

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı

Belma Haznedar

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi konusunda belirlenen eğitim politikalarını ve özellikle halen uygulanmakta olan eğitim programını, ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmaların ışığında incelemektir. Makalede, öncelikle ilköğretimde yabancı dil öğretiminin temel özellikleri sunulacak ve ardından 1997 yılında yürürlüğe giren ‘sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu’ kapsamında, ilköğretim 4.sınıflar için belirlenen eğitim programı incelenecektir. İkinci dil edinimi alanında gerek teorik gerekse sınıf içi uygulamalara dayalı araştırmalar incelendiğinde, halen kullanılmakta olan eğitim programının bu alanda yapılan çalışmaların bulguları temel alınarak hazırlanmadığı görülmektedir. Bu ise, programın teorik ve pratik yönlerini tartışmaya açmıştır. Bu makalenin amacı, ilköğretim okulu yabancı dil eğitim programını teorik, öğretim yöntemleri, hedeflenen dil düzeyi ve ölçme-değerlendirme gibi açılardan incelemektir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, eğitim programı, yabancı dil öğretimi

Giriş

Günümüzde eğitim politikaları belirlenirken, yabancı dil eğitimi konusunda alınan kararlar, ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gereksinimlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Son yıllarda meydana gelen teknolojik ve ekonomik gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil eğitimi alanında da son derece etkili olmuştur. Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitiminde yapılan reform çalışmaları, Türkiye’de de benzer çalışmaların önünü açmış ve 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa¹ ile ‘sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu’ gerçekleştirilmiş ve ilköğretim okullarında yabancı dil eğitiminin 4. sınıftan itibaren başlatılması esas alınmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi politikalarını incelemek ve özellikle 1997 yılında gerçekleştirilen ‘sekiz yıllık eğitim reformu’ çerçevesinde 4. sınıflar için MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretimi programını², kapsam, yöntem ve ikinci dil edinimi alanında yapılmış olan öncü araştırmalarda elde edilen

Belma Haznedar, Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul. haznedab@boun.edu.tr

¹ İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda değişiklik yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun, Resmi Gazete, (18.08.1997/23084).

² Ekim 1997 tarih ve 2481 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan 4. ve 5. sınıfların Programı ve Yayımlar Dairesi Başkanlığının 7.11.1991 tarih ve 10121 sayılı emirleriyle basılan kitapçığında Ortaokul 1. 2 ve 3. sınıfların programı aynen alınmıştır (17.09.1997/144).

bulgular açısından değerlendirmektir. Makale dört ana başlıktan oluşmaktadır. Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi konusunda yapılacak kısa bir girişin ardından, ilköğretim 4.sınıf öğrencileri için hazırlanan İngilizce Dil Öğretim Programının literatürdeki yansımaları incelenecek ve üçüncü bölümde ilköğretim yabancı dil öğretim programında yer alan sorunlar dört altbaşlıkta incelenecektir: (i) halen kullanılmakta olan eğitim programının teorik temelleri, (ii) programda yer verilen öğretim yöntemleri ve teknikler, (iii) programda hedeflenen dil yeterlik düzeyi, (iv) dil düzeyini ölçme ve değerlendirme.

Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi Ve Yabancı Dil Eğitim Programının Genel Hatları

1997 yılında yürürlüğe giren ‘sekiz yıllık eğitim reformu’ ile öğrenim süresi beş yıl olan ilkokullar, ilköğretim kurumlarına dönüştürülmüş ve zorunlu eğitimin süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Buna göre, devlet okulları ve özel okullar tarafından yürütülmekte olan ilköğretimin ilk kademesi, 1-4. sınıf öğrencilerini (7-11 yaş), ikinci kademesi ise, 6-8. sınıf öğrencileri (12-15 yaş) kapsamaktadır. Üç yıl süren Lise öğrenimi, 8.sınıftan sonra başlamakta ve genel lise öğrenimi ya da hem okul hem de atölye çalışmasını içine alan ikili bir sistem dahilinde mesleki öğretim ile sağlanmaktadır. Bilindiği üzere, Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Öğretim esasları ve ders içerikleri Talim ve Terbiye Kurulu kararları doğrultusunda hazırlanan ders malzemeleri ile sağlanmaktadır. Söz konusu ders içerikleri ve öğretim malzemeleri Milli Eğitim Bakanlığı’nca görevlendirilen uzmanlardan kurulu komisyonlar tarafından hazırlanmakta ve öğretimde yer verilecek konular ve esaslar listeler halinde verilmektedir.

4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi konusunda da yenilikler içermekte ve buna göre, yabancı dil öğretimi 4.sınıfta başlamakta ve 11. sınıfa kadar sürmektedir. Ancak, vurgulanmasında yarar görülen bir konu, resmi devlet okullarından farklı olarak, yabancı dil öğretimi bazı özel okullarda okul öncesi dönemde başlayabilmektedir. Son yıllarda kimi özel okullar eğitim programlarına Fransızca ya da Almanca gibi dillerden birini ikinci bir yabancı dil olarak almışlardır. Benzer bir politika yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan devlet okullarında da benimsenmiştir (Türk, 1999).

Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimine ilişkin bu kısa girişin ardından, bu bölümde 1997 yılında ‘Sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu’ ile birlikte uygulamaya konan ve halen yürürlükte olan yabancı dil öğretim programının temel özellikleri incelenecektir. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.09.1997 tarihinde onaylanan 4. ve 5. sınıflar için İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı, literatürde yer alan ikinci dil edinimi çerçevesinde değerlendirilecektir.

İngilizce dil öğretim programı hazırlama alanında yaptığı öncü çalışmalarda R.

White (1988), eğitim programında³ üç temel unsuru ön plana çıkarmıştır: (i) R. White’a göre eğitim programı, öncelikle, öğretim hedeflerini ve öğretim içeriğini kapsamalıdır. Bu, eğitim programı hazırlama modellerinde görülen standart bir özelliktir. (ii) R. White ayrıca eğitim programının amaçlanan hedefleri gerçekleştirmeyi sağlayıcı yöntemleri de içermesi gerektiğini belirtir. Bu ise, düzenli aralıklarla sürekli değerlendirmeyi gerektiren bir yaklaşım olup, uygulamada karşılaşılan sorunlar doğrultusunda programın gözden geçirilmesini zorunlu kılar. (iii) üçüncü olarak, R.White eğitim programının değerlendirilmesini ele alır. Diğer bir deyişle, programın değerlendirilmesi hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını göstermesi bakımından son derece önemlidir. Bu çerçevede, öğrencilerden beklenen davranış değişikliklerinin programda belirlenen hedeflerle uyum gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekir.

Geleneksel ikinci dil öğretim programlarında dil, sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve sözkonusu tüm birimler basitten karmaşığa doğru olacak biçimde tek tek sıralanmaktadır. Buna göre, İngilizce dil öğretim programında dil alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralanır ve dilin, öğrenciye bölümler ve dilbilgisi yapıları halinde parça parça öğretilmesi esas alınmaktadır (Wilkins, 1976).

Türkiye’de ilköğretim düzeyinde 4⁴. ve 5. sınıflar için hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 17.09.1997 tarihli yabancı dil öğretimi programı incelendiğinde benzer bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Geleneksel eğitim programlarında olduğu gibi, ilköğretim yabancı dil programının, tüm okul türleri ve farklı sınıflar için hazırlandığı ve standart bir yapıya göre şekillendiği görülmektedir. Buna göre, program, *genel amaçlar, özel amaçlar, üniteler ve dağılımları, örnek ders planı, araç ve gereçler, yöntem ve teknikler ve örnek ölçme soruları* gibi 7 alt birimden oluşmaktadır. İlköğretim 4. sınıf yabancı dil öğretimi programında 10 genel ve 40 özel amaç olmak üzere toplam 50 amaç belirlenmiştir. Hedeflenen amaçlar yakından incelendiğinde, özel amaçlar ve genel amaçlar başlıkları altında yer alan hedeflerin yer yer birbiri ile tamamen örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, EK’te görüleceği gibi, 4. sınıf programında ilk 4 genel amaç aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Türkçe’den başka bir dilin farkına varma,
2. Öğrendiği yabancı dilin Türkçe’den farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme,
3. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme,
4. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme.

³ Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta İngilizce’de kullanılan ‘curriculum’ ve ‘syllabus’ terimleri zaman zaman anlam karmaşasına yol açmakta, kimi zaman birbiri yerine kimi zaman birbirinden farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Brumfit 1984b; R.White, 1988). R. White (1988), ‘syllabus’ sözcüğünün İngiltere’de ders içeriği olarak kullanıldığını, ‘curriculum’ sözcüğünün ise, bir eğitim sisteminde gerçekleşmesi hedeflenen amaçlar ve hedefler ile öğretim içeriğini kapsadığını belirtmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde ise, ‘curriculum ve syllabus sözcükleri benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

⁴ Sayfa sayısındaki sınırlama nedeni ile bu makalede sadece ilköğretim 4. sınıflar için hazırlanan İngilizce dil öğretimi programı incelenmiştir.

Bu hedefler, öğretilen yabancı dilin ses bilgisi, biçimbilim ve sözdizimi gibi dilin bölümleri ile ilgilidir. Özel amaçlar bölümünde ise, ‘emir kalıpları bilgisi’, ‘şahıs zamirleri bilgisi’, ‘İngilizce’de tonlama ve telaffuz bilgisi⁵ gibi ağırlıklı olarak dilbilgisi ve ‘renk bilgisi’ ‘saat bilgisi’ ve ‘sınıf içindeki eşyaların bilgisi’, gibi konulara ilişkin bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Programda amaçlanan hedeflere ulaşılması yönünde öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri açısından ise, *soru-cevap, dramatisasyon, anlatım, dinleme konuşma, ezberleme, canlandırma ve tekrarlama* yer almaktadır (s. 334). R.White’ın (1988) dil öğretim programı yaklaşımının üçüncü bileşeni olan programın değerlendirilmesi, hedeflenen amaçlara nasıl ve ne ölçüde ulaşılacağı konusu ise programda yer almamaktadır. Sadece, ‘*Mr. Brown is , Mr. White is*’ gibi örnek ölçme soruları verilmiş ve öğretmenin ölçme sonuçlarına göre öğrencinin başarısı hakkında karar vereceği belirtilmiştir.

Makalenin bundan sonraki bölümlerinde, halen ilköğretim okullarında kullanılmakta olan eğitim programı, ikinci dil edinimi/yabancı dil öğrenimi alanında uluslararası bilimsel çalışmalarda elde edilen bulgular açısından değerlendirilecek ve bu çerçevede hazırlama çalışmaları sürdürülen yeni yabancı dil öğretim programında dikkate alınması gereken ilkeler belirtilecektir.

İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programının Temel Sorunları

Programın Teorik Temelleri

Öncelikle, 2. bölümde yer verilen ‘genel amaçlar ve özel amaçlar’la başlamak gerekirse, genel amaçlar bölümünde verilen ve dilin biçimbilim, sözdizimi ve ses bilgisine yönelik bilgiyi öğrenme hedeflerinin ‘özel amaçlar’ başlığı altında farklı cümlelerle tekrar edilmekte olduğu görülmektedir (bakınız EK bölümü, 1-4 maddelerde yer alan özel amaçlar). Hemen ardından, ‘İngilizce’de sayı bilgisi’, ‘İngilizce’de emir cümlelerini öğrenme’, ‘şahıs zamirlerini öğrenme’ gibi dilbilgisi kurallarını içeren özel hedeflere yer verildiği görülecektir (bakınız EK bölümü, 5-7 maddelerde yer alan özel amaçlar). İlk bakışta, belirlenen hedeflerin gruplandırılmasında ciddi bir karışıklık göze çarpmaktadır. ‘Sayı sayma’ tema olarak, işlevler ve konular başlığı altında toplanabilir, ancak ‘şahıs zamirlerini’ ya da ‘emir cümlelerini öğrenme’ dilin işlevleri ya da konuları arasında sınıflandırılmaz. Benzer şekilde, 10. hedefte öğrencinin ‘Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme’ ve 11. hedefte ‘Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme’ gibi bilgi düzeyinin tanımlanmadığı ifadeler yer alırken, 12. hedef ‘renk bilgisi’, 13. hedef ‘Saat bilgisi’ gibi temaları içermekte, 14. hedefte ise, yeniden dilbilgisi yapılarına dönülmekte ve öğrencinin ‘Kaç tane’ soru kalıbı bilgisi’ni öğrenmesi amaçlanmaktadır.

Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, sorunun sadece amaçların

⁵ Özel amaçlarda yer alan 3. ve 9. maddeler birbirinin aynısıdır.

sırası, diğer bir deyişle, sıralaması ile ilgili olmayıp, aynı zamanda sıralanan hedeflerin karmaşık ve birbiri ile bağlantılı olmaması ve alanda yapılan teorik ve deneysel çalışmalarda elde edilen bulgulara dayanmamasıdır.

Tüm bu nedenlerle, kullanılmakta olan ilköğretim yabancı dil öğretim programının öncelikle, teorik temellerinin sorgulanması gerekmektedir. Program incelendiğinde, ikinci dil edinimi alanında özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların, programın hazırlanmasında dikkate alınmadığı ve sınıf-içi dil öğretim yöntemlerine ve genel anlamı ile de dil öğretim uygulamalarına potansiyel etkilerinin programda yer almadığı görülmektedir.

İkinci dil edinimi alanında yapılan çalışmalar, gerek doğal ortamda gerekse sınıf-içi ortamda dil öğrenimi sırasında, öğrencinin dile özgü dilsel yapıları tek tek, birbiri ardı sıra belli bir sırada öğrenmediğini (Ellis, 1994), tersine, ikinci dili öğrenen kişinin ana dili ne olursa olsun, dilsel formları ve yapıları gelişimsel bir sıra ile öğrendiğini göstermiştir (Cook, 1998; Towell ve Hawkins, 1995). Diğer bir deyişle, ikinci dil edinimi sürecinde, en başta öngörülebilir ve dil öğrenen hemen her kişinin izlediği bir gelişimsel sıra vardır ve bu süreçte kimi formlar ve yapılar diğerlerinden önce öğrenilir (Bkz. Tablo 1). Örneğin, hem ana dil ediniminde hem de çocukta ikinci dil ediniminde 1970’li yıllardan bu yana yapılan araştırmalarda *V+ing* yapılarının (*coming, going, vb.*), İngilizce’de ‘copula *be*’ ya da tekil-çoğul ayrımını betimleyen ekler gibi pek çok yapı ve formdan önce öğrenildiği görülmüştür (Brown, 1973; de Villiers ve de Villiers, 1973; Dulay ve Burt, 1974).

Tablo 1. D1 edinimi ve D2 doğruluk sırası

Morpheme	Brown 1973	Sacramento	San Ysidro	Harlem
<i>-ing</i>	1	2	2	2
Plural <i>-s</i>	2	1	1	1
Irregular past	3	7	7	5
Possessive <i>-s</i>	4	8	5	7
Article <i>a/the</i>	5	5	8	3
3sg <i>-s</i>	6	3	6	8
Copula <i>be</i>	7	6	4	6
Auxiliary <i>be</i>	8	4	3	4

1970’li yıllarda elde edilen bu bulgular daha sonra yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir. Ancak, daha da önemlisi, sınıf-içi uygulamaları irdeleyen araştırmalar pek çok dilbilgisine özgü yapının doğal gelişim sürecine paralel bir sıra içinde hemen her zaman biri diğerinden önce ya da sonra gelecek şekilde öğrenildiğini göstermiştir (Krashen, 1982). Ayrıca, çocuklara yabancı dil öğretiminde öğrencinin aktif olarak yaparak öğrenmesini hedefleyen yeni yaklaşımlar, Türk eğitim sisteminde kullanılmakta

olduğumuz türden öğrencinin, sunulan yapıyı sunulduğu sıra içinde öğrenmesini varsayan yabancı dil eğitim programları ile bağdaşmamaktadır (Skehan, 1996). Burada vurgulanması gereken önemli nokta, ikinci dil öğrenenlerin, programda verilen sıralama ne olursa olsun, kendi iç mekanizmalarının da öğrenimde etkin olduğudur. Özetleyecek olursak, 1970'li yıllardan bu yana yapılan çalışmalar, ikinci dil öğrenenlerin kimi yapıları gelişimsel bir sıra dahilinde, benzer yolları izleyerek ve benzer yanlışlar yaparak öğrendiğini göstermektedir (Dulay ve Burt, 1974).

Programın içeriğine dönecek olursak, hem ana dil edinimi çalışmalarında hem de ikinci dil edinimi çalışmalarında uzun yıllardır kabul gören önemli bir bulgu, dil öğrenenlerin '*kim, ne, nerede, nasıl, kimin*' gibi soru kalıplarını belli bir sıra ile öğrendiğini göstermiştir (Stromswold, 1990). Buna göre, İngilizce'yi anadil olarak öğrenen çocuklarla yapılan araştırmalar önce, '*ne*' soru kalıbını içeren yapıların, sonra '*nerede*' sorusunun, daha sonra '*kim*' sorusunun edinildiğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde çocukta ikinci dil edinimi alanında yapılan yeni çalışmalarda da *ne, nerede* gibi soruların daha önce öğrenildiği ve daha sık kullanıldığı görülmüştür (Haznedar, 2003). Literatür incelendiğinde, ana dil edinimi ya da ikinci dil edinimi alanlarında *kaç tane › kimin › ne › nerede*, gibi bir edinim sırası bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle, ana dilini öğrenen bir çocuk önce *kaç tane* soru sözcüğünü, sonra *kimin* soru sözcüğünü, daha sonra '*ne*' sorusu' sonra da '*nerede*' sorusu sormamaktadır. Ancak, dil edinimi ilkelerine ters düşen *kaç tane › kimin › ne › nerede* sıralaması, halen ilköğretim okullarında izlenmekte olan yabancı dil programında ve ders ünitelerinde bu sıra ile yer almaktadır. Anlaşılacağı üzere, sözkonusu sıra, ana dil ve ikinci dil edinimi araştırmalarında elde edilen bulgulara ters düşmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan yabancı dil öğretim programı büyük ölçüde, dilbilgisi yapılarının belli bir sıra içinde öğrenciye sunulduğu bir program olup, basitten karmaşığa doğru izlenecek bir yapıyı içermektedir. Ancak, dilbilgisinin öğrenciye basitten karmaşığa doğru öğretilmesi, kolay öğrenmeye işaret etmemektedir. Yine son yıllarda ikinci dil edinimi alanında yapılan bir çok çalışma, yetişkin ya da çocuk yaşta ikinci bir dil öğrenen kişilerin, hedef dildeki eklerin edinimi sırasında ciddi sorunlar yaşadığını göstermiştir (Adjémian, 1983; Larsen-Freeman ve Long, 1991). Basitmiş gibi görünen küçük morfolojik eklerin edinimi yıllar alabilmekte, kimi zaman dili öğrenen kişilerin yanlış kullanımları söz konusu olabilmektedir. Örneğin, İngilizce'de yardımcı fiil olarak kullanılan '*be*' fiili ile copula '*be*' dil ediniminin ilk evrelerinde öğreniliyorken, zaman ve şahıs uyum eklerinin edinimi çok uzun bir zaman sonra olabilmektedir (Haznedar 2001; Ionin and Wexler 2002; L. White 2003). İngilizce'deki üçüncü tekil şahıs geniş zaman eki olan *-s* ve geçmiş zaman eki *-ed*, ikinci dil edinimi sürecinde uzun bir süre kullanılmamakta ya da kimi zaman fiilin mastar hali kullanılmaktadır. Dikkat çekici bir nokta, Türkçe gibi morfolojik açıdan zengin dillerde bu gibi şahıs ya da zaman ekleri alabildiğine çeşitlilik göstermesine karşın (*örneğin, geliyor-um, geliyor-sun*), tümü çok erken yaşlarda öğrenilmektedir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985). İngilizce ise bu gibi ekler açısından oldukça sınırlı olup, geçmiş zaman eki *-ed* ve üçüncü tekil şahıs eki *-s* gibi sınırlı sayıda

eke sahip olmasına karşın, söz konusu birkaç ek, ikinci dili öğrenenler tarafından zorlukla öğrenilmektedir. İlk bakışta basitmiş gibi görünen ve çoğu kişinin İngilizce’de sadece bir kaç tane bulunan ekleri kolayca öğrenebilecekleri gibi bir varsayım, bilimsel bulgular dikkate alındığında geçerliğini yitirmektedir. İkinci dil edinimi alanında yapılan bir çok araştırmada ortaya konan bu bulgular, görünüşte basitmiş gibi nitelendirilen morfolojik eklerin ediniminin görüldüğü kadar kolay olmadığını, tersine dil öğrenenlerin ciddi sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir.

Aynı şekilde, dilbilgisel olarak karmaşık görünen bir yapının dil edinimi sırasında daha sonra öğrenilmesi gerekir gibi bir önerme ikinci dil edinimi alanında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde doğru değildir. Yukarıda kullandığımız örneğe bir kez daha dönecek olursak, İngilizce’de üçüncü tekil şahıs eki olan *-s* ekinin dil ediniminin ileri evrelerinde edinildiğini belirtmiştik. Buna karşın, İngilizce’de yapısal olarak karmaşık içiçe geçmiş örüntülü yapılar (*I want to know how she is doing it*) ya da karmaşık yapı gerektiren soru cümleleri, morfolojik eklerden daha erken evrelerde öğrenilmektedir. Bir başka örnek ise, İngilizce’de ‘sahip olma’ eylemini taşıyan ‘*have got/has got*’ gibi yapılardan verilebilir. Programda 4. sınıfın ilk konuları arasında yer alan *have got/has got* yapısı, anadil ve ikinci dil ediniminde ileri evrelerde öğrenilmekte ve kullanılmaktadır (Fletcher, 1985).

Bu bölümde tartışılan ikinci dil alanındaki bilimsel bulgular, ilköğretim yabancı dil programında belirlenen özel hedeflerin ana dil ve ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara dayanmadığını göstermektedir.

Özetle, yabancı dil öğretimi konusunda hazırlanan programın, ikinci dil edinimi alanında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların ışığında belirlenmesi ve şekillenmesi gerekmektedir (Johnstone, 2003; Lightbown, 2003). Halen kullanılmakta olan yabancı dil öğretim programının bu ilkelerin uzağında olması, yeni program geliştirme çalışmaları sırasında bu alana öncelik verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Programda Yer Alan Öğretim Yöntemleri Ve Teknikleri

Programda verilen örnek ders programı incelendiğinde, dersin tamamen öğretmen-odaklı olduğu bu sayede öğretmenden ilgili gramer yapısını resim ve çizimlerle sunması ve mekanik türde alıştırmalarla pekiştirme yoluna gitmesi beklenmektedir. Programda verilen örnek ‘*saatin İngilizce söylenişi*’ konusunu kapsamakta, öğretmenin tahtaya bir daire çizmesi, ardından örnek saati sorma cümlesini (*‘What time is it?’*) sunması ve ‘*It is two o’clock, It is three o’clock*’ gibi cümle yapıları üzerinde durduktan sonra öğrencinin benzer cümleleri kurması hedeflenmektedir. Burada, yaklaşık son 20 yıldan bu yana literatürde çeşitli evrelerden geçen ve dili öğrenen kişinin dili kullanmasını temel alan, iletişim odaklı derslerde aranan özelliklerin başında gelen, öğrencinin öğrenci ile iletişiminin sağlanmasına önem verilmediği görülmekte ve öğrenme modelinin sadece öğretmenin otorite olarak öğrenciye dili sunduğu model temel alınmaktadır. Ancak, yine sınıf-içi uygulamaları inceleyen araştırmalarda görüleceği üzere, öğrencinin öğrenci ile yani akranı ile iletişim kurduğu öğrenme modeli, dili öğrenen kişilerde anlama dayalı iletişim yollarını açtığı

ve sınıf etkinlikleri sırasında çocukların birbirlerinden pek çok dönüt alabildiğini göstermiştir (Gass ve Varonis, 1994; Yule ve Macdonald, 1990). Nitekim, Oliver (1995), çocuk yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayanların, sınıf etkinlikleri sırasında ikili ya da grup çalışmalarında birbirleri ile yabancı dilde iletişim kurmalarının etkili olduğunu göstermiştir.

Programda Hedeflenen Dil Yeterlilik Düzeyi

Kullanılmakta olan eğitim programında görülen bir başka eksiklik ise, hedef öğrenci grubunun ikinci/yabancı dil olarak İngilizce yeterlik düzeyleri konusunda herhangi bir bilgiye yer verilmemesidir. Örneğin, program kapsamında, dört temel dil becerisi düşünüldüğünde, öğrencinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin hangi düzeye getirilmesi hedeflenmektedir gibi bir soru yanıtız kalmaktadır. Programda, özel amaçlar bölümünde sadece ‘düzeyine uygun cümleleri okuyabilme ya da yazabilme’ gibi belirsiz ifadeler yer almakta ve bu ifadelerin ne anlama geldiği anlaşılammaktadır. Ünite dağılımında ise, sözkonusu ünite dilin yapısı, sözcük bilgisi ve dil işlevleri belirtilmiş ve bu donanımın nasıl kullanabileceği konusunda bir bilgiye yer verilmemiştir. Özetlemek gerekirse, programın tamamı incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dil düzeyi konusunda sağlıklı bir bilgiye sahip olunamamaktadır.

Burada irdelenmesi gereken bir başka önemli boyut, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 2000’li yıllarda eğitim politikalarındaki hedeflerin, bütünleşmeyi planladığımız Avrupa Birliği içinde geliştirilen yabancı dil eğitim politikaları ve kalite arayışları ile ne derece örtüştüğüdür. Yabancı dil eğitim politikalarımızın ne ölçüde gelişmiş ülkelerin ölçütleri ve ülkemizin gereksinimleri dikkate alınarak belirlendiği sorusuna bilimsel verilere dayalı bir yanıt vermek şu an itibarı ile mümkün görünmemektedir. Örneğin, Avrupa Konseyi tarafından başlatılan yabancı dil öğretiminde kalite arayışına yönelik çalışmalar, Avrupa Birliği içinde çok dillilik ve çok kültürlülük ilkelerinin benimsenmesine ve yabancı dillerin öğretiminde belirlenen hedefleri dile getiren ‘Diller için ortak başvuru metni’ nin (A common European framework of reference for languages) hazırlanmasına yol açmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan Avrupa dil dosyası ise, yaşam boyu öğrenme ve öğrencinin kendi bilgisini ölçme, değerlendirme ve öğrendiğinin farkında varma ilkeleri çerçevesinde geliştirilmiştir. Avrupa Dil dosyası, öğrencinin dil öğrenimi sürecinde geçirdiği aşamaların ve başarısının kayıtlara geçirilmiş şeklidir. Amaç, dil portresi başlığı altında öğrencide, öğrenmekte olduğu dilin kullanımı ile ilgili farkındalık yaratmaktır. Avrupa dil projesi aynı zamanda öğrencinin dil düzeyini belirleyici hedefler de içermektedir. Örneğin, yabancı dillerin öğrenilmesi süreci içinde, aşamalı bir biçimde, temel giriş düzeyi (breakthrough), eşik düzey (threshold), aradüzey (waystage), ileri düzey (vantage) gibi aşamalar yer almaktadır. Bu düzeyler gözönüne alınarak yabancı dil öğrenenlerin dil düzeylerini saptamaya ve uluslararası ölçekte geçerlik taşıyan sertifikalar vermek için testler oluşturulmuştur. Diğer bir deyişle, dil dosyası, öğrencinin

ne ölçüde yabancı dil bilgisine sahip olduğunu ve öğrenmekte olduğu yabancı dille neler yapabileceğinin farkına varmasını, yabancı dil öğreniminde süreç içinde ne ölçüde ilerleme kaydettiğini ve eriştiği dil düzeyini belirlemeye yönelik ilkeler içermektedir.

Tüm bu özellikler, günümüzde yabancı dil eğitiminde, artık sadece dillerin dilbilgisel, sözcüksel ve yapısal özelliklerini kazandırmaya yönelik yaklaşımların geçerliliğini yitirmiş olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, günümüzde iletişim boyutu olmayan dilbilgisi kurallarının öğretilmesine dayalı geleneksel dil dersi, yerini yabancı dilde iletişim yetisi kazandırmaya dayalı dil öğrenimi anlayışına bırakmıştır. Avrupa dil projesi incelendiğinde, dili kullanım boyutunun öğrenciye kazandırılmasının esas olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hemen belirtilmesi gereken nokta, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan yabancı dil eğitimi programının Avrupa Dil projesi ile ne ölçüde örtüştüğü ya da bu ilkelerin yürürlükte olan programa ne derece entegre edildiği, dahası bu ve benzeri ilkelerin yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil ağırlıklı liselerde okuyan öğrenciler ve öğretmen adayları tarafından bilinip bilinmediği konusunda da sağlıklı bir bilgi kaynağı bulunmamasıdır. Son yıllarda Özcan Demirel’in öncülüğünü yaptığı çalışmalar, Türkiye’de bu konuda ciddi adımların atılmakta olduğuna işaret etmekte ve gelinen noktada ileriye dönük olarak bu çerçevede yapılması gereken pek çok çalışmanın olduğunu göstermektedir (Demirel, 2003).

Programda Dil Düzeyini Ölçme ve Değerlendirme

Programda, 4. sınıf öğrencileri için hedeflenen dil yeterlik düzeyinin ne olması gerektiği konusunda görülen eksikliğin yanısıra, İngilizce düzeyinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğine ilişkin kapsamlı bilgiye de yer verilmemektedir. Ölçme ve değerlendirme her sistemin en temel bileşenidir. Sistemde görülebilecek olası sorunların ve aksaklıkların belirlenip, çözüm yollarının bulunabilmesi, sadece, düzenli ve sistematik değerlendirmeler ve dönütler yolu ile mümkün olabilir. Alıştırma tabanlı bir kaç örnek dışında, programda temel olarak öğrencinin bilgi düzeyinin nasıl ölçülüp ve değerlendirileceğine ilişkin bilgi yer almamaktadır. Bu çerçevede, program sadece, öğrencinin ne öğreneceğini belirleyen dilbilgisel yapıları ve işlevleri içeren bir belge niteliği taşımaktadır. Yukarıda belirtildiği üzere, programda yer verilen tek ölçme ve değerlendirme şekli, mekanik alıştırmalara dayalı bir yöntem olup, modern dil öğretim yaklaşımlarından farklı özellikler göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi, günümüzde sadece dilbilgisi yapılarının temel alındığı mekanik alıştırmalara dayalı dil öğretim yöntemleri yerini, iletişime dayalı, gündelik yaşamda kullanılabilir ve anlamlı bilgi alışverişinin sağlandığı yöntemlere bırakmıştır. Bu çerçevede, öğrenilen ne ise sözkonusu bilginin yeni öğretim yöntemlerinin ışığında ölçülmesi ve öğrencinin bilgi düzeyinin belirlenmesi gerekir. Bunlar arasında etkin ölçme ve değerlendirme şekilleri mevcuttur. Örneğin, bu makalenin ana teması ile ilgili olması bakımından çocuk yaşta sınıf ortamında yabancı dil öğrenenleri düşünelim. Öncelikle, öğrencinin mekanik, kimi zaman anlamını dahi çıkaramadığı, hafıza ve hatırlayabilme gücüne dayalı mekanik alıştırmalar yoluyla bilgisini ölçmek yerine, yaratıcı, ve pratik dil yeterlik bilgisinin ölçülmesi gerekmektedir (Cameron, 2001; Rixon, 1999). İkinci

olarak, ölçmenin, sadece kısa bir zaman diliminde yazılı sınavlar şeklinde yapılması yerine, sürekli uzun bir sürece yayılarak yapılması ve öğrenim süreci boyunca öğrencinin bilgi düzeyinin her yaptığı ödevde, her bitirdiği projede yapılması anlamlı olacaktır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi sınav yapma gibi bir içerikten kurtulmalı ve öğrencinin performansı hemen her derste yapabildikleri ölçüsünde yani öğretim süreci içinde, öğretim devam ederken ölçülmelidir. Özellikle, küçük yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların dil düzeyi değerlendirilirken, öğretmenin yapacağı gözlem, öğretim süreci boyunca öğrencinin yapmış olduğu çalışmalardan örnekler içeren dosya hazırlama gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanmalıdır. Dahası, süreç içinde öğrencinin öğrendiğini analiz etmesini ve kendi kendini değerlendirmesini sağlayıcı ortamlar yaratmak esas olmalıdır. Son olarak, programda İngilizce dersi ile öğrencinin ders kataloğunda alması gereken diğer dersler arasında olası bağlantıların kurulması gerektiği yönünde herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Oysa, son yıllarda yabancı dil öğretiminde kabul gören yaklaşım, dersler arası bağlantılar kurarak, öğrenme sürecini hızlandırma ve diğer derslerde öğrenilenlerin yabancı dil dersinde kullanılması sonucu, öğrenilenlerin pekiştirilmesini hedeflemektedir (Brewster, 1995).

Özetlemek gerekirse, halen kullanılmakta olan yabancı dil öğretim programı, içeriği itibarı ile, yabancı dilin dilbilgisi kurallarının basitten karmaşığa doğru öğretilmesi olarak belirlenmiş bir belge niteliğindedir. Ancak, bu yazıda belirtmeye çalıştığım gibi, çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda, öğretim programı hazırlamada alternatif ölçme ve değerlendirme yollarına dayalı farklı yaklaşımlar vardır ve bunlardan yararlanılması gerekmektedir. Eğitim programı hazırlamada hedef davranışları sıralamadan çok, sürece dayalı sistematik değerlendirme yoluyla, içeriğinin sınıf-içi uygulamalardan elde edilen bulguların paralelinde yenilenmesini öngören yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Ayrıca, ikinci dil öğrenim süreçlerini kapsayan (Faerch ve Kasper, 1983), öğrencinin öğrenme stratejilerini tanımlayan ve ikinci dil edinimini güdüleyici (MacIntyre, Baker ve Clement, 2003) öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, klasik yaklaşımlardan yararlanılarak hazırlanmış bir yabancı dil öğretim programının eksiklikleri, ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların ışığında değerlendirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve halen kullanılmakta olan 4. sınıf ilköğretim yabancı dil programı, artık dünya literatüründe cazibesini kaybetmiş program sınırlarının dışına çıkamamakta ve sadece eğitim sürecinde hedeflenen amaçlar, içerikle ilgili esaslar ve ünitelerin konusuna ilişkin örnek ders planını içeren klasik bölümlerden oluşmaktadır. Programın temel olarak, yabancı dile özgü dilbilgisi kurallarının öğretimine dayalı bir program olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, öğrencinin aldığı eğitim sürecinde dilbilgisi kuralları basitten karmaşığa doğru sıralanmış ve bu şekilde öğretilmesi esas alınmıştır. Ancak, bu çalışmada, ikinci dil edinimi alanında yapılan araştırmaların

bulguları dikkate alındığında, bu tür bir yaklaşımın doğru olmadığı örneklerle gösterilmeye çalışılmıştır. Özellikle, 1980’li yıllardan itibaren ikinci dil edinimi alanında teorik olduğu kadar sınıf-içi uygulamalara yönelik çok sayıda araştırmanın yapıldığı düşünüldüğünde (Lightbown, 2003), dil öğretim programı geliştirme konusunda da ikinci dil edinimi alanının son derece önemli bir bilgi kaynağı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, özellikle ülkemizde eğitim programı geliştirme çalışmalarına hız verildiği son dönemde, yabancı dil eğitimi alanında, ikinci dil edinimi alanında yapılan bu çalışmaların bulgularını dikkate almak durumundadır.

Kaynaklar

- Adjémian C. (1983). The transferability of lexical properties. Gass S. & Selinker, L. (Haz.) *Language transfer*, 250-268. Newbury House.
- Aksu-Koç, A. A., & D. I. Slobin. (1985). The acquisition of Turkish. *The crosslinguistic study of language acquisition*, D.I. Slobin (Haz.), 839-878. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Brown, R. 1973. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brumfit, C.J. (1984b). *Key issues in curriculum and syllabus design for ELT*. British Council Publications.
- Brewster, J. (1995). What is good primary practice? C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue (Haz.) *Teaching English to children*. Essex: Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57 (2) 105-112.
- Cook, V.J. (1998). Relating SLA research to language teaching materials. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1, 1-2, 9-27
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ve dil eğitimi. İ. Erdoğan (Haz.), *Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*, 51-56. Özel Okullar Derneği Yayınları.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-78.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1974). Natural sequences in child second language strategies. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch C., & Kasper, G. (Haz.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fletcher, P. (1985). *A child’s learning of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.

- Haznedar, B. (2001). The acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 1-39.
- Haznedar, B. (2003). The status of functional categories in child second language acquisition: evidence from the acquisition of CP. *Second Language Research*, 19,1: 1-41.
- Ionin, T., & Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than 's'? acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, 18, 2, 95-136.
- Johnstone, R. (2003). Evidence-based policy: Early modern language learning at primary. *Language Learning Journal*, 28, 14-21.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Longman.
- Lightbown, P. M. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. *Language Learning Journal*, 28, 4-13.
- MacIntyre, P. D, Baker, S. C., & Clement, R. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversations. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- Rixon, S. (Haz.). (1999). *Young learners of English: some research perspectives*. Pearson Education Ltd in association with the British Council.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. J. Willis & D. Willis (Haz.). *Challenge and change in language teaching*, 17-30. Oxford: Heinemann.
- Stromswold, K. (1990b). *Learnability and the acquisition of auxiliaries*. Yayınlanmamış doktora tezi, MIT.
- Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi: Milli Eğitim Bakanlığında yapısal değişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Blackwell.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. CUP: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. Yule, G. ve Macdonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40, 557-599.

Primary Foreign Language Learning And Curriculum Development in Turkey

Abstract

This paper critically analyzes recent developments in foreign language educational policy, with special reference to curriculum decisions taken at primary level in Turkey. My major aim is to present a general picture of foreign language education policies focusing on curriculum studies concerning grade 4 and then discuss aspects of the provision made at the primary level after the introduction of foreign languages into the curriculum in Turkish schools in 1997. I hope to show that in regard to the nature of curriculum prepared for young learners, the program does not appear to take recent findings in second language acquisition (SLA) research into account, leading to the questioning of the theoretical and practical aspects of the program. The aim of this paper is to investigate the theoretical basis of the curriculum from the perspectives of methodology, language proficiency level and measurement and evaluation.

Keywords: Primary education, curriculum development, foreign language teaching

EK. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.09.1997 tarihinde onaylanan İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı

4. SINIF

Genel Amaçlar

1. Türkçe’den başka bir dilin farkına varma,
2. Öğrendiği yabancı dilin Türkçe’den farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme,
3. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme,
4. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme,
5. Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme,
6. Öğrendiği dilde seviyesine uygun diyalogları kurabilme⁶,
7. Öğrendiği dilde seviyesine uygun diyalogları anlayabilme,
8. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri yazabilme,
9. Yabancı dili öğrenmeye istekli olma,
10. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma.

⁶ Genel amaçlarda yer alan 6. maddede dilbilgisel yanlış bulunmaktadır. ‘Madde 6: Öğrendiği dilde seviyesine uygun diyalogları uyabilme’.

Özel Amaçlar

1. Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi,
2. İngilizce’de belli seslerin bilgisi,
3. İngilizce’de tonlama ve telaffuz bilgisi,
4. Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi,
5. Rakamları İngilizce sayma bilgisi,
6. Emir kalıpları bilgisi,
7. Şahıs zamirleri bilgisi,
8. Sınıf içindeki eşyaların bilgisi,
9. İngilizce’de tonlama ve telaffuz bilgisi⁷,
10. Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme,
11. Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme,
12. Renk bilgisi,
13. Saat bilgisi,
14. ‘Kaç tane’ soru kalıbı bilgisi,
15. Atatürk’ün ailesini tanıtabilme,
16. Emir kalıplarını kavrayabilme,
17. Giysi bilgisi,
18. Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi,
19. Haftanın günleri bilgisi,
20. Düzeyine uygun iletişim bilgisi,
21. ‘Kimin’ soru kalıbı bilgisi,
22. ‘Nedir’ soru kalıbı bilgisi,
23. Çoğul kelimelerle soru sorabilme,
24. Emir kalıplarını uygulayabilme’,
25. Evin bölümleri bilgisi,
26. Okulun bölümleri bilgisi,
27. Emir cümlelerine itaat edebilme,
28. ‘Nerede’ soru kalıbı bilgisi,
29. Nerede sorusuna cevap verebilme,
30. Düzeyine uygun cümleler kurabilme,
31. Belli başlı sıfatlar bilgisi,
32. ‘Sahip olma’ kalıbı bilgisi,
33. ‘Sahip olma’ kalıbını kavrayabilme,
34. Düzeyine uygun cümleleri yazabilme,
35. Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme,
36. Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi,
37. Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme,
38. İngilizce öğrenmekten zevk alma,

⁷ Özel amaçlarda yer alan 3. ve 9. maddeler birbirinin aynısıdır.

39. Düzeyine uygun dialog çalışmalarını yapabilme.