

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri

DERLEME MAKALESİ

Yusuf POLAT¹, Kemalettin DENİZ², Kamil KURTUL³

1 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı, Türkiye, polatvus@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9341-6643.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X.

3 Doç. Dr., UNICEF, Education Department, Ankara, Türkiye, kkurtul@unicef.org, ORCID: 0009-0000-0198-2980.

Gönderilme Tarihi: 03.06.2023 Kabul Tarihi: 24.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1309211

Atf: "Polat, Y., Deniz, K., ve Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 473-498. DOI: 10.37669/milliegitim.1309211"

Öz

Bu çalışmanın amacı K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında Türkçe alan becerilerini betimlemektir. Bu doğrultuda ilk olarak ulusal ve uluslararası metinlerden hareketle bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları açıklanmakta; ikinci olarak ana dili becerisi, dil edinimi ve dil kullanımı kavramları çerçevesinde ana diline yönelik eğitim öğretim etkinliklerinin ilişkisi özet niteliğinde ele alınmaktadır. Ardından, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan Türkçe Alan Becerileri bölümünün tasarlanmasında izlenen yol, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemindeki beceri betimleyicileri hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmaktadır. Bu amaçla, çalışmada ayrıca Program for International Student Assessment (PISA), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) gibi dilleri konu edinen beceri tabanlı uluslararası çalışmalarda benimsenen yaklaşımlar betimlenmektedir. Son olarak eğitim sistemlerinde beceri haritası ve ortak çerçeve uygulamasına yer veren Fransa ve Belçika örnekleri hakkında kısa bilgiye yer verilmektedir. Çalışmanın üçüncü bölümü Türkçe alan becerilerinin alımlama (dinleme/izleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemlerine ilişkin açıklamalara, dördüncü bölümü beceri temelli materyal tasarlama yaklaşımına, beşinci bölümü ise becerilerin izlenmesinde benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımına ayrılmıştır. Çalışmayla ilgili öneriler sonuç bölümünde ortaya konmaktadır.

Anahtar Kelimeler: beceri, Türkçe alan becerileri, K12, Türkçe eğitimi

Turkish Field Skills in the Context of K12 Skills Framework: Türkiye Holistic Model

Abstract

The aim of this study is to describe Turkish field skills within the scope of K12 Skills Framework: Holistic Model of Turkey. In this direction, firstly, the concepts of knowledge, skills and competence are explained based on national and international texts, and secondly, the relationship of educational activities for the mother tongue within the framework of the concepts of mother tongue skill, language acquisition and language use is discussed as a summary. Then, explanatory information about the way followed in the design of the Turkish Field Skills section in the K12 Skills Framework: Türkiye Holistic Model, the skill descriptors in the reception (listening, reading) and production (speaking, writing) level are presented. To this end, the study also describes the approaches adopted in skills-based international studies on languages such as the Program for International Student Assessment (PISA), the European Qualifications Framework (EQF) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Finally, a brief information about the examples of France and Belgium, which include the application of a skills map and common framework in education systems, is included. The third part of the study is devoted to explanations about the reception (listening/watching, reading) and production (speaking, writing) levels of Turkish field skills, the fourth part is devoted to the skill-based material design approach, and the fifth part is devoted to the assessment and evaluation approach adopted in the monitoring of skills. Recommendations related to the study are presented in the conclusion section.

Keywords: skill, Turkish field skills, K12, teaching Turkish

Giriş

İnsan toplulukları ve onların ürettikleri her türden ilişki ve ürünle eş zamanlı olarak dünya hızla değişip dönüşmektedir. Toplumların ihtiyaç duydukları niteliklere sahip insanları yetiştirme görevini üstlenmiş olan eğitim dizgeleri de bu değişim ve dönüşümden etkilenmektedir. Dünya genelinde yapılan pek çok araştırma, çocuk ve gençlerin bireysel, mesleki ve sosyal yaşam alanları için ihtiyaç duydukları becerileri yeterince geliştiremediklerine vurgu yapmaktadır (OECD, 2021; UNICEF, 2021). Öyle ki, 2030 yılına gelindiğinde, mevcut eğitim dizgeleri içerisinde yer alan milyonlarca çocuğun ortaokul düzeyindeki becerileri dahi edinmeden eğitim sistemi dışına çıkacağı öngörülmektedir. Toplum yaşamının yanı sıra ekonomi ve iş dünyasındaki hızlı değişimler geleceğin dünyasında ne tür becerilere ihtiyaç duyulacağını belirsiz hale getirmektedir. Bu nedenle çocuk ve gençlerin topluma etkin biçimde katılabilirliklerini ve hayatlarını etkileyen kararları doğru şekilde verebilmelerini sağlayacak beceri kümelerini edinmeye ihtiyaç duydukları tartışma götürmez bir gerçektir.

Vatandaşlarının sözü edilen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bütünlük bir yapıda tasarlanmış olan Türk millî eğitim sistemi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında sunulan örgün eğitim ve öğretim ile hayat boyu öğrenme kapsamında sunulan yaygın eğitim ve öğretimden oluşur. Hem örgün hem de yaygın eğitim ve öğretimde uzaktan eğitim ve açık öğretim seçenekleri bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgeleri, gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birinin “öğrencilerin çevrelerinde gördükleri sorunlara Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar gibi çeşitli disiplinlerle harmanlayarak erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve becerisi kazanmaları” (MEB, 2018, s. 76) hâline geldiğini vurgular. Aynı belgeler, Bakanlık tarafından yürütülen çalışmaların amacını “çağın gerekliliklerine uygun; dünyanın değişim hızına ve yeni teknolojilere uyumlu, temel beceriler ile disiplinler arası geniş bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek” (MEB, 2018, s. 22) olarak tanımlar.

Değinilen sorunları çözebilme ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda günümüzde öne çıkan eğitim anlayışı bilginin bir merkezi güç (örneğin öğretmen) tarafından aktarıldığı, öğrencininse bilgiyi ezberleyip biriktirdiği yaklaşımdan uzaklaşarak bilgiye ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, denetleyebilen, üreten ve gerçek yaşam koşullarına uygun olarak kullanabilen bireyleri yetiştirmeye odaklanmıştır. Beceri oluşturmayı ve geliştirmeyi merkeze alan bu anlayışın benimsenmesi düşünme ve öğrenmenin temel aracı durumundaki dil ve dil becerilerinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Bu çalışmada öncelikle bazı ulusal ve uluslararası metinlerden hareketle bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları açıklanmakta, ardından ana dili becerisi, dil edinimi ve dil kullanımı kavramları çerçevesinde ana diline yönelik eğitim öğretim etkinliklerinin ilişkisi özet niteliğinde ele alınmaktadır. Daha sonra, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (K12 Beceriler Çerçevesi)’nde (MEB, 2023) yer alan Türkçe Alan Becerileri (Polat vd., 2023) bölümünün tasarlanmasında izlenen yol, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) düzlemindeki beceri betimleyicileri hakkında kısa ve açıklayıcı bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın ilerleyen bölümünde kısa adıyla PISA olarak bilinen Program for International Student Assessment, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (UÖDP) ile konusu bütünüyle veya kısmen dil öğretimi olan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) gibi beceri tabanlı uluslararası çalışmaların benimsediği yaklaşımlar ana hatlarıyla betimlenmektedir. Aynı kapsamda son olarak eğitim sistemlerinde beceri haritası ve ortak çerçeve uygulamasına yer veren Fransa ve Belçika örnekleri özet niteliğinde ortaya konmaktadır. Çalışmanın üçüncü

bölümü Türkçe alan becerilerinin dinleme/izleme ve okuma becerilerini içeren alım-lama, konuşma ve yazma becerilerini içeren üretim düzlemlerine ilişkin açıklamalara ayrılmıştır. Metnin dördüncü bölümünde Türkçe öğretiminde beceri tabanlı araç ge-liştirme yaklaşımı ele alınırken beşinci bölümde becerilerin izlenmesinde benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açıklanmaktadır. Bu çalışma ile beceri tabanlı bir ana dili eğitimi ve öğretimini hedefleyen program tasarımcılarına, araç geliştiricilere ve öğretmenlere K12 Beceriler Çerçevesi Bütüncül Modelinde yer alan Türkçe Alan Becerilerine ilişkin temel kavramların açıklanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yön-temlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitelik bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanan (Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2008) nitel araştırma yöntemi benimsenmiş-tir. Bu doğrultuda, araştırmanın inceleme nesnesi olan K12 Beceriler Çerçevesi Tür-kiye Bütüncül Modeli (MEB, 2023) adlı metin “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” (Yıldırım A. ve Şimşek, H., 2008) doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelemenin ilk aşama-sında metnin kuramsal art alanını oluşturan kavramlar ile metnin üretilme sürecinde dayanak olarak kullanılan uluslararası metinler gözden geçirilmiştir. İkinci aşamada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’ndeki (MEB, 2023) Türkçe Alan Becerileri bölümü üzerinde inceleme yapılmıştır. İncelemede ana dili olarak Türkçe eğitime özgü alan becerilerinin neler olduğu, bu becerilerin hangi işlemler çerçeve-sinde ele alındığı ve son olarak beceri tabanlı bütüncül bir Türkçe dersinin nasıl tasar-lanacağı sorularının yanıtları aranmıştır. Elde edilen yanıtlar betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

Etik Kurul İzni

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kulla-nılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren bir araştırma olmaması; inceleme nesnesi olan belgenin kamuya açık bir metin olması, insanlardan veri toplanması-nın ve paylaşılmasının söz konusu olmaması, paylaşılan veriler ile bilgilerin metinle ilişkili taraflara zarar verecek nitelikte olmaması nedeniyle etik kurul iznine ihtiyaç duyulmadığı değerlendirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Genel anlamıyla beceri kavramı “bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve ge-

reçleri kullanabilmeyi gerektiren “bilgiyi kullanma” ve “problem çözme durumu” (MYK, 2015, s. 26) olarak tanımlanmaktadır. Tanımda altı çizilen kavramlar bilgi, bilgiyi kullanma ve sorun çözmedir. UNICEF (2017, s. 26) tarafından Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla hazırlanan raporda gerek uluslararası gerekse ulusal ve bölgesel düzeyde eğitim çevrelerinde İngilizcedeki *skill* ve *competency* terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıklarının, öte yandan bunların, benzerliklerine rağmen, aynı olmadıklarının altı çizilmektedir. Nitekim aynı belgede *skill*, çevrim içi Business Dictionary’den hareketle “bir bireyin bir işte veya bir durumda etkili bir biçimde hareket etmesini sağlayan birbirine bağlı bir nitelikler, yükümlülükler, bilgi ve yetiler kümesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Buna karşılık *competencies* “bireylerin belli bir bağlamda karmaşık bir taleple başa çıkma- larını veya bir etkinliğin veya karmaşık bir görevin başarıyla veya etkili bir biçimde üstesinden gelmelerini sağlayan” “temel beceriler, bilgi içeriği, bilişsel beceriler, genel beceriler ve mesleki beceriler” şeklinde sunulmaktadır. Belgede dikkat çeken diğer bir belirleme ise Orta Doğu ve Kuzey Afrika Bölgesindeki ülkelerde aynı kavramlar için Arapça *maharet* ve *kifayet* sözcüklerinin aralarında fark gözetilmeksizin kullanılıyor olmasıdır (UNICEF, 2017, s. 26). Türkçede dil öğretimi alanında *edinç*, *yeti*, *edim*, *beceri*, *yeterlilik* ve *yetkinlik* gibi çok sayıda terim bulunmakta, bunlardan edinç, Chomsky’ye göre (2001, s. 174), “(...) ölküsel bir konuşan dinleyenin, seslerle anlamları, her bakımdan konuştuğu dilin kurallarına uygun bir biçimde birleştirebilme yeteneğini anlatır”. Söz konusu yetenek bireysel gereksinimler doğrultusunda harekete geçirildiğinde, diğer bir deyişle dil kullanılmaya başlandığında *edime* dönüşür. Dolayısıyla *edinç* ve *edim* dil dizgesinin birbiriyle ilişkili iki ana boyutunu içermektedir.

Dil, sesli bir gösterge dizgesi olarak sesbirim, sözcük, tümce ve metin birimlerinden oluşur. Seslerin bir araya getirilerek sözcükleri, sözcüklerin bir araya getirilerek tümceleri oluşturmaları oluşturucu bir kural kümesi olarak dil bilgisi aracılığıyla sağlanmaktadır. Dil bilgisi dil dizgesinin durağan kurallar kümesini oluşturur. Hem sözdizimi hem biçimbilgisini içerir. Davranışçı bakış açısının tersi bir yaklaşım olan bilişselci bir yaklaşımla değerlendirildiğinde birey doğuştan dil yetisiyle veya edinçle doğar ve yeterince dilsel girdiye maruz kalması koşuluyla zamana yayılan bir süreçte ve doğal yollarla herhangi bir programlı öğretim olmaksızın dil edinim aygıtı aracılığıyla dili edinir. Edinim yoluyla içselleştirdiği sezgilere dayalı iletişim aracı dili, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanır. Nitekim okul ortamlarına geldiklerinde çocuklar ana dilini en azından sözlü iletişim sağlayacak düzeyde edinmişlerdir. Örneğin Berk (2009, s. 394)’e göre, 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda sesbilgisel farkındalık artarken sesletim aşamalı olarak iyileşmektedir. Anlamsal düzeyde, henüz anlamından emin olmadığı sözcükler yerine başka sözcükler kullanmakta, somut ve duyusal karşılaştırmalara dayalı eğretilmeleri anlamaktadır. Dil bilgisel yapıları

genellemekte, belli bir sıra ile dil bilgisel biçimbirimleri dağarcığına eklemekte ve giderek karmaşıklaşan dil bilgisel yapılar üretmektedir. Kullanım düzeyinde erken dönemde olmasına rağmen dikkate değer bir gelişme göstermektedirler. Konuyu değiştirmek gibi konuşma stratejilerinde ustalaşmakta, edimsözel niyeti kavramaya başlamakta, konuşmasını dinleyene ve toplumsal beklentilere göre düzenleyebilmekte, anlamsal belirsizlik içeren iletiler konusunda açıklama isteyebilmekte ve olayları oluş sırasına göre anlatabilmektedir. Dolayısıyla, ana diline yönelik eğitim öğretim etkinlikleri önemli ölçüde üst dilsel farkındalık ve diğer yaşam becerileri ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir öğrenme alanıdır.

K12 Beceriler Çerçevesi (MEB, 2023) kapsamında yer alan dil becerileri alanının temel önceliği, okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar tüm eğitim kademelerinde, eğitim amaç ve sonuçlarının olumlu biçimde ifade edilmesini teşvik etmektir. Bu amaçla dil yeterliğinin farklı boyutlarına ilişkin olarak yapılan beceri tanımları, öğrenim için açık ve ortak bir yol haritası sunarken bir yandan da test veya sınav sonuçlarına odaklanmaksızın ilerlemeyi ve daha duyarlı biçimde ölçme olanağı sağlamaktadır. Bu yaklaşım Türk Millî Eğitim sisteminin toplumsal, eğitsel ve mesleki alanlarda dilin fırsat ve başarı için bir araç olarak kullanılması gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Söz konusu anlayış ayrıca, tüm vatandaşların hakkı olarak görülen nitelikli kapsayıcı eğitim hedefinin hayata geçirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Dil kullanıcıını/öğrenenini toplum yaşamında etkin ve öğrenme sürecinde çaba sarf eden toplumsal bir özne olarak gören K12 Beceriler Çerçevesi'nin, öğrenen katılımını ve özerkliğini teşvik ederek hem öğrenim programları ve ders planlamasında hem de öğretimde gerçek bir anlayış (paradigma) değişikliği yaratma olanağı sunması beklenmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi'nde benimsenen beceri odaklı yaklaşım, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevlere dayanarak doğrusal biçimde ilerlemeyi öngören izlencelerden uzaklaşarak, ihtiyaç çözümlemesine dayanan, gerçek yaşam görevlerine odaklı ve amaca göre seçilip belirlenen kavram ve işlevler üzerine inşa edilen izlencelere geçişi temsil etmektedir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin dilde henüz neleri edinip/öğrenmediklerine odaklanan eksiklik bakış açısı yerine, yapabilirliğe ilişkin tanımlayıcılar tarafından biçimlendirilen yeterlik bakış açısını öncelemektedir. Buradaki temel anlayış, hayatın gerçekliğini yansıtan durum ve görevler üzerine oturtulan beceri ve yapabilirlik tanımlayıcıları eşliğinde, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı, öğretim programları ve derslerin tasarlanmasını amaçlamaktadır. Özetle, K12 Beceriler Çerçevesi'nde, dil becerileri kullanıcıların/öğrenenlerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak öğretim programları, dersler ve ölçme değerlendirme araçlarının planlanması ve hayata geçirilmesini biçimlendirecek bir referans yapı özelliği taşımaktadır.

Dilleri Konu Alan Beceri Tabanlı Çalışmalar

Avrupa’da beceri tabanlı dil öğretimini konu alan üç önemli proje söz konusudur. Bunlardan ilki OECD’nin öğrenci kazanımlarını izlemek üzere gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA’dır. İkincisi Avrupa Komisyonu’nun “Eğitim ve Meslek Edindirme 2010” adlı istihdam programı çerçevesinde geliştirilen ve Türkiye’nin de dâhil olduğu Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, üçüncüsü ise Avrupa Konseyi’nin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’dir.

PISA’da Okuryazarlık Kavramı ve Okuduğunu Anlama Becerisi

PISA “insan sermayesi” kavramı üzerine kurulmakta olup OECD’ye göre insan sermayesi “bireyin kişisel, toplumsal ve ekonomik refahı için gerekli olan bilgi, beceri, yetkinlik ve diğer özellikleri”dir (Keeley, 2007, s. 30). Programın amacı “15 yaş öğrencilerinin zorunlu öğretim sürecinin sonuna ulaştıklarında modern toplumlarda karşılaştıkları sorunları aşmak üzere ne derece hazır olduklarını belirlemek”tir (Martyniuk, 2006, s. 12). PISA’da okuduğunu anlama üç ana başlık altında değerlendirilmektedir (OECD, 2019). Bu başlıklardan ilki bilişsel işlemleri, ikincisi içeriği, üçüncüsü ise senaryolar başlığı altında uygulama bağlamlarını ilgilendirmektedir. Bilişsel işlem kavramı okuduğunu anlamının farklı yönlerine gönderme yapmakta ve ölçme değerlendirme oturumuna katılan öğrencilerden a) istenen bilgileri bulmaları b) bir metni genel olarak anlamaları c) değerlendirme yapmaları ve metin hakkında düşünceleri beklenmektedir. *İstenen bilgileri bulmaya* dayalı uygulamada ya belli bir metnin, bazı sözcükler, tümceler veya sayısal değerler ile temsil edilen hedef bilginin belirlenmesi amacıyla taranması ya da ölçme değerlendirme görevi çerçevesinde bilgilenme amacıyla birçok metin arasından talebe en uygun olanın seçilmesi söz konusudur. *Anlamaya* dayalı alanda öğrencilerden üç farklı işlemi gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu işlemlerden ilki tümcelerin veya kısa parçaların açıkça dile getirilen anlamlarının anlaşılmasına dayanırken ikinci işlem tümcelerin veya belli bir metin parçasının görünen anlamının ötesine geçilerek çıkarıma dayalı olarak anlaşılmasına dayanmaktadır. Bu alandaki son işlem iki veya daha fazla metinde bulunan bilgi parçalarının çıkarım yoluyla bulunmasını ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. *Değerlendirme ve düşünme* işlemlerinde öğrencilerden metinde bulunan bilgilerin niteliğini ve güvenilirliğini (geçerli, güncel, doğru, tarafsız, güvenilir vb.) sorgulamaları beklenirken aynı başlık altında metnin içeriği ve biçimi hakkında düşünceleri (yazarın amacını ve bakış açısını ortaya koyma biçiminin belirlenmesi, farklı bakış açıları veya yaklaşımlar konusunda öğrencinin varsayımlar üretmesi, üretilenleri farklı veya benzer yönleriyle karşılaştırması) istenmektedir. Bu kapsamdaki son işlem, çelişkileri belirleme ve yönetmedir. Birçok metinde dile getirilen görüşlerin veya bilgilerin çelişip çelişmediklerinin belirlenmesi, çeliştikleri noktada uzlaşmanın nasıl sağlanacağı

veya hangisinin daha güvenilir veya kuşkulu olduğu konusunda görüş oluşturmaları talep edilmektedir. PISA’da *metinler* kaynak, düzen ve bilgi sunumu, biçim ve tür bakımından sınıflandırılmaktadır. Kaynak başlığı altında, tek bir metnin veya birden çok metin parçasının söz konusu olduğu iki seçenekten söz edilmektedir. Düzen ve bilgi sunumu başlığı altında ise durağan veya devingen olmak üzere iki seçenek söz konusudur. Biçim başlığı altında ise paragraflar hâlinde oluşturulmuş sürekli metinler, tablolar, grafikler, diyagramlar, haritalar, formlar, reklamlar şeklindeki süreksiz metinler ile hem sürekli hem de süreksiz öğeler içeren karışık metinlerden söz edilmektedir. Metin türü başlığı altında PISA’da *ne* sorularına odaklanan betimleyici (kataloglar, seyahat kitapları vb.), *ne zaman* veya *hangi kesitte* sorularına yanıt veren öyküleyici, *nasıl* sorusuna cevap verilen açıklayıcı, *neden* sorusuna yanıt verilen kanıtlayıcı/ikna edici, birinden bir şey yapmasını isteyen harekete geçirici metinler ile *bir işlemin veya eylemin nasıl yapılacağını gösteren* yönerge türü metinler sıralanmaktadır. PISA’da okuma becerisi “amaç odaklı bir etkinlik” olarak kabul edilmektedir (OECD, 2019). Nitekim bu çerçevede 2018 yılında okuma becerisini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen metinler senaryo tabanlı olarak hazırlanmıştır. Bu senaryolar *bireysel* (kişisel mektuplar, anlık iletiler, bloglar vb.), *kamusal* (ilan panoları, haber siteleri, resmi belgeler vb.), *eğitsel* (basılı veya elektronik ders kitapları, etkileşimli öğrenme yazılımları vb.) ve *mesleki* (kariyer siteleri, çalışma ortamları vb.) alanları ilgilendirmektedir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Temel Beceri Olarak Ana Dilinde İletişim

AYÇ’de eğitimin farklı aşamalarıyla ilişkili sekiz düzey tanımlanmaktadır (UE, 2023). Bunlardan ilk ikisi zorunlu öğretimi kapsamaktadır. Her bir düzey için *başvuru betimlemesi* (yeterlilik betimleyici), *destekleyici bilgi* (eğitsel bağlam) ve *yeterlilik göstergeleri* (tanınma değeri) sunulmaktadır. Söz konusu belgede a) ana dilinde iletişim b) bir yabancı dilde iletişim c) matematik kültürü ve fen bilgisi ile teknoloji becerileri ç) sayısal (dijital) kültür d) öğrenmeyi öğrenme e) kişilerarası, kültürlerarası beceriler ve toplumsal ve vatandaşlık becerileri f) girişimcilik ruhu g) kültürel duyarlılık olmak üzere 8 beceri belirlenmiştir. Her bir beceri üç ana betimleyici ile betimlenmektedir: a) bilgiler b) yetkinlikler c) tutumlar.

Ana dilinde iletişim AYÇ’de “hem sözlü hem yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) düşünceleri, duyguları ve olguları ifade etme ve toplumsal ve kültürel yaşamın tüm durumlarında, eğitimde ve mesleki eğitimde, işte, özel yaşamda ve boş zaman etkinlikleri sırasında uygun dilsel etkileşimlere girme becerisi olarak tanımlanmaktadır” (akt. Martyniuk, 2006, s. 18). Belgede söz konusu beceri a) temel sözcüklüğü, işlevsel dil bilgisi ve dilsel düzenekler b) çeşitli sözel etkileşimler, yazınsal ve yazınsal olmayan farklı metin türleri c) farklı tarzlarla ilgili başlıca özellikler ve dil

düzeyleri ç) dilsel biçimler d) durumlara göre iletişimi kapsayan *bilgiler* ile a) çeşitli durumlarda yazılı veya sözlü iletişim kurma ve iletişimini bağlama göre uyarlama b) farklı metin türleri yazma ve okuma c) bilgi arama, derleme ve işleme ç) yardımları kullanma d) bağlama göre ikna edici biçimde kanıtlar oluşturma ve dile getirmeyi kapsayan *yetkinliklere* ek olarak a) ana dilinde iletişim konusunda olumlu bir tutuma sahip olma b) yapıcı ve eleştirel diyaloga açık olma c) estetik niteliklere duyarlı olma ve bunları talep etme isteği ç) kültürler arası iletişime yönelik ilgiyi gerektiren *tutumlar* çerçevesinde betimlenmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan uluslararası bir kurulun geliştirdiği D-A-OBM (CE, 2001) ilk defa 2001 yılında, kimi değişikliklerle *Companion Volume* (COE, 2020) adıyla tamamlayıcı cilt olarak 2020 yılında yayımlanmıştır. Yayımlandığı tarihten itibaren Avrupa’da ve Türkiye’de dil öğretimi çalışmalarını derinden etkilemiş olan metin, *betimleyiciler* ile *ortak başvuru düzeyleri* olmak üzere iki ana bölüm içermektedir. D-AOBM’de benimsenen öğretim yaklaşımı eylem odaklı bir yaklaşımdır (COE, 2020). Eylem odaklı yaklaşımda öğrenenler hem birey hem de toplumsal aktör olarak görülmektedirler. Bu bakış açısına göre, dil öğretimi ortamlarına giren bireyler bir dizi genel beceri ve dilsel iletişim becerisi geliştirmektedirler. Metin, öğrenenin veya dil kullanıcısının sahip olduğu genel becerileri (COE, 2020), bilişsel ruhbilimin bilgi türleri sınıflamasına koşut bir yaklaşımla, örgün eğitim veya deneyim yoluyla edinilen, görgül ve ansiklopedik bilgileri içeren *bildirimsel bilgi*; belli görevleri ve işlemleri gerçekleştirme kapasitesini içeren *yeterlilikler ve beceriler*; bireysel özellikler, kişilik özellikleri, kendisine ve toplumsal etkileşime giren başka kişilere yönelik tutumlarını kapsayan *eğilimlere* ek olarak yeni deneyimlere girişme, yeni bilgileri içselleştirme ve bunları önceki bilgileriyle bütünleştirme kapasitesini içine alan *öğrenmeyi öğrenme* şeklinde sıralamaktadır. Metinde dil kullanıcısı veya öğrenenin dilsel iletişim becerileri üç bileşenli bir yapı olarak sunulmaktadır. Bu yapıdaki ilk bileşen kümesi dilsel bileşendir: Ses bilgisi, yazım bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi gibi yapısal dil bilimdeki anlamıyla *dile* ilişkin biçimsel bileşenleri içermektedir. İkinci bileşen kümesi toplumdilbilimsel bileşenleri kapsamakta olup dil kullanımının toplumsal kültürel boyutunu ilgilendirmektedir. Edimbilimsel bileşen ise dilin farklı ortamlarda bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uygun şekilde işlevsel kullanımını kapsamaktadır. Yapısal dil bilimindeki *söze* karşılık gelen alandır.

D-AOBM’ye göre dil kullanıcısı veya öğrenen, dili alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık (özetleme, açıklama, yorumlama veya çevirisini yapma) etkinlikleri gerçekleştirmek üzere kullanılmaktadır (COE, 2020). Bu etkinlikler banka, belediye, valilik, park, avm gibi *kamusal alanlarda*, ev, aile, arkadaşlarla birlikte bulunulan *bireysel*

alanlarda, sınıf, okul, kurs gibi *eğitsel alanlarda* veya iş yeri, büro, fabrika vb. gibi *mesleki alanlarda* gerçekleştirilmektedir.

D-AOBM'de dil kullanım düzeyleri üç ana başlıkta toplanmaktadır (COE, 2020): a) temel kullanıcı (A1: giriş veya başlangıç düzeyi A2: orta veya hayatta kalma düzeyi) b) bağımsız kullanıcı (B1: eşik düzey B2: ileri veya bağımsız) ve c) deneyimli kullanıcı (C1: özerk C2: yetkinlik). Metinde her bir düzeydeki öğrenenin yetkinlik düzeyleri *dinleme, okuma, konuşmaya katılma, yazılı etkileşim, sözlü etkileşim ve yazılı üretim* etkinlikleri çerçevesinde betimlenmektedir.

Bazı Ülkelerdeki Beceri Temelli Dil Eğitimi Uygulamaları

Beceri tabanlı ana dili eğitimi uygulamaları gerçekleştirmeleri nedeniyle bu çalışma kapsamında incelenen ülkelerden Fransa ve Belçika iki farklı eğitim anlayışını temsil etmektedirler. Fransa örneğinde; beceri haritası, bilgi, beceri ve kültür ortak çerçevesine ek olarak bir de öğretim programı bulunmaktadır (MENE, 2015). Fransa'da beceri haritası öğrencinin 6 yaşından 16 yaşına kadar dört temel alanda yetkinleşmesi hedefi doğrultusunda tasarlanmıştır (MENE, 2015). Bu alanlar *düşünmek ve iletişim kurmak için diller, öğrenmek için yöntemler ve araçlar, kişilik ve vatandaşlık eğitimi, doğal ve teknik sistemler ile dünyanın ve insan etkinliklerinin temsilleri* başlıklarını taşımaktadır.

Düşünme ve iletişim kurma dilleri alanı hem bilgi nesnesi hem de araç olarak Fransızca'yı ve modern yabancı veya bölgesel dilleri kapsamaktadır. Matematik, bilim ve bilgisayar dilleri ile sanat ve beden dilleri de bu alanda yer almaktadır. Diğer tüm alanların ön koşulu olarak kabul edilen söz konusu alanın betimleyicisi konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda *konuşma* becerisi için açık ve doğru şekilde konuşma, iletişim kurma, sözlü olarak tartışma, dil düzeyini (senli benli, sizli bizli) duruma uyarlayabilme; *dinleme* becerisi için muhataplarını dinleme ve dikkate alma; *okuma* becerisi için okuduklarından anlam çıkarma veya anladığından emin olmak üzere açık ve örtük bilgileri bir araya getirme ve okuma zevkini keşfetme; *yazma* becerisi için anlatma, betimleme, açıklama veya kanıtlama amacıyla yazma; dil bilgisi ve yazım kuralları için temel dil bilgisi ve yazım kurallarını iyi kullanma; sözcük bilgisi için hem yazılı hem sözlü iletişimde doğru ve anlaşılır bir söz varlığı kullanma tüm öğrenciler için ana hedefler olarak sunulmaktadır.

Belçika örneğinde Fransa'dan farklı olarak öğretim programı kavramının bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık en alt kademedен en üst kademeye kadar öğretim sürecini bütüncül bir bakışla tasarlama amacı doğrultusunda Ortak Çerçeve Belgesi ve buna bağlı olarak geliştirilen Başvuru Rehberleri aracılığıyla eğitim re-

formu gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ülkede gerçekleştirilen eğitim reformu ile anaokulundan 15 yaşına kadar olan sürede eğitimde ortak bilgi ve beceri hedefleri belirlenmesi ve öğretim içeriklerinin güncellenmesi amaçlanmıştır. Bu yapılırken 5 özel alan (Fransızca, Sanat ve Kültür: Eski diller, Kültür ve Sanat Eğitimi; Diller (Modern diller); Matematik, Fen Bilgisi ve Teknik (Matematik, Fen Bilgisi, El becerisi, teknik ve teknolojik beceri eğitim, Dijital); İnsan Bilimleri ve Yurttaşlık Eğitimi (Tarih, coğrafya, ekonomik ve sosyal bilimler, felsefe ve yurttaşlık); Beden ve Sağlık Eğitimi (Fiziksel beceriler; beden ve ruh sağlığı) ile 3 ilişkili alanda (Yaratıcılık, taraf olma ve girişimcilik ruhu); Öğrenmeyi öğrenme ve seçimlerini ortaya koyma; yönünü belirlemeyi öğrenme alanlarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Belçika örneğinde Fransızca dil becerileri okuma, yazma ve konuşma-dinleme şeklinde üç başlık altında ele alınmıştır (FWB, ty). K12 Beceriler Çerçevesinde Türkçeye özgü alan becerileri bütünüyle olmasa da bu çerçevede ele alınmıştır.

Türkçe Alan Becerileri

K12 Beceriler Çerçevesi kapsamında alan becerileri, kavramsal beceriler ile alana özgü kavramların birlikteliğinden ortaya çıkan ancak eylem olarak çekirdek beceri ötesinde bir anlam taşıyan ve tüm becerileri kapsayan bir nitelik taşımaktadır (MEB, 2023) Alan becerileri, kavramsal beceriler ve/veya alana özgü beceriler (alan becerisine ait bütünleşik beceri) ile bütünleşik beceri bileşeninin ilişkili olduğu sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerden oluşmaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alan becerilerine ve bu alanlara özgü K12 düzeyinde süreç bileşenlerine, göstergelerine ve her bir beceri setinin birbiri ile ilişkisine yer verilmiştir.

Ana dili, bireyin çevresini algılamasının, duygu, düşünce istek vb.lerini dışa vurmasının; toplumsal bir aktör olarak içinde yaşadığı toplumun diğer bireyleriyle iletişim kurmasının yanı sıra tüm bilgi alanlarında bilgiye ulaşmanın temel aracı olarak insan etkinliklerinin çoğunluğunda kullanılan bilgi ve becerileri içerir. Dil becerilerinde erken dönemde oluşacak eksiklikler, Matta etkisinden dolayı, öğrenmede yaşam boyu sürecek telafisi zor durumlara ve dolayısıyla sorunlara yol açabilir, dezavantajlı gruplar yaratabilir (Özer ve Perc, 2020). Dil becerileri, yaşam becerileri olarak sunulan tüm becerilerin temelini oluşturur. İletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, üretkenlik, empati, dayanışma ve alan okuryazarlığı gibi becerilerde temel unsur bireyin ana dilindeki yetkinliğidir (MEB, 2023).

Dil becerileri dilin üretim boyutunu oluşturan konuşma ve yazma ile alımlama boyutunu oluşturan dinleme/izleme ve okumayı içerir. Diğer bir deyişle, birey dili söylem (yazılı veya sözlü anlatım, ifade; bildirişim amaçlı her tür dilsel ürün) üretmek

ve üretilen söylemleri anlamak üzere kullanır; iletişim ortamlarında devingen bir biçimde üretici ve alıcı rollerini yerine getirir. Dolayısıyla ana dili becerisi, bireyin dille oluşturulmuş iletileri anlama ve dille oluşturduğu iletiler aracılığıyla kendini anlatma temel becerilerini kapsar. Uluslararası alan yazında anlama karşılığında alımlama, anlatma karşılığında üretim terimi kullanılmaktadır (CE, 2020).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde (MEB, 2023) Türkçe Alan Becerileri (TAB); dil becerisiyle ilgili yukarıdaki temel bilgiler, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alan becerileri ve eğilimler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kavramsal becerilerden ve alana özel becerilerden hareketle bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Süreç bileşenleri aynı zamanda bunlarla uyumlu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ve eğilimleri de içermektedir. Örneğin, Dinleme/İzleme Becerisine (TAB1) ait bütünleşik becerilerden biri olan Çözümleme (TAB1.3.) kavramsal beceridir. Çözümlemenin bileşenleri olan “KB2.4.SB1. Nesne, olgu ve olaylara ilişkin parçaları belirlemek. KB2.4.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek.” TAB'da da “TAB1.3.SB1. Parçaları belirlemek, TAB1.3.SB2 Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, TAB1.3.SB3. Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek” şeklinde süreç bileşenine dönüştürülmüş, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinden “İletişim”le ilişkilendirilerek D1-D2-D3 düzeylerinde göstergeleri oluşturulmuştur. Yine benzer şekilde “KB2.7. Karşılaştırma” becerisi, TAB'daki alana özgü “TAB1.2. Anlam Oluşturma Becerisi” bütünleşik becerisinin bir süreç bileşeni (TAB1.2.SB4. Karşılaştırmak) olarak Türkçe alan becerileri arasında yer bulmuştur. Böylelikle beceriler Türkçe alanının tamamlayıcı bir parçası olarak sürece katılmıştır.

K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe alan becerileri alımlama ve üretim olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Alımlama, dinleme/izleme ve okumayı, üretim de yazma ve konuşmayı içermektedir.

Türkçe alan becerilerinden alımlama (4.1.1. Alımlama Becerileri) düzlemini oluşturan dinleme/izleme ve okuma becerileri dört aşamalı bir yapı oluşturur. Bu aşamaların her biri iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan işlemlere karşılık gelir. Bu işlemlerden ilki yönetmedir. Yönetme işlemi özünde bireyin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma süreci hakkında düşünmesine karşılık gelmektedir. Yönetme, ilgili işlemin öncesi, sırası ve sonrasında genel olarak bireyin iletişim ortamı, amacı, bileşenleri, katılımcılar ve diğer değişkenlere uygun seçimler yapmasına dayanmaktadır. İkincisi anlam oluşturma işlemidir. Anlam; birey, ileti ve ortamın etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Birey bu süreçte ön bilgileriyle bağlantı kurma, tahmin etme, çıkarım yapma, karşılaştırma, sınıflandırma ve anlamsal olarak yapılandırma gibi bütünleşik becerileri işe koşar ve gerektiğinde tepki verir. Anlam

oluşturmanın diğer aşaması çözümleme olup birey bu aşamada okuduğu veya dinlediği iletiyi oluşturan parçalara dikkatini yöneltir, iletinin parçalarını ve bunlar arasındaki ilişkileri, etkileşimleri belirler. Alımlamanın son aşaması ise öz yansıtmadır. Bu aşamada birey öz yargılama ve öz tepki ortaya koyma işlemlerini gerçekleştirir (MEB, 2023).

Üretim aşaması (4.1.2. Üretim Becerileri) alımlama aşamasına göre kısmen farklı işlemler içermektedir. Anlam oluşturma ve çözümleme işlemlerinin yerini bu aşamada içerik oluşturma (ön bilgilerle bağlantı kurma, tahmin etme, karşılaştırma, sınıflandırma, yeniden ifade etme, tepki verme, sesle anlam oluşturma, görsel öğeleri kullanma, sunma) ve kural uygulama (plan hazırlama, düşüncüyü geliştirme yollarını kullanma, uygun söz varlığını kullanma, iletileri açık ve örtük biçimde ifade etme; zaman, kip ve diğer ekleri uygun kullanma) işlemleri alır. Burada dikkat edilmesi gereken yön, bu iki becerinin kimi işlemlerinin de becerilere özgü gerekçelerle birbirinden ayrılmasıdır. Örneğin konuşmada sesle yaratılan anlamsal etki, yazmada noktalama ve görsel ile sağlanabilmektedir.

Türkçe alan becerilerinde her bir dil becerisi ve bu beceriye özgü işlemler ana çizgileriyle betimlendikten sonra dört ana tabloda Türkçe alanına özgü bütünsel beceriler, bunların süreç bileşenleri ile A, Düzey 1 (D1), Düzey 2 (D2) ve Düzey 3 (D3) için betimleyiciler oluşturulmuştur. A anaokulu, D1 ilkokul, D2 ortaokul, D3 ise lise son sınıfı bitiren bir öğrencinin ulaşması beklenen dilsel yetkinlik düzeyini göstermektedir. Düzey betimleyicileri oluşturulurken yalnızca ilgili kademenin sonunda beklenen yetkinlik düzeyi betimlenmiştir.

Düzey betimleyici göstergeler dil kullanım alanı (bireysel, eğitsel, kamusal, mesleki), farklı söylem türleri (açıklayıcı, söyleşimci, öyküleyici vb.), dil düzeyi (günlük dil, düzeyli dil vb.), dille iletişimin bileşenleri (kaynak, alıcı, ileti, bağlam, kanal, kod), iletişimin yönü (tek yönlü, etkileşimli), iletişimin konusu, konuşanların ve yazarların niyeti ve amacı, sözlü ve sözsüz iletişim, ses, yazı, görsel ilişkileri ve etkileşimleri, iletişim stratejileri, söz varlığı, metin ve metne özgü nitelikler (yineleme, ilerleme, yeni bilgi, eski bilgi vb.), iletinin niteliği (örtük, açık), iletinin düzeni (bilgilerin, olguların, olayların sunuluşu), sözcük (deyim, atasözü vb.) ve söz dizimi (cümle) düzeyi, söz edimleri veya dilsel işlevler (öneride bulunma, yakınma, kınama, dilekte bulunma, istek vb.) gibi boyutlar göz önünde bulundurulurken oluşturulmuştur.

Düzey betimleyicilerde, *amaç, strateji, düzey vb. belirlemek, ilişkilendirmek, gözden geçirmek, gerekçe belirtmek, açıklamak, ileti oluşturmak, görüş oluşturmak, karar vermek, bağlantı kurmak, tahmin etmek/yapmak, tahminde bulunmak, çıkarım da bulunmak, karşılaştırmak, karşılaştırma yapmak, sınıflandırmak, uygun hareket et-*

mek, söz almak, belli dilsel yapıları, sözcükleri, bilgileri vb. kullanmak, dile getirmek, ifade etmek, yeniden dile getirmek, sunum yapmak, planlama yapmak, kural uygulamak gibi işevuruk eylemler kullanılırken bunların bilgiye değil, özellikle beceriye ve belli bir eylem gerçekleştirmeye odaklı olmasına özen gösterilmiştir.

Düzey betimleyicilerde K12 Beceriler Çerçevesi'nde Türkçe alan becerilerine özgü içerik çerçevesi ana çizgileriyle sunulurken betimleyicilerin sınıf düzeyine göre kesitlere ayrılması program, kitap ve araç geliştirme uzmanlarına bırakılmıştır. Örneğin Dinleme/İzleme becerisine ait TAB1.2. Anlam Oluşturma başlıklı alandaki Tab1.2.SB.3. Çıkarım yapmak süreç bileşeninin düzey betimleyicisi şöyledir:

TAB1.2.SB.3.D1.1. Bireysel ve eğitsel alanı ilgilendiren bir iletideki amaç, sebep, karşılaştırma, örnek, benzetme vb. verilerden yararlanarak ilgi alanı ve amacı doğrultusunda çıkarımda bulunur.

Söz konusu düzey betimleyici ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflar için aşağıdaki şekilde kesitlere ayrılabilir. İçerik kapsamı 1. sınıftan 4. sınıfa doğru aşama aşama artırılarak sunulabilir. 4. sınıftaki betimleyici D1 düzeyindeki aynı olacaktır.

Şekil 1

Düzyer Betimleyici Seviyelendirme Örneđi



Alımlama Becerileri

Dinleme/ İzleme Becerisi (TAB1)

Alan yazında dinleme/izleme genellikle sese, söze, beden hareketlerine ve görüntüye dayalı göstergeleri kulak ve göz yoluyla alımlamak ve anlamlandırmak üzere dikkati bunlara yöneltmeyi gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011). Dolayısıyla dinleme yalnızca işitmeye dayalı bir işlem değildir. Nitekim dinleme becerisi üç ana boyutta gerçekleşmektedir (Başak vd., 2022). Bu boyutlardan ilki işlem boyutudur; birey bu aşamada işitme, anlama ve yapılandırma işlemlerini gerçekleştirmektedir. İşitme sesin fiziksel düzeyde algılanması ve beyne iletilmesini kapsar. Anlama ise işitilenlere dikkat yoğunlaştırılması, bunlar arasında seçim yapılması, bunların zihinsel süreçlerle işlenmesi ve bunlara anlam yüklenmesi işlemlerini içerir. Yapılandırma, anlama sürecinin ardından gerçekleşir. Anlama

aşamasında seçilen bilgiler bu aşamada sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, düzenleme, sorgulama ve değerlendirme gibi işlemlerinden geçirilir.

Dinleme/izleme becerisindeki ikinci boyut etkileşim boyutudur. Bir yandan ses kaynağı (konuşucu vb.) ile dinleyen, öte yandan dinlenen ileti, son olarak da dinlemenin gerçekleştiği ortam arasında biri fiziksel diğeri zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim gerçekleşir. Fiziksel etkileşim ses kaynağıyla ilgili ses, ses tonu, konuşma hızı; seçilen sözcükler, söz dizimsel yapılar; el, kol, yüz, beden duruşu, dinlemenin gerçekleştiği ortam, ortamdaki ışık, renk, gürültü, (varsa) araç gibi değişkenleri ilgilendirmektedir. Zihinsel etkileşim ise dinleyici ile konuşmacının süreç boyunca ortak bir bilişsel bağlam oluşturmasını içerir (Turan, 2019, s. 123).

Dinlemeye konu olan ileti sürecin girdisidir (Başak vd., 2022). İçerik, düşüncelerin düzenleniş ve sunuluş biçimi anlamlandırma sürecinde etkilidir. Dinleme etkinliğinin gerçekleştiği etkileşim bağlamı olarak ortamda (varsa) kullanılan araçlar, ses, gürültü ve ışık durumu fiziksel ortamı oluşturur ve anlamayı etkiler. Aynı biçimde dinleyici ile konuşucunun takındıkları tutum ve sergiledikleri davranışlar ortamın toplumsal yönünü ilgilendirir. Dinleme becerisine ilişkin üçüncü boyut anlama boyutudur. Son olarak, dinleyicinin amacı, konuya yönelik ilgi düzeyi de anlamayı etkileyen bir değişken olarak ortamın ruhbilimsel yönünü kapsar (Çiftçi, 2001).

Dinleme anlamada dört temel düzey söz konusudur: Temel anlama, yorumlayıcı anlama, sorgulayıcı anlama ve yaratıcı anlama (Giasson, 1995; akt., Güneş, 2017). Temel anlama dinlediklerinde açıkça dile getirilenleri belirlemeye dayanır. Yorumlayıcı anlama dinlediklerinden hareketle çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamayı gerektirir. Sorgulayıcı anlama ise dinledikleri üzerine düşünmek, inceleme yapmak, iletilenlerin geçerliliğini, bağdaşıklığını ve tutarlılığını değerlendirmek üzerine kuruludur. Son olarak yaratıcı anlama, dinlediklerini zihninde yapılandırma ve dinlediklerinden hareketle öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma düzeyiyle ilişkilidir (MEB, 2023). Dinleme/izleme becerisini oluşturan bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek.

TAB1.2. Anlam Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Çıkarım yapmak, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Tepki vermek.

TAB1.3. Çözümleme: Parçaları belirlemek, Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek.

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak.

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, kararlılık, öz güven, uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda dinleme/izleme becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Okuma Becerisi (TAB2)

Alımlama becerilerinin ikincisi olan okuma, bireyin bir metni belli bir amaçla, yaşamla ilişkilendirerek değerlendirebilmesi ve bundan hareketle bir anlam oluşturmasıdır. Anlam; iletinin özellikleri, okurun hazırbulunuşluğu, metinle karşılaşılan iletişim durumu veya bağlamın etkileşimi sonucunda oluşur (FWB, ty).

Okuma becerisinde, dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi işlem, etkileşim ve anlama olmak üzere üç alan söz konusudur. İşlem alanı eş zamanlı olarak gerçekleşen görme, algılama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içerir. Görme işleminde yazılar ve diğer görseller göz aracılığıyla alınır ve zihinsel işleme süreci için beyne iletilir. Bu süreçte görsel olarak algılananlara dikkat yoğunlaştırılmakta ve bilgiler seçilmektedir. Yapılandırma süreci seçilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve zihinsel olarak yeniden anlamlandırılması gibi işlemleri içerir. Etkileşimin iki boyutu bulunmaktadır (Yazarsız, 2023). Birinci boyutta birey ile fiziksel nitelikli öğeler (kitap, resim, kâğıt, okuma ortamı, ileti, yazı) birbirini etkiler. İkinci boyutta okuyan birey ile iletide dile getirilen düşünce ve bilgiler arasındaki etkileşim söz konusudur. Çünkü okur bu süreçte iletideki bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirmekte ve karşılaştırmaktadır.

Okumaya ilişkin etkinlikler genellikle okuma süreci öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere üç öbekte toplanmaktadır. Süreç öncesi etkinlikler öğrencinin mevcut bilgilerinin harekete geçirilmesi, içeriğe yönelik tahminde bulunması, amacın ve okuma yönteminin belirlenmesi eylemlerini içermektedir. Okuma sırası; belli sözcükleri, ipuçlarını, ilişkileri, düşünceleri belirleme, bazı ipuçlarından, diğer metinlerden, araçlardan, işaretlerden, ön bilgilerden yararlanma, çözümleme, okuma sürecini fiziksel ve zihinsel olarak yönetme gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Okuma sonrası ise önceki tahminlerin teyit edilmesi, amaca uygunluğunun sorgulanması, soruların cevaplandırılması gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Okuma becerisini oluşturan bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Okumayı Yönetme: İnceleme ve görüş oluşturmak, Seçim yapmak.

TAB1.2. Anlam Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Çıkarım yapmak, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Tepki vermek.

TAB1.3. Çözümleme: Parçaları belirlemek, Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek, Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek.

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak.

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda okuma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Üretim Becerileri

Konuşma Becerisi (TAB3)

Konuşma, sözü, bedeni ve gerektiğinde görselleri kullanarak ileti göndermektir. Bireyin duygu, düşünce vb. üretimi anlam üretimiyle eş zamanlı olarak gerçekleşir. Anlam; iletinin özellikleri, ileti üreticisinin hazır bulunuşluğu ve iletinin üretildiği bağlama bağlı olarak oluşur. Konuşma etkinliği tıpkı diğer beceriler gibi bağlam ve iletişim durumu ile doğrudan ilişkilidir. Bağlam kavramı dil dışı bağlamı ve iletişim durumunu (yer, zaman, kişi, niyet vb.) içerir. Karşılıklı konuşmada ayrıca etkileşim, eş güdüm ve uzlaşma kavramı belirleyicidir. Konuşanlar süreçte açılış, etkileşim ve kapanış aşamalarından oluşan bir dizi etkinlik gerçekleştirirler. Bu etkinlikler kişiler arasındaki iş birliği sayesinde mümkün olabilmektedir. Açılış, konuşmanın başlatılması; etkileşim, karşılıklı soru cevap alışverişi; kapanış ise konuşmanın uygun şekilde sonlandırılmasını içerir. Her durumda söz sırası, söz hakkı alma ve verme gibi kavramlar büyük önem taşır (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Konuşma da diğer beceriler gibi bilişsel süreçler içeren bir beceridir. Bu süreçler düşüncelerin düzenlenmesi, iletinin oluşturulması, iletinin sunulması şeklinde gerçekleşir. Birey sözlü anlatım sürecinde iletişim durumunu değerlendirir, amacı belirler, söylemin tasarımını yapar, düşünceler üretir ve sıralar, dilsel birimleri seçer, bu birimler aracılığıyla ileti oluşturur. Hazırlıklı konuşma söz konusu ise konuşma planını hazırlar, konuşmayı oluşturur ve gözden geçirir.

Birey konuşma edimi aracılığıyla farklı niyetler doğrultusunda söylem üretir. Bu niyetler genellikle açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, harekete geçirci, kanıtlayıcı, söyleşimci (mektup, e-posta vb.) ve estetik etki yaratıcı (edebî metinler vb.) söylemlerin üretimiyle sonuçlanır (Uçan, 2015, s. 40-46). Söylem, tıpkı metin gibi, bağdaşık, tutarlı, amaçlı, durumsal, bilgisel, ilişkili olmak durumundadır (MEB, 2023). Konuşma becerisini oluşturan bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Konuşmayı Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek

TAB1.2. İçerik Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Yeniden ifade etmek, Tepki vermek, Sesle anlam oluşturmak, Görsel öğeleri kullanmak, Sunmak

TAB1.3. Kural uygulama: Plan hazırlamak, Düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, Uygun söz varlığı kullanmak, İletileri açık ve örtük biçimde ifade etmek, Ekleri uygun kullanmak, Bağdaşıklık öğelerini kullanmak, Beden dilini ve mekânı kullanmak

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak

Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim ve öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, sistematik olma, kararlılık, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda konuşma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Yazma Becerisi (TAB4)

Yazma bir iletinin üreticisi olarak bireyin yazı kanalını kullanarak anlam üretmesidir. Anlam tıpkı konuşmada olduğu gibi iletinin özellikleri, okurun hazır bulunmuşluğu ve iletinin üretildiği ortama bağlı olarak oluşur. Yazma diğer beceriler gibi bilişsel süreçler içeren bir beceridir (Ülper ve Uzun, 2009; Yazarsız, 2022). Bu süreçler düşüncelerin düzenlenmesi, metnin oluşturulması ve gözden geçirilmesi adımlarını kapsar.

Birey yazma edimi aracılığıyla farklı niyetler doğrultusunda yazılı söylem üretir. Bu niyetler genellikle açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, harekete geçirici, kanıtlayıcı, söyleşimci ve estetik etki yaratıcı yazılı söylemlerin, yani metinlerin üretimiyle sonuçlanır (Polat vd., 2018). Açıklayıcı metinler genellikle belli bir kavramı, nesneyi veya olguyu açıklamaya ve bunlar hakkında bilgiler vermeye dayanır. Ansiklopedi maddeleri, tanımlar ve belgeseller bu türdendir. Betimleyici metinler belli bir kişi, yer veya eşya vb. hakkında betimsel bilgiler verirler. Biyografi metinleri, turizm rehber kitapları, kataloglar, yemek menüleri, öz geçmişler, bu türe aittirler. Öyküleyici söylemler belli bir olayı zamanda oluş sırasına göre çeşitli şekillerde anlatmaya dayanır. Masal, roman, öykü, fıkra gibi yazınsal metinlerin yanı sıra kaza raporları, gazete haberleri ve tanıklıklar birer öyküleyici metindir. Harekete geçirici söylemler, bireyin ileti aracılığıyla diğer bireyleri belli bir edimi veya davranışı yapmaya yöneltmesine dayanır. Bu, bazen açık bazen de örtük bir biçimde gerçekleştirilebilir. Yönergeler, yemek tarifleri ve yol tarifleri yapılması gerekeni doğrudan dile getirirken reklam veya atasözü gibi söylemlerde birey dolaylı yollarla harekete geçirilebilmektedir. Kanıtlayıcı söylemler bireyin bir konuya ilişkin görüşlerini belli bir düzen içerisinde sunduğu ve bunları çeşitli kanıtlara dayandırarak kabul ettirmeye çalıştığı söylem türüdür. Bilimsel metinler ile tartışmacı söylemlerin yanı sıra kimi masallar, reklamlar ve tartışmalar vb. bu türdendir. Söyleşimci söylemler metin üreticisi ile alıcısının karşılıklı olarak ileti alıp vermesiyle ortaya çıkan söylemlerdir. E-postalar, mektuplar,

anlık iletiler vb. bu türdendir. Estetik etki yaratıcı söylemler, üreticinin ileti üzerinde gerçekleştirdiği kimi işlemler sonucunda oluşturulan ve edebî ya da yazınsal olarak nitelenen söylem türlerine karşılık gelmektedir. Şiir, öykü, masal ve roman gibi yazınsal türlerin yanı sıra sözcük oyunları bu türden söylemlerdir. Yazılanların metin olarak kabul edilebilmesi için bağdaşık, tutarlı, amaçlı, durumsal, bilgisel ve ilişkili olması gerekir (Grzmil-Tylutki, 2016). Birey içerik oluştururken konuyu ve amacı belirtir, düşüncelerini kesitlere ayırır, sunar ve sonuç bölümünü üretir. Tutarlılık farklı değişkenler aracılığıyla gözden geçirilir (Günay, 2001). Metinde, paragraf, başlık, alt başlık ve cümleler arası gönderim öğeleri, mantıksal ve anlamsal ilişkiler (bağlaçlar); sözcükler arası mantıksal ve anlamsal bağlar (eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, yakın anlamlılık vb.) tutarlılığın sağlanmasında göz önünde bulundurulmuş değişkenlerdendir. Her metin belli bir amaçla ve belli bir durumda üretilir. Dolayısıyla yazılanlar yazarın amacına ve duruma uygun olmak zorundadır. Buna ek olarak metinde bilgiler belli bir düzen içerisinde ve aşama aşama sunulur. Bir yanda eski bilgiler, diğer yanda ise bunlarla ilişkili yeni bilgiler söz konusudur. Yazma becerisini oluşturan bütünlük beceriler ve süreç bileşenleri şunlardır:

TAB1.1. Yazmayı Yönetme: Seçim yapmak, İlişkiyi sürdürmek

TAB1.2. İçerik Oluşturma: Ön bilgilerle bağlantı kurmak, Tahmin etmek, Karşılaştırmak, Sınıflandırmak, Yeniden ifade etmek, Tepki vermek, Görsel öğeleri kullanmak, Sunmak

TAB1.3. Kural uygulama: Plan hazırlamak, Düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, Uygun söz varlığı kullanmak, İletileri açık ve örtük biçimde ifade etmek, Ekleri uygun kullanmak, Bağdaşıklık öğelerini kullanmak, Yazım kurallarını uygulamak, Noktalama kurallarını uygulamak

TAB1.4. Öz Yansıtma: Öz yargılamak, Öz tepki ortaya koymak

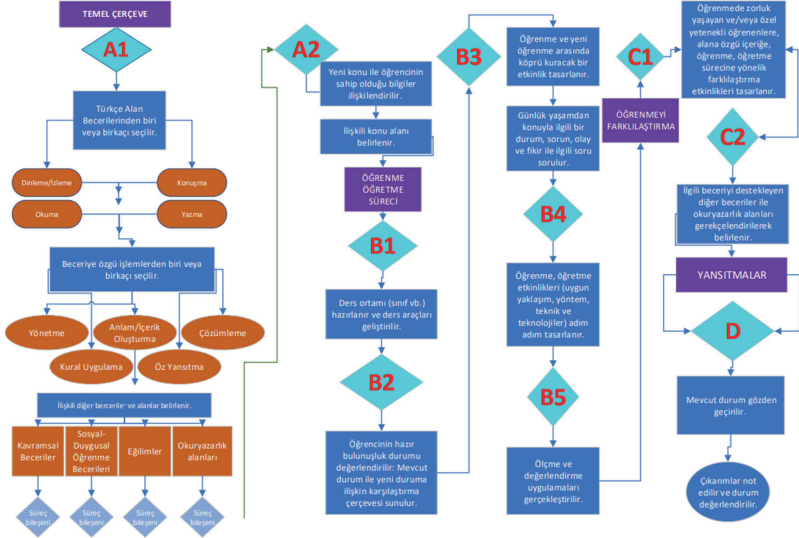
Bu süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, öz düzenleme; eğilimlerden gerçeği arama, öz yeterlilik, sistematik olma, kararlılık, öz güven ve uzmanlaşma ile ilişkilendirilmiştir. Bu planlama doğrultusunda konuşma becerisi içeriğine uygun her bir seviyede betimleyici göstergeler oluşturulmuştur.

Beceri Temelli Araç Tasarlama

Eğitime öğretime yönelik yaklaşım, program ve izlencelerin temel amaçlarından biri bu süreçte kullanılacak basılı ve dijital araçlara yön vermektir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nden hareketle oluşturulacak eğitim öğretim materyallerinin hazırlanmasına rehberlik edecek bir modelin sunulmasının hazırlayıcılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki akış çizelgesinden yararlanılabilir.

Şekil 2

Beceri Temelli Materyal-Etkinlik Tasarlama Akış Çizelgesi



Türkçe alan becerilerine uyarlanan bu modelde temel çerçeve, öğrenme öğretme süreci, öğrenmeyi farklılaştırma ve yansıtma olmak üzere dört aşamalı bir tasarım süreci öngörülmektedir. Temel çerçevede (A1) alan becerilerinin, ilgili işlemlerin, ilişkili diğer beceriler ile alanların ve bunlara ait süreç bileşenlerinin belirlenmesi söz konusudur. Seçimler yapıldıktan sonraki süreçte (A2) yeni konu ile öğrencinin sahip olması beklenen bilgilerin ilişkilendirmesine ve ilişkili konu alanının belirlenmesine odaklanılmaktadır.

Öğrenme öğretme sürecinde ders ortamına ilişkin hazırlık ve ders araçlarının geliştirilmesi (B1), öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesine ek olarak mevcut durum ile yeni durumun ilişkilendirilmesi (B2), ön öğrenme ve yeni öğrenme arasında köprü işlevi göreceк etkinliklerin tasarlanması, öğrencinin dikkatini konuya çekecek etkinliklerin planlanması (B3) işlemleri gerçekleştirilir. Bunların devamı olarak B4'te öğrenme ve öğretme etkinlikleri aşama aşama tasarlanır. Daha sonra ise hem süreci hem öğrenci performansını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar geliştirilir (B5).

Araç tasarım sürecinin diğer aşamasında (C1) öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerle özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma etkinlikleri tasarlanır. C2'de

ise seçilen beceriyi destekleyen diğer beceriler ve okuryazarlık alanları gerekçeleriyle belirlenir. En son aşamada ise (D) öğretmenin öğrenme öğretme sürecine yönelik yansıtıcı notları yer alır.

Becerilerin İzlenmesinde Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı

Türkçe dersinde gerek genel beceriler gerekse de alana özgü beceriler bakımından öğrencilerin ne derecede gelişim gösterdiklerini belirleme amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının beceri odaklı olması gerektiği düşünülmektedir. Beceri odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımında performans dayalı durum belirleme uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrendiklerini farklı bir alanda veya gerçek yaşamda sergileyebilmeleri, bu yönde çaba göstermeleri, güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması ve süreç sonunda oluşturulan ürünün önceden belirlenen niteliklere sahip olma düzeyi ölçme değerlendirme ölçütü olarak ele alınmaktadır. Bu da ölçme değerlendirme sürecinde bilişsel, toplumsal-duyuşsal ve davranışsal özelliklerin bir arada göz önünde bulundurulması anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin becerilerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik uygulamalarda dikkat edilmesi gereken temel nokta bunların K12 düzeyinde öğretimi desteklemek amacıyla yapılması gerektiğidir. Nitekim beceri odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, geleneksel uygulamalardan farklı olarak öğretim süreciyle birlikte eş zamanlı olarak yürütülmektedir. Bu da ölçme ve değerlendirmenin, sürecin tüm aşamalarında öncelikli olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilme sürecinde;

a) Performansa dayalı ölçme araç ve yöntemlerine (sınırlandırılmış, genişletilmiş, disiplinler arası, çoklu seçenekli gibi farklı performans görevleri ile projeler vb.); performans görevlerinin (senaryo-iş) oluşturulmasında zihinsel, duyuşsal ve teknolojik becerilerin birlikte ve ayrı ayrı ölçümüne odaklanılmalı, görevlerin oluşturulmasında oyun temelli uygulamalar benimsenmelidir.

b) Öğrencilerin değerlendirme sürecine (öz, akran ve grup değerlendirme uygulamaları aracılığıyla) katılmaları sağlanmalı, bu amaçla öğrencilere kendilerini ve akranlarını hem sözel hem de yazılı olarak değerlendirme becerileri kazandırılmalıdır.

c) Becerilerin puanlanmasında dereceli puanlama araçları tercih edilmeli, dört temel dil becerisine yönelik olarak performans görevleri başta olmak üzere, klasik veya elektronik portfolyolar, puanlama sürecinde de dereceli puanlama anahtarları öncelikli olarak kullanılmalıdır.

ç) Değerlendirmelerin nesnel olabilmesi için öğretmenlere ve gerektiğinde öğrencilere puanlayıcı eğitimleri verilmelidir (Şata, 2022).

d) Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen veriler öğretimi desteklemek üzere etkili bir biçimde kullanılmalıdır (MEB, 2023).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin oluşturulduğu projenin bir başka çıktısı da beceri kılavuzunun oluşturulmasıdır. Bu çerçevede düzeylere uygun etkinlik ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları hazırlanmaktadır. Bu kılavuzun Türkçe alan becerilerinin sahada kullanılması sürecine daha fazla katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç

K12 BÇTBM'de Türkçe alan becerilerinin, durağan ansiklopedik bilgiye karşılık gelen soyut dil bilgisi ile bu bilgilerin bireysel gereksinimler yani dil işlevleri doğrultusunda sözü (beceri) ve dil dışı unsurları, alımlama ve üretme amacı doğrultusunda kullanılmasıyla somutluk kazanan bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Söz konusu yaklaşım Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi uluslararası başvuru çerçevelerinin yanı sıra PISA ve PIRLS gibi ölçme değerlendirme uygulamalarında da benimsenen yaklaşımdır. Nitekim K12 Beceriler Çerçevesi'nde anılan uluslararası metinler ile sınavlara ek olarak Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasından da yararlanılmış, bunlar hakkında kısa bilgi sunulmuş ve Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde benimsenmesi önerilen yaklaşım kısaca ortaya konmuştur.

Türkçe alan becerileri; kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile ilişkilendirilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolar incelendiğinde en sol sütunda dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine özgü yönetme, anlam oluşturma, içerik oluşturma, çözümlleme, kural uygulama ve öz yansıtma bileşenlerinin yer aldığı bütünleşik beceriler görülmektedir. Bunların her birinin yanında ise süreç bileşenleri bulunmaktadır. Tablolardaki süreç bileşenlerinin altında ayrıca ilgili beceriyi kapsadığı düşünülen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iletişim, sosyal farkındalık, öz yargılama; eğilimlerden ise kararlılık, öz güven, uzmanlaşma, öz yeterlilik ve sistematik olmaya yer verilmiştir.

Bütünleşik beceri ve süreç bileşenlerinin bir bölümü bütünüyle Türkçe alanına özgüdür. Nitekim seçim yapma, karar verme ve kural uygulama bu yönleriyle ayrıntılandırılmıştır. Anlam oluşturma ve çözümlleme işlemlerine özgü süreç bileşenleri ise kavramsal beceriler arasından tahmin etme, çıkarım yapma, karşılaştırma, sınıflama, parçaları belirleme ve parçalar arası ilişkileri belirleme

becerilerinin kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Bunların Türkçe alanına özgü kimi süreç bileşenleriyle örtüşmediğinin düşünüldüğü durumda alana özgü süreç bileşenleri (tepki verme, parçalar arası etkileşimleri belirleme vb.) korunmuştur (MEB, 2023).

Süreç bileşenlerinin düzeylerdeki görünümelerini yansıtan düzey betimleyicileri ilkökul (D1), ortaokul (D2) ve lise (D3) düzeyinin sonundaki bir öğrencinin ilgili süreç bileşenini hangi düzeyde gerçekleştirmesinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Düzey betimleyicileri söylem üretim ve kullanım alanı (bireysel, eğitsel, kamusal, mesleki), söylem türü (betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı, söyleşimci, harekete geçirici, kanıtlayıcı, estetik etki yaratıcı), dil bilgisel ve sözlüksel bileşenler (zaman, söz dizimi, sözcük bilgisi, noktalama, yazım vb.) ile ilgili bilgilerin yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda aşamalı olarak eklenmesiyle oluşturulmuştur. Dolayısıyla D2 düzeyi D1 düzeyini, D3 düzeyi ise D1 ve D2 düzeylerini de içerecek biçimde hazırlanmıştır.

K12 BÇTBM hazırlanırken 2019 tarihli mevcut Türkçe öğretim programları (okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise) her biri bir işe yönelik eylemler yönünden gözden geçirilmiş ve kazanımların şu eylemlerle ifade edildiği görülmüştür: *açıklama, analiz etme, anlatma, ayırt etme, önerme, bulma, belirleme, canlandırma, cevaplama, çıkarım yapma, değerlendirme, destekleme, doldurma, düzenleme, görüş ifade etme/bildirme, gözden geçirme, ifade etme, ilişkilendirme, karşılaştırma, kavrama, konuşma, kullanma, okuma, özetleme, paylaşma, seslendirme, sorgulama, soru sorma, sunma, tahmin etme, taklit etme, tanıma, tartışmaya ve konuşmaya katılma, uygulamama, üretme, yapma, yazma, yorumlama vb.* 2006 sonrası programlarda temel beceriler adı altında sınırlı sayıda kavramsal beceriye yer verilmiştir. Buna rağmen belirlenen eylemlerin birçoğunun uluslararası çalışmalardaki beceriler ve dolayısıyla Türkçe alan becerileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve Türkçe alan becerilerini bütünlük bir biçimde programa yansıtması beklenen çerçeve ve niteliğindeki bir politika belgesidir. Bu çerçevenin Türkçe dersi öğretim programlarının, ders kitabı ve diğer materyallerin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine temel oluşturması beklenmektedir. Çağın gereklerine uygun becerilere sahip bireylerdeki en temel becerinin ana dili becerisi olduğu düşünüldüğünde burada sunulan çerçevenin bu yönde çalışma yapacak tüm paydaşlar için önemli bir rehber olabileceği görülmektedir.

Kaynakça

- Berk, L. E. (2009). *Child development eighth edition*. Pearson.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ayraç Yayınevi.
- Başak, B., Korkmaz, H. Ü., Doğan, B., ve Küser, B. (2022). *Dinleme nedir?* <https://acikders.ankara.edu.tr>
- CE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CE. (2020). *Cadre européen commun des références pour les langues. Compagnon volume*. G. Breton ve C. Tagliante, Çev. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-denouveaux-descripteurs/16807875d5>
- COE. (2020). *CEFR Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. *International Journal of Language Academy*, 14, 7-25. DOI: 10.18033/ijla.3521
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4 (3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles). Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (Tarihsiz). *Socles de compétences*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>
- Keeley, B. (2007). *Le capital humain Comment le savoir détermine notre vie*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/1993677x>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Éditions du Seuil.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Martyniuk, W. (2006). *Cadres européens de référence pour les compétences en langues*. <https://rm.coe.int/16805c73db>

- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf
- MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MENE (2015). *Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture*. education.gouv.fr: <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- OECD (2019, Ekim). *PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018_Released_REA_Items_12112019.pdf
- OECD (2021). *Skills outlook*. OECD. OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life | OECD Skills Outlook | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org) <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Özer, M. ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Polat, Y., Kurtul, K., Karakaya, İ., Deniz K. (2023). *Türkçe alan becerileri*. P. Aşkar ve diğerleri (Edt.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* içinde (s. 72-96). MEB.
- Şata, M. (2022). Açık uçlu maddelerin puanlanması. İ. Karakaya (Edt.), *Açık uçlu soruların hazırlanması ve değerlendirmesi* içinde (76-103). Pegem Akademi.
- Turan, Ü. D. (2019). Edimbilim I: Bağlam, konuşma ilkeleri ve söz eylem kuramı. A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan (Edt.), *Genel dilbilim II* içinde (s. 119-132). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uçan, H. (2015). Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi. İz Yayıncılık.
- UNICEF. (2017). *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyent-Orient et en Afrique du Nord. Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXIe siècle. Cadre programmatique et conceptuel*. Amman: UNICEF Bureau régional Moyent-Orient et Afrique du Nord. https://www.unicef.org/mena/media/6156/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_FR.pdf%20.pdf

- UNICEF. (2021). *Adressing the youth employment and skilling challenge*. UNICEF.
- Ülper, H. ve Uzun L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yazarsız. (2022). Yazılı anlatım becerisi. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=51910>
- Yazarsız. (2023). *Okuma*. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=96755>