass Ders Kitabı Dizisinin Eylem Odaklı Yaklaşım Temelinde Nitel Değerlendirmesi

Oğuz İbrahim Dündar *

Aslı Eda Dündar **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 14.05.2025
Düzeltilme: 02.08.2025
Kabul: 03.08.2025
Doi:10.31464/jlere.1699425

Anahtar Sözcükler:

*bildirişimsel görev
eylem odaklı yaklaşım
kültürlerarası iletişim
proje tabanlı öğrenme
yabancı dil öğretimi*

ÖZET

Bu çalışmada, *Franco-Pass* (2024) ders kitabı dizisinin A1, A2 ve B1 düzeyleri; eylem odaklı yaklaşımın üç temel bileşeni olan bildirişimsel görevler, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi açısından değerlendirilmektedir. Belge çözümlemesi yöntemiyle ve içsel durum çalışması deseniyle yürütülen araştırma, dizinin yazarları tarafından öz-eleştirel bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır. *Franco-Pass*, Türkiye’de turizm alanına özel geliştirilen ilk yerli Fransızca öğretim kitap dizisidir. Bulgular, A1 düzeyinde görevlerin daha çok sınıf içi iletişimle sınırlı kaldığını; A2 düzeyinde çoklu becerilere dayalı daha zengin yapılarla geçildiğini; B1 düzeyinde ise sosyal bağlamla bütünleşmiş, üretime ve yansıtıcı düşünmeye dayalı görevlerin öne çıktığını göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme bileşeni A1’de temel uygulamalarla temsil edilirken, A2 ve B1 düzeylerinde daha yapılandırılmış ve çıktıya dayalı projelere dönüşmektedir. Kültürlerarası iletişim açısından ise dizide sunulan içerikler, A1 ve A2 düzeylerinde bilgi aktarımı odaklı iken, B1 düzeyinde eleştirel farkındalık ve kültürel empatiyi destekleyen etkinliklerle gelişim göstermektedir. Dizi, özgün yapısıyla yerel ihtiyaçlara yanıt vermekte; ancak kültürlerarasılık, otantik belge ve süreç değerlendirme boyutlarında daha dizgeli yapılandırmalarla geliştirilmeye açıktır.

Bilgilendirme

Bu çalışmada yer alan analiz ölçütlerinin değerlendirilmesi sürecinde görüş ve katkılarını paylaştan alan uzmanlarına teşekkür ederiz.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma, herhangi bir insan katılımcıya, kişisel veriye ya da deneysel uygulamaya dayanmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma sürecinde akademik yayın etiğine tam olarak uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, her iki yazarın eşit katkısıyla hazırlanmıştır. Araştırma süreci, analizler ve yazım aşamaları ortak sorumlulukla yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ederler.

Gönderim

Dündar, O. İ. ve Dündar, A. E. (2025). Franco-Pass ders kitabı dizisinin eylem odaklı yaklaşım temelinde nitel değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11 (2)*, 604-626.

* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9574-6125>, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, oidundar@anadolu.edu.tr

** Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-5276>, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, aedundar@anadolu.edu.tr

Giriş

Yabancı dil öğretimi, küreselleşmenin hız kazandığı 21. yüzyılda yalnızca bireysel dil becerilerinin değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişimin ve sosyal etkileşimin de geliştirilmesini hedefleyen bir alan hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, Avrupa Konseyi'nin yayımladığı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM, 2001) ile kurumsallaşmış ve öğrenen profiline ilişkin köklü bir yeniden tanımlama getirmiştir. OBM, öğreneni artık sadece dili kullanan bir birey değil; anlam inşa eden, toplumsal bağlamlarda eyleme geçen ve kültürlerarası etkileşim kurabilen bir sosyal aktör olarak konumlandırmaktadır (Puren, 2006).

Bu anlayış çerçevesinde geliştirilen eylem odaklı yaklaşım, geleneksel iletişimsel yaklaşımdan farklı olarak dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, toplumsal görevler ve kültürel bağlamlar içinde gerçekleştirilen bir eylem biçimi olarak ele almaktadır. Öğrenme süreci, dilin otantik görevlerle kullanıldığı, öğrenenin anlamlı çıktılar ürettiği, kültürlerarası arabuluculuk yaptığı çok boyutlu bir etkileşim sürecine dönüşmektedir (Bagnoli vd., 2010).

Bu çalışmada, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen Turizm Fakültesi öğrencilerine yönelik hazırlanan ve önsözünde eylem odaklı yaklaşımı benimsediği ifade edilen *Franco-Pass* ders kitabı dizisi (A1, A2, B1) incelenmektedir. Anadolu Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde Fransızca derslerini yürüten iki öğretim elemanı tarafından geliştirilen bu kitap dizisi, öncelikli olarak söz konusu fakülte öğrencilerinin ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla hazırlanmıştır. Kitap dizisinin tüm eğitsel içeriği doğrudan yazarlar tarafından tasarlanmış, görsel materyallerin oluşturulmasında yapay zekâ tabanlı araçlardan, dinleme etkinliklerinin üretiminde ise özel olarak geliştirilen Python tabanlı bir ses üretim sisteminden yararlanılmıştır. Bu sistem, Flask altyapısı kullanılarak metinlerin otomatik seslendirildiği, çeşitli karakter sesleriyle senaryolar oluşturulmasına olanak tanıyan bir yapıya sahiptir. Ayrıca, diziye dijital destek sağlamak amacıyla öğretim elemanları tarafından www.oefle.com adresinde çevrim içi bir platform geliştirilmiş; bu site hem öğretim sürecini desteklemeye hem de öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine katkı sunmaya yönelik kaynaklar içermektedir. Bu çok boyutlu yapı, eylem odaklı yaklaşımın uygulamadaki yansımalarını değerlendirmek açısından anlamlı ve yenilikçi bir örneklem sunmaktadır.

Araştırma Geçmişi

Yabancı dil öğretimi alanında 2000'li yıllardan itibaren belirginleşen paradigma değişimi, öğreneni pasif bir bilgi alıcısından çıkararak, anlam inşa eden, toplumsal ve kültürel bağlamlarda etkin olarak konumlanan bir özneye dönüştüren eğitsel yaklaşımların ön plana çıkmasına neden olmuştur (Puren, 2006; Denyer, 2006). Bu dönüşümle birlikte, dil yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde; kültürel değerlerin, toplumsal rollerin ve bireysel kimliklerin aktarımına aracılık eden çok katmanlı bir uygulama olarak ele alınmaya başlanmıştır (Byram vd., 2002; Charaudeau, 2000). Söz konusu yaklaşımın kuramsal çerçevesi, OBM doğrultusunda şekillenen eylem odaklı yaklaşımla somutlaşmıştır. Bu yaklaşım, dili yalnızca araçsal düzlemde kullanan bir birey anlayışını

aşarak, dili toplumsal eylemler yoluyla gerçekleştiren bir sosyal aktör kavrayışını merkeze almaktadır (Bagnoli vd., 2010). Eylem odaklı yaklaşım, eğitsel olarak üç temel eksen etrafında yapılandırılmaktadır: bildirimsel görev, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi (Dündar & Yetiş, 2021).

Belirli bir sonuç elde etmek için, bir birey tarafından gerekli görülen her türlü amaç odaklı eylem (OBM, 2001) olarak tanımlanan bildirimsel görevler, dilin yalnızca sınıf içi bağlamlarda değil, gerçek yaşamla örtüşen toplumsal durumlar içerisinde anlamlı biçimde kullanılmasını esas alır. Bu yaklaşım, dil öğrenimini otantik görevler aracılığıyla yapılandırmayı hedefler ve öğrenenin dili belirli bir amaca ulaşmak için araçsallaştırdığı iletişimsel süreçleri önceler. Ellis (2003) ile Nunan (1989), görev temelli yapıları; anlam üretimini önceleyen, çoklu dil becerilerinin bütüncül biçimde devreye girdiği yapılar olarak tanımlar. Bu çerçevede görevler, yalnızca dilsel pratiğe hizmet eden teknik alıştırmalar olmaktan çıkar; sosyal etkileşim ve öğrenen özerkliği temelinde kurgulanan işlevsel eylemlere dönüşür. Soubrié (2008) ise görevin eğitsel niteliğini, taşıdığı sosyal sorumluluk ve bağlamsal gerçeklikle ilişkilendirerek, onu salt bir uygulama değil, toplumsal anlam taşıyan bir eylem biçimi olarak yeniden konumlandırır.

Bildirimsel görevlerin birbirini tamamlamasıyla birlikte genişletilmiş ve yapılandırılmış biçimlerine geçiş, proje tabanlı öğrenme aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu eğitsel yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgi üreten ve sürece etkin katılım gösteren bireyler olarak konumlanmasını hedefler. Projeler, öğrenenlerin birlikte planlama yapma, ürün geliştirme, süreçleri değerlendirme ve karar alma gibi üst düzey bilişsel ve sosyal becerileri eş zamanlı olarak geliştirmelerine olanak tanır (Hougardy vd., 2001; Reverdy, 2013). Licheri (2015), proje tabanlı öğrenmenin hem bireysel özerkliği hem de sosyal öğrenmeyi eş zamanlı olarak teşvik eden bütüncül bir model sunduğunu ifade eder. Blin (2005) ise bu yaklaşımın, geleneksel bilgi aktarımı anlayışını aşarak, öğrenenin doğrudan deneyim yoluyla anlam inşa ettiği yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunduğuna dikkat çeker.

Eylem odaklı yaklaşımın üçüncü temel bileşeni olan kültürlerarası iletişim yetisi, bireyin hem kendi kültürel dayanaklarını fark etmesini hem de hedef kültürle eleştirel ve duyarlı bir temelde etkileşim temelde etkileşim kurabilmesini gerektirir. Byram vd. (2002), bu yeterliği beş temel eksen çerçevesinde tanımlamaktadır: yorumlama ve ilişkilendirme becerileri, öğrenme becerisi, kültürlerarası tutum, bilgi ve eleştirel kültürel farkındalık. Bu yapı, bireyin yalnızca kültürel bilgi edinmesini değil; aynı zamanda farklı kültürel bakış açılarını çözümleyebilme, öz değerlendirme yapma ve kültürel etkileşim süreçlerine etkin biçimde dâhil olmasını içerir. Charaudeau (2000) ve Lange (2011) kültürlerarası iletişim yetisinin; önyargıların aşılması, kültürel farkındalığın artırılması ve bireyin arabulucu kimliğini geliştirmesi gibi çok boyutlu becerilerle iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim yetisi, dil öğretiminin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda etik, sosyal ve bilişsel yönlerini de kapsayan bütüncül bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır.

Aslım Yetiş ve Dündar (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye’de Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretildiği liselerde kullanılan “Salut 10”, “Salut 11” ve “Salut 12” kitapları kültürlerarası iletişim yetisi bağlamında değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, “Salut 10” ve “Salut 11” kitaplarının kültürlerarası yetkinliği

destekleme yönünde belirli olumlu özellikler taşıdığı; ancak “Salut 12” kitabının bu yetkinliği neredeyse hiç desteklemediği ve bu eksikliğin öğretmen tarafından tamamlayıcı materyallerle telafi edilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Dündar ve Aslım-Yetiş (2021) ise, “Alter Ego”, “Nouveau Rond-Point” ve “Version Originale” ders kitaplarını eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, “Nouveau Rond-Point” kitap dizisi bu yaklaşımın ilkeleriyle daha yüksek düzeyde örtüşürken; “Version Originale” kitap dizisi bazı açılardan uzaklaşsa da genel hatlarıyla yaklaşımın temel prensiplerine önemli ölçüde yakın durmaktadır. Her iki çalışmada da bildirimsel görev, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi açısından materyallerin güçlü ve sınırlı yönleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, Türkiye bağlamında geliştirilen öğretim materyallerinin eylem odaklı yaklaşımla ne ölçüde örtüştüğünü sistematik biçimde ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle *Franco-Pass* gibi özgün içeriklere sahip ve belirli bir alan bağlamında (turizm) yapılandırılmış materyallerin, bu yaklaşımın kuramsal ve eğitsel ilkelerini ne düzeyde uygulamaya yansıttığı henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, bağlam-temelli öğretim kaynaklarının değerlendirilmesi ve eylem odaklı yaklaşımın yerel uygulamalara nasıl uyarlandığının çözülmesi açısından önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Çalışma, her ne kadar Fransızca ve turizm bağlamında yapılandırılmış bir örneklem üzerinden yürütülmüş olsa da elde edilen bulguların görev temelli ve kültürlerarası içerik tasarımı açısından diğer dillerde ve mesleki alanlarda da uygulanabilir nitelikler taşıdığı düşünülmektedir.

Fransızcanın mesleki bağlamlarda kullanımını önceleyen ve dil öğretimini belirli bir amaç doğrultusunda yapılandırmayı hedefleyen özel amaçlı Fransızca (ÖAF) yaklaşımı, eylem odaklı yaklaşımla birçok ortak kuramsal temeli paylaşmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenenin belirli bir mesleki ya da akademik alandaki iletişim gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan işlevsel, özgün ve bağlam temelli öğretim uygulamalarına odaklanır (Zolana, 2013). ÖAF, dili yalnızca genel iletişimsel yeterlik açısından değil; aynı zamanda öğrenenin belirli bir alan içerisindeki rolünü etkin biçimde yerine getirmesini sağlayacak dilsel, toplumsal ve kültürel beceriler bütününe kazandırmayı hedeflemektedir (Carras vd., 2007; Qotb, 2009). Bu bağlamda, otantik materyal kullanımı, görev temelli öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürlerarası farkındalık gibi eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri, ÖAF pedagojisinde de merkezi bir yere sahiptir (Mangiante, 2007; Gahmia, 2009; Marin, 2016; Dufour & Parpette, 2018). Eylem odaklı yaklaşımın üç temel bileşeni olan bildirimsel görevler, proje temelli öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi, ÖAF uygulamalarında da işlevsel biçimde yer bulmakta ve öğrenenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. *Franco-Pass* serisinin Fransızca öğretimini turizm alanına özgü bir bağlamda yapılandırması, onu yalnızca eylem odaklı yaklaşım açısından değil, aynı zamanda ÖAF ilkeleri doğrultusunda da değerlendirilebilecek özgün bir örnek haline getirmektedir.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu çalışma, eylem odaklı yaklaşımın kuramsal temelleriyle birlikte, turizm alanına özgü bir öğretim malzemesinde nasıl yapılandırıldığını çok yönlü olarak incelemesiyle

katkı sunmaktadır. Özellikle mesleki dil kullanımının ön planda olduğu bu bağlamda; *Franco-Pass* ders kitabı dizisinde kültürlerarası iletişim yetisi, bildirişimsel görev ve proje tabanlı öğrenmeye ne ölçüde yer verildiği değerlendirilmiştir.

Dizinin, Türkiye’de Fransızcanın turizm alanına yönelik olarak dizgeli biçimde yapılandırıldığı ilk örneklerden biri olması, onu özgün ve alan odaklı bir kaynak haline getirmektedir. Çalışmada, ilgili öğretim malzemesinin aynı anda yazarları da olan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler, öz-eleştirel bir bakış açısıyla ve kuramsal ilkeler doğrultusunda nesnellik gözetilerek yürütülmüştür.

Araştırma, *Franco-Pass* kitaplarının eylem odaklı yaklaşımın temel bileşenleriyle hangi oranda örtüştüğünü ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara odaklanmaktadır:

Araştırma Soruları:

1. Bildirişimsel görevler, *Franco-Pass* ders kitaplarındaki öğretim etkinliklerine ne ölçüde ve hangi biçimlerde dâhil edilmiştir?
2. Bu kitaplarda proje tabanlı öğrenmeye yönelik hangi etkinliklere yer verilmiştir?
3. Kitaplarda ne tür kültürlerarası içeriklere yer verilmektedir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Bu araştırma, veri kaynağı olarak ders kitaplarından yararlanılarak belge çözümlemesi kapsamında yürütülmüş; “durumun kendisine odaklanan (örneğin bir program değerlendirme...) içsel durum çalışması” (Creswell, 2021, s.101) deseni ile yürütülmüştür. İçsel durum çalışmasında araştırmacı, belirli bir durumu tüm yönleriyle derinlemesine çözümler; alt bileşenlerini tek tek ele alarak o durumu aydınlatmaya çalışır (Fraenkel vd. 2012). İçsel durum çalışmaları, araştırmacının yalnızca belirli bir vakaya yoğunlaşarak, olgunun kendisine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi amaçladığı araştırmalardır; bu yönüyle genelleme yapmaktan çok, incelenen durumu özgün bağlamı içinde incelemeyi hedefler (Stake, 1995). Araştırmanın veri kaynaklarını, *Franco-Pass* A1, A2 ve B1 düzeylerine ait ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplar, eylem odaklı yaklaşımın temel bileşenleri doğrultusunda ayrıntılı biçimde çözümlenmiştir.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Bildirişimsel görev çözümlemesinde Soubrié (2008), Nunan (1989), Mangenot (2006) ve OBM (2001) tarafından ortaya konulan kuramsal çerçevelerden yararlanılmış; Dündar ve Aslım Yetiş (2021) tarafından yerleştirilmiş ölçütler esas alınmıştır. Bu doğrultuda etkinlikler, görevin dili bir amaç değil, bir eylem aracı olarak kullanıp kullanmadığı; toplumsal bağlama yer verip vermediği; öğrenci etkileşimini ne düzeyde içerdiği; çıktısının somutlaştırılıp somutlaştırılmadığı; öğrenen inisiyatifine alan tanıyıp tanımadığı; öğretmen rolünü rehber olarak mı tanımladığı; yansıtıcı ve üstbilişsel boyut içerip içermediği; çoklu becerilerin (anlama, üretim, arabuluculuk) devreye girip

girmedigi; otantik belge kullanımına yer verip vermediği ve kültürel bir boyut taşıyıp taşımadığı ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

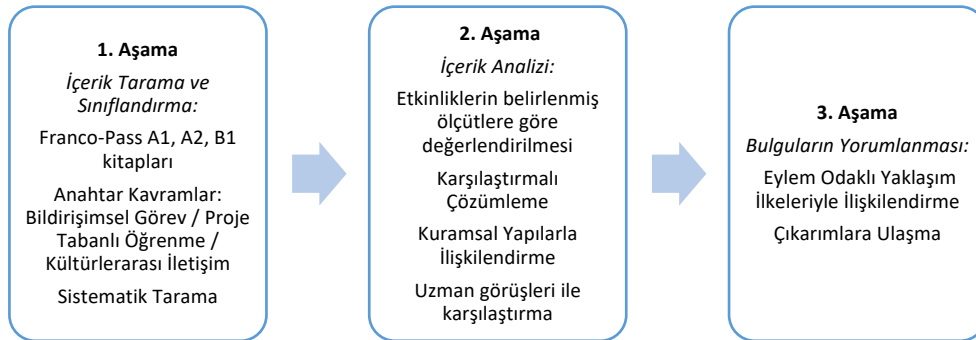
Proje tabanlı öğrenme bileşeninde, Hougardy vd. (2001), Reverdy (2013) ve Licheri (2015) temel alınarak oluşturulan ölçütler doğrultusunda etkinliklerin, gerçek bir problemi çözmeye dayanıp dayanmadığı; sosyal bağlamla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği; çeşitli görevlerle çok aşamalı biçimde yapılandırılıp yapılandırılmadığı; öğreneni sürece etkin biçimde katıp katmadığı; özerklik ve sorumluluk geliştirmeye olanak tanıyıp tanımadığı; bilişsel ve uygulamalı becerileri harekete geçirip geçirmediği; bir ürünle sonuçlanıp sonuçlanmadığı; kültürlerarası farkındalık içeriğine yer verip vermediği; öğretmeni kolaylaştırıcı olarak konumlandırıp konumlandırmadığı ve mikro görevlerin tutarlılıkla bütünleştirilip bütünleştirilmediği boyutları dikkate alınmıştır.

Kültürlerarası iletişim yetisi çözümlemesinde ise Byram vd. (2002), Charaudeau (2000), Audras ve Chanier (2007) ile Lange (2011) tarafından ortaya konulan kuramsal çerçevelerden yararlanılmıştır; hedef kültüre dair bilgi sunumu; öğrencinin kendi kültürüne dönmesini teşvik etmesi; kültürlerarası karşılaştırma yapma fırsatı sunması; kültürel basmakalıplara karşı eleştirel düşünme geliştirme; empati ve çoklu bakış açısı geliştirme becerilerini desteklemesi; farklı kültürlerin temsiline yer verip vermemesi; görsel ve metinsel çeşitliliği içermesi; öğrenen merkezli yansıtıcı etkinlikler sunması; arabuluculuk becerilerini destekleyici uygulamalara yer verip vermemesi ve kültürel yanlış anlamaların eğitsel olarak ele alınıp alınmaması ölçütleri kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde, her kitabın görev, proje ve kültürlerarası içerikleri tek tek incelenmiş ve her bir etkinlik, daha önce açıklanan ölçütler çerçevesinde analiz edilmiştir. Değerlendirme sürecinde her içeriğin eylem odaklı yaklaşım ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğü bağlamsal olarak yorumlanmış; elde edilen bulgular nitel bir bakış açısıyla betimlenmiştir.

Şekil 1. Uygulama süreci



Ayrıca, çözümleme sürecinde kullanılan ölçütler doğrudan alanyazındaki kuramsal yaklaşımlara dayandırılmıştır. Sürecin güvenilirliğini artırmak amacıyla, belirlenen ölçüt setlerine dayalı örnek etkinlikler, alan uzmanı iki ayrı değerlendirici ile karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş; değerlendiriciler arası tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Yukarıda betimlenen yöntem ve teknikler çerçevesinde yürütülen çözümlemeler doğrultusunda, *Franco-Pass* serisinin A1, A2 ve B1 düzeylerindeki ders kitapları; bildirişimsel görevler, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi bağlamlarında incelenmiş; elde edilen bulgular aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Bildirişimsel Görev

Franco-Pass A1 düzeyi, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri çerçevesinde incelendiğinde, bildirişimsel görevlerin niteliksel açıdan sınırlı bir işlevsellik sunduğu gözlemlenmektedir. Bu düzeydeki görevler, ağırlıklı olarak (8/10) sınıf içi kontrollü uygulamalara dayanmakta (Kriter 1, Kriter 2) ve dilin bir iletişim aracı olmaktan ziyade bilgi aktaran bir sistem olarak kullanımına odaklanmaktadır. Örnek olarak, “se présenter” (kendini tanıtmak), “dire sa profession” (mesleğini söylemek) ve “remplir un formulaire” (form doldurmak) gibi etkinlikler, öğrenciyi gerçek yaşamla bağlantılı toplumsal eylemlere yönlendirmekten ziyade yapısal doğruluğu önceleyen ve kalıplaşmış dil formlarına dayanan uygulamalar şeklinde sunulmaktadır.

Bununla birlikte, sınırlı da olsa bazı etkinliklerde (2/10) öğrenci etkileşimini teşvik eden mikro görevlerin varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin, bir arkadaş hakkında kısa bilgi verme ya da diyalog oluşturma gibi uygulamalar, öğrenenin dili araçsal biçimde kullanarak iletişimsel ortamlarda anlam üretmesine katkı sağlamaktadır (Kriter 1). Ayrıca, otantik materyal kullanımının son derece kısıtlı olması öğrenenin gerçek hayattaki iletişim ihtiyaçlarına yönelik hazırlığını zayıflatmaktadır (Kriter 9).

A2 düzeyinde bildirişimsel görevler, dil kullanımını toplumsal bağlamlara yerleştirme (Kriter 2) açısından daha belirgin bir yapı sergilemektedir. Kitapta yer alan “Leçon 10- Préparer un itinéraire de voyage (Ders 10-Bir seyahat güzergâhı hazırlamak)”, “Leçon 9: Demander des informations à l’accueil d’un hôtel (Ders 9-Bir otelin resepsiyonunda bilgi istemek)”, “Leçon 7: Exprimer son appréciation après une visite touristique (Ders 7-Turistik bir ziyaret sonrası değerlendirme ifade etmek)” gibi görevler, öğrencilerin dil becerilerini gündelik yaşamla ilişkili biçimde bütünleştirmesine imkân tanımaktadır (Kriter 1). Bu görevlerde (Kriter 8) öğrenci, hem kısa yazılı metinler üretmekte (örneğin: blog yazısı, e-posta, ilan), hem de yapılandırılmış sözlü etkileşimlerde bulunmakta (örneğin: rol yapma, öneri isteme, bilgi verme).

Görev çıktılarının çoğunun (7/10) somut ürünlerle (Kriter 4) sonuçlanması (örneğin, Leçon 8: Affiche de sécurité (Ders 8-Güvenlik afişi), Leçon 6: Annonce touristique (Ders 6-Turistik ilan), Leçon 9: Message aux employés (Ders 9-Çalışanlara mesaj), öğrenci etkileşimini teşvik eden ikili ya da grup çalışmalarıyla yürütülmesi (Kriter 3), A2 düzeyinin göreve dayalı yaklaşımı destekleyen bir yönelime sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Leçon 6’daki “Inciter à participer à une activité de loisirs (ders 6-Bir boş zaman etkinliğine katılmaya teşvik etmek)” başlıklı görevde öğrencilerin hem yazılı hem sözlü biçimde katılım çağrısı yapmaları beklenmekte (Kriter 8), bu da görevlerin birden fazla beceriyi içeren yapısını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bazı görevlerin hâlâ sınıf içi iletişimle sınırlı kaldığı (Kriter 1); örneğin Leçon 7'deki "Exprimer son appréciation (Ders 7-Değerlendirme ifade etmek)" etkinliklerinin kişisel değerlendirmelerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencinin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesine olanak tanıyan üstbilişsel yönlendirmelere (Kriter 7) kitapta sistematik biçimde yer verilmemesi, öz-düşünüm gelişimini destekleyen daha yapılandırılmış etkinliklerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Franco-Pass B1 düzeyinde, bildirişimsel görevlerin görev temelli öğrenme yaklaşımının (Kriter 1) temel ilkeleriyle büyük ölçüde örtüştüğü gözlemlenmektedir. Kitaptaki görevler, öğrenciyi hem dilsel (Kriter 1) hem de toplumsal (Kriter 2) olarak harekete geçiren karmaşık üretim süreçlerine yönlendirmektedir. Örneğin, Leçon 2: Fidéliser le client (Ders 2-Müşteriyi sadık hale getirmek) adlı ünite öğrencilerden, turizm sektöründe müşteri sadakatini sağlamak amacıyla müşteri sadakatini kazanma önerileri yazmaları istenmektedir. Bu görev, hem yazılı üretimi teşvik etmekte (Kriter 8) hem de hizmet sektörüne dair toplumsal bilinç geliştirmeyi (Kriter 2) amaçlamaktadır. Bir başka örnek, Leçon 3: Exposer un projet (Ders 3-Bir proje sunmak) ünitesinde yer alan présentation d'un projet touristique (bir turizm projesi sunumu) görevidir. Öğrencilerden uzun vadeli hedefler belirlemeleri, eylem planı oluşturmaları ve önerilerde bulunmaları beklenmesi aynı zamanda okuma, yazma, konuşma gibi çoklu becerilerin birlikte kullanımını gerektirmektedir (Kriter 8).

Kitapta, öğrencilerin iş birliği içinde çalıştığı (Kriter 3) ve otantik çıktılar ürettiği (Kriter 4) jeu de rôle (rol yapma oyunu) etkinlikleri sıkça yer almaktadır. Örneğin, Leçon 7: Expliquer des conditions et des exigences (Ders 7-Koşul ve gereklilikleri açıklamak) ünitesinde öğrenciler bir danışman rolünü üstlenip turistlerin bilmesi gereken ülkelere özgü sağlık şartları ilgili bilgi vermek gibi görevleri üstlenir. Bu, gerçek bir sosyal duruma (Kriter 2) yakın bir bağlamda dilsel üretim ve etkileşimi teşvik etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine imkân tanıyan üstbilişsel ve yansıtıcı görevler (Kriter 7) de yer almaktadır. Özellikle Leçon 6: Expliquer ce qu'on aurait fait (Ders 6-Ne yapmış olmak isterdik?) ünitesinde öğrenciler, geçmiş deneyimlerini değerlendirerek conditionnel passé (geçmiş koşul kipi) yapılarıyla regretter de + infinitif passé (geçmişte yapmış ya da yapmamış olmaktan pişmanlık duymak) kalıplarını kullanır. Bu tür görevler, öğrencinin öğrenme süreci üzerine düşünmesini destekler (Kriter 7). Bununla birlikte, kültürel içerikler kimi zaman yalnızca yüzeysel düzeyde sunulmakta, kültürlerarası farkındalık oluşturacak tartışma ve karşılaştırmalara yeterince yer verilmemektedir (Kriter 10). Örneğin, Leçon 4: Faire connaître son pays (Ders 4-Kendi ülkesini tanıtmak) ünitesinde öğrencilerden ülkelerini tanıtmaları beklenmektedir, ancak comparer les différences culturelles (kültürel farkları karşılaştırmak) veya réfléchir à des stéréotypes (kültürel klişeleri sorgulamak) gibi etkinlikler eksik kalmaktadır (Kriter 10).

Çizelge 1. Bildirişimsel Görev Kriterlerine Göre *Franco-Pass* Dizisinin Düzeylere Göre Değerlendirmesi

Kriterler	A1	A2	B1
1. Dil bir amaç değil, eylem aracıdır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü

Çizelge 1. (devam)

2. Görevlerin toplumsal bir anlamı vardır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
3. Öğrenciler arası etkileşim içerir.	Orta	Orta	Güçlü
4. Görevler somut çıktılar üretir.	Kısıtlı	Güçlü	Güçlü
5. Öğrenci inisiyatifi ve farklı özerklik düzeyleri dikkate alınır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
6. Öğretmen rehber, kolaylaştırıcıdır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
7. Yansıtıcı ve üstbilişsel boyut içerir.	Kısıtlı	Kısıtlı	Güçlü
8. Çoklu beceri kullanımı (anlama, üretim, arabuluculuk) vardır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
9. Otantik belgelerden yararlanılır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
10. Kültürel bir boyut içerir.	Orta	Orta	Orta

Genel olarak, *Franco-Pass* kitap dizisinin bildirimsel görevleri A1 düzeyinde daha çok başlangıç düzeyi iletişimsel işlevleri kapsayan ve yapılandırılmış alıştırmalar şeklindeyken; A2 düzeyinde, öğrenciyi hem üretkenliğe hem de çoklu beceri kullanımına yönlendiren daha gerçekçi ve anlamlı görev yapıları sunmaktadır. B1 düzeyinde ise, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleriyle büyük oranda örtüşen, toplumsal bağlam içinde anlam kazanan, karmaşık ve bütüncül görev örnekleri sunulmaktadır.

Görevler çoğunlukla (23/60) sosyal bağlam içinde tanımlanmakta ve otantik çıktılar üretmeye yöneliktir. Ayrıca, grup çalışması ve öğrenci inisiyatifine dayalı etkinlikler aracılığıyla katılım ve iş birliği teşvik edilmekte; öğretmenin rolü bilgi aktarıcılığından rehberliğe evrilmektedir. Kitapta sıkça rastlanan tartışma, karşılaştırma ve karar alma gibi görevler, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırmakta, öğrenme süreçleri üzerine düşünme fırsatı sunmaktadır.

Bununla birlikte, bazı görevlerde kültürel içeriklerin yüzeysel biçimde ele alındığı ve kültürlerarası etkileşimin eğitsel olarak daha derinlemesine işlenmesi gerektiği gözlemlenmektedir. Bu nedenle, her düzeyde sosyal bağlamların daha belirgin tanımlanması, otantiklik düzeyinin yükseltilmesi ve kültürel bileşenlerin daha yapılandırılmış biçimde sunulması, yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenme

Eylem odaklı yaklaşımın temel bileşenlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme, özellikle öğrenenlerin iş birliği içerisinde problem çözme süreçlerine etkin olarak katıldıkları, çok aşamalı ve çıktı odaklı görevlerle ilişkilendirilir. *Franco-Pass* ders kitabı dizisinde bu öğretimsel yapı, düzeyler arası farklılaşmalar göstererek ele alınmaktadır.

Franco-Pass A1 düzeyinde yer alan üretim temelli görevler, proje tabanlı öğrenmenin bazı unsurlarını içermekle birlikte, eğitsel olarak bu yaklaşımın temel

bileşenlerini bütüncül biçimde yansıtmakta sınırlı kalmaktadır. Görevler çoğunlukla (21/30) bireysel katılıma dayalı, kısa süreli ve öngörülebilir yapıdadır. Öğrenciden genellikle sınıf içinde tek beceriye dayalı bir çıktı üretmesi beklenir; bu çıktılar çoğu zaman gerçek yaşam problemlerine doğrudan bağlanmaz. Örneğin, Leçon 6'da yer alan "Comparer les types d'hébergements" başlıklı etkinlikte, öğrenciden farklı konaklama türlerini karşılaştırması istenmektedir. Bu etkinlik yazılı üretime dayalı bir görev önerse de süreç planlaması (Kriter 5), araştırma yapma (Kriter 4), grup içinde görev paylaşımı (Kriter 3) ya da ürünün sunumu (Kriter 7) gibi proje tabanlı öğrenmenin tipik bileşenleri açık biçimde yapılandırılmamıştır. Benzer şekilde, Leçon 8'deki "Décrire une attraction touristique" bölümünde öğrenciden bir turistik yer tanıtması beklenir. Burada da bilgi toplama (Kriter 4), sınıf arkadaşlarıyla iş birliği kurma (Kriter 5) ya da sunum (Kriter 7) gibi süreç adımları bulunmamakla birlikte, basit ve kontrollü bir üretim ortamı sağlanmıştır. Bu tür etkinlikler, öğrencinin temel iletişim becerilerini geliştirmesine olanak tanır, ancak proje yaklaşımının çok aşamalı yapısına dönüşmeden kalır (Kriter 7 ve 10).

Ancak tüm bu sınırlılıklara karşın, bu düzeyde yapılandırılmış bazı görevlerin, özellikle kendini tanıtmak, kişisel bilgi paylaşma veya basit karşılaştırmalar yapma gibi, öğrenciyi dilin bir araç olarak kullanımına yönlendirmesi, proje tabanlı öğrenmenin ön basamakları olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan, A1 düzeyi görevleri, ileri düzeylerde daha gelişmiş projelere geçiş için hazırlayıcı bir işlev görebilmektedir.

Franco-Pass A2 düzeyinde proje tabanlı öğrenme anlayışı, önceki düzeye kıyasla daha sistematik ve yapılandırılmış bir biçimde sunulmaktadır. Özellikle her ünitenin sonunda yer alan "À vous!" ("Sizde!") başlıklı bölümler, öğrencileri bir konu etrafında üretime yönlendiren (Kriter 6 ve 7), tematik olarak planlanmış ve aşamalı etkinliklerden oluşmaktadır (Kriter 3). Bu yapılar, proje tabanlı öğrenmenin temel unsurlarını, öğrenen özerkliği, iş birliği, çoklu beceri kullanımı, daha belirgin kılmakta ve öğrenme sürecini öğrenci merkezli hâle getirmektedir.

Örneğin, Leçon 10-Raconter un voyage (Ders 10-Bir seyahati anlatmak) ünitesinin sonunda yer alan "Créer un guide touristique de votre ville" (Şehriniz için bir turist rehberi oluşturmak) ya da "Planifier un voyage" (Bir seyahat planlamak) gibi görevler, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda bu bilgileri anlamlı bir yapıya kavuşturarak somut bir ürün (Kriter 7) ortaya koymalarını hedeflemektedir. Söz konusu etkinlikler, öğrencilerin hem yazılı hem sözlü üretim gerçekleştirmesini sağlamakta (Kriter 10); aynı zamanda planlama, düzenleme, sunma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmektedir (Kriter 6). Ayrıca, etkinliklerin çoğunun blog, broşür, afiş gibi gerçek yaşamla bağlantılı ürünlerle sonuçlanması (Kriter 1, 2, 3 ve 7) proje temelli öğrenme mantığıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Ancak bu yapıların güçlü yönlerine karşın, bazı sınırlılıklar da dikkat çekmektedir. Öncelikle, süreç odaklı ve yansıtıcı etkinliklerin (öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirebileceği öz-düşünüm alanlarının) yeterince yapılandırılmamış olması, öğrencinin kendi öğrenme sürecine eleştirel bir gözle bakmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bazı görevlerin bireysel çalışma etrafında şekillenmesi ya da grup etkileşimini ön plana çıkarmaması, proje temelli öğrenmenin iş birliği ve ortak üretim boyutunu zaman zaman zayıflatmaktadır.

B1 düzeyinde *Franco-Pass* dizisinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı daha yapılandırılmış ve çok boyutlu bir çerçeveye kavuşmaktadır. Bu düzeyde yer alan projeler yalnızca belirli bir ürün ortaya koymayı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal sorumluluk, çevresel bilinç ve toplumsal duyarlılık (Kriter 2) gibi alanlarda etkin katılım göstermesini amaçlamaktadır. Projeler, dilin iletişimsel işlevini anlamlı toplumsal bağlamlarda kullanmayı teşvik etmekte, öğrencileri yalnızca öğrenenin değil, aynı zamanda topluma katkı sağlayan bireyler olarak da konumlandırmaktadır.

Örneğin, *Créer une campagne contre les déchets plastiques* (plastik atıklara karşı bir kampanya oluşturmak) projesi, öğrencileri çevresel bir sorunu tanımlayıp çözüm yolları üretmeye yönlendirirken (Kriter 2), aynı zamanda bir kampanya tasarımları için araştırma, planlama ve sunum gibi çoklu becerilerin bütüncül kullanımını gerektirmektedir (Kriter 3, 6 ve 10). Benzer şekilde, *Organiser un débat sur les réseaux sociaux* (sosyal medya üzerine bir tartışma düzenlemek) projesi, dijital vatandaşlık ve medya okuryazarlığı gibi güncel temaları tartışmaya açarak, öğrencilere eleştirel düşünme ve yapılandırılmış tartışma pratiği kazandırmaktadır. *Élaborer une page de journal scolaire* (okul gazetesi için bir sayfa hazırlamak) gibi projelerde ise yaratıcı yazı, grafik düzenleme ve bilgi sunumu gibi beceriler (Kriter 4 ve 10) iç içe geçirilmekte, böylece proje çok yönlü bir üretim sürecine dönüşmektedir.

Tüm bu projeler, fikir üretimi, görev paylaşımı, kaynak toplama ve çıktının sunumu gibi aşamalardan oluşan yapılandırılmış bir problem çözme döngüsü etrafında şekillenmektedir (Kriter 1). Bu süreçte öğretmenin rolü (Kriter 9), bilgi veren değil, yönlendiren ve öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber dönüşmektedir.

Ancak, bu güçlü yapısına rağmen bazı projelerde değerlendirme ölçütlerinin yeterince açık tanımlanmamış olması dikkat çekmektedir. Değerlendirme süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesi, hem öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine (Kriter 5) olanak sağlayacak hem de öğretmen müdahalesini daha şeffaf ve eğitsel kılacaktır. Buna karşın, genel olarak B1 düzeyindeki projeler, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleriyle büyük ölçüde örtüşen, işlevsel, otantik ve çok yönlü öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

Çizelge 2. Proje Tabanlı Öğrenme Kriterlerine Göre *Franco-Pass* Dizisinin Düzeylere Göre Değerlendirmesi

Kriterler	A1	A2	B1
1. Gerçek bir problemi çözmeye dayanır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
2. Gerçek bir sosyal bağlamda yer alır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
3. Süreç boyunca çeşitli görevleri içerir.	Orta	Güçlü	Güçlü
4. Öğreneni sürece etkin biçimde dâhil eder.	Orta	Güçlü	Güçlü
5. Özerklik, sorumluluk ve inisiyatif geliştirir.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
6. Bilişsel ve uygulamalı becerileri geliştirir.	Kısıtlı	Güçlü	Güçlü

Çizelge 2. (devam)

7. Bir ürünle sonuçlanır (makro görev).	Kısıtlı	Güçlü	Güçlü
8. Kültürlerarası bir boyut içerir.	Orta	Kısıtlı	Orta
9. Öğretmen bir rehber olarak konumlanır.	Kısıtlı	Orta	Güçlü
10. Mikro görevler tutarlılık içinde yapılandırılmıştır.	Orta	Orta	Güçlü

Genel olarak *Franco-Pass* dizisinde proje tabanlı öğrenme, A1 düzeyinde daha çok bireysel üretime dayalı, sınırlı kapsamlı etkinliklerle temsil edilmekte; buna karşın A2 düzeyinde, proje tabanlı yapılar daha belirgin biçimde gelişim göstermektedir. Projeler sürece yayılmış çeşitli alt etkinliklerle desteklenmekte; öğreneni etkin katılıma teşvik ederek çoklu becerileri (okuma, yazma, konuşma, dilsel üretim) entegre biçimde harekete geçirmektedir. Ayrıca, öğrenci özerkliğini destekleyen seçim hakkı, bilgi düzenleme ve sunum gibi unsurlar, A2 düzeyini proje tabanlı öğrenmeye daha da yaklaştırmaktadır. Süreç sonunda ortaya çıkan somut ürünler (afiş, broşür, rehber vs.), bu düzeydeki projelerin eylem odaklılığına katkı sağlamaktadır.

B1 düzeyinde ise, projeler çok yönlü, grup odaklı ve toplumsal bağlamla ilişkilendirilmiş yapısıyla öğretimsel açıdan daha tutarlı ve etkili bir form kazanmıştır. Ancak tüm düzeylerde süreç değerlendirme, öğrenen özerkliği ve kültürel yansıtma bileşenlerinin daha bütüncül ve sistematik bir şekilde yapılandırılması, proje tabanlı öğrenmenin eylem odaklı yaklaşımla tam anlamıyla bütünleşmesini sağlayacaktır.

Kültürlerarası İletişim Yetisi

Eylem odaklı yaklaşımın bir bileşeni olan kültürlerarası iletişim yetisi, yalnızca hedef kültür hakkında bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda bu bilgiler doğrultusunda öğrenenin kendi kültürel referans sistemini sorgulamasını, alternatif anlam yapıları geliştirmesini ve kültürel arabuluculuk becerileri edinmesini kapsar (Byram vd., 2002; Lange, 2011). *Franco-Pass* dizisinde bu bileşenin ne düzeyde ve nasıl işlevselleştirildiği, her dil seviyesinde eğitsel yapı, temsil çeşitliliği ve yansıtıcı etkinlikler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Franco-Pass A1 düzeyi, kültürel içeriklere yer vermekte, ancak bu içerikleri kültürlerarası öğrenme açısından yapılandırma ve derinleştirme konusunda sınırlı bir profil sergilemektedir. Kitapta “Les repas en France” (Leçon 4), “Les fêtes et les traditions” (Leçon 10), “Les habitudes de logement” (Leçon 6) gibi temalar aracılığıyla Fransız toplumunun günlük yaşamına, yemek kültürüne ve sosyal uygulamalarına dair bilgiler sunulmaktadır (Kriter 1). Ancak bu içerikler bilgi aktarımına dayalı kısa metinler ve alıştırmalarla sınırlı kalmakta; öğrencinin kendi kültürel arka planıyla karşılaştırmalı olarak düşünmesini (Kriter 2) veya bir kültürel perspektif geliştirmesini (Kriter 5) sağlayacak eğitsel araçlar sistematik biçimde yapılandırılmamaktadır. Bazı bölümlerde “Et chez vous?” (Ya sizde?) veya “Comparez avec votre pays” (Kendi ülkenizle karşılaştırın) gibi yönlendirmeler bulunsa da bu ifadeler genellikle tek cümlelik sorular biçimindedir ve

derinlemesine bir yansıtıcı düşünme sürecini (Kriter 8) destekleyecek faaliyetlerle bütünleştirilmemiştir.

Franco-Pass dizisinin A2 düzeyine gelindiğinde, kültürel içeriklerin arttığı gözlemlenmektedir; ancak bu artış, niteliksel derinlik bakımından her zaman aynı paralellikte ilerlememektedir. “Les loisirs” (hobiler), “Les coutumes” (gelenekler), “Les logements” (konutlar) gibi temalar, öğrencinin çeşitli kültürlerle dair temel bilgi edinmesini sağlamaktadır (Kriter 6). Ancak bu tür metinlerde kültürlerarası karşılaştırma (Kriter 3) ya da öğrencinin kendi kültürüne dönerek anlam üretmesini (Kriter 2) sağlayacak yapılandırılmış görevler sınırlı kalmaktadır.

Franco-Pass’ta yer alan bazı etkinlikler, öğrencilere kendi yaşam uygulamalarını hedef kültür bağlamıyla karşılaştırma (Kriter 3) olanağı tanımaktadır. Örneğin, Leçon 7 kapsamında ele alınan “*exprimer son appréciation*” (takdirini ifade etmek) teması, bir şehir ziyaretinin ardından öğrencilerden gözlem ve duygusal izlenimlerini yazılı olarak aktarmalarını istemektedir. Böylelikle kültürlerarası farkındalık geliştirmeye elverişli bir başlangıç zemini (Kriter 5) oluşturulmaktadır. Ancak bu karşılaştırma sürecinin çoğu kez açık uçlu bırakılması, eğitsel yönlendirmenin sınırlı kalmasına yol açmakta ve derinlikli kültürel çözümlemelerin gerçekleşme ihtimalini azaltabilmektedir.

Kültürel empati, önyargıların sorgulanması, çoklu perspektif geliştirme (Kriter 5) gibi eleştirel kültürlerarası beceriler, A2 düzeyinde ancak dolaylı biçimde yer bulmaktadır. Özellikle Leçon 8, Assurer la sécurité en voyage (Ders 8-Seyahatte güvenliği sağlamak) gibi ünitelere entegre edilebilecek kültürel yanlış anlamalara dair analiz (Kriter 10) veya arabuluculuk (Kriter 9) uygulamaları, yer almamakta veya yalnızca sezdirilmektedir.

Franco-Pass B1 düzeyi, kültürlerarası iletişim yetisinin geliştirilmesine yönelik en sistematik ve işlevsel yapıların sunulduğu aşama olarak öne çıkmaktadır. Bu düzeyde kültürel öğrenme yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı kalmamakta; öğrencinin kültürel öznelliğini sorgulamasına ve eleştirel kültürel farkındalık geliştirmesine olanak tanıyan çok katmanlı etkinliklerle desteklenmektedir. Özellikle “Les stéréotypes dans la publicité” (Reklamcılıkta basmakalıp yargılar), “Les traditions familiales dans différents pays” (Farklı ülkelerdeki aile gelenekleri) ve “Les fêtes culturelles” (Kültürel bayramlar) gibi temalar, öğrenciye kendi kültürel varsayımlarını yeniden düşünme (Kriter 4) ve farklı kültürel sistemlerle karşılaştırmalı (Kriter 3) analiz yapma fırsatı sunmaktadır.

Kitapta yer alan “*Comparer des coutumes de mariage*” (Evlilik geleneklerini karşılaştırmak), “*Exprimer une opinion sur un fait culturel*” (Bir kültürel olgu hakkında fikir belirtmek) gibi görevler, öğrencinin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda kültürel arabulucu (Kriter 9) olarak etkin katılımını hedeflemektedir. Bu tür faaliyetlerde öğrencinin farklı sosyal bağlamlardaki normları analiz etmesi, karşıt değer sistemleri üzerine reflektif düşünme geliştirmesi ve kültürel etkileşim durumlarında empatik iletişim kurması (Kriter 5) beklenmektedir.

Etkinliklerin çoğu grup içinde tartışma, karşılaştırmalı yorum yapma ve yaratıcı üretim gerektirdiğinden, sınıf içi etkileşimi teşvik eden ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları yaratılmaktadır. Bu yaklaşım, Byram vd.’nin (2002) kültürlerarası iletişimin

temel ilkeleri arasında saydığı “kültürel etkileşimde etkin rol alma” boyutuyla da örtüşmektedir.

Çizelge 3. Kültürlerarası İletişim Yeti Kriterlerine Göre *Franco-Pass* Dizisinin Düzeylere Göre Değerlendirmesi

Kriterler	A1	A2	B1
1. Hedef kültüre dair bilgi sunumu	Orta	Güçlü	Güçlü
2. Öğrencinin kendi kültürüne dönmesini teşvik eder	Kısıtlı	Orta	Güçlü
3. Kültürlerarası karşılaştırma fırsatı sunar	Kısıtlı	Orta	Güçlü
4. Kültürel basamaklılara karşı eleştirel yaklaşım geliştirir	Kısıtlı	Kısıtlı	Güçlü
5. Kültürel empati ve perspektif alma becerilerini destekler	Kısıtlı	Orta	Güçlü
6. Farklı kültürlerin temsiline yer verir	Kısıtlı	Kısıtlı	Orta
7. Görsel ve metinsel temsillerde çeşitlilik sunar	Orta	Orta	Orta
8. Öğrenen merkezli yansıtıcı etkinlikler içerir	Kısıtlı	Orta	Güçlü
9. Arabuluculuk becerilerine yönelik uygulamalar içerir	Kısıtlı	Kısıtlı	Güçlü
10. Kültürel yanlış anlamaların analizi yer alır	Kısıtlı	Kısıtlı	Güçlü

Franco-Pass dizisinin kültürlerarasılık yaklaşımı, A1 düzeyinde ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayalı bir yapı sergilemekte; öğrencinin farklı kültürlerle anlamlı karşılaşmalar yaşamasına sınırlı ölçüde imkân tanımaktadır. A2 düzeyinde tematik çeşitlilik kazanmaya başlamış; B1 düzeyinde kültürlerarası iletişim yetisi, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğreneni kültürel anlam üretiminde özne konumuna yerleştiren daha bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. Bu düzeyde, yalnızca hedef kültüre dair bilgi sunumu değil, aynı zamanda kültürel önyargıların sorgulanması, empati geliştirme ve kültürel arabuluculuk gibi derinlikli beceriler de desteklenmektedir. Ancak, her üç düzeyde de kültürel içeriklerin daha dengeli temsili ayrıca öğrencinin kendi kültürel pozisyonunu sorgulamasına imkân tanıyacak yansıtıcı ve karşılaştırmalı etkinliklerin artırılması hâlâ bir gelişim alanı olarak durmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada *Franco-Pass* dizisinin A1, A2 ve B1 düzeylerindeki ders kitapları, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde üç temel bileşen olan bildirişimsel görev, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi eksenlerinde incelenmiştir. Bulgular, kitap dizisinin bu yaklaşımın özellikle A2 ile B1 düzeylerinde anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

A1 kitabındaki görevler (18/30) sınıf içi ve kontrollüdür; sosyal etkileşimi başlatmakla birlikte (ör. kısa diyaloglar, bilgi alışverişi), bu etkileşimi gerçek-yaşam bağlamlarına taşıma konusunda sınırlı kalmaktadır. “Kendini tanıtmak”, “yol tarif etme”

gibi etkinlikler, gerçek yaşamla bağ kurmakta zorlanmakta (Aslım Yetiş, 2010) ve çoğunlukla tek beceriye dayalı olarak sunulmaktadır.

Bu tür görevlerin dizinin A2 düzeyinde yer bulması, Puren'in (2006) öne sürdüğü dilin toplumsal eylemle bütünleşmesi ilkesine kısmen de olsa yaklaşma çabası olarak değerlendirilebilir. Öğrenen, yalnızca dilsel bir çıktı üretmekle kalmamakta, aynı zamanda bu üretimi belirli bir sosyal işlev bağlamında gerçekleştirmeye yönlendirilmektedir. Bu durum, Ellis'in (2003) bildirimsel görev tanımı çerçevesinde anlamlı iletişim ortamı oluşturma ilkesine daha çok yaklaşmakta; görevler, öğrenenin hem üretkenliğini hem de çoklu becerilerini eş zamanlı olarak harekete geçirmektedir.

Bununla birlikte, bu görevlerin tümü her zaman toplumsal gerçekliğe güçlü biçimde bağlanamamasıyla beraber; kimi örneklerde kültürel içeriklerin yüzeysel kaldığı ya da görev bağlamlarının sınıf içi sınırları aşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, üstbilişsel yansıtmaya teşvik edecek yansıtıcı alanların sistematik olarak yapılandırılmaması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin iç görüş geliştirmelerini sınırlamaktadır. Bu noktada, Bourguignon (2006)'un vurguladığı üzere, eylem odaklı yaklaşımın yalnızca görev üretimi değil, aynı zamanda görevlerin öğrenen merkezli üstbilişsel bir sürece dönüştürülmesini de içermesi gerektiği unutulmamalıdır.

Kitap dizisinin B1 kitabında sunulan bildirimsel görevler, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleriyle daha yüksek düzeyde örtüşen yapılar sergilemektedir. Özellikle “motivasyon mektubu yazma” ya da “kampanya afişi hazırlama” gibi etkinlikler, yalnızca dilsel becerilerin değil; aynı zamanda kültürel farkındalık gibi üst düzey yeterliklerin gelişimini hedeflemektedir. Bu bağlamda, Soubrié (2008)'nin, görevin yalnızca dil kullanımı değil, aynı zamanda toplumsal düzlemde eylem üretimi anlamına geldiği yönündeki yorumu söz konusu dil düzeyinde daha görünür hâle gelmektedir. Görevlerin somut çıktılara dayanması ve grup içinde iş birliği gerektirmesi, öğrenen özerkliğini ve karar alma süreçlerine katılımını destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, Blin (2005)'in tanımladığı yapılandırmacı öğrenme ortamı modeline yaklaşan bir eğitsel kurgu söz konusudur.

B1 düzeyinde üstbilişsel yansıtma alanları önceki düzeylere kıyasla belirgin biçimde artmıştır; yine de bazı ünitelerde refleksiyon sorularının derinliği farklılık gösterebilmekte ve bu alanların tüm projelerde eşit ölçüde yapılandırılması hâlen geliştirme gerektirmektedir. Nitekim Medioni (2009), dil öğreniminde üstbilişsel farkındalık süreçlerinin, öğrencinin öğrenme biçimlerini sorgulaması, strateji geliştirmesi ve öğrenmeye etkin biçimde katılımı açısından hayati bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu tür alanların görev tasarımı içinde bütüncül şekilde yer almaması, öğrencinin kendi öğrenme sürecini içselleştirmesini ve uzun vadeli öğrenme sorumluluğu geliştirmesini engelleyebilir.

Proje tabanlı öğrenme açısından, *Franco-Pass* A1 düzeyinde proje niteliği taşıyan görevler büyük ölçüde mikro ölçekte kalmaktadır. Bu görevler genellikle bireysel katılıma odaklanmakta; grup çalışması, çok aşamalı planlama ya da süreç değerlendirme gibi proje tabanlı öğrenmenin ayırt edici özellikleri sınırlı düzeyde yansıtılmaktadır. Bu durum, Hougarty, Hubert ve Petit (2001)'in öne sürdüğü, bir projenin gerçek bir problem

çözümüne dayanması, çoklu becerileri harekete geçirmesi ve öğrenci iş birliğini merkezine alması gibi niteliklerle henüz tam anlamıyla örtüşmediğini göstermektedir.

Reverdy (2013), etkili bir proje tabanlı öğrenme sürecinin öğrenciyi yalnızca çıktı üretmeye değil, aynı zamanda karar alma, süreç planlama, yansıtma ve sorumluluk üstlenme gibi üst düzey bilişsel süreçlere de dâhil etmesi gerektiğini vurgular. A1 düzeyinde bu süreçlerin izleri yer yer gözlemlense de genellikle öğretmen tarafından yönlendirilen ve belirli şablonlara dayanan görev yapıları baskın durumdadır. Bu da öğrencinin özerkliğini geliştirme veya proje sürecine etkin bir özne olarak katılma fırsatını kısıtlayabilmektedir.

Bununla birlikte, bu düzeydeki yapıların öğrenenin henüz başlangıç düzeyinde olmasından kaynaklı olarak daha basitleştirilmiş ve yönlendirilmiş biçimde sunulmuş olması, eğitsel olarak anlaşılır bir tercihtir. Puren (2006)'ın belirttiği gibi, eylem odaklı yaklaşım bir bütünlük arz etmekle birlikte, her düzeyin kendi içinde gelişimsel hedefleri ve yapısal sınırlılıkları bulunmaktadır.

A2 kitabında, *Franco-Pass* dizisinde yer alan “À vous! / Sizde” başlıklı tematik görevlerin, öğrencinin bilgi birikimi ile hedef dil arasında ilişki kurmasını teşvik ettiği ve üretime dayalı çok aşamalı etkinliklerle proje tabanlı öğrenmenin temel unsurlarına yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerde bilgi araştırma, plan yapma ve sunum gibi becerilerin bir araya getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Hougardy, Hubert ve Petit (2001)'in tanımladığı proje yapısına göre bu düzeyde, öğrencinin daha etkin bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Reverdy'nin (2013) belirttiği gibi, proje tabanlı öğrenmenin etkili olabilmesi için, görevler, yalnızca çıktı üretimini değil, aynı zamanda sürece dair karar alma, öz değerlendirme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemelidir. *Franco-Pass* A2 düzeyinde bu becerilere yönelik potansiyel bulunmakla birlikte, özellikle değerlendirme kriterlerinin açık sunulmadığı ve sürece dair yansıtıcı yapının henüz tam olarak yapılandırılmadığı görülmektedir.

B1 düzeyinde ise, proje tabanlı öğrenmenin çok daha işlevsel ve bütüncül bir hâl aldığı söylenebilir. “Élaborer une page de journal scolaire / Okul gazetesi için bir sayfa hazırlamak” veya “Créer une campagne écologique / Bir çevre kampanyası oluşturmak” gibi görevler, hem sosyal sorumluluk temalarına dayalı içerikler sunmakta hem de öğrenciyi grup çalışması, görev paylaşımı ve çoklu beceri entegrasyonu gibi süreçlerde etkin kılmaktadır. Puren (2006)'ın “birlikte hareket etmek” vurgusuyla örtüşen bu yapılar, öğrencinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda toplumsal bir özne olarak da gelişimini desteklemektedir. B1'de mikro görev zinciri ve çıktı değerlendirme ölçütleri büyük oranda tanımlanmıştır; ancak kimi projede öz-değerlendirme rubriklerinin ayrıntı düzeyi değişkenlik gösterebilmektedir. Licheri (2015)'nin önerdiği gibi, proje tabanlı öğrenmenin tam anlamıyla işlevsel olabilmesi için süreç değerlendirmesinin somut araçlarla desteklenmesi, öğrenci özerkliğinin güçlendirilmesi ve yansıtıcı alanlara sistematik biçimde yer verilmesi gerekmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın dönüştürücü eğitsel potansiyelini destekleyen önemli unsurlardan biri olan kültürlerarası iletişim yeterliğinin kazandırılmasına yönelik içerikler incelendiğinde, *Franco-Pass* dizisinin A1 ve A2 düzeylerinde “Les repas / Yemekler” ve “Les jours fériés / Tatil günleri” gibi temalara yer verildiği görülmektedir. Bu tür temalar,

öğrencilerin hedef kültürle tanışmalarına katkı sağlarken, kendi kültürel referanslarıyla karşılaştırma yapmalarına imkân tanıyacak daha yapılandırılmış çerçevelerin geliştirilebileceği de gözlemlenmektedir (Byram vd., 2002; Windmüller, 2011). Her iki düzeyde de “Et chez vous? / Sizde nasıl?” gibi sorularla öğrenci kültürüne dikkat çekilmeye çalışılsa da bu yönelimin daha sistematik bir kültürlerarası karşılaştırma yaklaşımıyla desteklenmesi, eğitsel kazanımları artırabilir.

Franco-Pass dizisinin bu düzeylerdeki kültürel yaklaşımı genel olarak bilgi aktarımı odaklıdır ve kültürlerarasılık boyutunu daha eleştirel ve yansıtıcı bir düzeye taşımak adına gelişim alanları barındırmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini sorgulamalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine imkân tanıyacak etkinlikler, Byram vd.’nin (2002) yorumlama ve ilişkilendirme becerileri ile eleştirel kültürel farkındalık kavramları doğrultusunda kültürlerarası yeterliğin inşasını destekleyebilir. Windmüller’in (2011) vurguladığı gibi, yalnızca hedef kültürün temsiline odaklanmak yerine, kültürel çoğulluk ve bireysel özneliliği öne çıkaran bir yaklaşım benimsemek, öğrencilerin kültürlerarası bir özne olarak gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu çerçevede, *Franco-Pass* A1 ve A2 kitaplarının kültürlerarası etkileşimi teşvik etmeye yönelik daha çeşitli ve derinleştirici öğrenme fırsatlarıyla zenginleştirilmesi, dizinin eğitsel hedefleriyle daha uyumlu bir bütünlük oluşturabilir.

Buna karşılık, B1 düzeyinde kültürlerarasılık bileşeninin daha yapılandırılmış ve dönüştürücü nitelikler taşıdığı gözlemlenmektedir. Özellikle basmakalıplar, kültürel yanlış anlamalar ve kimlik farklılıkları gibi temaların işlenmesi, öğrencinin kültürel empati geliştirmesine olanak sunmaktadır. Bu durum, Chaves vd. (2012)’in kültürlerarası eğitimi yalnızca öğretme değil, aynı zamanda anlama ve dönüştürme süreci olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu açıdan, Deardorff (2013)’un vurguladığı şekilde, yalnızca bilgi değil; beceri, tutum ve duyarlılık bileşenlerinin de eğitsel olarak işlenmesi önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, analiz sürecinde dikkat çeken noktalardan biri, otantik materyal kullanımının bazı bölümlerde sınırlı kalmasıdır. Denyer (2009) ve Aslım Yetiş (2010)’in de belirttiği üzere, dil öğretiminde gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkili içerikler, öğrencinin dili yalnızca bir öğrenme nesnesi olarak değil, toplumsal bir eylem aracı olarak deneyimlemesini kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede, *Franco-Pass* dizisinde yer alan materyallerin bu potansiyeli daha fazla yansıtacak biçimde geliştirilmesi, eylem odaklı yaklaşımın eğitsel ilkeleriyle daha güçlü bir uyum sağlayabilir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında, *Franco-Pass* ders kitabı dizisinin A1, A2 ve B1 düzeylerindeki içerikleri, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde yapılandırılan üç temel boyut olan bildirişimsel görev, proje tabanlı öğrenme ve kültürlerarası iletişim yetisi doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dizinin özellikle A2 ve B1 düzeylerinde bu yaklaşımın eğitsel uygulamalarda anlamlı gelişmeler kaydettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamaya dönük bazı alanlarda daha ileri düzeyde bütünleşme ve yapılandırma ihtiyacı olduğu da dikkat çekmektedir.

Bildirişimsel görev boyutunda, A1 düzeyinde daha çok sınıf içi iletişimi hedefleyen, temel düzeyde yapılandırılmış etkinliklerin öne çıktığı görülmektedir. Buna karşılık, A2 ve B1 düzeylerinde toplumsal bağlamla ilişki kurma çabası daha belirgin hâle gelmiş, çoklu beceri kullanımını teşvik eden, üretime dayalı görevler yaygınlaşmıştır. Ancak bazı görevlerde kültürel derinliğin ve yansıtıcı öğrenme alanlarının daha sistemli biçimde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Proje tabanlı öğrenme açısından değerlendirildiğinde, A1 ve A2 düzeylerinde sunulan etkinliklerin (41/60) tematik mikro görevler olarak yapılandığı ve bu görevlerin henüz tam anlamıyla projeye dönüşmediği gözlemlenmiştir. Buna karşın B1 düzeyinde daha karmaşık, sosyal temelli ve çıktı odaklı projelere yer verilmiş; öğrenci iş birliğini ve üretkenliğini destekleyen yapılar daha güçlü şekilde kurgulanmıştır. Bu olumlu yönelime rağmen, süreç takibi ve değerlendirme ölçütlerinin bazı projelerde açık biçimde yapılandırılmadığı da dikkat çekmektedir.

Kültürlerarası iletişim yetisi, dizide görece daha fazla geliştirilme potansiyeli taşıyan bir alan olarak öne çıkmaktadır. A1 ve A2 düzeylerinde kültürel içerikler (44/60) bilgi temelli sunulurken, B1 düzeyinde kültürel basamaklılar, farklılıklar ve arabuluculuk gibi kavramlara daha bilinçli bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciyi kültürel karşılaştırmalara yönlendiren eğitsel yapıların her düzeyde daha bütüncül biçimde sunulması, kültürlerarası iletişim yetisinin daha derinlikli ve işlevsel bir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, otantik materyal kullanımının sınırlı kalması, öğrencilerin dili toplumsal bağlamlarda deneyimlemesine yönelik potansiyelin tam olarak kullanılmadığı izlenimini vermektedir. Ancak bunun yanında, dijital araçlarla sağlanan destek, eğitsel esnekliği artıran ve diziyi çağdaş yaklaşımlarla uyumlu hâle getiren önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 4. Güçlü Yönler ve Geliştirme Alanları

Güçlü Yönler	Geliştirmeye Açık Alanlar
Türkiye’de geliştirilen ilk yerli Fransızca turizm dersi kitabı.	Kültürlerarası öğrenmeye yönelik yansıtıcı ve karşılaştırmalı etkinlik çeşitliliğinin artırılması.
Üniversite ders takvimine uygun, haftalık modüler yapı.	Görevlerde çoklu beceri entegrasyonunun daha tutarlı biçimde yaygınlaştırılması.
Öğrenci merkezli etkinlik tasarımına açık yapı.	Proje etkinliklerinde süreç takibi, değerlendirme araçları ve öğrenci özerkliği açısından güçlendirme.
Mesleki Fransızcaya odaklanan hedeflemeli içerik planlaması.	Otantik materyal kullanımının yaygınlaştırılması ve görevlerin sosyal bağlamla daha güçlü ilişkilendirilmesi.
Dijital içeriklerle desteklenenmiş olması.	

Franco-Pass dizisi, eylem odaklı yaklaşımı temel alan, bağlama özgün ve turizm odaklı Fransızca öğretiminde öncü bir girişim olarak dikkat çekmektedir. Dizinin tasarımında öğrencinin mesleki ihtiyaçlarının gözetilmesi, üniversite ders yapısına uygun modüler planlamanın benimsenmesi ve dijital desteklerin entegre edilmesi, eğitsel açıdan birçok yenilikçi ve işlevsel yön barındırmaktadır.

Bununla birlikte, dizinin çeşitli düzeylerinde gözlemlenen bazı alanlar, gelecekteki güncellemelerde daha sistematik biçimde ele alınabilecek potansiyeller sunmaktadır. Özellikle kültürlerarası boyutta temsillerin çeşitlendirilmesi, otantik materyal kullanımının yaygınlaştırılması ve proje tabanlı öğrenmenin yapılandırılmış biçimde geliştirilmesi, bu eğitsel çerçevenin daha da derinleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada *Franco-Pass* dizisinin eylem odaklı yaklaşımı nasıl yansıttığı turizm bağlamında ele alınmış olsa da elde edilen bulgular yalnızca Fransızca öğretimiyle sınırlı değildir. Çalışmanın ortaya koyduğu eğitsel yapıların, disiplinler arası içerik geliştirme süreçlerine katkı sunabilecek esnek ve genişletilebilir bir çerçeve sunduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışma ayrıca, ilgili kitapların yazarlarına diziye revize etme, çalışmanın bulgularıyla ortaya çıkan eksiklikleri giderme, geliştirme ve yeni baskı sürecine yönelik yol haritası oluşturma konusunda rehberlik etmiştir.

Öneriler

Son yıllarda, belirli mesleki ya da akademik alanlara yönelik, hedef kitlenin özgül gereksinimlerine duyarlı öğretim materyallerinin geliştirilmesine (Bernacki, Greene ve Lobczowski, 2021; Haug ve Mork, 2021; Chiu vd., 2023) olan ilgi artmıştır. Bu gelişmeler, dil öğretiminde genel becerilerin ötesine geçilerek, alan odaklı öğrenme süreçlerinin desteklenmesine zemin hazırlamaktadır. Özellikle turizm gibi sektörlerle yönelik geliştirilen dil öğretim materyallerinin bağlamsal anlam üretimi ve görev kurgusu açısından eğitsel değerlendirmeye tabi tutulması, öğrenen başarısı ve dilsel özerklik üzerinde yaratabileceği etkilerin daha net anlaşılmasına katkı sunabilir. Alan odaklı materyallerin nasıl yapılandırıldığına ve bu materyaller aracılığıyla öğrencilerle kurulan etkileşimin öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığına odaklanan çalışmalar, dil eğitimi ile mesleki yeterlikler arasındaki ilişkinin daha sistematik biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Buna ek olarak, ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik mevcut çalışmaların büyük bölümünde odak noktası öğretmen görüşleri olmuştur (Nguyen, Marlina ve Cao, 2021; Batmaz, 2022; Berat ve Candan, 2022; Tarrayo ve Anudin, 2023). Öğrenci deneyimlerinin ve kitaplara ilişkin algılarının sistematik biçimde incelendiği araştırmalar ise görece sınırlıdır. Oysa öğrencilerin materyallerle kurduğu etkileşim, öğrenme süreçleri açısından önemli göstergeler sunmaktadır. Bu nedenle, öğrenci merkezli değerlendirmelere odaklanan araştırmaların artırılması, materyal tasarımına ve eğitsel uygulamalara doğrudan katkı sağlayarak, eğitsel niteliğin geliştirilmesine önemli ölçüde destek olacaktır.

Kaynakça

- Aslim-Yetiş, V. (2010). Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2), 1-13. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1173>
- Aslım Yetiş, V. & Dündar, A. E. (2016). La compétence interculturelle dans Salut 10, 11 et 12. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 181-208.

- Audras, I. & Chanier, T. (2007). Acquisition de compétences interculturelles. Interactions orales et écrites en tridimension en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 23-42. <https://doi.org/10.4000/lidil.2383>
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8-10.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden hayat bilgisi ders kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 342-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.1047431>
- Beacco, J. C. (2008). Tâches ou compétences?. *Le français dans le monde*, (357), p-33. (hal-00554740)
- Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, (5), 1-9. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1591>
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0061>
- Berat, G. & Candan, A. S. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Karabük Örneği). *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 513-531. <https://doi.org/10.32953/abad.1161696>
- Bernacki, M. L., Greene, M. J. & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose (s)?. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675-1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study* (Doctoral dissertation, Open University, Institute of Educational Technology).
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1(1), 58-73.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: Une introduction pratique à l'usage des enseignants, *Conseil de l'Europe: Strasbourg*.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E. (2007). *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue*. CLE international.
- Charaudeau, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, 41-54.
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG
- Chiu, W. Y., Liu, G. Z., Barrett, N. E., Liaw, M. L., Hwang, G. J., & Lin, C. C. (2023). Needs analysis-based design principles for constructing a context-aware English learning system. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1-2), 176-204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1905666>
- Council of Europe (2001) Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri (SB Demir & M. Bütün, çev.). *Siyasal Kitabevi*.
- Deardorff, D. K. (2013). Exploring Intercultural Competence In The Language Classroom: Foundations For Successful Practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2(2), 181-193.

- Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *La perspective actionnelle: Tâches et projets*, 9-16.
- Dufour, S., & Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique: la notion d'authentique revisitée. *ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, (32). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>
- Dündar, A. E. & Yetiş, V. A. (2021). Analyse comparative de deux manuels de français langue étrangère selon les axes de la perspective actionnelle. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 208-230. <https://doi.org/10.20304/humanitas.775920>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGrawHill.
- Gahmia, A. (2009). Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) dans des établissements de la formation professionnelle. *Synergies Algérie N, 8*, 45-52.
- Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and teacher education*, 100, 103286. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Hougardy, A., Hubert, S. & Petit, C. (2001). Pédagogie du projet. *Apprentissage et utilisation d'Internet*.
- Lange, K. (2011). Perspective on intercultural competence. A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes. Master Thesis : University of Berlin.
- Licheri, L. M. (2015). L'apprentissage par projet méthode pour le développement des compétences du XXIème siècle et la diffusion des valeurs européennes. In : Erasmus 2015-17, un programme de l'Union Européenne.
- Mangiante, J. M. (2007). Quelle démarche interculturelle dans l'élaboration et la conduite d'un cours de français sur objectifs spécifiques?. *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE: objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, 17.
- Marin, A. (2016). La formation des compétences linguistiques en Français sur Objectifs Spécifiques (fos) entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. *Artă și Educație Artistică*, 28(2), 60-70.
- Medioni, M. A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme. *Association des professeurs de langues vivantes*.
- Nguyen, T. T. M., Marlina, R. & Cao, T. H. P. (2021). How well do ELT textbooks prepare students to use English in global contexts? An evaluation of the Vietnamese English textbooks from an English as an international language (EIL) perspective. *Asian Englishes*, 23(2), 184-200. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1717794>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Éditions Publibook.

- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre?. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (82). (hal-01657236)
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE: la perspective actionnelle du CECR. *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. (hal-01162278)
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Cham: Springer.
- Tarrayo, V. N. & Anudin, A. G. (2023). Materials development in flexible learning amid the pandemic: perspectives from English language teachers in a Philippine state university. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 102-113. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1939703>
- Windmüller, F. (2011). Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle. Belin.
- Zolana, A. N. (2013). Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques: le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola (Doctoral dissertation, Université Nice Sophia Antipolis).

EXTENDED ABSTRACT

A Qualitative Evaluation of the Franco-Pass Textbook Series within the Framework of the Action-Based Approach

In the 21st century, foreign language education has expanded to include intercultural communication and social engagement, beyond the acquisition of linguistic skills. This shift was formalized with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), which reconceptualized the learner as a social agent capable of constructing meaning and interacting interculturally (Puren, 2006). Within this perspective, the action-oriented approach emphasizes language use in meaningful, socially embedded tasks rather than in isolated communicative exercises.

This study examines the *Franco-Pass* (2024) textbook series, developed for French as a foreign language instruction in a tourism-specific context. The series, designed for students at the Faculty of Tourism at Anadolu University, is the first locally produced French textbook collection tailored to the professional tourism sector in Turkey. The research focuses on how the series incorporates three key components of the action-oriented approach: communicative tasks, project-based learning, and intercultural communicative competence.

The study addresses the following research questions:

1. How and to what extent are communicative tasks implemented across the Franco-Pass series?
2. What is the role and structure of project-based learning in these textbooks?
3. How effectively do the cultural contents support the development of learners' intercultural communicative competence?

A qualitative document analysis was conducted using an intrinsic case study design (Creswell, 2021). The A1, A2, and B1 levels of the *Franco-Pass* series served as the

primary data sources. Each level was analyzed using rubrics derived from theoretical frameworks on communicative tasks (Ellis, 2003; Nunan, 1989), project-based learning (Hougardy et al., 2001; Reverdy, 2013), and intercultural competence (Byram et al., 2002; Lange, 2011). The analysis followed a structured coding process aligned with the three dimensions of the action-oriented approach.

To ensure reliability, the study applied clearly defined evaluation criteria grounded in academic literature. The dual role of the researchers, as both authors and evaluators of the textbook series, was acknowledged and addressed through transparent and self-reflective analysis. Comparative evaluations were conducted with two additional experts to strengthen inter-rater consistency.

Findings indicate a progression across the three levels in terms of alignment with the action-oriented approach. At the A1 level, communicative tasks are mostly confined to basic, controlled exercises within classroom contexts, with limited integration of real-world scenarios or collaborative learning. Tasks such as personal introductions or form-filling are presented as isolated linguistic exercises rather than socially meaningful interactions.

At the A2 level, the tasks display greater complexity and authenticity. Students are encouraged to perform multi-skill activities such as preparing travel itineraries, writing blog posts, or simulating hotel dialogues. While these tasks introduce real-life relevance, some remain limited in terms of social depth and reflective learning.

The B1 level demonstrates the strongest alignment with the action-oriented model. Tasks require learners to produce socially contextualized outputs (e.g., ecological campaign posters, opinion essays) and promote autonomy, critical thinking, and collaboration. Reflective activities are also more prominent at this level, although their structure varies.

Project-based learning is underdeveloped at A1, where activities lack clear stages or collaborative frameworks. At A2, projects become more coherent, particularly through the “À vous!” sections that involve group-based planning and output creation. However, explicit assessment tools and learner reflection are inconsistently applied. B1-level projects are well-integrated, involving problem-solving, teamwork, and tangible outcomes, though evaluation criteria could be further systematized.

Cultural content at A1 and A2 is mainly descriptive. Cross-cultural comparisons and student reflection are either superficial or sporadic. In contrast, B1 offers deeper engagement with topics like stereotypes and cultural misunderstanding, fostering cultural empathy and mediation.

Overall, *Franco-Pass* reflects growing adherence to the action-oriented approach, particularly in its upper levels. While its integration of real-world contexts and intercultural elements shows promise, further development is needed in task authenticity, reflective learning, and cultural diversity. The study also suggests the potential adaptability of these pedagogical structures to other languages and professional fields beyond French for tourism.