

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ B1 DERS KİTABININ**  
**DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALPER KARAZEYBEK**

**ÇANAKKALE**  
**AĞUSTOS, 2019**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı**

**İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi**  
**Bağlamında İncelenmesi**

**Alper KARAZEYBEK**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Ağustos, 2019**

## Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28.08.2019

Alper KARAZEYBEK



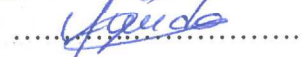
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Alper KARAZEYBEK tarafından hazırlanan çalışma, 28/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10247540

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN		Danışman
Doç. Dr.	Ömer YILAR		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye

Tarih: .....

İmza: .....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü Müdürü

## Ön Söz

Yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin kendisine özgü süreçleri, değişkenleri ve zorlukları vardır. Sınıf ortamında yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde ders kitapları hem öğrenen hem öğretene için bir başvuru kaynağıdır.

Tarihi süreç içinde yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeler de bu başvuru kaynaklarının gelişimi ve değişimine neden olmuştur. Yabancı dil öğretiminde dört temel becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi dil öğretiminin temel ilkeleri arasındadır. Yabancı bir dilin öğretiminde bu dört temel becerinin geliştirilmesi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için ders kitaplarında metin ve etkinlikler yer almaktadır.

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından “İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” B1 düzeyi ders kitabını dört temel becerisi açısından ele almaktadır. Çalışmada ilgili ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler, beceri alanlarıyla ilgili metin ölçütleri üzerinden incelenmiştir.

YDTÖ alanındaki ulusal ve uluslararası öğretmenlik deneyimlerimi akademik bir çalışmaya dönüştürme yolunda bilgi ve yönlendirmeleriyle beni destekleyip motive eden değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e; çalışma sürecimde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunduğum değerli dostum Öğr. Gör. Mesout KALIN SALI'ya teşekkür ederim. Sadece varlığı bile yeten, sonsuz fedakârlık sahibi, büyüten, yetiştiren annem Hamiyet GERZE'ye bu vesileyle sonsuz minnetimi ve şükranlarımı sunarım.

Çanakkale, 2019

Alper KARAZEYBEK

## Özet

### İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi

#### Bağlamında İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında kullanılmakta olan “*İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*” (İYİTÖS) B1 düzeyi ders kitabını dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma açılarından incelemektir. Araştırmanın örneklemini İYİTÖS’te yer alan B1 düzeyindeki kitabın metinleri ve bu metinlere bağlı etkinlikler oluşturmaktadır.

Araştırmada yabancı dil öğretimi, YDTÖ, dört temel dil becerisi ile ders kitabı gibi kavramlar açıklanmış, ders kitaplarında ve metinlerde bulunması gereken özellikler üzerindeki çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli ile doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Kitapta yer alan 8 ünitedeki metin ve etkinliklerin sayıları tespit edilmiştir. İnceleme için İşçi’nin (2012) çalışmasında kullandığı dört temel dil becerisiyle ilgili metin değerlendirme ölçütlerinden yararlanılmıştır. İlgili ölçütlere dinleme metinleri için iki ek ölçüt uzman görüşü alınarak eklenmiştir. Ünitelerin değerlendirilmesinde Şimşek’in (2016) çalışmasında kullandığı ünite değerlendirme ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabındaki etkinliklerde dört temel becerisine eşit yer verilmediği; kitabın okuma ve dinleme metin ölçütlerinin ise bir kısmını karşıladığı görülmüştür. Ders kitabının üretimsel yazma ve karşılıklı konuşma etkinliklerinin sayılarının artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle konuyla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, ders kitapları, Türkçe eğitimi, dört temel dil becerisi.

## Abstract

### The Evaluation of İzmir Turkish for Foreigners Teaching Set B1 Textbook in Terms of Four Basic Language Skills

Purpose of this study is to evaluate the “İzmir Turkish for Foreigners Teaching Set” (İYİTÖS) B1 level textbook which is used in teaching Turkish as a foreign language (YDTÖ) in terms of four basic language skills, reading, listening, speaking and writing. The sample of the study consists of the texts of the B1 level book of İYİTÖS and the activities related to these texts.

Foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language, four basic language skills and concepts such as textbook were explained and the studies on the features required in textbooks and texts were examined in this study. In this research descriptive scanning model and document analysis techniques were used. The number of texts and activities in 8 unit in the book were determined. The criteria to evaluate the texts about four basic language skills used by İşci (2012) were used in this study. Two additional criteria for listening texts were added to the relevant criteria based on expert opinion. And unit evaluation criteria that Şimşek (2016) used were used in the study for the evaluation of the units.

Four basic skills were not equally included in the activities of İYİTÖS B1 level textbook and the book meets some of the reading and listening text criteria according to the findings of the study. It was concluded that the number of productive writing and speaking activities of the textbook could be increased. Various suggestions were made based on the findings of the research.

**Keywords:** Foreign language teaching, textbooks, Turkish education, four basic language skills.

## İçindekiler

Onay .....	i
Ön Söz.....	ii
Özet .....	iii
Abstract .....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	ix
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	2
İlgili Alanyazın .....	5
Araştırmanın Amacı .....	14
Araştırmanın Önemi .....	15
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	17
Araştırmanın Sayıltıları .....	17
Bölüm II: Yöntem .....	19
Araştırmanın Modeli.....	19
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	20
Veri Toplama Araçları.....	24



Veri Analizi .....	28
Bölüm III: Kuramsal Çerçeve .....	30
Dil ve İnsan.....	30
Dünya Dillerinin Sınıflandırılması .....	33
Yapı bakımından sınıflandırma.....	33
Ayrımlı (tek heceli) diller.....	33
Eklemeli (bitişimli) diller.....	33
Bükümlü (çekimli) diller.....	34
Çok bükümlü diller.....	34
Kaynak bakımından sınıflandırma.....	34
Hint-Avrupa (Indogermen) dilleri.....	34
Ural-Altay dil ailesi.....	35
Hami-Sami dilleri.....	35
Çin-Tibet dilleri.....	35
Kafkas dilleri.....	35
Bantu dilleri.....	36
Avustronezya dilleri.....	36
Söz dizimi bakımından sınıflandırma.....	37
Dünya Dilleri Arasında Türkçe .....	38
Dille İlgili Kavramlar .....	43
Ana dili.....	43
Dil edinimi.....	43
Yabancı dil.....	44
Yabancı dil öğrenimi.....	45

Yabancı dil öğretimi.....	45
Metin.....	45
Düzey.....	45
Yabancı Dil Öğretimi .....	45
Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri .....	46
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi .....	51
Tarihsel süreç içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.....	52
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkeler.....	57
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları.....	60
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi.....	64
Dinleme.....	66
Konuşma.....	75
Okuma.....	80
Yazma.....	88
Metin Kavramı ve Özellikleri.....	94
Yabancı dil öğretiminde metinler.....	99
Yabancı Dil Öğretiminde Malzeme ve Ders Kitabı .....	103
Ders kitaplarında bulunması gereken özellikler.....	105
İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti.....	124
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar .....	126
1.Ünite (Hatırlayalım) .....	126
2.Ünite (Bir Bilene Danış).....	133
3.Ünite (Sağlıklı Yaşam) .....	141

4.Ünite (Hayat) .....	154
5.Ünite (Tarifler ve Yönergeler).....	166
6.Ünite (Yalnız Değiliz) .....	178
7.Ünite (Haberim Var).....	189
8.Ünite (Ulaşım) .....	202
Bölüm V: Tartışma ve Sonuç .....	212
Bölüm VI: Öneriler .....	216
Kaynakça.....	218
Öz geçmiş.....	234

## Tablolar Listesi

Tablo No.	Başlık	Sayfa
1	İYİTÖS B1 Düzeyi Metin Sayıları.....	21
2	1.Ünite Okuma Metinleri 1 .....	126
3	1.Ünite Okuma Metinleri 2.....	127
4	1.Ünite Okuma Metinleri 3.....	128
5	1.Ünite Dinleme Metinleri.....	139
6	1.Ünite Yazma Metinleri.....	130
7	Ünite Değerlendirmesi (1.Ünite).....	130
8	2.Ünite Okuma Metinleri 1.....	133
9	2.Ünite Okuma Metinleri 2.....	134
10	2.Ünite Okuma Metinleri 3.....	135
11	2.Ünite Dinleme Metinleri.....	136
12	2.Ünite Yazma Metinleri.....	137
13	2.Ünite Konuşma Metinleri.....	138
14	Ünite Değerlendirmesi (2.Ünite).....	139
15	3.Ünite Okuma Metinleri 1.....	141
16	3.Ünite Okuma Metinleri 2.....	142
17	3.Ünite Okuma Metinleri 3.....	143
18	3.Ünite Dinleme Metinleri 1.....	144
19	3.Ünite Dinleme Metinleri 2.....	145
20	3.Ünite Yazma Metinleri 1.....	146
21	3.Ünite Yazma Metinleri 2.....	147
22	3.Ünite Konuşma Metinleri 1.....	148
23	3.Ünite Konuşma Metinleri 2 .....	149

24	Ünite Değerlendirmesi (3. Ünite).....	150
25	4.Ünite Okuma Metinleri 1.....	154
26	4.Ünite Okuma Metinleri 2.....	155
27	4.Ünite Okuma Metinleri 3.....	156
28	4.Ünite Dinleme Metinleri 1.....	157
29	4.Ünite Dinleme Metinleri 2.....	158
30	4.Ünite Yazma Metinleri .....	159
31	4.Ünite Konuşma Metinleri 1.....	160
32	4.Ünite Konuşma Metinleri 2.....	161
33	Ünite Değerlendirmesi (4. Ünite).....	162
34	5.Ünite Okuma Metinleri 1.....	166
35	5.Ünite Okuma Metinleri 2.....	167
36	5.Ünite Okuma Metinleri 3.....	168
37	5.Ünite Okuma Metinleri 4.....	169
38	5.Ünite Dinleme Metinleri 1.....	170
39	5.Ünite Dinleme Metinleri 2.....	171
40	5.Ünite Yazma Metinleri 1.....	172
41	5.Ünite Yazma Metinleri 2.....	173
42	5.Ünite Konuşma Metinleri.....	174
43	Ünite Değerlendirmesi (5. Ünite).....	174
44	6.Ünite Okuma Metinleri 1.....	178
45	6.Ünite Okuma Metinleri 2.....	179
46	6.Ünite Okuma Metinleri 3.....	180
47	6.Ünite Dinleme Metinleri 1.....	181
48	6.Ünite Dinleme Metinleri 2.....	182

49	6.Ünite Konuşma Metinleri.....	183
50	6.Ünite Yazma Metinleri .....	184
51	Ünite Değerlendirmesi (6. Ünite).....	184
52	7.Ünite Okuma Metinleri 1.....	189
53	7.Ünite Okuma Metinleri 2.....	190
54	7.Ünite Okuma Metinleri 3.....	191
55	7.Ünite Okuma Metinleri 4.....	192
56	7.Ünite Okuma Metinleri 5.....	193
57	7.Ünite Dinleme Metinleri 1.....	194
58	7.Ünite Dinleme Metinleri 2.....	195
59	7.Ünite Konuşma Metinleri.....	196
60	7.Ünite Yazma Metinleri.....	197
61	Ünite Değerlendirmesi (7. Ünite).....	198
62	8.Ünite Okuma Metinleri 1.....	202
63	8.Ünite Okuma Metinleri 2.....	203
64	8.Ünite Okuma Metinleri 3.....	204
65	8.Ünite Dinleme Metinleri .....	205
66	8.Ünite Yazma Metinleri .....	206
67	8.Ünite Konuşma Metinleri .....	207
68	Ünite Değerlendirmesi (8. Ünite).....	208

## Kısaltmalar Listesi

**ADOÇM:** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni

**DEDAM:** Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

**D1:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden birincisi: Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu ve aktivitesi mevcut mu? (İşci, 2012, s. 68)

**D2:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden ikincisi: Dinleme çalışmaları (Diyaloglar, roller vb.) öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmış mı? (İşci, 2012, s. 68)

**D3:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden üçüncüsü: Metin dinlenmeden önce bazı sözcük ve kalıpların öğretimine yönelik çalışma var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**D4:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden dördüncüsü: Metin dinlenmeden önce metnin konusunu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**D5:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden beşincisi: Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yönelik mi yoksa daha çok metinde geçen yıl, isim, meslek, konuk gibi durumları anlamaya yönelik midir? (İşci, 2012, s. 68)

**D6:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden altıncısı: Metin dinlendikten sonra metinle ilgili diğer üç temel dil becerisini içerecek şekilde etkinlikler düzenlenmiş mi? (İşci, 2012, s. 68)

**D7:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden yedincisi: Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydındaki konuşma hızları öğrencinin düzeyine uygun mu?

**D8:** Araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden sekizincisi: Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama gibi açıardan uygun mu?

**İYİTÖS:** İzmır Yabancılar İçin Türkçe ğretim Seti

**K1:** Araştırmada konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden birincisi: Konuşma materyalleri gerçek etkileşim doğasına uyuyor mu yoksa yzeyssel diyaloglar mı mevcut? (İşci, 2012, ss. 68-69)

**K2:** Araştırmada konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden ikincisi: Diyaloglar gerçek hayatla uyumlu mu? Türkçe konuşma için (Diyaloglar, roller vb.) alışmalar öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmış mı? (İşci, 2012, ss. 68-69)

**K3:** Konuşma becerisine yönelik etkinlikler diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle, metinlerle bağlantılı mı? (İşci, 2012, ss. 68-69)

**K4:** Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı? (İşci, 2012, s.69)

**MA:** Metin adı

**No:** Numara

**S:** Sayfa

**OK1:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden birincisi: Metinlerdeki konular ünite konularıyla paralel mi? (İşci, 2012, s. 68)

**OK2:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden ikincisi: Metinler kurmaca metinler mi yoksa özgün m? (İşci, 2012, s. 68)

**OK3:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden ncs: Metinler diğer üç temel dil becerisini geliştirmeye yönelik mi? (İşci, 2012, s. 68)



**OK4:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden dördüncüsünü ifade etmektedir. Bu lt şudur: Okuma ncesi metni anlamaya yönelik sorular var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**OK5:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden beşincisi: Okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**OK6:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden altıncısı: Metni okumadan önce metne yönelik anahtar sözcükler var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**OK7:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden yedincisi: Metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulmaya yönelik sorular var mı? (İşci, 2012, s. 68)

**OK8:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden sekizincisi: Metin konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açık mı? (İşci, 2012, s. 68)

**OK9:** Araştırmada okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinleri inceleme ölçütlerinden dokuzuncusu: Metnin anlamı için önem taşıyan deyimlerin, anahtar kelimelerin veyahut eş asıllarının altı çizilmiş veya bunlar farklı puntolarla yazılmış, konuşmanın bir ya da birden fazla kısmının vurgulanması, veya sözcüklerin kontrast bir renk ile belirtilerek parçanın kalan kısmından ayrılması durumu metinde bulunmakta mıdır? (İşci, 2012, s. 68)

**:** lt

**TİKA:** Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

**TÖMER:** Türkçe ğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

**1:** Araştırmada nite değerlendirme ölçütlerinden birincisi: niteye yer alan görseller metin içeriğine ve hedef kültüre ait ögelerin aktarımına uygun mu? (şimşek, 2016, ss.43-44)

**2:** Araştırmada nite değerlendirme ölçütlerinden ikincisi: niteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygun mu? (şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü3:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden üçüncüsü: Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmış mı? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü4:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden dördüncüsü: Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygun mu? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü5:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden beşincisi: Üniteye yer alan metinler dilbilgisi konularını işleyici ve sistematik olarak tüm becerilerde pekiştirici olarak verilmiş mi? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü6:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden altıncısı: Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyici mi? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü7:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden yedincisi: Alıştırmalarda (boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular vb.) çeşitlilik sağlanmış mı? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**Ü8:** Araştırmada ünite değerlendirme ölçütlerinden sekizincisi: Ünite bünyesindeki dil becerilerine verilen önem eşit mi? (Şimşek, 2016, ss.43-44)

**vb:** Ve benzeri

**vd:** Ve diğerleri

**Y:** Yönerge metni.

**Y1:** Araştırmada yazma becerisine yönelik ölçütlerden birincisi: Yazma becerisine yönelik yapılan etkinlikler diğer üç temel dil becerisi için uygulanan etkinlikler ve metinlerle paralellik içerisinde mi? (İşci, 2012, s. 69)

**Y2:** Araştırmada yazma becerisine yönelik ölçütlerden: Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı? (İşci, 2012, s. 69)

**Y3:** Araştırmada yazma becerisine yönelik ölçütlerden ikincisi: Yazma becerisine yönelik etkinliklerde istenen yapıya çevirme, cümlelerdeki öğelerin yer değiştirmesi ve tekrar etme

gibi mekanik etkinlikler mi yoksa daha çok bireyin, duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklayıcı biçimde anlamlı etkinlikler mi? (İşci, 2012, s. 69)



## **Bölüm I: Giriş**

Dil insanların kendilerini ifade etme biçimleri olduğu gibi kültürler ve ulusların bir etkileşim yoludur. İnsanlar dilleri anlamaya, kavramaya ve öğrenmeye özel bir ilgi duymaktadırlar. Yabancı dil öğretimi araştırmaları insanların bu merakının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İnsanların yabancı dil öğrenme ve öğretme yollarına olan merakı, bu süreci etkileyen faktörlere eğilmeleriyle sonuçlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde beceri odaklı yaklaşıma ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'ne (ADOÇM) göre beceri alanları ve düzeyler belirlenmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere yazılmış birçok kitapta bunların dikkate alındığı belirtilmiştir.

Türkçe hâlihazırda Türkiye'de üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) tarafından; Türkiye dışında ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Maarif Vakfı ve üniversitelere bağlı Türkoloji bölümleri tarafından yürütülen çalışmalarla öğretilmektedir.

Dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yabancı dil öğretiminde temel hedef beceriler olarak değerlendirilmekte ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ders malzemesi olarak yazılmış birçok eserde metinler ve etkinliklerde bu becerilerin geliştirilmesinin temel alındığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında temel ders kaynağı olan ders kitaplarındaki çeşitlilik de son yıllarda artmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların ve ders öğretmenlerinin kullandıkları temel ders malzemelerinin temel dil becerileri açısından yeterli ve uygun olması gerekmektedir. Nitekim yabancı dil öğretiminde ders malzemesi sınıfta dil öğretiminde hem öğretmen hem de öğrenci için bir rehber niteliğindedir.

Çalışmada “İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti” (İYİTÖS) B1 düzeyi ders kitabındaki metin ve etkinlikler incelenecek ve değerlendirilecektir. Bu bölümde araştırmanın

problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalara yer verilecektir.

### **Problem Durumu**

YDTÖ ve önemi son yıllarda Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve sosyal alandaki yükselişiyle doğru orantılı olarak artmaktadır (Yağmur Şahin, 2013). YDTÖ'nün önemi yaygınlaştıkça öğretim materyalleri ve öğretim ortamları çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Bu gelişime ayak uydurma ve çağdaş öğretim yöntemlerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama çabaları sürerken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Candaş Karababa, 2009). Türkçenin öğretiminde sorunlarla karşılaşılması öğrenim sürecini doğrudan etkileyebilecek unsurları içermektedir. Karşılaşılan sorunların çözümünde ders kitaplarıyla ilgili sorunların tespitine yönelmiş çalışmaların varlığı henüz bu problemin çözülmediğine ilişkin kanıyı güçlendirmektedir.

Nitekim Yağmur Şahin'e (2018) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretim tarihi oldukça eskilere dayanmakla birlikte bu alanda bir dil politikası ve ADOÇM uyarınca bir öğretim programının oluşturulması sürecinde geç kalınmıştır.

Mutlu ve Ayrancı'ya (2017) göre YDTÖ'nün çeşitli sorunları vardır. Bu sorunlardan birkaçı eşgüdüm, içerik, yöntem, materyal, öğretmen sorunlarıdır.

Bu sorunlardan birçoğunun farklı çalışmalarda incelendiği görülmektedir. YDTÖ alanında bu sorunların hepsiyle ilişkili olabilecek ve bir açıdan da hepsini kapsayan bir sorun olarak eşgüdüm sorununun ayrı bir yeri bulunmaktadır. Nitekim eşgüdüm sorununa dolaylı olarak işaret eden Benhür (2002) çalışmasının sonuç kısmında şu ifadelerle yer vermiştir: "Amacımız; özellikle üniversitelerimizin ilgili birimleri bir gün bir araya gelerek ortak doğruları tespit etmeye karar verirlerse üzerinde durmaları gereken tüm ayrıntıları gözler önüne sermektir" (Benhür, 2002, s. 154).

YDTÖ’de karşılaşılan sorunlar alanyazında yapılmış çalışmaları ve niteliklerini göz önünde tutularak tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre YDTÖ’de karşılaşılan sorunlardan bazıları şunlardır Er, Biçer ve Bozkırlı (2012):

- Ders öğretim araç ve gereçlerinde yaşanan eksiklikler.
- Öğretim programındaki yetersizlikler.
- Türkçe öğretimi alanında YDTÖ’ye yönelik ana bilim dalı olmayışı.
- YDTÖ’de yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği.
- Öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar.
- YDTÖ’de yararlanılacak kaynakların yetersiz oluşu.
- YDTÖ kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için çok sayıda ders kitabı oluşturulmuşsa da ders araç gereçleri ile materyalleri ile ilgili sorunlar dile getirilmeye devam etmektedir.

Bunlara rağmen alanda yapılmakta olan lisansüstü tezlerin %11,56’sı ders kitaplarını inceleyen çalışmalardır (Büyükkız, 2014). Alanda deneysel çalışmaların yer bulmasının gerekliliğiyle beraber ders kitabı incelemeleri ve kitapların iyileştirilmesine yönelik adımların atılması da gereklidir. 2013-2015 yıllarında YDTÖ alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve bunların ağırlıklı olarak makalelerden oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre ilgili yıllarda toplam 9 tez çalışması bulunurken 245 tane makale çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalar içinde doktora düzeyinde bir tez çalışması ise bulunmamaktadır (Tüm ve Ceyhan-Bingöl, 2017).

YEE tarafından yayımlanmış ve çeşitli ülkelerde görev alan YDTÖ öğretim elemanlarının görüşlerini de içeren “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar*” adlı çalışmada yurt dışında görev alan YDTÖ öğretmenlerinin konuyla ilgili çeşitli sorun ve çözüm önerileri sunduğu görülmektedir. Örneğin Karazeybek’in (2016)

yabancı dil olarak Arnavut öğrencilere ilişkin çalışmasına göre öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin ve özellikle okuma ve dinleme metinlerinin YDTÖ sürecinde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Buna göre metinlerde bulunan düzey üstü kullanımlar, günlük dilde ihtiyaç duyulan kalıp ifadelerin öğrenilen dil bilgisi yapılarıyla uyumlu olması gerekmektedir. Gerekli şartları taşımayan metinler içeren öğretim malzemeleri ise öğreticiyi de öğreneni de zorlamaktadır. Dinleme becerisiyle ilgili sorunlara değinen Karlıdağ ve Demir (2016) ölçünlü Türkçenin yazı dili ile konuşma dili arasındaki farklara (ağabey-abi, geleceğim-gelice:m) dikkat çektiği görülmekte ve bu farklılıkların öğrenciyi zorladığını belirtmektedirler. Yine Karlıdağ ve Demir'e (2016) göre dinleme yapılacak çalışmalarda düzey üstü kullanımdan kaynaklanan yeni sözcükler öğrencilere açıklanmalıdır. Bu durum göstermektedir ki dinleme metninde veya etkinliğinde uygulandığı dönemde ders kitabında bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz ve Tamkoç'un (2016) birer YDTÖ öğreticisi olarak okuma becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlara yönelik önerilerinde malzemeler konusunu dolaylı olarak gündeme getirdikleri görülmektedir. Nitekim sesli kitaplar, internette bulunan şarkı, masal gibi türlerden altyazılı veya altyazısız videoların çeşitli ders içi etkinliklerde kitap dışı malzeme olarak kullanmayı önermektedirler. Öğretici olarak görev yapmakta olan araştırmacılar dinleme becerisinde ise dinleme metinlerinin seçimi, dinleme kayıtlarının kalitesi, seslerin netliği, vurgu ve cümle sonlarının belirtilmesi gibi unsurların dinleme becerisini etkileyebildiğini belirtmektedirler (Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz ve Tamkoç, 2016).

Öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan bu kitaplardaki metin ve etkinliklerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu kitapların incelenmesinin ve değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metinlere yönelik çalışmalara alanda özellikle son yıllarda daha sık rastlanmaktadır.

Ulaşılan çalışmalardan edinilen bilgiler ışığında YDTÖ alanında kullanılan temel öğrenme-öğretme malzemesi olarak ders kitaplarının incelenmesinin ve geliştirilmesinin gerekliliği görülmektedir.

Buna göre araştırmanın temel problem sorusu şudur: İYİTÖS dört temel dil becerisini geliştirme açısından yeterli midir?

Araştırma bu temel probleme bağlı olarak şu alt problemleri yanıt aramaktadır:

1. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler dinleme becerisini geliştirme açısından yeterli midir?
2. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler okuma becerisini geliştirme açısından yeterli midir?
3. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler konuşma becerisini geliştirme açısından yeterli midir?
4. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler yazma becerisini geliştirme açısından yeterli midir?

### **İlgili Alanyazın**

Alandayazında ders kitabı / metin incelemesi veya temel dil becerisi / becerilerini kapsayan çalışmalardan bazıları şunlardır:

İşçi'nin (2012) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmasında Yeni Hitit ders kitabı dört temel becerisi ve kültür açısından incelenmiştir. Dört temel dil becerisi ve kültür boyutunda tablolar oluşturulmuş ve belirli ölçütlere göre incelenen B1 seviyesi Yeni Hitit ders kitabı metinlerinin konu bakımından Batı kültürünü ve birey kavramını ön planda tuttuğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında hazırlanmasında metinlerin tüm beceri alanlarının geliştirilmesine yönelik etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği, ayrıca



metinlerin kültürler arasında karşılaştırma ve ilişkilendirme yapılabilecek şekilde düzenlemesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Ders kitabı incelemesi konusunda yapılmış bir diğer çalışma İsci'nin (2012) materyalleri değerlendirmek için kullandığı ölçütlerden yararlanarak farklı bir örnekte karşılaştırmalı bir çalışma yapmış olan Şimşek'e (2016) aittir. Şimşek'in (2016) "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*" adlı araştırmasında YDTÖ'de kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve YEE Türkçe Öğretim Seti B2 düzeyi ders kitaplarının temel dil becerileri, kültür aktarımı ve ünite değerlendirme ölçütleri kapsamında karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. Doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada sayıca dinleme etkinliklerinin diğer etkinliklere göre daha az olduğunun YEE Türkçe Öğretim Seti'nin ait nitelikli dinleme etkinlikleri kullandığı sonucuna varılmıştır. Konuşma beceri alanında her iki setin günlük hayat iletişimleri gözetilerek oluşturulduğu, okuma becerilerinin ise diğer beceri alanlarına göre daha ön planda olduğu belirlenmiştir. Ünite değerlendirme ölçütleri bakımından ise her iki setin de temel ölçütleri karşıladığı sonucuna varılmıştır

Alanyazında yapılmış çalışmalar içinde bir diğeri dört temel dil becerisinden birine yönelmiş olup okuma becerisini geliştirmeye ilgili metin bağlamında öneriler de sunan Aygüneş'in (2007) çalışması yer almaktadır. "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*" adlı çalışmasında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümleri değerlendirilmiş ve örnek okuma metinleri sunulmuştur. Araştırmaya göre okuma metinlerinde en çok kullanılan metin türü diyaloglar olduğu belirtilmiştir. Metinlerin konularının gerçek yaşamdaki konulara kısmen uygun olduğu, konuların yeterince ilgi çekici olmadığına dikkat çekilmiştir. Yapılan

belirlemeler sonucunda ise iki örnek tema önerilmiş ve örnek okuma etkinliği oluşturulmuştur.

Okuma metinleri ve dolayısıyla hem bir beceri alanını hem de metinleri inceleyen bir diğer çalışma “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan "İstanbul" ve "Yedi iklim" metot kitaplarında okuma metinleri üzerine bir karşılaştırma ve kitaplara ilişkin TÖMER öğretim elemanlarının görüşleri*” Aydoğan (2018) tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada İstanbul ve Yedi İklim kitaplarındaki okuma metinleri incelenmiş ve bunlar hakkında TÖMER öğretim elemanlarının görüşlerini alınmıştır. Çalışmada B1 ve B2 düzeylerine ait metot kitapları temel dil becerileri, kültür aktarımı okuma metinleri, metin altı soruları ve ünite standartları bakımından incelenmiştir. Çalışma YDTÖ yapan öğretim elemanlarına uygulanan görüşme formlarıyla desteklenerek benzerliklerin ve farklılıkların sınıflandırılması yapılmıştır. Çalışmada İstanbul kitabının da Yedi İklim kitabının kültür konusuna yeterince yer vermediği tespitinde bulunulmuştur. Yedi İklim kitabının İstanbul kitabına göre kültür konusunda daha kapsamlı bir izlenim verdiği belirtilmiştir. Okuma metinleri ve metin altı soruları açısından bakıldığında ise Yedi İklim'deki soru sayısının İstanbul ders kitabına göre daha fazla ve çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Her iki kitapta da öğreneni düşündürmeye yönlendirecek açık uçlu soru sayısının istendiği oranda olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca kitaplarda okuma metin türleri olarak anlatıcı ve bilgilendirici metinlere yer verildiği belirtilmiş ancak bu anlamda kitaplar arasındaki farka dikkat çekilmiştir. Yedi İklim kitabında hem "anlatıcı", hem "bilgilendirici" metinlere ek olarak “şiir” türünün de yer aldığı, İstanbul kitabında ise anlatıcı ve bilgilendirici metinlerin yer aldığı belirtilmiştir. Çalışmada okuma metinlerinin hangi düzeyde olduğu, kitabın ne kadar bölümünü kapsadığı, metin altı sorularının yeterli veya yerinde olup olmadığı ve hangi soru türlerinin daha yoğun kullanıldığı tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir. Alanda öğretmen

olarak çalışanların görüşlerine başvurularak onların uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlara ve beklentilerine de araştırma kapsamında değinilmiştir.

Beceri alanlarından dinlemeyi konu almış çalışmalar da alanyazında son yıllarda tez düzeyinde yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda Yalçın'ın (2018) "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi*" adlı çalışması dikkate değerdir. Çalışmada Türkiye'de YDTÖ alanında kullanılmakta olan 5 kitaba ait dinleme etkinlikleri tahlil edilmiştir. Araştırmada, dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasının alt boyutlarına uygun kontrol listeleri oluşturulmuş ve dinleme etkinliklerinin tümü bu listeler yardımıyla incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Kitapların incelenmesinin sonucunda İncelenen tüm kitaplar karşılaştırılması sonucunda kitaplarda yer alan strateji sayıları ortaya konulmuştur. Buna göre bilişsel stratejiler kitaplarda en çok yer alan stratejilerdir. Bunu üst bilişsel, bellek stratejileri, telafi stratejileri, sosyal stratejiler takip etmektedir. Ayrıca kitaplarda duyuşsal stratejilere hiç rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında son yıllarda hazırlanmış bir diğer çalışma konuşma becerisini çeşitli ders malzemeleri üzerinden incelemektedir. Bu araştırma Çolak'ın (2018) "*Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi*" adlı çalışması olup YEE Türkçe Öğretim Seti Yedi İklim B1 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütleriyle ne kadar örtüştüğünü tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmada Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütleri temel alınarak Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki 49 konuşma etkinliği incelenip bu etkinliklerin türleri, iletişimsellik ve etkileşimsellik düzeyleri üzerine nitel desenli gözlemler yoluyla betimlemeler yapılmıştır. Araştırmada kitaptaki konuşma etkinliklerinin büyük bir kısmının sadece konuşma üretimlerine yönelik olduğu; etkileşim ve iletişim durumlarına yer veren konuşma etkinliklerinin sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin büyük bir bölümünün, iletişimsel yetiyi geliştirmek için yeterince uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Alanyazında son yıllarda öne çıkan bir diğer konu da ADOÇM’de yer alan kazanımların kitaplarda uygulanış biçimlerinin incelenmesidir. Bu kazanımlar içinde beceri alanları da yer almaktadır. Bu bağlamda Sarıbaş’ın (2014) “*Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Metnine Göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde A1-A2-B1-B2 Seviyesinde Okuma Etkinlikleri ve Örnekleri*” adlı yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasının dikkate değer olduğu görülmektedir. Çalışmada ADOÇM incelenmiş, okuma anlama beceri alanına yönelik kazanımlar çıkarılarak bu kazanımlara yönelik etkinlikler çıkarılmıştır.

Ders kitapları ve öğrenme stratejileriyle ilgili olup sadece bir beceri alanına ait stratejilere yönelmemiş ve stratejileri bir bütün olarak incelemiş olan Harputoğlu’nun (2015) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi*” adlı yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasıdır. Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde en yaygın kullanılan ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin sıklığını ve oranlarını belirlenerek bunlar ana dili olarak Türkçe ders kitaplarındakilerle karşılaştırılmıştır. Son olarak İngilizce ders kitaplarındaki etkinlik örnekleri Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada incelenen Türkçe öğretim seti olan Gazi Üniversitesi TÖMER ders kitabının öğrenme stratejileri açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi de ders kitaplarının önemli içerik özelliklerinden biridir. Dil bilgisi konularının öğretim sırası ise uygulamada henüz bir standarda kavuşmamıştır. Ders kitaplarındaki dil bilgisi konularını ele alan Kaya’nın (2018) “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Dil Bilgisi*” adlı yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasında A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki öğretim sırası belirlenerek dil bilgisi konularının hangi düzeylerde verilmesi gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Doküman analizi tekniğiyle hazırlanmış araştırmada incelenen ders kitaplarının dil bilgisi konularının öğretimi ile ilgili bir tutarlılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dil bilgisi konularının öğretiminin alanda çalışan öğretmenlerin bireysel tercihlerine kaldığı tespit edilmiş ve öğretim programı, nitelikli öğretim etkinlikleri içeren ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Ders kitaplarının içerik özellikleri kadar biçimsel özelliklerini de incelemiş olması, basın-yayıncı ve grafik-tasarımcıların da araştırmaya dâhil edilmiş olması bakımından Ömeroğlu'nun (2016) "*Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*" çalışması dikkate değerdir. Araştırmasında Türkçe öğretim merkezlerinde en çok tercih edilen dört farklı kitabın, biçim ve içerik özellikleri bakımından incelenmesi, bilimsel ölçütlere göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Karma yöntemle yapılmış araştırma içerikle ilgili öğretim elemanlarına; biçimsel özelliklerine yönelik akademisyen, basın-yayıncı, grafik tasarımcı vb. kişilere uygulanan anketleri ve katılımcılarla yapılan birebir görüşme ve gözlemleri kapsamaktadır.

Serin'in (2017) "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*" adlı çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin söz varlıklarının tespiti üzerinedir. Doküman analizi tekniğiyle hazırlanmış araştırmada öğrencilerin kullandığı öğretim materyalinin söz varlığıyla öğrencilerin söz varlıklarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma verilerini öğrencilerin yazılı anlatımları, ders kitapları ve çalışma kitaplarından sağlandığı görülmektedir. YEE "Yedi İklim Türkçe öğretim Seti"nin A1, A2 ve B1 düzeylerinin söz varlığı belirlenmiş ve bunlar 120 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı verileriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları sözcüklerin çalışılan düzeylerde kitaplardaki söz varlığıyla benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Çetinkaya'nın (2018) "*Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: yedi iklim Türkçe örneği*" adlı çalışmasında YEE'nin 2015 yılında yayınladığı Yedi İklim Serisi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kültür unsurları incelenmiştir. Çalışmada konu alanı, görsellik ve metin türü kriterleri alanda yapılmış çalışmalardan alınan ölçütlerle ADOÇM'de belirtilen kültürel unsurların öğretiminin dikkate alınarak belirlendiği görülmektedir. Çalışmada metin türleri (özgün metin, kurmaca metin) açısından da ilgili ders kitaplarıyla ilgili veri toplandığı görülmektedir.

Kayasandık'ın (2018) "*Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi*" adlı çalışmasında YDTÖ'de kullanılan ders kitaplarının dil bilgisi öğretim yöntemlerinin izlencesi çıkarılarak kullanılan dil bilgisi yönteminin uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe, İstanbul Yabancılar için Türkçe ve Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin A1 ve A2 düzeylerindeki ders kitaplarını konu alan araştırma nitel bir çalışma özelliği taşıyan araştırma doküman analizi tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. YDTÖ için yazılmış ders kitaplarında dil bilgisi öğretim yöntemlerinin, yapılandırmacı yaklaşımları hangi düzeyde kapsadığı incelenmiş ve kitapların dil bilgisi öğretiminin güncel ve kullanılabilir olma durumu hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada dil bilgisi konu sıralamasının farklı öğretim setlerinde bir birlik içermediği belirtilmiştir. Bununla birlikte kitap setlerinde dil bilgisi konuları ve etkinlikler arasındaki uyumun beklenen ölçütleri karşıladığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi konularının öğrenen düzeyine uygunluğu açısından kitap setlerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sadece Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe öğretim setinde bir seferde tek bir dil bilgisi yapısının verilmesi ile ilgili ölçütün karşılanmadığı sonucuna varılmıştır.

Kaya'nın (2011) "*Tömer'de Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan İngilizce ve Türkçe Kitaplarının Geçmiş Zaman Öğretiminin Genel Öğretim İlkeleri Açısından İncelenmesi ve*

*Değerlendirilmesi*” adlı çalışması, yabancı dil öğretiminde kullanılan birinci kur Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri temel alınarak değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasını içermektedir. Çalışmanın YDTÖ alanında kullanılan Yeni Hitit temel seviyesi üzerindeki metinleri incelediği görülmektedir. Araştırmada Yeni Hitit temel düzeyi kitabında düzey üstü dil bilgisi kullanımları olduğu belirlenmiştir. Konu yelpazesi bakımından Yeni Hitit kitabının karşılaştırılan İngilizce öğretim malzemesine göre daha geniş bir konu yelpazesine sahip olmasına karşın genel öğretim ilkelerinin kullanılma sıklığının Yeni Hitit kitabında daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Halat’ın (2015) yaptığı “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*” adlı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme konusunda kaygı boyutları ve nedenleri araştırılmıştır. 187 Türkçe öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre bireyler “telaffuz, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden dili”, “konuşmada kaçırılan bölüm ve bütünü anlayamama korkusu” ile “özgüven” boyutlarında toplandığı görülmüştür.

İltar’ın (2018) hazırladığı “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*” adlı çalışmada YEE tarafından hazırlanmış Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanmış İstanbul Yabancılar için Türkçe kitaplarının A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki okuma metinleri incelenmiştir. İncelemede metin sayıları, amaç ve işlevlerine göre metin türleri, kelime sayıları, metinler içinde kullanılmış dil bilgisi yapıları ile metinlerin işleme süreleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre YDTÖ alanında oluşturulacak bir kurum ve kurumun ortaya koyacağı programa göre ders kitapları arasında birlik oluşturulması, oluşturulacak metin türlerinde çeşitliliğin sağlanması, orta ve ileri düzeyde özgün metinlere daha sık yer verilmesi, henüz öğretilmemiş dil bilgisi

yapılarının metinlerde kullanılmaması, ders kitaplarının öğretim sürelerine ilişkin farkların ortadan kaldırılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Benhür'ün (2002) "*Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*" adlı çalışmasında YDTÖ alanının değişmez ilkeleri incelenerek bu ilkeler ışığında YDTÖ alanında yapılacaklar üç ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar eğitim öncesi hazırlıklar, öğretimde uyulması gereken ölçütler, ölçme ve değerlendirmedir. Öğretimde uyulması gereken ölçütler başlığı altında dört temel dil becerisiyle birlikte dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, metin-diyalog kullanımı gibi konulara yer veren çalışma, öğretim öncesi hazırlıklar başlığında ihtiyaç analizi, yöntem ve teknikler, basamaklı kur sistemi, mekan ve öğrenci sayısı, yabancı dil öğreticisi, ders araç gereçleri ile eğitimin süresi üzerinde durmuştur.

Özcan'ın (2019) "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1 düzeyi*" adlı çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından YDTÖ alanında kullanılmak üzere hazırlanmış B1 düzeyi ders kitabında yer alan okuma metinleri incelenmiş ve ilgili ders kitabında ağırlıklı olarak diyalogların kullanıldığına, diğer metin türlerine yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Metin konularının ise gerçek yaşamdaki durumlara kısmen uygun olduğu, okunabilirlik açısından yeterli olduğu belirtilmiş, metinlerin içerik ve sunuş bakımından geliştirilmesinin gerekliliği önerisinde bulunulmuştur.

Özdemir'in (2013) "*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*" adlı çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisinde yaşadığı endişenin kaynaklarını ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda konuşma becerisiyle ilgili dört boyut ortaya konuşmuştur. Bunlar bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı, bakış açılarıdır.

Kalaycı'nın (2018) hazırladığı "*Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması*" adlı çalışmada ise Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış "*Yeni Hitit*" öğretim setinin B1-2 düzey ders kitabı ile "*Efakta*" adlı İngilizce



öğretim kitabının B1-B2 düzeyleri konu/izlenice, tema, okunabilirlik seviyeleri, metin uzunluğu, kazanımların öğrenme alanlarına dağılımları açılarından farkları belirlenmiştir. Araştırmada YDTÖ alanında hazırlanmış Yeni Hitit kitabının geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Ders kitapları üzerine yapılmış bazı çalışmalarda kitapları sınıf içinde uygulayan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bunlardan biri Yeni Hitit Türkçe öğretim seti üzerine Candaş-Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012) tarafından yapılmış “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*” adlı çalışmadır. Çalışma sonucunda ilgili ders kitabının kültüre ağırlık verme açısından geliştirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Buna ek olarak çalışma konusu olan kitapta yer alan dil bilgisi çalışmaları ve beceri geliştirme çalışmalarının hemen hemen aynı düzeyde oluşunu tespit etmiş, beceri çalışmalarının artırılmasının gerekliliğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Çalışmaya göre ilgili kitap öğreneni takımla çalışmaya teşvik etme, ders dışında Türkçeyi kullanmaya yöneltme, Türk kültür ve edebiyatını tanıtmaya bakımlarından da yeterli görünmemektedir.

Görüldüğü üzere YDTÖ’de kullanılan ders kitaplarının metinleri veya dört temel dil becerisi üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmaların Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM) bünyesinde çok sayıda birey tarafından kullanılan İYİTÖS’ün dört temel becerisini ve metinlerini inceleyen bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Bununla birlikte alanda yapılmış çalışmalarının sadece bir kısmının ders malzemesi içeriğine veya dört temel beceriye birden eğildiği görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

“*İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Bağlamında İncelenmesi*” adlı çalışmada YDTÖ alanında kullanılan kitaplardan biri olan İYİTÖS’ün B1 düzeyi ders kitabını inceleyerek dört temel dil becerisi açısından metin ve

etkinlikleri değerlendirilecektir. Çalışmanın amacı İYİTÖS'ün dört temel dil becerisini geliştirmekte ne düzeyde yeterli olduğunu gösterebilmektir.

Araştırmada YDTÖ alanında kullanılmak üzere sınıfta temel ders malzemesi olarak kullanılan İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitabının B1 düzeyi dört temel dil becerisi ve ders kitabı değerlendirme ölçütleri temel alınarak incelenecek ve değerlendirilecektir.

Çalışmanın amacı şu temel probleme yanıt bulmaktır: YDTÖ'de kullanılmakta olan B1 düzeyindeki İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitabı dört temel dil becerisini geliştirme açısından uygun ve yeterli midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Çağımızda Türkiye Türkçesini Türkiye'de ve dünyada eğitim, kültür, temel iletişim, iş, yakın uzak akraba veya aile bağlantıları gibi nedenlerle çok sayıda yabancı öğrenmektedir. YDTÖ'de kurumsallaşmaya yönelik çalışmalar yurt dışından Türkiye'ye üniversite eğitimi almak üzere gelen öğrenci sayısının artmasıyla özellikle 1980'li yılların ortalarında başlamıştır. Bu çalışmalar Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin çalışmalarıyla hız kazanmıştır. Bugün Türkiye'de hem devlet hem vakıf üniversitelerinde TÖMER birimleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yoğun çalışmalar yürütmektedir. Ancak Türkçenin yabancılara öğretimi bu kurumlarla da sınırlı değildir. 2009 yılından beri faaliyet gösteren ve yurt dışında kültür merkezleri açarak Türk dilini ve kültürünü dünyaya tanıtmak gayesiyle çalışan YEE de pek çok ülkede açtığı merkezlerle YDTÖ alanına çeşitlilik kazandırmıştır. Türkiye'de bulunan halk eğitim merkezleri, belediyelere bağlı kurumların bazılarında da YDTÖ kurslarının açıldığı görülmektedir.

Bunlara göre Türkçeye olan ilgiyle ülkemizin temas ettiği insan ve ülke sayısının zamanla arttığı düşünülmektedir. Bu ilginin sürdürülmesi ve daha üst düzeylere çıkarılması ancak çağdaş öğretim metotları, öğretim elemanları, öğretme malzemeleri kullanılarak

sağlanabilir. Türkçenin İngilizce gibi ve ondan daha ileri düzeyde ve yaygınlıkta öğrenilen ve kullanılan bir dil olabilmesi için yapılacak bilimsel çalışmalar ve bunlardan hareketle hayata geçirilecek uygulamalar önemlidir.

Bugün Türkçe öğretimi için yazılmış çok sayıda ders kitabı, kendi kendine öğrenme kitabı bu amaca hizmet etmek ereğiyle oluşturulmuştur.

“Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek dil öğretiminin hem ilkeleri hem hedefleri arasındadır. Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır” (Demirel, 2014, s. 29).

Demirel (2014) yabancı dil öğretiminde temel ilkelerde ilk önce dört temel beceriyi geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

Ders kitapları, dört temel dil becerisini kazandırmada ise temel kaynaklardan biri olarak kabul edilir. Ders kitaplarının dört temel beceriyi kazandırmadaki başarısı ve ölçütleri karşılaması önem arz etmektedir.

Türkçe gibi dünyanın birçok ülkesinde öğretilmekte olan bir dili öğretme hedefiyle yola çıkmış, öğrenci için temel öğrenme kaynağı olan ders kitaplarının dört temel dil becerisini kazandırmadaki etkililiği önem arz etmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağda toplumların gelişmesinde bilgi ve iletişimin öneminin arttığı düşünülmektedir. Toplumların dünya üzerindeki en önemli varlıkları ise dilleridir. Yabancı dil öğretimini doğru gerçekleştirmek içinse gereken temel unsurlardan biri doğru araçlar ve ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının çeşitlenmesi önem arz etmekle birlikte içerik olarak hedef becerilere ve kazanımlara ne denli uygun oldukları da önemlidir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Sınırlılıklar, araştırmacının yapmak istediklerini fakat yapamadıklarını kapsar. Araştırmacının bilgi, beceri ve olanaklarından kaynaklandığı gibi problem alanı, araştırmanın amaçları, yöntem ve diğer zorluklardan kaynaklanabilir (Arslanoğlu, 2016).

“Araştırmacının, ideal gördüğü ve normal olarak yapmak isteyip de çeşitli nedenlerle, vazgeçmek zorunda kaldığı şeyler araştırmanın sınırlılıklarıdır. Bunlar, “en uygun” koşullar, bazen araştırmacının kontrolü ve etki alanı dışında olduğu, bazen de fayda – maliyet açısından pratik olmadığı için gerçekleştirilemeyebilir” (Karasar, 1995, s. 73).

Bu bilgilere göre denilebilir ki bu araştırma İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitabının B1 düzeyi için yazılmış ders kitabı içinde yer alan 8 ünite ve bu üniteye yer alan metin ve etkinliklerle sınırlıdır.

## Araştırmanın Sayıtları

Araştırmalarda başlangıç aşamalarında özellikle kanıtlanmasına gerek görülmeden doğru olarak kabul edilebilecek düşünce ve olgular olabilir. Bu biçimde ön kabullere varsayım ya da sayıtlı adı verilmektedir. Varsayımın denenmeyen bir yargı olma özelliği taşıdığı bilinmektedir. Bu bağlamda sayıtlılar ya da diğer adıyla varsayımlar araştırma projesinde adeta bir binanın temeli gibidir (Karasar, 1995).

“Aksiyom yani sayıtlı bilimsel yöntemde test edilemeyen doğruluğu ve geçerliliği kabul edilen genel ilkelerdir. Bir başka deyişle gerçek olduğuna dair elde oldukça kuvvetli kanaatler bulunan ifadelerdir” (Arslanoğlu, 2016, s. 84).

Bunlara göre araştırmanın sayıtlıları şu şekildedir:

- Araştırma için alanyazında yapılan çalışmaları da dikkate alarak en uygun model betimsel tarama ve en uygun teknik doküman analizi olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmanın örnekleminin çalışma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.

- Araştırma örneklemi olarak alınan ders kitabı dil düzeyi olarak B1 düzeyine uygun bir şekilde oluşturulduğu varsayılmaktadır.



## Bölüm II: Yöntem

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Model olarak ise betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Verilerin yorumlanmasında ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır

### Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde bir betimleme yapılmaktadır. Bu modelde durumların oldukları şekilde tanıtılması ve gösterilmesi esastır. Tarama modeliyle ilgili şu açıklamalar bu durumu açıklar niteliktedir:

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir değiştirme, etkileme çabası gösterilmek. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. (Karasar, 1995, s. 77)

Tarama modelinde amaçların soru tümceleri aracılığıyla ortaya konulduğu görülür. “Geçmişte veya hâlihazırdaki bir durumu olduğu haliyle tasvir etmeyi, ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modellerde amaçlar, genelde soru cümleleri olarak ifade edilir. Bu sorular “ne idi, nedir, ne ile ilgilidir?” gibi ifadelerle biter” (Şişman, 2010, s. 287).

Yıldırım ve Şimşek’e (2004) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır ve dilbilimcilerin olduğu kadar tarihçi, sosyolog, psikolog ve antropologlar tarafından da sıklıkla kullanılır.

“Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve araştırmaya konu veri olarak seçileceği araştırmanın problemi ile yakından ilgilidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.153).

Ekiz'e göre (2015) doküman tekniğinin kullanımının gerekçeleri bulunmaktadır. Buna göre neden doküman tekniğine gereksinim duyulduğu, tekniğe başvurmanın araştırmaya sağlayacağı yarar ve başvurulmamasının mümkün olup olmadığı gibi sorular öne çıkmaktadır.

Görüldüğü üzere tarama modelinde incelenecek olay, birey ya da nesnelere olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın niteliği ile çalışma alanına uygunluğu nedeniyle doküman analizi tekniği seçilmiştir. Çalışmada İYİTÖS B1 düzeyindeki metin ve etkinlikler üzerlerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, oldukları gibi alınacak ve doküman analizi tekniğiyle değerlendirilecektir. Araştırmada incelenecek nesnelere doküman niteliğinde yazılı ve sesli malzemelerdir. Bu nedenlerle araştırmanın problem ve alt problemlerine betimsel tarama modeli ve doküman analizinin en uygun model olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada İşçi'nin (2012) çalışmasında kullandığı dört temel beceri için değerlendirme ölçütleri ile Şimşek'in (2016) çalışmasında kullandığı ünite değerlendirme ölçütleri uzman görüşü alınarak kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bilimsel araştırmalarda iki tür evren bulunmaktadır. Bunlardan biri genel evren, diğeri ise "çalışma evreni"dir. Genel evren tanımlaması kolay; fakat ulaşılması güç olanıdır (Karasar, 1995).

Pratikte araştırmalar çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Smith, 1975'den aktaran Karasar, 1995).

Araştırmanın sınırlı evrenini (çalışma evreni) A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerinde kitapları bulunan İzmir Yabancılar için Türkçe öğretim setinin tamamıdır. Araştırmada elde edilecek bulgular ve araştırmanın sonucu bu sınırlı evren için geçerlidir.

"Çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre örneklem alma işlemine örnekleme denir" (Ekiz, 2015, s.103).

Örnekleme işleminde iki tür kural bulunmaktadır. Birincisi yansızlık olup, bu evrendeki her bir parçanın örnekleme alınabilme olasılığıyla ilişkilidir. Eğer herhangi bir parça araştırmaya dâhil edilmezse, örneklemin evreni temsil edebilme gücü düşeceğinden, bilimsel bir yargıya varabilme olasılığı da yoktur. İkincisi, küme örneklemesidir. Çalışma evreni çeşitli elemanları olan benzer işlemlere sahip kümelerden oluşacağından, evrendeki bütün elemanların tek tek eşit olarak seçilme şansına sahip olmasına küme örnekleme adı verilir. (Karasar, 2010'dan aktaran Ekiz, 2015, s.103)

İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabının (Günay, Yıldız Uzdu, Çetin, Köleci Oflaz, Oryaşın, Atak, Demirhan, Tülü Aktaş Şen, 2015) ön sözünde belirtildiği gibi kitap yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan setin üçüncü kitabıdır. Set farklı dil düzeylerinde kitaplar da bulundurmaktadır. B1 düzeyindeki kitabın bütün seti, yani çalışma evrenini temsil ettiği düşüncesinden hareketle küme örnekleme yapılmıştır. Aşağıda örnekleme olarak alınan İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabındaki 8 ünite ile bu ünitelerdeki okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki metin ve etkinliklerin sayıları yer almaktadır:

Tablo 1

*İYİTÖS B1 Düzeyi Metin Sayıları*

Ünite No.	Ünite Adı	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
1	Hatırlayalım	7	3	1	-
2	Bir Bilene Danış	8	4	4	2
3	Sağlıklı Yaşam	7	4	4	5
4	Hayat	7	5	3	5
5	Tarifler ve Yönergeler	8	5	5	1
6	Yalnız Değiliz	6	5	1	3
7	Haberim Var	10	5	2	2
8	Ulaşım	6	2	3	3
Toplam Metin Sayısı:		59	33	23	22



Ders kitabı için hazırlanan öğretmen kitabı yönerge ve semboller bölümünde kitapta kullanılan beceri alanlarını gösteren sembolleri göstermektedir. Buna göre İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabındaki bazı etkinliklerin birden fazla beceri için kullanılmak üzere hazırlandığı görülmektedir. Örnekleme alınan metinlerde her iki beceriyi içerdiği gösterilen metinler her iki alana da dâhil edilerek örneklenmiş ve Tablo 1’de her biri farklı etkinlikler olarak ele alınmıştır.

İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında konuşma becerisi için sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerisi ayrı ele alınmıştır. İYİTÖS’ün B1 kitabına ait öğretmen kitabında bu durum açıklanmıştır. Örnekleme alınan konuşma metinlerinde hem sözlü anlatım hem de karşılıklı konuşma alanlarını içeren metinler / etkinlikler incelenmiştir.

İYİTÖS B1 düzeyi incelendiğinde ders kitabına ait öğretmen kitabında “Semboller” başlığı altında kitaptaki etkinliklerden önce kullanılan sembollerin ilgili etkinliğin hangi beceriye hitap ettiği açıklanmaktadır. Öğrenciyi ve öğretmeni yönlendirmek açısından okuma, dinleme, yazma (mekanik), yazma (üretimsel), konuşma (sözlü anlatım, karşılıklı konuşma) ve izleme gibi beceri alanlarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

İYİTÖS’ün yazma etkinliklerini sınıflandırdığı görülmektedir. Buna göre sette üretimsel ve mekanik yazma olmak üzere iki tür yazma bulunmaktadır. Mekanik yazma özellikle dil bilgisi konularını pekiştirmek amacıyla oluşturulmuş alıştırmalardan oluşmaktadır. Nitekim bu tip çalışmalar “*Yeni Hitit*” kitabında herhangi bir beceri alanına dâhil edilmeden bir dil bilgisi etkinliği olarak yer almaktadır. Bu tür alıştırmalarda tümce eksikliklerinin ya da ek eksikliklerinin tamamlanması beklenenler arasındadır. Ancak üretimsel yazmada öğrencilerden baştan sona özgün tümceler, diyaloglar veya paragraflardan oluşan bir bütün halinde bir metin oluşturması beklenmektedir.

İYİTÖS B1 ders kitabındaki mekanik yazma çalışmaları dil bilgisi alıştırmaları niteliğinde olup gerçek birer yazma çalışması olarak görülmedikleri için çalışma örneğine

alınmamıştır. Nitekim YEE Türkçe öğretim setindeki yazma etkinlikleri üzerine Yaylı ve Yaylı (2018) tarafından yapılmış çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Buna göre biçimsel yaklaşım dil yapılarını doğru kullanımına odaklanmaktadır. Biçimsel yaklaşım odaklı etkinliklerde eksik sözcükleri tamamlama, cümle birleştirme yoluyla yazma ve verilen cümlelerle soru cümlesi yapma gibi etkinlikler yer bulunur. YDTÖ alanında yazma becerisine yönelik metin ve etkinliklerle ilgili yapılan çalışmada Yaylı ve Yaylı (2018) mekanik yazma çalışmalarının neden gerçek yazma çalışmaları olarak kabul edilemeyeceğini şu şekilde açıklamaktadır:

Yedi İklim Türkçe öğretim seti A1, A2, B1, B2, C1, C2 ders kitapları ve çalışma kitapları incelendiğinde yazma etkinliği olarak önerilen birçok etkinliğin aslında sözcük (eksik bırakılan sözcüğü tamamlama gibi) ya da tümce (tümceleri birleştirerek yazma, verilen tümcelere soru tümcesi oluşturma gibi) boyutunda etkinlikler olduğu gözlenmektedir. Bu tip etkinliklerde amaç dilbilgisi ya da sözcük öğretimini pekiştirmektir, gerçek yazma etkinlikleri olarak görülemezler. (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 137).

Yedi İklim Türkçe serisi yazma etkinlikleri incelendiğinde ilk göze çarpan birçok yazma etkinliğinin biçimsel yaklaşımı takip ediyor olması yani yazmada daha çok yapının vurgulandığıdır. Ders kitapları her bir seviyede çalışma kitaplarına göre daha fazla yazma etkinliği içermektedir. Çalışmanın çerçevesine göre yapılan inceleme sonucunda A1 ve A2 kitaplarında tümce boyutundaki yazma etkinlikleri çıkarıldığında çok az denebilecek gerçek yazma etkinliği kalmaktadır. (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 141).

Buna göre İYİTÖS B1 ders kitabındaki 59 adet okuma metni, 33 adet dinleme metni, 23 adet yazma metni ile 22 adet konuşma metni incelenmiştir. Bu temel dil becerilerinin incelendiği bölümlerin ardından her bir ünite “ünite değerlendirme” tablolarında 9 boyutlu olarak ayrıca incelenmiş ve bunu izleyen süreçte yorumlanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada B1 düzeyindeki İYİTÖS B1 düzeyi (Günay vd., 2015) ders kitabındaki 8 ünitedeki metinler okuma, dinleme ile metinlere bağlı konuşma ve yazma etkinlikleri dört temel dil becerisi bakımından incelenmiştir.

İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabının incelenmesinde, İşçi'nin (2012) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit Temel Ders Kitabının Dört Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmasında kullandığı ölçütlerden yararlanılmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya danışmanlığında 2012 yılında yaptığı yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasında dört temel dil becerisi için metin inceleme ölçütleriyle ilgili İşçi şunu belirtmiştir (İşçi, 2012, s. 68): "Bu metinler, Breen, Candlin, Cunningsworth, Daoud, Hutchinson, Murcia, McDonough, Shaw, Water gibi araştırmacıların ders kitaplarındaki metinlerde bulunması gereken niteliklere ve metinlerle ilgili çalışmalara yönelik hazırladıkları ölçütlere göre incelenmiştir".

İşçi (2012) tarafından yapılan çalışmada dört temel beceriye ilişkin ölçütler incelendiğinde alandaki çalışmalarla uyumlu ölçütler olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlardan sadece dinleme ölçütlerine iki ölçüt gerekçelendirilerek eklenmiştir.

Buna göre İYİTÖS B1 düzeyinin incelenmesinde belirlenen okuma metin alanı ölçütleri şunlardır:

- Okuma alanı ölçütleri (İşçi, 2012, s. 68):
  1. OK1: Metinlerdeki konular ünite konularıyla paralel mi?
  2. OK2: Metinler kurmaca metinler mi yoksa özgün mü?
  3. OK3: Metinler diğer üç temel dil becerisini geliştirmeye yönelik mi?
  4. OK4: Okuma öncesi metni anlamaya yönelik sorular var mı?
  5. OK5: Okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular var mı?
  6. OK6: Metni okumadan önce metne yönelik anahtar sözcükler var mı?

7. OK7: Metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulmaya yönelik sorular var mı?
  8. OK8: Metin konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açık mı?
  9. OK9: Metnin anlamı için önem taşıyan deyimlerin, anahtar kelimelerin veyahut eş asıllarının altı çizilmiş veya bunlar farklı puntolarla yazılmış, konuşmanın bir ya da birden fazla kısmının vurgulanması, veya sözcüklerin kontrast bir renk ile belirtilerek parçanın kalan kısmından ayrılması durumu metinde bulunmakta mıdır?
- Dinleme alanı ölçütleri İşci'nin (2012) çalışmasında 6 adettir. Bunlara 2 ölçüt daha uzman görüşü alınmak suretiyle eklenmiş ve ölçüt sayısı 8'e çıkarılmıştır. Eklenen ölçütler dinleme metniyle bağlantılı ses kaydındaki konuşma hızının düzeye uygunluğu ile vurgu, tonlama, durak gibi özelliklerini içermektedir. Buna göre ölçütlerden 6 tanesi (İşci, 2012, s. 68) ve çalışmada yararlanılan ilave iki ölçüt (D7 ve D8 şeklinde kısaltılmıştır) şu şekildedir:
    1. D1: Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu ve aktivitesi mevcut mu? (İşci, 2012, s. 68)
    2. D2: Dinleme çalışmaları (Diyaloglar, roller vb.) öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmış mı? (İşci, 2012, s. 68)
    3. D3: Metin dinlenmeden önce bazı sözcük ve kalıpların öğretimine yönelik çalışma var mı? (İşci, 2012, s. 68)
    4. D4: Metin dinlenmeden önce metnin konusunu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı? (İşci, 2012, s. 68)
    5. D5: Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yönelik mi yoksa daha çok metinde geçen yıl, isim, meslek, konuk gibi durumları anlamaya yönelik midir? (İşci, 2012, s. 68)

6. D6: Metin dinlendikten sonra metinle ilgili diğer üç temel dil becerini içerecek şekilde etkinlikler düzenlenmiş mi? (İşci, 2012, s. 68)
7. D7: Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydındaki konuşma hızları öğrencinin düzeyine uygun mu?
8. D8: Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama gibi açılardan uygun mu?
- Konuşma alanı ölçütleri (İşci, 2012, ss. 68-69):
  1. K1: Konuşma materyalleri gerçek etkileşim doğasına uyuyor mu yoksa yüzeysel diyaloglar mı mevcut?
  2. K2: Diyaloglar gerçek hayatla uyumlu mu?, Türkçe konuşma için (Diyaloglar, roller vb.) çalışmalar öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmış mı?
  3. K3: Konuşma becerisine yönelik etkinlikler diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle, metinlerle bağlantılı mı?
  4. K4: Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı?

Araştırmada yazma becerisine yönelik ölçütlerde İşci'nin (2012) çalışmasında yazma beceri alanı için kullandığı 3 adet ölçüt kullanılmıştır (İşci, 2012, s. 69):

1. Y1: Yazma becerisine yönelik yapılan etkinlikler diğer üç temel dil becerisi için uygulanan etkinlikler ve metinlerle paralellik içerisinde mi?
2. Y2: Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar var mı?
3. Y3: Yazma becerisine yönelik etkinliklerde istenen yapıya çevirme, cümlelerdeki öğelerin yer değiştirmesi ve tekrar etme gibi mekanik etkinlikler mi yoksa daha

çok bireyin, duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklayıcı biçimde anlamlı etkinlikler mi?

Kitapta yer alan ünitelerin değerlendirilmesi için ise Şimşek'in (2016) "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*" adlı yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasında kullandığı ünite değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Bu 8 ölçüt ise şunlardır (Şimşek, 2016, ss. 43-44):

1. Ü1: Üniteye yer alan görseller metin içeriğine ve hedef kültüre ait öğelerin aktarımına uygun mu?
2. Ü2: Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygun mu?
3. Ü3: Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmış mı?
4. Ü4: Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygun mu?
5. Ü5: Üniteye yer alan metinler dil bilgisi konularını işleyici ve sistematik olarak tüm becerilerde pekiştirici olarak verilmiş mi?
6. Ü6: Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyici mi?
7. Ü7: Alıştırmalarda (boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular vb.) çeşitlilik sağlanmış mı?
8. Ü8: Ünite bünyesindeki dil becerilerine verilen önem eşit mi?

## Veri Analizi

Nitel veri standartlarının belirlenmediği ve standartlaşmaya karşı çıkılan bir alandır. Nitel veri analizinde belli bir standardın bulunmayışı araştırmacının yaratıcılığının ön planda olması ve bunun desteklenmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacıların nasıl analiz yaptığı ve sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları gerekmektedir (Ekiz, 2015).

Nitel veri analizinin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Hithcock ve Hughes, 1995'den aktaran Ekiz, 2015, ss. 73-74) :

- Nitel veri analizi, tümevarımcı, yenilikçi, açıklayıcı, keşfedici ve yaratıcıdır.
- Nitel veri analizi, veriler ile yeniden çalışmayı içerir.
- Nitel veri analizi, alan notlarını tekrar incelemeyi ve yazmayı içerir.
- Nitel veri analizi, kategorilendirmenin (gruplandırmanın) yapılabileceği kodlar oluşturmayı içerir.
- Nitel veri analizi, zaman ve yer ilişkisi içerisinde oluşan etkinliklerin karşılaştırılmasını içerir.
- Nitel veri analizi, betimleme-analiz-süreç ilişkisine dayanır.
- Nitel veri analizi, verilerin kategorilendirilmesini ve genel özelliklerin ya da kategorilerin oluşturulmasıyla ilgilenir.

Görüldüğü üzere nitel verilerin analizinde araştırmacının özgünlüğü ve yaratıcılığı ön plana çıkmakta betimleme, analiz ve süreç ilişkisine dayanmaktadır.

Buna göre İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabındaki toplam 59 okuma metni 9 boyutlu; 33 dinleme metni 8 boyutlu; 23 yazma metni 3 boyutlu; 22 konuşma metni 4 boyutlu ölçütlerden oluşacak biçimde tablolştırılmıştır. Bunların her birine metnin varsa adını –yoksa yönergesi metni ile sayfa numarasını içeren bir boyut da eklenmiştir.

Metinler her bir ünitedeki ikişer ya da üçer metni ele alacak şekilde tablolara yerleştirilmiştir. Temel dil becerilerinin ardından ders kitabının ilgili ünitesi 8 boyutlu ünite

değerlendirme tablolarına yerleştirilerek incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde üniteler ayrı ayrı okuma, dinleme, konuşma ve yazma ile ünite değerlendirme ölçütleri için tablolara yerleştirilmiş ve ardından elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu bulgu ve yorumlar kitabın tamamı için ayrıca tümevarımcı yolla analiz edilmiş, açıklanmış ve sonuçlar elde edilmiştir.





### Bölüm III: Kuramsal Çerçeve

#### Dil ve İnsan

Dil sözlükteki en sade tanımıyla “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır, lisan, zeban” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 664) anlamına gelmektedir.

Banguoğlu (2007, s. 9) dili “Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” şeklinde tanımlamıştır.

Dil, kimi araştırmacılara göre yansıma seslerden, kimisine göre ortak çalışma ve iş gereksiniminden kimisine göre çevreye verilen tepkilerden doğmuştur. Dil ve müziğin aynı kaynaktan ortaya çıktığını işaret eden kuramlar olduğu gibi hayvan dili ile insan dilinin ortak noktasını işaret dili olarak gören jest ve mimik kuramına kadar dilin doğuşuyla ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Bunlara ilaveten Güneş-dil teorisi de dillerin tek bir dilden ortaya çıktığı savını savunmuştur (Bayraktar, 2004).

Dünya üzerinde kullanılmakta olan insan dillerin sayısının 90’lı yıllar itibarıyla altı bin civarında olduğu düşünülmektedirken dünya üzerinde şimdiye değin kullanılmış olan insan dillerin sayısı ise ihtiyatlı bir yaklaşımla otuz bin; radikal yaklaşımlara göre ise beş yüz bin civarındadır (Crystal, 2010).

Dil ve insan olguları birbirlerinin varlığını doğuran ve birbirlerini tamamlayıcı unsurlar gibi görülen varlıklardır. Dilin iletişim yani en basit tanımıyla bilgi alışverişi aracı olma işlevini kullanan insan dışında varlıklar bulunduğu da bilinmektedir. Fischer’e (Fischer, 2013) göre karıncalar, bal arıları, kuşlar, atlar, filler, balinalar, yunus balıkları, orangutanlar, goriller, şempanzeler gibi birçok canlının iletişim işlevi için kendisine özgü sesli semboller içeren diller kullanmaktadır.

Aksan’ın (Aksan, 2009) şu görüşlerindeki “insan dili” ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir:

“Haberleşme, bildirişme açısından bakacak olursak da dünyadaki çeşitli bildirişme dizgelerinin en gelişmiş, en ergini olarak karşımıza yine insan dili çıkar” (Aksan, 2009, s. 13).

İnsan dilini hayvan dilinden ayıran özellik onun sonradan kazanılan olmasıdır. Hayvan dili ise doğuştandır. Ayrıca insan dilinde bulunan anlam, sözdizimi, yaratıcılık gibi unsurlar hayvan dilinde bulunmamaktadır (Bayraktar, 2004).

Ancak insan dışındaki bu canlıların dili insanın kullandığı kadar sistemli ve farklı işlevlerde kullandıklarına dair bir bilgiye henüz ulaşamamış olduğu gibi bu olasılığın da eldeki veriler ışığında düşük olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte dil ve insan olgularını birlikte ve birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak tanımlamak mümkündür.

Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında insanı insan yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir. Düşünce, us, bilgi, buluş insansal anlamda ancak dille olanak kazanır. (Vardar, 2001, s. 13)

Dilin işlevlerini Crystal şu şekilde sıralamıştır: Duyguların dışı vurumu, sosyal etkileşim, gerçeğin kontrol edilmesi, bilgilerin kaydedilmesi, düşünme aracı, kimlik ifadesi (Crystal, 2010). Bu işlevler insanın duygusal, zihinsel, sosyal olarak bulunduğu her işte dilin temel bir varlık olduğunu göstermektedir. Dil ve kimlik arasındaki bağ da sıkıdır. Dille bağlandırılacak bu kimlik özelliklerini Crystal (Crystal, 2010) şu şekilde sıraladığı görülmektedir: Fiziksel özellikler (Fiziksel durum, yaş), cinsiyet, psikolojik kimlik, coğrafi kimlik, etnik ve ulusal kimlik, sosyal kimlik, bağlamsal kimlik, stilistik kimlik ve edebiyat.

Çok sayıda değişkeni olan bir varlık ve kurum olarak dil sadece bir iletişim aracı değildir. Gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülmecek olan ve bu olguları oluşturan bir kurum görünümündedir (Aksan, 2009).

Dil ile düşünce organı arasındaki bağ şu şekilde ifade edilmiştir: “Öyle ki sonuçta dil düşünmenin de bir vasıtası olmuştur” (Banguoğlu, 2007, s. 9). Dilin zihinle ilgisini dile getiren Chomsky’nin (2002) şu ifadeleri dilin insan zihninin çalışma yapısını anlamlandırma konusunda bir işlev görebileceğini öne sürmektedir:

“İnsan dilini incelediğimizde, kimilerinin “insanın özü” diyebileceği şeye, zihnin, bugüne kadar bildiğimiz kadarıyla, yalnızca insana özgü olan ve insanın bireysel ya da toplumsal varoluşunun belirleyici yanlarının ayrılamayan ayırıcı niteliklerine yaklaşıyoruz” (Chomsky, 2002, s. 151).

Dilin insan zekasıyla olan ilişkisi onun varlığıyla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte insanlar, dili bir duygu ve düşünce aracı olarak kullanmalarına nelerin olanak sağladığını henüz bilmemektedir.

Dil, düşünce ve davranış düzeneklerine ilişkin kavrayışımızdaki her yeni gelişmeyle birlikte, insanın görüldüğü kadarıyla eşsiz olan zihin özelliklerini kavramamızı sağlayacak anahtarı bulduğumuz yollu bir eğilim doğuyor. (...) Olağan bir insan zekâsının, dili düşünce ve duygunun özgürce anlatımının bir aracı olarak kullanmasını neyin olanaklı kıldığını, ya da, buna ek olarak, zekânın, insanın gerçek varoluşunun eşsiz ve olağandışı değil karakteristik olan yaratıcı etkinliklerinde, zihnin hangi niteliklerinin işe karıştığını kavrayabilmiş değiliz, bütün bildiklerimize rağmen kavrayabilecek bir duruma gelmeyebiliriz de (Chomsky, 2002, s. 152).

Aksan’a göre (Aksan, 2009) insanı diğer yaratıklardan ayıran özelliklerinden biri sanat yönüdür ki dil sanatların hammaddesi ve ürünü olma özelliğini taşır.

Bunların dışında dilin toplumun birlikte yaşamasını ve anlaşabilmelerini, toplumun ulus olma özelliği taşımalarını, kültürlerini, dünya görüşleri de dil olgusuyla iç içedir.

Dille ilgili tanımların özellikleri şu şekilde de sıralanmıştır (Bayraktar, 2004, s. 2):

1. Dil, düşünceyle ilişkilidir.

2. Dil, toplum ve kültürle ilişkilidir.
3. Dil, anlaşma aracıdır.
4. Dil işaretlerden oluşan bir dizge (sistem)'dir.
5. Dil, yaşayan bir varlık olduğundan sürekli değişim içindedir.

Dilin bu yapısı onun hakkında yapılan çalışmaları çeşitlendirmiştir. İnsanlar dilin kökenini, nasıl geliştiğini, ne tür kurallar çerçevesinde oluştuğunu, değiştiğini ve birbirlerini etkilediğini anlamaya çalışırken ana dilleri dışındaki dilleri de öğrenme gereksinimini yaşamışlardır.

### **Dünya Dillerinin Sınıflandırılması**

Dünya dillerinin sınıflandırılmasıyla ilgili yapılmış çalışmalardan hareketle sınıflandırma türlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Breton, 2007; Ergin, 2007; Ata, 2009; Gülensoy, 2000; Crystal, 2010, Eker, 2003, Kıran ve Kıran, 2013):

1. Yapı Bakımından Sınıflandırma
2. Kaynak (Köken) Bakımından Sınıflandırma
3. Söz Dizimi Bakımından Sınıflandırma

### **Yapı bakımından sınıflandırma**

***Ayrımlı (tek heceli) diller.*** Dildeki sözcükler tek bir heceden ibarettir. Bu sözcükler söz içinde herhangi bir biçim değişikliğine uğramazlar. Zengin bir vurgu sistemi olan bu dillerde sözcükler arasındaki farklar vurgu ile ayırt edilebilir. Çince, Tibetçe, Siyamca, Vietnam dili, Baskça, Afrika dilleri bu sınıfa girer.

***Eklemeli (bitişimli) diller.*** Bu dillerde sözcük kökleri değişime uğramaz ancak onlara gelen eklerle anlamın değişmesi veya çeşitli durumlara girmesi söz konusudur. Bu dillerde ek önce de gelebilir sonra da. Dolayısıyla bu diller ön ekli veya son ekli olabilirler. Eklemeli diller arasında Türkçe, Moğolca, Korece, Macarca, Fince gibi diller yer almaktadır.

**Bükümlü (çekimli) diller.** Bu dillerde ekler de kullanılmakta olup kelime kökleri çekimle değiştirilebilir. Yeni sözcük yapımında ya da sözcüğün çekimlenmesi sırasında sözcük kökünde değişiklik olur. Bu durum sözcüğün kökünün bazen ayırt edilemeyecek duruma gelmesine neden olabilir. Hint-Avrupa dilleri bükümlü dillerdir. Bükümlü dillerden bazılarında sözcüğün kökü ile çekimlenmiş yeni hali arasında mutlaka bir bağlantı bulunur. Sami dilleri de bu niteliktedir. Arapça, Yunanca, Roman ve Germen dilleri bu sınıfa girer.

**Çok bükümlü diller.** Groeland dili bu dillerden biridir. Köke eklenen takılarla veya kökün değişimleriyle uzaması sonucunda cümle ortaya çıkar.

**Kaynak bakımından sınıflandırma.** Diller ortaya çıktıkları kaynak bakımından sınıflandırmasında şu ana kategorilerin ortaya çıktığı görülmüştür.

**Hint-Avrupa (Indogermen) dilleri.** Bu dilleri konuşanların Asya ve Avrupa kıtalarında yaşadığı bilinmektedir. Ancak bu sınıflandırmaya bağlı olarak bu dil ailesine mensup kişilerin aralarında bir köken veya ırk birliği olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Gülensoy'a (2000) göre Türkçenin konuşulduğu bölgelere komşu olmuş ancak batıya doğru gerçekleştirilen akınlar karşısında bazı üyelerini feda etmiş dil ailesidir. Hint-Avrupa dillerini Ata (2009) coğrafi alana göre şu şekilde sınıflandırmış ve sıralamıştır:

Avrupa'da Konuşulanlar:

- a. Germen Dili (Almanca, İngilizce, İsveç, Danimarka Dili, Vizigotça)
- b. Baltık İslav Dilleri (Rusça, Lehçe, Çekçe, Bulgarca, Hırvatça, Litvanya Dili, Letçe)
- c. Helen (Yunanca (Grekçe))
- d. İtalca (Latin Dilleri, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Katalanca, Rumence)
- e. Keltçe (İrlanda, İskoçya dili, Galce, Bretonca)
- f. Arnavutça

Asya'da Konuşulanlar:

- a. Hintçe
- b. İran Dili
- c. Ermenice

**Ural-Altay dil ailesi.** Asya'nın büyük Okyanus kıyılarından Orta Avrupa ve Akdeniz kıyılarına kadar uzanan geniş bir coğrafyada konuşulan Ural – Altay dillerinin akrabalıkları henüz kanıtlanamamıştır (Ata, 2009). Gülensoy'a (2000) göre Altay ve Ural dilleri farklı dil ailelerindedir ancak birbirleriyle ilgileri bulunmaktadır.

Ata (2009, s. 6) Ural-Altay dil ailesinin Ural kolundaki ve Altay kolundaki dilleri şu şekilde sıralamıştır:

Ural: Fin Ugor Diller (Fince, Macarca, Ugorca), Samoyed Dilleri.

Altay: Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, (?) Korece, (?) Japonca.

Korece ve Japoncanın Altay kolunda bulunduğuyla ilgili kesin bilgiye ulaşılamamış olmasından dolayı soru işaretiyle bu dillerin dil ailesinde yer almaları durumunun kesinlik kazanmadığını belirttiği görülmektedir.

**Hami-Sami dilleri.** Hami-Sami dilleri içinde Mezopotamya, Arabistan, Kuzey Afrika, Doğu Afrika'dan ekvatora kadar uzanan bir bölgede konuşulmaktadır. Ata (2009) bu dilin adını Nuh peygamberin oğlu Ham ve Şam'dan aldığını belirtmiş ve bu dil ailesindeki diller şu şekildedir: Sami (Kenan dilleri, Aramca, Arap dilleri, Akkadça), Eski Mısır ve Koptça, Libya-Berber, Kuşi.

**Çin-Tibet dilleri.** Yaklaşık 1,5 milyar kişi tarafından konuşulan Çincenin içinde yer aldığı dil ailesinde Tibet-Burma ve Tay-Çin adında iki adet grup bulunmaktadır (Ata, 2009)

**Kafkas dilleri.** Kuzey ve güney olmak üzere iki grupta ele alınan Kafkas dilleri Kafkasya'da Türk lehçeleriyle bir arada konuşulmaktadır. Bu diller Abhaz-Çerkes ile Çeçen-Lezgi dilleridir (Ata, 2009).

**Bantu dilleri.** Afrika'nın güneyinde ve orta bölümlerinde konuşulan dilleri içinde bulunduran dil ailesidir.

**Avustronezya dilleri.** Gülensoy'un (2000) dil ailelerinde saydığı Avustralya, Endonezya ve Adalarda konuşulan diller bu grupta yer almaktadır. Bu dil grupları içinde pek çok yerli dillerin bulunduğu belirtilmiştir.

Adı sayılan dil ailelerine ek olarak Hoin-San dilleri, Eskimo-Aleut dilleri; Amerika dilleri; Kuzey Amerika dilleri, Meksika ve Orta Amerika dilleri, Antiller ve güney Amerika dillerinin de birer dil ailesi grubu olabilecekleri belirtilmiştir (Gülensoy, 2000).

Breton'a (2007) göre dil aileleri şu şekildedir: Hint-Avrupa, Amerika yerli dilleri, Ural-Altay, Çin-Tibet, Avustrik, Dravid, Hami-Sami, Afrika.

Bu çalışmalar dışında dilin sınıflandırılması konusuna dil aileleri başlığında değinen Crystal'a (2010) göre dillerin sınıflandırılmasında kullanılan temel iki ölçüt Genetik (veya genealojik) ve yapısal (tipolojik) sınıflandırmadır. Çağdaş dilbilimde bu iki sınıflandırma türüne de yer verilmekle birlikte bölgesel (areal) sınıflandırma da sınıflandırma türlerinden biridir.

Genetik sınıflandırma, dillerin ortak bir kaynak dilden türediği varsayımına ve tarihsel gelişim esasına dayalı bir sınıflandırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda kanıt olarak eski dönemlerden kalma yazılı belgelere başvurulur; belge olmadığına ise karşılaştırmalı yöntem ve tümdengelim yaklaşımına başvurulur kaynak dilin sonradan oluşturulması yoluna gidilmektedir. Bu yaklaşım, 18. yüzyıl sonlarında ortaya atıldığından günümüze kadar yaygın olarak kullanılmış ve dünya çapında şimdiye kadar yapılmış tüm dil araştırmalarının çerçevesini belirlemiştir. (Crystal, 2010, s. 295)

Crystal'a (2010) göre bir diğer sınıflandırma yaklaşımı diller arasındaki biçimsel benzerliklere dayanan yapısal (tipolojik) sınıflandırmadır.

Biçimsel benzerliklere dayanan yapısal sınıflandırma Crystal (2010) tarafından şu şekilde yapılmıştır:

- İzole, Çözümleyici veya Kök Diller (Çince, Vietnamca, Samoaca)
- Çekimli, Bireşimli veya Bükümlü Diller (Latince, Yunanca, Arapça)
- Eklemeli veya Bitişken Diller (Türkçe, Fince, Japonca, Svahilice)
- Çok bireşimli veya Geçişimli Diller (Eskimoca, Mohavkca ve Avustralya dilleri)

Crystal'ın (2010) dil ailelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hint-Avrupa
- Ural
- Kafkas
- Eski Sibiry
- Altay
- Dravid (Ağırlıklı olarak Güney ve Doğu Hindistan bölgesindeki diller)
- Avustralasya
- Tai Dili
- Çin-Tibet Dilleri
- Afrika Dilleri
- Avustralya Dil Ailesi

**Söz dizimi bakımından sınıflandırma.** Tipolojik sınıflandırma şekillerinden biri de söz dizimine göredir. Buna göre cümledeki kelimelerin sıralanışı bakımından benzer özellikler taşıyan diller aynı grupta kabul edilir. Türkçe ve diğer Altay dilleriyle beraber Çince, Farsça, Ermenice, ölü dillerden kabul edilen Sümerce, Hititçe, Elamca da kelimelerin sıralanışı Özne – Tümleç – Yüklem şeklindedir. İngilizce, Arapça, İtalyanca, İspanyolca gibi dünya dillerinin büyük bir kısmı Özne – Yüklem – Tümleç kelime sıralanışına sahiptir. Yüklem – Özne – Tümleç sıralanışındaki dillerin sayısı diğerlerine göre daha azdır. Bu diller



Gal dili, Hawai dili gibi dilleridir. Bu sıralanışlar dışında sıralanışlar da mevcuttur (Ercilasun, 2013).

### **Dünya Dilleri Arasında Türkçe**

Yeryüzünde tarih boyunca yaşamış, şu anda da değişimlere uğrayarak kullanılmaya devam eden ya da konuşuru kalmamış pek çok dil bulunmaktadır. Örneğin İspanyolca, Türkçe yaşayan dillerden bazılarıdır. Sümerce, Hititçe gibi diller ise konuşuru kalmamış, ölü diller durumundadırlar (Crystal, 2010).

Araştırmalara göre dünyadaki dillerin ana dili olarak konuşur sayılarında Mandarin Çincesi 726 milyon ile ilk sırada, İngilizce 427 milyon kişi ile ikinci sırada, İspanyolca 266 milyon kişi ile üçüncü sırada yer alırken Türkçe 1992 yılı itibariyle 63 milyon kişi ile 19'uncu sırada bulunmaktadır (Bright, 1992'den aktaran Crystal, 2010). 2019 yılı itibariyle ise bu sayıyı Türkiye Cumhuriyeti'nin güncel nüfusu ile aynı sayıda kabul etmek mümkün görünmektedir.

Nitekim bu sayılarda Türkiye Türkçesini ana dili veya ikinci dil olarak Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde kullanan kişi sayısından bahsedildiği düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkçenin lehçeleriyle beraber konuşurlarının sayısının 250 milyon kişi civarında olduğu da öne sürülmüştür (Demirci, 2017, 28 Eylül).

Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Azerbaycan gibi ülkelerin resmi dilleri Türkçe değildir (Eker, 2003). Bunlar Kazakça, Kırgızca, Türkmençe, Azerice diye anılmaktadır. Bu diller Türk dilleri adı altında toplanabileceğinden bunların konuşurlarının da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencileri durumunda olabilmeleri dikkate değerdir.

Bazı araştırmalarda bu sayının biraz daha az olduğu da görülmektedir. Çifci (2013) tarafından Türk dilinin bugün konuşulduğu coğrafyalara ve Türk soyluları da dâhil ederek Türkçenin tahminen yaklaşık 145 milyon kişi tarafından konuşulduğu belirlenmiştir.

Bu sayının daha yüksek olduğu görüşler ve tespitler de bulunmaktadır:

2000 yılı rakamlarıyla altı Türk Cumhuriyeti'nde 130.682.000, Rusya Federasyonu'nda 20 milyona yakın, Avrupa'da 22 milyona yakın, ABD, Avustralya ve Balkan ülkelerinde 12.5 milyon, İran'da 40 milyona yakın, Irak'ta 4 milyon, Afganistan'da 2.5 milyon, Moğolistan'da 188 bin, Çin'de 14.5 milyon, Suriye'de 500 bin olmak üzere toplam 300 milyon civarında insan tarafından kullanılmaktadır. (Özkan, 2007'den aktaran Güzel ve Barın, 2013)

Akalın (Tarihsiz) "*Türkçenin güncel sorunları*" adlı makalesinde 1980'lerde yayımlanan UNESCO raporuyla Türkçenin yaklaşık 200 milyon konuşurla dünyada beşinci sırada olduğunu tespit edildiğini; ancak sonraki yıllarda yayımlanan raporlarda Türk dil ailesinin tamamını Türkçe olarak sayılmadığını dile getirerek bu sorunu gündeme getirmiştir.

Bu bilgiler ışığında Türkçenin Türk dil ailesindeki diğer dillerle birlikte sayılıp sayılmayacağı konusu Türkçenin standart konuşurlarının belirlenmesi sorunu olabileceği gibi siyasi bir sorun olarak da ortaya çıktığı düşünülebilir.

Ancak belirtmek gerekir ki YDTÖ alanında yapılan çalışmalar içinde Türk soylulara Türkçe öğretimine odaklanmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar özellikle Türkiye Türkçesi ile akrabalık ilişkisi bulunan dil konuşurlarından Kırgız, Kazak, Azeri, Gagauz, Türkmen, Özbekler ile karma olarak Türk soylulara yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar içinde YDTÖ alanında yapılan yazılı anlatımda hata tespiti, deyim-atasözlerinin öneminin ortaya çıkarılması gibi çalışmalar olmakla birlikte seçilen amaçlar içinde göze çarpanlar Türk soylulara Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunlar-çözüm önerileri, ana dilden yapılan olumsuz aktarmalar ile Türkiye Türkçesi ile ana dil arasındaki benzerliklere yönelik çalışmalardır (Biçer ve Alan, 2019; Açık, 2018; Kurt, 2018). Bunlara program ve yöntem oluşturmaya yönelik yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış tez çalışmaları (Barın, 1998; Muradova 2012) da eklenebilir.

Türkçe dünya dilleri arasında Ural-Altay grubunun Altay kolunda sınıflandırılan sondan eklemeli bir dildir. Kimisi Ural-Altay dil ailesinde de bulunan ve Türkçenin önemli fonetik ve tipolojik özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz (Ercilasun, 2013):

1. Türkçe son takılı (eklemeli) bir dildir.
2. Türkçede ünlü uyumları bulunmaktadır.
3. Türkçede tanımlık (artikel) bulunmaz.
4. Türkçede dil erilliği ve dil dışılığı (cinsiyet) bulunmamaktadır.
5. Türkçede tekillik ve çoğulluk vardır ancak ikilik bulunmaz.
6. Türkçe onlu sayı sistemine sahiptir.
7. Basit evet-hayır sorusu son ekle “-mi” yapılıdır.
8. Türkçedeki ünlü sayısı onu bir ünlü dili olarak vasıflandırmamıza olanak sağlayacak niteliktedir.
9. Birinci maddeye bağlı olarak o ve ö ünlüleri sadece ilk hecede bulunabilir.
10. Sonda bulunmayan ünsüzler vardır. Örneğin; c, f, ğ, h.
11. Ünsüz birikmesi, ilk hecede hiç bulunmamaktadır.
12. Kelime içindeki ünsüzler kendilerinden sonraki ünsüze bağlanır.

Türkçenin ünlüleri açısından çok zengin bir dil olduğu ve ünlü uyumlarının çok sağlam bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin de bu uyumlara tabi tutularak dil hazinesine dâhil edildiği bilinmektedir. Türkçeye dair bir başka özellik ise sözün başında birden fazla ünsüzün yer almamasıdır (Aksan, 1997).

Türkçe doğadaki varlıklar ile insana özgü duyguların adlandırılmasında somutluktan yararlanır. Benzetmeleri doğadaki varlıklar yoluyla yapar. Bu bakımdan Türkçe somut bir anlatım dili ve betimleme gücüne sahiptir (Aksan, 1997).

Türkçe birçok dünya diliyle alışverişte bulunmuş bir dildir. Bazı durumlarda sözcük ödünçlemiş, bazı durumlarda sözcük vermiştir. Türkçedeki gergedan, kilise, avukat, smokin,

pantolon gibi kelimeler farklı dillerden Türkçeye girmiştir. Bunun yanında khan (kağan), şorab (çorap), diwan (divan), joghurt (yoğurt), inatcia (inatçı) gibi İngilizce, Arapça, Sırpça, Boşnakçada çok sayıda Türkçe kökenli ya da yabancı kökenli olup Türkçe ölçünlü dile girmiş sözcük bulunmaktadır.

Türkçenin sözcük verdiği başlıca Balkan dilleri Bulgarca, Sırpça-Hırvatça, Arnavutça, Boşnakça, Rumence, Yeni Yunanca, Makedonca ve Macarcadır (Aksan, 1996).

Türkçe tarihi süreçte Köktürkler döneminde ağırlıklı olarak Çince ile alışverişte bulunmuş, Uygurlar döneminde Budizm, Maniheizm ve Hristiyanlığın dahi kabulüyle Çince ile birlikte Sanskrit ve Soğdcadan ağırlıklı olarak sözcük almıştır. Karahanlı dönemlerinde Arapçadan alınan söz varlığı ağırlık kazanmıştır. 15'inci yüzyıl ile 16'ncı yüzyılın başları arasında Arapça ve Farsça unsurları sıklıkla içermeye başladığı görülmüştür. Osmanlı Türkçesi döneminde bu etkinin arttığı görülmektedir. Bunlar dışında Moğollarla ilişkilerin de Türkçeye bu dilden sözcükler geçmesine neden olduğu bilinmektedir. Bu sözcükler arasında kurultay, ulus ve maral gibi örnekler bulunmaktadır. Avrupa ile ilişkilerin artması ve Tanzimat Fermanı'nı takip eden dönemde Fransızca ve İngilizceden dilimize sözcükler geçtiği görülmektedir. Bununla birlikte Farsça, İngilizce, Almancada da Türkçeden alınmış söz varlıklarına rastlanmaktadır (Aksan, 1996).

Çağdaş dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kitle ile Türkçe ile olan ilişki dikkate alındığında aralarındaki duygusal bağın olumlu yönde olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin dilimiz hakkında geliştirdikleri metaforlar hakkındaki bir araştırmaya göre öğrenenler Türkçeyi “deniz, bal, dağ, deniz, su, tatlı, çiçek, gökyüzü, kendi dilim” gibi metaforlar bağlamında kullanmaktadır. Bu metaforolar içinde “Arapça, Çince, Almanca” gibi kendi dillerinin de geçtiği görülmektedir. Öğrencilerin TÖMER ve öğretmenleri hakkında da olumlu metaforlar geliştirdikleri görülmektedir (Kalenderoğlu ve Armut, 2019).

Konuşma ve telaffuz açısından Türkiye Türkçesinin yazı dili ile konuşma dili birbirlerinden farklıdır. Bu yazı sisteminin konuşulan dili tamamen karşılamamasının da bir sonucudur. Türkiye Türkçesinde yazı dili konuşma dili ile ilgili farklar ağırlıklı olarak “ğ” harfinden, ulama kuralının konuşma dilinde uygulanmasından, yabancı kökenli sözcüklerden kaynaklanabilir.

Örneğin “anlayacak” sözcüğünün “anlıycak” şeklinde okunması, “yağmur” sözcüğünün “ya:mur”, “blok” sözcüğünün “bılok” şeklinde telaffuz edilmesi. Ayrıca Türkçe konuşmanın duyguları ifade eden bir yönü olarak karşımıza “tonlama” kavramı çıkmaktadır. Sesin duyguları yansıtmaya aracı olarak kullanılırken ses titreşimlerindeki alçalma ve yükselmelerin duygulara göre gösterdiği değişiklikler tonlamayı belirlemektedir. Örneğin kuvvetli ve yüksek tonlar öfkeyi, fısıltı tonlaması sinsiliği, tatlı bir ses veya sakin bir tonlama ağırlığı ifade edebilmektedir. Ulama ise örneğin “Çok uzak” şeklinde yazılan ifadenin konuşma sırasında hecelerine ayrılarak fakat bu hissettirilmeden “ço – ku – zak” şeklinde okunmasını içerir (Selçuk, 2015). Türkçenin birçok dünya dilinde olduğu gibi yazıldığı gibi okunmayan ve özellikle ses özelliklerinden kaynaklanan kendine has bir konuşma kuralları düzeni olduğu görülmektedir.

Konuşmanın bir diğer kuralı olarak durak ya da duraklama kavramı karşımıza çıkmaktadır. Durak kısa, orta veya uzun şekilde olmak üzere konuşma sırasında noktalama işaretlerini ve anlam bağlarını da dikkate alarak konuşmacının durup soluk almasını ifade eder. Örneğin virgülden sonra kısa bir durak verilirken noktadan sonra daha uzun bir durak yapılır.

Türkçe sözcük veya tümcede vurgu ise ilgili birimde bir hece ya da sözcüğün diğerlerinden daha baskın bir şekilde çıkarılmasıdır. Eğer iyi uygulanmaması halinde duyguların yetersiz ifade edilmesine, konuşmanın tekdüzeleşmesine neden olabilir. Türkçede sözcük vurgusu genellikle sonda bulunur. Bunun bazı istisnaları bulunmaktadır. Örneğin soru

eki; olumsuzluk eki; “ile” edatı veya ekleşmiş şekli; “de” ve “ki” bağlaçları, “-leyin” eki vurguyu kendilerinden önceki heceye atarlar (Selçuk, 2015).

Türkçenin cümle vurgusu ise cümle içinde ileti açısından önemli olan unsurun sözcük veya sözcük öbeği halinde baskın söylenmesini içerir. Bundaki temel kural özel olarak önemsenen bir öge yoksa vurgu yüklem üzerinde bulunmaktadır. Diğer kurallar ise şu şekildedir: Yüklemden uzak düşen özneler vurgulu söylenir. Sonda bulunmayan yüklemeler özel olarak vurgulanır (Selçuk, 2015). Ayrıca cümle içinde bir ögenin yükleme yakın ya da uzak oluşu anlamda farklı neden olabilir. Örneğin; “Futbolcular maç sonrasında sahada marşlarını söylediler” ve “Maç sonrasında sahada marşlarını futbolcular söylediler” cümleleri temelde aynı anlama gelmektedir ancak söyleyenin önemseydiği unsurlar yükleme yakın olan unsurlardır (Selçuk, 2015).

### **Dille İlgili Kavramlar**

İnsanın varlığıyla, zihni ve sosyal becerileriyle doğrudan ilgili olan dil ile ilgili kavramlar bu bölümde açıklanmıştır. Bu kavramlar doğrudan ya da dolaylı olarak yabancı dil öğretimi ile de ilişki içindedir.

**Ana dili.** Yusuf Çötüksöken’e (1992, s. 14) göre “Bireyin doğup büyüdüğü aile ya da toplum içinde öğrendiği ilk dil”i ifade eder. Hengirmen’e (1999, s. 25) göre “Çocuğun ilk öğrendiği dil”dir. Başka bir tanımlamaya göre “İnsanın doğup büyüdüğü aile veya toplum içinde ilk öğrendiği dil, onun ana dilidir” (Karaağaç, 2013, s. 109).

Sözlükte ana dili “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 119).

**Dil edinimi.** Karaağaç’ın (2013, ss. 304-305) tanımıyla edinim “Bireyin hiçbir emek harcamaksızın, içinde yaşadığı toplumun dilinin edinilmesi süreci ile bu süreç sonunda, elde edilen ilk dile işaret eden bir terimdir” şeklinde açıklamaktadır. Buna göre her bir bireyin

konuşmayı öğrenmesiyle bu süreç başlamış olur ve kişilere miras kalan sözlüğü ve söz dizimi de bunun içindedir (Karağaç, 2013).

Çotüksöken (1992, s. 64) “Bir dili konuşan her kimseye, bu dile egemen olmasını ve bu dili kullanmasını sağlayan yetenekler bütünü” biçiminde edinim başlığında tanımlar.

Hengirmen (1999, s. 148) “edinim” kavramını şu şekilde tanımlamıştır: “Çocuğun ana dilini öğrenme, ana dilinde anlama ve konuşma seviyesine gelmesi süreci”.

Kırkılıç ve Girgin’e (2018) göre dil edinimi bireyin içinde yaşadığı toplumun ve kültürel yaşamın yeni nesle aktarılması için bir araçtır. Birey ana dilini genellikle kendiliğinden ve doğal yollarla ancak belirli süreç ve aşamalar içinde edinir.

**Yabancı dil.** Türkçe Sözlük’te (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 2496) “ana dilin dışında olan dillerden her biri” ve “ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” şeklinde tanımlar. Karağaç (2013, s. 845) yabancı dili şu şekilde tanımlar: “Bebeklikle birlikte doğal olarak edinilen ana dilinden veya ilk dilden sonra kazanılan dil, yabancı dildir, öğrenilmiş dil veya ikinci dildir.

Yabancı dil belirli bir amaçla ve emek harcanarak kazanılan dildir; ana dili edinimde ise böyle bir amaç ve çaba söz konusu olmayıp, ana dili öğrenimi kendiliğinden gerçekleşen bir olaydır; herkes 4-5 yaşlarına kadar geçen süre içinde, ana dilinin bir konuşucusu haline gelir. Yabancı dil, yabancı dil eğitimiyle uğraşanların yanı sıra dil biliminin uygulamalı dil bilimi (applied linguistics), ruh dil bilimi (psycholinguistics) ve beyin dil bilimi (neurolinguistics) ile ilgili çalışma yapanların da ilgi alanına girer. (Karağaç, 2013, s. 845)

Çotüksöken’e (1992, s. 204) göre “Bir kimsenin ana dili dışında kalan her tür dile verilen ad. Türkler için Arapça, Farsça, İngilizce, Almanca, Çince yabancı dildir”.

Öğrenen için bütünüyle yabancı durumda olan ve belirli amaçlar doğrultusunda öğrenilmekte olan dil yabancı dildir (Şahin, 2013).

**Yabancı dil öğrenimi.** Barın'a ( 2004, s. 20) göre yabancı dil öğrenimi “kişinin ana dili dışında başka bir dille ve kültürle tanışması” anlamına gelmektedir.

**Yabancı dil öğretimi.** “Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 44).

**Metin.** Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesidir” (Günay, 2007, s. 44).

**Düzey.** Hengirmen'e (Hengirmen, 1999, s. 144) göre düzey “Belirli bir özelliği, yeteneği taşıma bakımından diğerlerine göre bulunulan yer”dir. Yabancı dil konusundaki becerinin çeşitli düzeyler gösterdiği kabul edilir (Hengirmen, 1999). Vardar'a (Vardar, 2007, s. 86) göre düzey “Bir dilin anlatım düzlemi bakımından ya da bildirilerin üretilmesi açısından içerdiği varsayılan katmanların her biri”dir. Çötüksöken'in (1992, s. 59) tanımıyla “Yapısal dilbilimde, çözümlemenin birbirine aşamalı olarak bağlı olan katmanlarından her biri”dir.

### **Yabancı Dil Öğretimi**

Yabancı dil öğretiminin tarihinin başlatılması gerektiği yer, bilimsel çalışmalar ışığında henüz aydınlatılamamış olmakla birlikte toplumların birbiriyle olan ilişkilerinin başladığı yerde dil öğrenmenin ve öğretmenin de başladığı kabul edilebilir. Bununla birlikte Sümerlerde, Yunanlılarda, Eski Hint, Çin, Roma, Ortaçağ Avrupası ve Osmanlı dönemlerinde metinler, dil bilgisi ve çeviri yoluyla dil öğretme çalışmaları olduğu görülmektedir (Durmuş, 2013a).

Yabancı dil öğretimi bugün dünyada gereklidir. Çünkü dünya üzerindeki ulusların aralarındaki ilişkiler giderek artmakta ve insanların sadece ana dillerini konuştuğu bir dünya bu ilişkilerin gerekliliklerini karşılayamamaktadır (Demirel, 2004).



İşcan'a göre "İkinci bir dili öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin ve onu tam anlamıyla algılamanın en kolay ve mükemmel yoludur" (2018, s. 3).

"Hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Her dilin farklı kültüre açılan kapı olduğu doğrudur, özellikle medeniyetler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk haline getirmiştir" (İşcan, 2018, s. 4).

Bugün gerekliliği bu kadar belirgin hale gelmiş olan yabancı dil öğrenme ve dolayısıyla yabancı dil öğretme işleri kurumsal kimliğe yakın bir tarihte kavuşmamıştır. Yabancı dil öğretiminin okullarda ve eğitim programlarında bağımsız bir ders olarak yer alması kimi görüşlere göre 15'inci yüzyılın sonlarında veya 16'ncı yüzyılın ilk dönemlerinde gerçekleşmiştir (Mounin, 1967'den aktaran İşcan, 2018).

### **Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri**

Yabancı dil öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili yaklaşım, yöntem, tasarım, uygulama süreci gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır.

Yaklaşım, dilin ve dil öğreniminin temel oluşumu ve işleyişine dair kuramları oluşturur. Yani insanların dili nasıl edindikleri ve nasıl başarıyla öğrendikleri yaklaşımın içeriğini oluşturur. Yöntem, bir yaklaşımın uygulamaya geçirilmesidir. Yönteme bağlı olarak öğretmen ve öğrenci rolleri, etkinlik türleri ve program oluşturma konuları ele alınır. Teknik ise, uygulama sürecindeki öğretme yollarını ve ders yapılan ortamdaki etkinlikleri kapsamaktadır (Harmer, 2007; Richard ve Rodgers, 2001'den aktaran Yaylı ve Yaylı, 2011a).

Yaylı ve Yaylı'ya (2011a) göre dil öğretim sürecini şekillendiren unsur yaklaşım ve yöntemler olmuş ve tarih boyunca karşımıza çıkan dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini şu şekilde sıralanmıştır (Yaylı ve Yaylı, 2011a, ss. 9-26):

- Dil bilgisi-çeviri yöntemi
- Dolaysız yöntem

- Sözel yaklaşım (Durumsal dil öğretimi)
- İşitsel-dilsel yöntem
- İletişimsel yaklaşım
- Doğal Yaklaşım
- Göreve dayalı öğrenme
- Sessiz Yol
- Danışmanlı Dil Öğrenme
- Esinlemeli Yöntem
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Görüldüğü üzere çalışmalarda yaklaşım ve yöntem kavramları kimi zaman iç içe geçmektedir. Yaklaşım ve yöntemleri ayrı ayrı gruplayan Güneş'e (2014) göre yaklaşım bir konuyu veya problemin nasıl ele alındığını kapsar ve eğitim uygulamalarına yön veren unsurdur.

Dil öğretimi yaklaşımlarını yöntemlerden ayrı bir bölümde ele alan Güneş'e (2014) göre dil öğretim yaklaşımları dört ana başlıkta toplanmaktadır:

- Geleneksel yaklaşımlar
  - Dil bilgisi yaklaşımı
  - Kelime yaklaşımı
  - Kültür yaklaşımı
- Davranışçı yaklaşım
- Bilişsel yaklaşım
  - İletişimsel yaklaşım
  - Kavramsal-İşlevsel yaklaşım
- Yapılandırıcı yaklaşım
  - Beceri yaklaşımı

- Etkinlik yaklaşımı

Geleneksel yaklaşımlar dil bilgisi yaklaşımı, kelime yaklaşımı ve kültür yaklaşımıdır.

Dil bilgisi yaklaşımı dilin kurallarını ve dil bilgisini iyi bilmenin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını içerir. Ortaçağdan günümüze kadar sıklıkla başvurulan yaklaşıma göre hazırlanan ders kitapları dil bilgisi-çeviri yöntemini uygulamıştır (Güneş, 2014).

Kelime yaklaşımının dil bilgisi çeviri yöntemine bir tepki olarak doğduğu bilinmekte olup 1800'lerin sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciye öğretilecek şeyler dilin öğelerinden en önemlileri kabul edilen sözcüklerdir. Bu yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında ünitelerin adları “evde, sınıfta, pazarda” gibi öğrencinin görebildiği varlıkların adlarından seçilmiştir (Güneş, 2014).

Kültür yaklaşımı, 1920 ile 1960 yıllarında yoğun bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı ders kitaplarında kültürel öğelere ve kültür öğeleri içeren metinlere ağırlık verildiği görülmektedir. Bu yaklaşımda ders öğretim malzemeleri edebiyat, tarih, coğrafya, atasözleri, genel kültür gibi konulara ağırlık vermektedir (Güneş, 2014).

Davranışçı yaklaşım eğitimin birçok alanını etkilemiş ve dil öğretiminin merkezine dilin bir davranış olduğu düşüncesini koymuştur. Bu yaklaşıma göre dil öğretiminde uyarıcı, tepki, şartlandırma, pekiştirme süreçleri izlenerek öğrenende kalıcı davranış değişiklikleri elde edilebilir. Sonraki dönemlerde bu yaklaşım dil öğretimini mekanik bir şekle soktuğu ve zihinsel gelişimi göz ardı ettiği eleştirilerine maruz kalmıştır (Güneş, 2014).

Bilişsel yaklaşım, bilişsel psikoloji alanındaki ilerlemeler ve Avrupa Konseyi çalışmaları ile gündeme gelmiş bir yaklaşımdır. İnsan zihninin boş bir levhaya benzetildiği davranışçı yaklaşıma da aynı zamanda bir eleştiridir. Dil edinmenin genetik bir kodlama ile insanın doğuştan getirdiği bir kabiliyet olduğu düşüncesine ve Chomsky ile Krashen'in

çalışmalarına dayanır. Bunların sonucu olarak dil öğretiminde zihni temel alan bir dil öğrenme ve öğretme yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Güneş, 2014).

İletişimsel yaklaşım, Fransa’da ortaya çıktığı bilinen ve bu yaklaşımda dilin sadece bir davranış veya zihne bağlı olarak öğrenilmediği savunulmuştur. Dil öğrenmenin temel gayesi iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretmek de önem taşır (Güneş, 2014). İletişimsel yaklaşımın dayandığı öğrenme kuramı bilişsel öğrenme ve dilbilimsel dayanağı ise edimbilimdir. Edimbilimin ise yabancı dil öğretimine öğrenci merkezi öğrenme, öğrenci grubuna uygun ders kitaplarının tespiti, ders içeriklerinin belirlenmesi, dil bilgisi ile ilgili düzenlemeler, günlük yaşamla ilgili metinlerin ders kitaplarında daha sık yer bulması, iletişim becerisine yönelik yeni alıştırmaya şekilleridir (Uslu, 2005).

Kavramsal-işlevsel yaklaşım 1980 ve 1990’lı yıllarda gündeme gelmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretimde kullanılacak içerik ve bunun nasıl verileceği önemlidir. İletişimde dili kullanmanın önemi nedeniyle bu yaklaşımın “anlam” kavramına eğildiği görülmektedir. Dil eğitiminde içerik seçimi, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin verilmiş biçimleri, öğretim ilkeler ve modelinin önemli unsurlar olduğu vurgulanmıştır (Güneş, 2014).

Yapılandırıcı yaklaşım 20’nci yüzyılın eğitim sorunlarına çözümler sunmak üzere ortaya çıkmış ve beyinle ilgili çalışmaların eğitim alanına uyarlanmasıyla şekillenmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme becerileri ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda öğrenmenin, öğrencinin çabasıyla oluştuğuna dikkat çekilir. Bu yaklaşımın gelişimsel ve etkileşimsel yapılandırıcılık olmak üzere iki alt yaklaşımı da bulunmaktadır. Bunlardan gelişimsel yapılandırıcılık dil öğrenmeyi kişinin bebeklik dönemine kadar indirerek zihne odaklar. Etkileşimsel yapılandırıcılık ise bireyin öğrenmesi çevreyle kurduğu etkileşimle doğru orantılıdır. Çevreye uyum insanın zekâsının temel göstergesidir. Yaklaşımın temsilcileri arasında Piaget,

Vygotsky, Bruner gibi araştırmacılar bulunmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım, yeni yaklaşımların (beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım) oluşmasına kapı aralamıştır (Güneş, 2014).

Beceri yaklaşımı yapılandırıcı yaklaşımın temel ilkelerinden hareketle ortaya çıkmış kişinin zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel sosyal bağımsızlık becerilerini öğrenme ve öğretme sürecinde merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre alan becerileri çalışılan alanla yönelik becerilerdir. ADOÇM’de de bu beceriler bireysel genel beceriler, dil ve iletişim becerileri olarak ikiye ayrılır. Dil ve iletişim becerileri; dil becerileri, sosyo-dil becerileri ve yararlı becerilerdir. Dil becerileri sesler, kelimeler, söz dizimi gibi öğeleri kapsamaktadır. Sosyo-dil becerileri ise dilin kişinin sosyal hayatında kullanımına yöneliktir. Yararlı beceriler olarak adlandırılan beceriler ise bireyin dille ilgili kaynakları etkili bir biçimde kullanmasını içerir (Bissonette, Richard, 2001, Dionnet, 2002, OCDE, 2005’ten aktaran Güneş, 2014).

Güneş (2014) dil öğretim yöntemlerini de geleneksel, davranışçı yöntemler olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır. Buna göre dil-bilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan öğretim yöntemi, aktif yöntem geleneksel yöntemler içinde yer almıştır. İşitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemler davranışçı yöntemlerde yer almaktadır.

Bütün bu yaklaşım ve yöntemlere ek olarak yöntem sonrası bir dönemden ve eklektik (seçmeli) yöntemden bahsedilir (Yaylı ve Yaylı, 2011a). Tarih içinde yabancı dil öğrenmeyi ve öğretmeyi daha etkili hale getirmek üzere çeşitli yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmış ve bazen birbirlerini de doğurmuşlardır.

“Birçok dilbilimci ve dil eğitimcisi mükemmel bir yöntemin hiçbir zaman var olmadığı düşüncesindedir. Yöntemler tarihsel süreçte yeni yaklaşım ve kuramlar çerçevesinde gelişmiş, gelişmiş ve zayıflamışlardır” (Yaylı ve Yaylı, 2011a, s. 25).

Memiş ve Erdem’e (2013) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler tarih süreci içinde yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Yöntemlerin

başarılı olmaları hedef kitlenin kişisel özelliklerinin tanınmasına, öğretimin yapıldığı bölgede konuşulmakta olan dile, öğrencinin ekonomi ve sosyal durumuna da bağlıdır.

Yabancı dil öğretim teknikleri batılı dillerin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Dillerin kökeni göz önüne alındığında Hint-Avrupa dil ailesinin dışındaki diller için de kendine özgü öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. Her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan yabancı dil olarak öğretimi yapılacak bütün dillerin kendi öğretim yöntemleri oluşturulmalıdır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.317)

Bu görüşe ek olarak Demir (2018) tarafından Türkçenin sesbilgisel uyumları nedeniyle sırasıyla dinleme, konuşma ve zamanla okuma, yazma beceri alanları arasında olumlu aktarma yapmaya uygun bir yöntem uyarlaması yapılabileceği belirtilmiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurucusu Mehmet Hengirmen (1990) "*Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*" adlı eserinde seçmeci (seçmeli) yöntemden farklı olarak sentezci bir yöntemin (TÖMER yöntemi) YDTÖ'de de uygulanmaya başladığını belirtir. Hengirmen'in (1990) savına göre Sentezci adı verilen yöntem, işitsel-dilsel yöntemle bilişsel yöntemi tutarlıdır.

Bu iki yöntem bilimsel açıdan tutarlıdır. Çünkü işitsel – dilsel yöntem dilbilimsel açıdan yapısalcılığı, ruhbilimsel açıdan da davranışçılığı temel ilke olarak almıştır. Bilişsel yöntem ise dilbilimsel açıdan üretimsel dönüşümlü dilbilime, ruhbilimsel açıdan akılcılığa bağlıdır. (Hengirmen, 1990. s. 58)

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

YDTÖ için alanda şimdiye kadar çeşitli terimler kullanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancılar Öğretimi, Yabancılar için Türkçe, Yabancılar Türkçe. Kavram Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişileri kapsadığı gerekçesiyle öğrenciyi "yabancı" olarak nitelemektense dili yabancı olarak niteleyecek

şekilde “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” şeklinde kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Günümüzde YDTÖ ile kastedilen temelde Türkiye Türkçesinin ve özelde ölçünlü dil olarak kabul gören İstanbul ağzının ana dili Türkçe olmayanlara veya Türk soylulara öğretilmesidir.

**Tarihsel süreç içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.** Türkçenin dünyadaki diğer birçok dil gibi standart bir öğrenme ve öğretme ortamı olmadan tarihin eski devirlerinde yabancı dil olarak öğrenildiği tahmin edilmektedir. Biçer’e (2012) göre Türkçenin Hunlar döneminde öğrenildiğine ve formal olmasa da öğretiminin yapılmış olabileceğine ilişkin tahminleri güçlendiren belgeler bulunmaktadır. Zorbaz’a (2013) göre YDTÖ’nün Türk ulusunun tarih önüne çıkışıyla başlatılması mümkündür.

Hunlar zamanında Çinli gelinler, Uygurlar döneminde Moğol devlet adamları Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmiş olmalıdırlar. Orhun abidelerinin bir yüzünün Çince olması, Türkçenin başka dillere çevrilmesiyle ilgili çalışmaları Köktürlere kadar götürebilir. (Zorbaz, 2013, s. 159)

Türkçe Hunlar dönemini takip eden Göktürkler, Uygurlar döneminde de formal bir öğretim şeklinde olmadığı tahmin edilmekle birlikte yabancıların Türkçe öğrendiğine ilişkin belgeler mevcuttur (Biçer, 2012).

Hun, Göktürk ve Uygur dönemlerine ilişkin bir öğretim materyali veya eseri bulunmamış olması YDTÖ’nün başlangıç noktasını bu amaçla yazılmış ilk esere dayandırmayı gerekli kılmaktadır. Kâşgarlı Mahmud tarafından hazırlanmış Divanü Lügati’t-Türk bu alanda yazılmış ilk eser olma özelliğini taşımaktadır (Zorbaz, 2013).

YDTÖ için yazılmış ve ulaşılabilen en eski eser olan Divanü Lügati’t-Türk çağdaş dil öğretim yöntemlerinin kimisini kullanmış oluşuyla da dikkat çekmektedir (Akyüz, 2001’den aktaran İşcan, 2018).

Onan'a (2003) göre Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri, iki dilli oluşu, kültürel aktarım ve duygusal zekâ ile ilgili kavramları işleyişi, tümevarım yöntemini kullanmış olması, bir sözlük oluşu, lengüistik metodu kullanarak örnekten kurula ilerlemesi gibi hususlar dikkate alındığında eşsiz bir eserdir.

Türkçenin tarihi seyri içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerin isimleri, varsa bilinen yazarları ve yazılış tarihleri aşağıda Güzel ve Barın (2013) ile Zorbaz (2013) ve Ata (2017)'dan derlenerek sunulmuştur:

1. *Dîvânü Lügât'it-Türk* (Türk Dilleri Sözlüğü), Kâşgarlı Mahmud, 1072-1074.
2. Mukaddimetü'l-Edeb, Zemahşeri, 1128-1144 (?).
3. *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-âti't Türkiyye* (Türk Dilinin Parlayan İncisi), 13'üncü yüzyıl. Yazarı belli değil.
4. *Codex Cumanicus* (Kuman Kitabı), 1292-1295/1303, İtalyan Tüccarlar ve Alman Rahipler.
5. *Kitabü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), 1312, Esirü'd-din Ebu Hayyan.
6. *Kitab-ı Mecmu-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğalî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı), 1343, Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî.
7. *İbn Mühennâ Lügati veya Hilyetü'l Lisân ve Heybetü'l-Lisân*, 13'üncü yüzyılın sonu ile 14'üncü yüzyılın başı, Es-Seyyid Cemâleddin İbni Mühennâ
8. *Et-Tuhgetü'z-Zekiyye fi'l-Lügâti't-Türkiyye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü), 1425
9. *El-Kavâninü'l-Külliyeye li Zabti'l-Lügâti't-Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar), 15'inci yüzyıl.



10. *Muhakemetü'l-Lugateyn* (Sözlüklerin Karşılaştırılması), Aşi Şir Nevai, 15'inci yüzyıl.
11. *Kitabü Bulgâti'l-Müşâtâk fi Lügâti't-Türk ve'l Kıpçak* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı), 15'inci yüzyıl.
12. *Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Binu Et Verbi* (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi), 1533, Filippo Argeiti.
13. *Grammatica Turchesca* (Türkçe Dil Bilgisi), 1611, Pietro Ferraguto.
14. *Institutionum Linguae Libri Quatuor* (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları), 1612, Hieronymus Megiser.
15. *Grammaire Raisonee de la Langue Ottomane* (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi), 1846, William Redhouse.
16. *A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary* (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı), 1854, William Burckhardt Barker.
17. *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial* (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu), 1855, William Redhouse.
18. *Kitab-ı Zebân-ı Türkî* (Türk Dili Kitabı), Muhammed Yakup Çingi, 17'nci yüzyıl.
19. *Senglah Lügati*, Mirza Mehdi Han, 1758-1760.
20. *Türkçenin Dil Bilgisi veya Türkçeyi Öğrenmek için Kısa ve Kolay Metot*, Preindle, 1789. î
21. *Sözlük İlaveli Yeni Bir Metotla Türkçenin Dil Bilgisi*, Vignier, 1790.
22. *El-Tamga-yı Nasırı*, 19'uncu yüzyılın ikinci yarısı
23. *Fethali Kaçar Lügati*, Fethali Kaçar Kazvini, 1862.
24. *Lugât-i Çağatay ve Türki-i Osmani*, Süleyman Efendi, 1882.
25. *Alphabet, turc suivie d'une methode*, J.P.Sinan, 1850.

26. *Grammatik der Osmanischen Sprache*, (Osmanlı Dili Grameri) H. August Kellgren, Helsinki, Fuat Efendi ve Cevdet Efendi, 1855.
27. *Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye*, Mehmet Mihri, 1884
28. *Conversazione in Lingua Turca Elkaliona*, Mehmet Ruhi, 1893.
29. *Grammaire De Langue Turque* (Türkçenin Dil Bilgisi), 1920.

Türkçe tarih boyunca çok geniş sahalarda konuşulmuş ve öğrenilmiş bir dildir. Karahanlı döneminden itibaren Eski Anadolu Türkçesi döneminde, Mısır coğrafyasında, Harezmi-Kıpçak coğrafyasında ve Osmanlı dönemlerinde de olmak üzere Avrupalı Türkologların ilgisi ile İngiltere, Fransa gibi ülkelerde öğretilmesine yönelik eserler kaleme alınmıştır.

Bu eserlerin büyük bir kısmında geleneksel yaklaşıma bağlı dil-bilgisi çeviri yöntemi kullanılmış ve eserler temelde sözlük olarak düşünülmüştür. Osmanlı döneminde kaleme alınan “*A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary*” adlı eser; seslerin telaffuz öğretimi, okuma metinleriyle kültür aktarımı yapmış olması, bir çalışma metodu sunması ve çok özelliği barındıran bir sözlük barındırması gibi nedenlerle dikkate değer kabul edilmektedir (Doğan, 2011).

YDTÖ'nün *Divanü Lügati't-Türk*'ten sonra diğer önemli eseri Ali Şir Nevai'nin *Muhakemetü'l Lügateyn* isimli çalışmasıdır. Bu eser Türkçeye Farsçayı karşılaştırmanın yanında ad bilim ve anlam bilim çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır (Barın, 2004).

YDTÖ için yazılmış ilk eser oluşu, içeriği, çağdaş öğretim metotlarına kimi açılardan yaklaşan yöntemi açısından Kâşgarlı Mahmud'un *Divanü Lügati't-Türk*'ü üzerinde yapılacak araştırmalar ve elde edilecek sonuçların çağdaş dönemdeki YDTÖ kitaplarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aykaç yapılan bazı araştırmalar ışığında YDTÖ'yü 8 dönemde değerlendirmiştir. Bu dönemleri ve özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Aykaç, 2015):

#### 1. Köktürk öncesi ve Köktürk dönemi

Bu dönemdeki bilgiler yazılı kaynaklardan çıkarımda bulunularak yabancılar tarafından Türkçe öğrenildiği düşünölmektedir. Türklerin bu dönemde ilişki içinde olduğu millet ağırlıklı olarak Çinlilerdir.

#### 2. Uygur dönemi

Uygurların Mani dininin benimsemesi ve bu dini yaymaya yönelik çalışmalarını için Türkçe öğrendikleri bilinmektedir.

#### 3. Karahanlı dönemi

Yusuf Hashacib'in *Kutadgu Bilig* eseri ile ilk YDTÖ eseri kabul edilen Divanü Lügati't-Türk'ün yazıldığı dönemdir. Türkçenin öğretilimi ağırlıklı olarak Araplara yapılmıştır.

#### 4. Kıpçak dönemi

Bu dönemde Memluk ordusunun Türklerden oluşması Türkçeye olan ilginin artmasının temel nedenidir. Bu dönemde yazılan eserlerin arttığı görölmektedir.

#### 5. Selçuklu dönemi

Bu dönemde Türkçe yazılan eserler sınırlı sayıdadır; çünkü Türkçe bu dönemde temel iletişim dilidir. Arapça ve Farsçanın diğer alanlarda daha sık kullanıldığı görölmektedir. Bu dönemi değerli kılan Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe ile ilgili önemli buyruğu olmuştur.

#### 6. Çağatay dönemi

Timur dönemindeki milli şuur neticesinde Türkçe edebi bir dil niteliğini belirgin bir şekilde kazanmıştır. Bu dönemde ana dili olarak Türkçe öğretilimi için eserler yazılmıştır. Ali şir Nevai'nin *Muhakemetü'l-Lügateyn* isimli eseri yabancılar için Türkçe öğretmek amacıyla yazılan önemli eserler arasındadır.

## 7. Osmanlı dönemi

Osmanlı Devleti'nin devşirme sistemi YDTÖ'nün uygulanmasına temel gerekçe olmuş, devlet kıtalara yayılarak ticari ve siyasi ilişkilerini artırdıkça Türkçe öğretimine ilgi artmıştır. Avrupa devletlerinde Türkçe konuşma kılavuzları ve Türkçe kitapları bu dönemde yazılmıştır.

## 8. Cumhuriyet dönemi

İçinde bulunduğumuz bu dönemde YDTÖ yurt içinde üniversitelere bağlı Türkçe öğretimi ve araştırma merkezleri (TÖMER) ya da sürekli eğitim merkezleri ile özel dil kursları tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında YDTÖ Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ile yurt dışında açılmış Türkoloji bölümleri tarafından yürütülmektedir.

YDTÖ'nün yapıldığı ülkelerin bu dönemde Türkiye'nin siyasi ve ticari ilişkilerinin çeşitlilik kazanmasıyla doğru orantılı olarak arttığı gözlemlenmektedir.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkeler.** Sınıftaki yabancı dil öğretim etkinliklerinde başarı, dil öğretim ilkelerinin kurallarına göre hareket etmekle sağlanır ve yabancı dil öğretiminde temel ilkeler şunlardır (Demirel, 2014):

1. Dört temel becerisi geliştirilmelidir.
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlanmalıdır.
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme yolu izlenmelidir.
4. Görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanılmalıdır.
6. Bir seferde bir tek yapı sunulmalıdır.
7. Verilen bilgiler günlük yaşama aktarılmalıdır.
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.
9. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

10. Öğrenciler güdülenmeli ve cesaretlendirilmelidir.

Barın'a (2004) göre YDTÖ, Türk kültürünün hem yaşatılması hem de yaygınlaştırılması bağlamında önemlidir ve öğretim belirli ilkeler ışığında yapılmalıdır. Yabancı dil öğretiminin genel ve temel ilkeleri bulunmaktadır. YDTÖ'de temel ilkeler şunlardır (Barın, 2004):

1. Dil öğretimi planlanmalıdır.
2. Dört temel beceri dikkate alınmalıdır.
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gidilmelidir.
4. Bir seferde tek yapıyı sunulmalıdır.
5. Verilen bilgi ve örnekler hayata uygun olmalıdır.
6. Öğrenciler etkin kılınmalıdır.
7. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
8. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanılmalıdır.

Demirel'e (2014) göre yabancı dil öğretiminde takip edilmesi gereken genel ilkeler şunları içermektedir:

1. Yabancı dil öğretmeye dinleme ve konuşma becerilerini geliştirerek başlanmalıdır.
2. Temel cümle kalıplarının öğrenmesi ve ezberletilmesi sağlanmalıdır.
3. Güncel dil öğretilmelidir.
4. Öğrencilerin dil becerileriyle yeni dil alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olunmalıdır.
5. Hedef dilin seslerinin en iyi şekilde çıkartılması sağlanmalıdır. ,
6. Öğretim materyalleri kolaydan zora doğru sıralanarak öğrenciye verilmelidir.
7. Yeni cümleler ve bunların biçimleri öğrencinin bildiği sözcüklerden hareketle öğretilmelidir.
8. Öğrenilen, kazanan becerilerin kullanılmasına olanak sağlanmalıdır.

9. Yeni bir yapının sunulmasından önce örnekler verilmelidir.
10. Başlangıç düzeylerinde öğrenci hataları hemen düzeltilmelidir.
11. Bir defada tek sorunla uğraşılmalıdır.
12. Hedef dil, ana dili olarak konuşurların konuştuğu şekilde öğretilmelidir.
13. Hedef dilin kültürünün de öğretilmesi gerekmektedir.
14. Öğrenen bireylerin bireysel farklılıkları gözden kaçırılmamalıdır.
15. Sınıf içi etkinliklerde konuşmaya imkân sağlanmalıdır.
16. Bilinen bütün bilgilerin öğretilmesi gereksizdir. Gerekli bilgiler öğretilmelidir.
17. Öğrenenler becerilerine ve yatkınlıklarına uygun sorumluluklar alabilmeli, bireysel çalışmalar için yönlendirilmelidirler.
18. Ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğrenenin henüz öğrenmediği bilgi ve becerilerle karşılaşmaması sağlanmalıdır.
19. Hedef dilin kültür özellikleri de öğretilmelidir.
20. Ders planında etkinliklere çeşitlilik getirilmelidir.

Yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerle ilişkilendirilebilecek dil öğrenme ilkeleri Güneş tarafından şu şekilde belirlendiği görülmektedir (Güneş, 2014):

1. Dil bireyin bilgi, anlam ve becerileri zihninde bizzat kendi çabasıyla yapılandırmasıyla öğrenilmektedir.
2. Dil bireylerin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurması ile öğrenilmektedir.
3. Dil, sosyal bir etkileşim ve işbirliği ile öğrenilmektedir.
4. Dil, zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapının düzenlenmesi yoluyla öğrenilir.
5. Dil hayatla ilişkilendirilmek suretiyle öğrenilir.
6. Dil bilgisi bir amaç değildir. Anlamak ve anlamı aktarmak için dil bilgisi kullanılmalıdır.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları.** YDTÖ’de kullanılmak üzere hazırlanmış kitapların Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar olanlarda ağırlıklı olarak dil-bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı ve kimisinin bir sözlük niteliği taşıdığı görülmektedir (Bayraktar, 2003). Bu alanda yapılan çalışmaların 1960’lı yıllarda YDTÖ’nün önem kazanmasıyla hız kazandığı bilinmektedir (Yağmur Şahin, 2018).

1960’lı yıllardan 1980’li yıllara kadar hazırlanmış bazı kitaplar, yazarları ve tarihleri şu şekildedir (Yağmur Şahin, 2018):

1. *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma*, Kenan Akyüz, 1965.
2. *Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe*, Hüseyin Aytaç – M.Agah Önen, 1969.
3. *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri*, Sermet Sami Uysal, 1979.
4. *Yabancılar İçin İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, 1981.

YDTÖ kitaplarında yakın dönemlere kadar bir çeşitlilik olmadığı görülmektedir. Nitekim Göçer’e (2013) göre YDTÖ alanı 1980’li yıllara kadar henüz kurumsal bir yaklaşım veya devlet politikası olmaması nedeniyle ihmal edilmiş ve henüz olgunlaşmamıştı. YDTÖ alanında 1980’lerin ortalarından itibaren yurt dışından Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen yabancı sayısının artmasıyla birlikte ivme kazanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar Ankara Üniversitesi TÖMER’in çalışmalarıyla daha da hız kazanmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER 1984 yılında kurulmuş YDTÖ alanına bu süreçte öncülük etmiştir.

“1980’li yıllarda Türkiye’nin dışı açılma siyaseti ve ardından 1990’larda Sovyetler Birliği’nin dağılma sürecinden sonra kurulan Türk Cumhuriyetleri ile yabancılar için Türkçe öğretiminin önemi kendini göstermeye başlamıştır” (Yağmur Şahin, 2018, s. 362).

1980’li yıllar ve içinde bulunduğumuz dönemi de kapsayacak şekilde YDTÖ alanında sınıf içi öğretim etkinliklerinde kullanılmak üzere hazırlanmış ve yaygın olarak kullanılan

kitaplar ve setler alanda yapılmış araştırmalardan derlenerek sunulmaktadır (Yağmur Şahin, 2018; Erdem, 2009; Kahrıman, Dağtaş, Çapoğlu, Ateşal, 2013):

1. Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları

“*Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe*” Ankara Üniversitesi TÖMER Basımevi tarafından basılan ve Prof. Dr. Engin Uzun’un editörlüğünde Cemil Kurt, E. Nurşen Aygün, Elif Leblebici ve Öden Altınkaynak Coşkun tarafından hazırlanmış öğretim setidir. Yeni Hitit 1 (Temel A1-A2), Yeni Hitit 2 (Orta B1-B2) ile Yeni Hitit 3 (Yüksek C1-C2) olmak üzere üç kitap, bunların alıştırma kitapları ile öğretmen kitaplarını içermektedir. Kitabın Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni’ndeki becerilere uygun olarak hazırlandığı belirtilmiştir. 2008 yılından itibaren kullanılan sette sarmak ve basamaklı dil öğretimi esas alınmıştır. Kitap setine ait dil bilgisi desteği ve ünite desteği sunan öğretmen kitapları mevcuttur. Yeni Hitit adından da anlaşılabilceği üzere daha önceki bir YDTÖ setinin yeni şeklidir. “Yeni Hitit”ten önce “Hitit” adıyla farklı bir set kullanılmaktaydı. “Yeni Hitit” ADOÇM’nin yabancı dil öğretimine etkisi sonucu “Hitit”in tamamen yenilenmesi sonucunu doğurmuştur.

2. Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları

Gazi Üniversitesi tarafından A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde “*Yabancılar için Türkçe*” ders-çalışma kitapları ile iki adet öğretmen kitabını içermektedir. ADOÇM’ye göre ve tematik olarak hazırlanmıştır. A1 ders kitabında 6 ünite; diğer düzeylerde 5’er ünite yer almaktadır. Sete ait öğretmen kılavuzu bulunmaktadır. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından ayrıca A1-A2-B1 düzeyleri ile B2-C1 düzeyleri için ayrı birer dil bilgisi kitabı bulunmaktadır. Aynı düzey bölümlendirmesiyle Ölçme Değerlendirme kitapları da Gazi Üniversitesi TÖMER’in yayınları arasındadır.



### 3. YEE Yayınları:

YEE Türkçe Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmış ve farklı yaş kitlelerini hedefleyen YDTÖ setleri bulunmaktadır. “*Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*” genç ve yetişkinler için hazırlanmış olanıdır. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde ders ve çalışma kitaplarını ihtiva eden set öğretmen kılavuzu ile desteklenmiş ve ADOÇM’ye göre hazırlanmıştır. YEE tarafından A1 düzeyi kazanımlarını içeren, 6-9 yaş arası grubu hedefleyen “Yunus Emre Enstitüsü Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) Seti” ile A1 ve A2 düzeylerinde kazanımları barındıran 10-15 yaş arası grubu hedefleyen “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum” setleri de bulunmaktadır.

### 4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti:

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanmış ve Kültür Sanat Basımevi tarafından kitap seti olup A1, A2, B1, B2 ve C1+ şeklinde farklı düzeylerde hazırlanmış ders ve çalışma kitaplarını içermektedir. Kitapların her biri 6 ünitelerden oluşmakta ve yakından uzağa ilkesi gözetilerek hazırlandığı görülmüştür. Ünitelerin sonunda kelime listesi ve özdeğerlendirme bölümleri de bulunmaktadır. Kitabın genel yayın yönetmeni Mehmet Yalçın Yılmaz; editörü Yrd. Doç. Dr. Ferhat Aslan ve editör yardımcısı Funda Keskin’dir.

### 5. Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4, Let’s Learn Turkish:

Prof Dr. Mehmet Hengirmen tarafından hazırlanıp 2003 yılında basılan sentezci yöntem ile kullanılmak üzere geliştirilmiş öğretim seti 6 temel kitabı, 132 anahtar kitabı, video-ses kasetlerini ve CD-ROM’ları barındırmaktadır. Sete ait deyim, atasözü, dil bilgisi, dil bilgisi alıştırmaları da mevcuttur. Bu sette dört temel dil becerisi dikkate alınmış ve bunlara eşit ağırlıkta yer verilmiştir. Sete ait dil bilgisi kitapları 22 farklı dilde hazırlanmıştır. YDTÖ alanında ders-çalışma kitabı ve ilave materyalleriyle birlikte hazırlanmış en kapsamlı set olarak görülmektedir.

#### 6. Türkçe Öğreniyoruz - Orhun:

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) tarafından 3 kitaplık bir set halinde yayımlanmış “*Orhun Türkçe Öğreniyoruz*” seti her bir düzeyde ders kitapları ve çalışma kitapları bulunmaktadır. Sete ait öğretmen kitabı da mevcuttur.

#### 7. Türkçe Öğreniyoruz – Güneş:

“*Türkçe Öğreniyoruz – Güneş*” 8 ciltlik bir öğretim seti olup TİKA tarafından basılmıştır. Temel Düzey, orta düzey, yüksek düzey ve ileri düzeylerde ders ve çalışma kitapları içermektedir.

#### 8. İYİTÖS:

DEDAM tarafından hazırlanmış ve Papatya Yayıncılık Eğitim tarafından basılmış İYİTÖS; A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerini ihtiva eden ders ve alıştırma kitapları bulunmaktadır. Düzey kitaplarını yayına hazırlayanlar arasında Prof. Dr. V. Doğan Günay, Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız, Dr. Betül Çetin, Emine Oflaz Köleci, Utku Oryaşın, Ata Atak, Yeliz Demirhan, Tuğba Aktaş Tülü ve Ekin Şen yer almaktadır. Kitap setinin B1 ve B2 düzeylerinde öğretmen kitapları da bulunmaktadır. Kitaplar 8 üniteden oluşmakta olup dinleme kayıtları internet ortamından indirilebilmektedir. Buna ek olarak “İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi” adında bir kitap da Prof. Dr. V. Doğan Günay ile Ekin Şen tarafından hazırlanmıştır. Alanında mesleki Türkçeye odaklanmış ilk eser olma özelliğini taşıyan eser 2015 yılında yayına hazırlanmıştır.

#### 9. Dilmer Yayınları:

Hakan Yılmaz ve Zeki Sözer tarafından hazırlanıp Dilmer yayınları tarafından basılmış kitap seti toplam 7 kitabı içermektedir. “*Yabancı Dilim Türkçe*” adını taşımaktadır. Derste kullanılan kitaplara ek olarak çok dilli olarak hazırlanmış okuma kitapları, dil bilgisi kitapları da bulunmaktadır.

#### 10. Türkçe Konuşalım 1-2 Ders Çalışma Kitabı Seti

Bu kitap Aydan Eryiğit Umunç tarafından hazırlanmış olup Hacettepe Üniversitesi Yayınları tarafından basılmıştır. Kitap kısa ya da uzun süreli ziyaretler için bilhassa anlaşmalı üniversite öğrencisi ziyaretleri için gelen bireylerin günlük hayatlarında Türkçeyi kullanmalarına yönelik hazırlanmıştır.

#### 11. ABC Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti

“*ABC Türkçe*” adıyla A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 gibi düzey ve düzey dilimlerine yönelik hazırlanmış dört kitaptan oluşmaktadır. Kitap Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve metni kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Setin içeriğinde ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtları bulunmaktadır. Kitap setlerine ait dinlemeler [abcturkce.com](http://abcturkce.com) adresinde yer almaktadır.

#### 12. *Türkçeye Yolculuk* (A1-A2-B1-B2-C1+ Düzeyleri) Türkçe Öğretim Seti.

Bu çalışma Doç. Dr. İbrahim Gültekin’in koordinatörlüğünde hazırlanmıştır. Temel düzey kitabı A1 ve A2’yi; orta düzey kitabı B1 ve B2’yi, ileri düzey kitabı ise C1+ olmak üzere ders ve çalışma kitaplarından oluşmaktadır. Kitap setinin iletişimsel, kültürler arası, eylem odaklı ve yapılandırmacı yaklaşımlarla doğrudan ve işitsel-görsel yöntemleri içerdiği bilgisi verilmektedir. Her dört ünite de bir “kendimi değerlendiriyorum” adında bir bölüm de bulunmakta ve bu bölümde 20’şer soruluk ölçme-değerlendirme soruları yer almaktadır.

Bu bölümde anılan çalışmalar dışında kendi kendine öğrenmeyi teşvik eden, konuşma kılavuzu niteliğinde çift dilli olarak hazırlanmış kitaplarla TÖMER, Türkoloji bölümleri ve dil kursları tarafından aktif olarak kullanılmayan çok sayıda YDTÖ kitabı da bulunmaktadır.

**Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi.** “Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır” (Demirel, 2014, s. 29). Yabancı dil öğretiminde becerilerin kavratılması gerekmekte ve öğrenenin bu becerileri kazanarak problem çözmeleri,

etkinliklerde bulunmaları beklenmektedir. Dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerden dinleme ve okuma anlama ve algılama kavramlarıyla ilişkilendirilirken konuşma ve yazma becerileri ise anlatma ve üretme kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bununla dil becerilerinin birbirlerinin gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir.

Nitekim Benhür (2002) çalışmasında yabancı dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alacak öğretmenlere sınıf içi uygulamalara yönelik önemli noktalardan biri olarak şunu belirtmektedir: “Dört temel dil becerisinden hiçbirine yönelik olmayan bir çalışma verilmemelidir” (Benhür, 2002, s. 82).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim öğretimin ilk adımından başlayarak dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ele alınması gerekmektedir. Bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. YDTÖ için oluşturulan ders kitapları da dört temel dil becerisini ilk ünitelerden itibaren ağırlıklı olarak içermesi gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2013).

Yabancı dil öğrenirken dört temel dil becerisinin kazanılması ön koşul niteliği taşımaktadır. Çağdaş dil öğretiminde herhangi bir becerinin diğerinden daha ağırlıklı ve önemli olması söz konusu değildir (Aktaş, 2004). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisini geliştirmek temel ilkelere biri olup öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirerek başlanması ise genel ilkelere aittir (Demirel, 2014). Yabancı dil sınıflarında konuşma ve yazma becerilerini kendiliğinden doğurduğu için dinleme ve okuma becerilerinin daha ağırlıklı olarak üzerinde durulması gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır (Krashen, 1982’den aktaran İnce, 2013).

Açık’ın (2008) TÖMER öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırma öğrenenlerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ortaya koymuştur. Zorlanılan beceriler açısından yazmayı konuşma, dinleme ve okuma takip etmektedir.

YDTÖ alanında dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde ders malzemesinin olduğu kadar ders öğretim elemanının niteliklerinin ve aldığı eğitimin de önemi yadsınamaz. Nitekim Mert (2014) “*Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik örnekleri*” isimli çalışmasında dört temel dil becerisini geliştirmek üzere araç ve öğretim malzemesi geliştirmenin önemine değinilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da eğitimleri sürecinde bir ders görmesi de önerilmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşım ve ondan hareketle ortaya çıkan beceri yaklaşımı ile becerilere bağlı dil düzeylerinin de belirlenmiştir. Beceri bir davranış olmayıp öğrenenin bilinçli, aktif ve istekli bir şekilde ortaya koyduğu zihinsel ve fiziksel olarak kaynakları ortaya koyduğu bir süreçtir (Quisse, 2007’den aktaran Güneş, 2014). Yapılandırıcı yaklaşım gereğince dil düzeyleri aşama aşama gelişir (Güneş, 2014). ADOÇM dil becerilerini düzeylere göre sınıflandırmıştır. Buna göre “A” temel düzeyi; “B” ara düzeyi ve “C” ileri düzeyi ifade etmektedir. “A” düzeyi kendi içinde A1 (giriş ve keşif) ile A2 (temel gereksinim) düzeylerini barındırmaktadır. Ara düzey olan “B” kendi içinde B1 (Eşik düzeyi) ve B2 (gelişmiş düzey) düzeylerini içermektedir. İleri düzey olan “C” düzeyinin içinde ise C1 (bağımsız kullanma) ve C2 (ustalık) düzeyleri bulunmaktadır.

**Dinleme.** Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandığı beceri alanı olarak bilinmektedir (Benhür, 2002). “Dinleme ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir. Dinleme, sadece sesleri doğru işitme işlemi değil, işitmenin ötesindeki işlemleri, yani işitilenleri anlamak için gerekli zihinsel işlemleri de kapsamaktadır” (Güneş, 2014, s. 80).

Dinleme okuma becerisiyle birlikte algılayıcı bir dil becerisi olarak kabul edilmekte (Razı ve Tur, 2018) olup esasında kişinin dil edinimi sürecinde anne karnında başlattığı bir beceridir (Güneş, 2014).

Dinleme ve duymak aynı değildir. Duyulan her şey dinlenmemektedir. Mesajı alan kişi tarafından bir tepki oluşmaması durumunda dinleme gerçekleşmiştir denilemez. Dinleme kişinin öz çabasını gerekli kılan, bilinçli bir şekilde takip edilen bir süreç olup duyma organına gelen seslerin anlamlandırılmasını içerir. Bu bağlamda dinlemenin mesajı gönderme, mesajı işitme, mesajın anlamlarılması gibi özellikleri bulunur (Özbay, 2005). Dinleme işitilenleri seçme, algılama ve değerlendirme gibi süreçlerin bütünüdür (Yıldız, 2006). Dinleme becerisi ile işitme birbirlerinden farklıdır. İşitme eylemi fiziksel bir etkinliğe işaret ederken dinleme eylemi zihinsel ve iradeye bağlı olarak gerçekleşen ve sürdürülen bir eylemdir (Güzel ve Barın, 2013).

Dinleme becerisi dinleme-anlama ve dinleme-izleme gibi başlıklar altında da incelenmiştir. Dinlerken öğreticinin hareketlerinin takip edilmesi izleme becerisiyle ilişkilidir. Aynı zamanda televizyon ve radyo gibi yayınların da dinleme becerisiyle birlikte izleme becerisini de kazandırdığı görülmektedir (Yıldız, 2006). Özbay'ın (2005) da dinleme becerisini dinleme-izleme becerisi olarak da kavramlaştırdığı görülmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisinin çağımızın gelişen iletişim teknolojilerinde televizyon yayınları, programları ve filmleriyle olduğu kadar hareketli görüntüler (videolar) aracılığıyla da geliştirilebileceği söylenebilir.

Dinleme iletişimin en temel yolu olup Sever'e (2000, s. 9) göre " işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak"tır. Dört temel dil becerisi içinde insanların en sık kullandığı beceri dinleme becerisidir (Onan, 2012). Nitekim yapılan araştırmalar insanların gün içinde vakitlerinin %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak ve %45'ini dinleyerek geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Buzan, 2001'den aktaran Onan, 2012). Bazı kaynaklara göre ise dinlemeye ayrılan oran %42 olarak verilmiştir (Yangın, 1999'dan aktaran Özbay, 2005). Yıldız'ın çalışmasında ise (Alies, 1996'dan aktaran Yıldız, 2006) bu oran %45 olup iletişimin neredeyse yarısı dinleme etkinliğiyle geçmektedir.

Onan'a (2012, s. 79) göre dinleme "konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir".

Güzel ve Barın'a (2013) dinleme becerisinin kazandırılmasındaki amaçlardan bazıları, hedef dilde iletiyi doğru anlamasını sağlama, kelimeleri tanınması ve sözcüklerin telaffuzlarını doğru algılamasıdır.

Demirel'e (2014) göre dinleme eğitimindeki amaçları şu şekilde sıralayabiliriz: Dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgu ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerinin ayırmasına varmak, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamak.

"Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir" (Temur, 2001, s. 61) tanımlamasından da anlaşılacağı üzere dinleme; anlama, saklama, bağlantı kurma gibi süreçler barındırmaktadır.

Dinleme becerisinin dilin anlaşılmasını sağlayan karmaşık bir süreç olduğu ve yazılı dilden farklı özellikler taşıdığı bilinmektedir. Nitekim dinleme becerilerinde en zor olduğu kabul edilen bir alan olarak görülür. Dinleme gerçek hayatta duyulabilecek eksilteli cümle, vurgu, tonlama gibi öğelerle öğrenciyi buluşturabileceğinden doğal ve gerçek yaşamdan alınmış dinleme malzemelerinin kullanılması gereklidir (Grant, 1991'den aktaran Dilizdüzgün, 2013).

Dinleme becerisi işlevi bakımından en çok konuşma becerisiyle etkileşime girmektedir. Dinleme becerisi iletişimde algılama ve anlamayı karşılarken konuşma anlatma işlevini yerine getirmektedir (Onan, 2011).

Demirel'e (2014) göre dinleme öğretiminde geliştirilmesi amaçlanan davranışlar şunlardır:

- Metnin genel olarak ana hatlarıyla ne olduğunu, söyleme ya da yazma,
- Metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme ya da yazma,
- Metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme ya da yazma,

- Metindeki olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme ya da yazma.
- Metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
- Metindeki cümle yapılarının anlamlarını ve kullanılışlarının nasıl olduğunu söyleme ya da yazma,
- Metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı olarak ne hakkında olacağını dinlemeden önce kestirme,
- Anlamaya yardımcı olacak farklı ton ve vurgulama özelliklerinin kullanılışını fark etme,
- Duyduğu metni kendi cümleleriyle ikili ya da grup çalışmasında başkasına aktarma.

Demirel'e göre dinleme öğretiminde dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrasında yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir (2014):

Dinleme öncesi yapılacak etkinlikler:

1. Dinlenecek konu tanıtılır.
2. Öğrencilerin dinleyeceği konunun başlığı, resmi ve diğer ipuçları verilir ve metinde ne olacağını tahmin etmeleri beklenir.
3. Dinlenecek metinde geçen olan öğrencilere görsel ipuçları ve tahta kullanılarak gösterilir ve sahne oluşturulur.
4. Dinlenecek metindeki yeni sözcükler ve gerekli durumlarda cümleler öğretilir.
5. Dinlenecek metin hakkında çok fazla olmamak kaydıyla birkaç soru öğrencilere sorulur.

Dinleme anındaki etkinlikler:

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur ya da kayıttan dinletir.



2. Metni dinleme esnasında sesleri tanıma aşamasında kayıt durdurulup seslerin nasıl telaffuz edildiği öğrencilere sorulur.
3. Telaffuz tekrarları yapılır.
4. Dinlerken orta ve üstü seviyedeki öğrencilerin not almaları beklenir.

Dinleme sonrası etkinlikler:

1. Metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir.
2. Metnin sözlü veya yazılı olarak özeti çıkarılır.
3. Metinle ilgili eğitsel oyun ve iletişimsel çalışmalar yapılır.

Dinleme becerisinde zekâ, işitme, önemin farkında olma, konuya ilgi duyma, dikkat, dinleme amacı, dikkat, dil özelliklerinin bilinmesi gibi faktörlerin dinleyiciye bağlı faktörler olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte konuşmanın ya da dersin içeriğinin kelimelerin tanıdık, ifadelerin belirli oluşunun da dinleyicinin anlamasını etkileyen faktörler olduğu belirtilmektedir (Özbay, 2011b).

“Dinleme becerisi bağlam, metin türü ve dinleme amacına bağlı olarak bazı becerileri ve stratejileri bir bütünlük içinde işletebilmeyi gerektirir. Stratejiler, anlamadaki belirsizlikleri en aza indirgeme çabalarıdır. Çıkarım, neyi anlamadığını belirleme ve açıklama isteme vb.eylemleri kapsar” (Dilidüzgün, 2013, s. 261).

Dinleme stratejilerine bağlı olarak dinleme alt becerileri şu şekilde sıralanmaktadır: Algılama becerileri, dünya bilgisini kullanma, bilgiyi algılama, konuşanla etkileşime girme (White, 1998; Grant, 1991’den aktaran Dilidüzgün, 2013).

Dinlemenin içeriği, amacı, zorluk derecesini ayarlarken konuşucunun, dinleyenin, içerikle birlikte nesne, görsel ve hareketli görseller ile destekleyici metinler materyal seçiminde önemli unsurları teşkil ederler (Dilidüzgün, 2013).

Dinleme süreci ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki gibi aşamalar içinde değerlendirilmektedir. İlgi duyulan şeylere kulak verilir. İşitme ses dalgaların

alınması ve beynin bu dalgaları işitsel uyarılara çevirmesini içerir. Dikkat ise zihinsel ve fiziksel bir farkındalık ile uyanık oluşu ifade etmektedir. Kavrama ise dinleyenin alınan iletiyi çözümlemesini anlatmaktadır. Dinleyenin ulaşabildiği yargının uygulanması değerlendirmeyi ifade eder. Tepki ise her tür dinleme etkinliğinin sonucunu anlatmaktadır. Bu tepkiler ise kimi zaman anında gerçekleşebileceği gibi kimi zaman ise tepkinin verilme süresi daha geç olabilir (Özbay, 2005).

Özbay'a (2005) göre dinleme becerisinin ana dili gelişimi, okuma becerisi, konuşma becerisi ve yazma becerisiyle ilişkisi bulunmaktadır.

Dinleme becerisinin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (Özbay, 2005, s. 71):

1. Herhangi bir konuda bilgi edinmek,
2. Hoşça vakit geçirmek,
3. Hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
4. Eleştiri almak,
5. Başka insanların tecrübelerinden faydalanmak,
6. Toplumla iletişim kurmak,
7. Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek,
8. Çevremizdekilere yardım etmek.

Dinleme şekillerini etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki bölüme şeklinde ele alındığı bilinmektedir. Etkileşimli dinleme dinleyenin mesajı verene anında tepki verebileceği diyalog şeklinde gerçekleşen dinleme şeklidir. Etkileşimsiz dinleme ise dinleyenin mesaja tepki vermesinin söz konusu olmadığı dinleme şeklidir. Etkileşimsiz dinlemeye örnek olarak telefon konuşmaları verilebilirken etkileşimsiz dinlemeye radyo dinleme etkinliği örnek gösterilebilir (Özbay, 2005).

Dinleme türleri ise konuşan kişinin kişilik özelliği, konu, fiziksel şartlar, dinleyenlerin ilgileri ve psikolojik durumları dikkate alınarak grupta değerlendirilmiş olup bunlar şu şekilde sıralanmıştır (Özbay, 2005, ss.76-80):

1. Gönüllü veya gönülsüz dinleme
2. Motivasyona dayalı dinleme
3. Sempati veya antipati ile dinleme
4. Seçmeli dinleme
5. Yüzeysel dinleme
6. Etkin dinleme
7. Katılımlı dinleme
8. Eleştirel dinleme
9. Pasif (edilgen) dinleme

Bu dinleme türlerinden motivasyona dayalı, sempati ile katılımlı, eleştirel dinleme türlerinin dinleme eğitiminde özel bir öneminin olduğu görülmekte olup iyi bir dinleyici not tutarak da dinlemeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmektedir (Özbay, 2005). Yıldız'a (2006) göre ise dinleme türleri seçici, katılımlı, etkili, eleştirel ve empatik olmak üzere 5 başlıktadır.

Dinleme, okuma ile birlikte “girdi” konumundadır. Konuşma ve yazma becerileri ise “çıktı”dır. Dil öğretim yöntemlerinden bir kısmı -özellikle işitsel dilsel yöntem- dil öğretiminde yoğun olarak kulağa eğilir. Bu yöntemlerin çocukların dil öğrenim süreçlerinden esinlendiği görülmektedir. Birçok yöntem incelendiğinde sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazılı ifade becerileri gelmektedir. Dinleme, dil girdisinin anlamlandırılmasında ilk sırada yer alır. Ancak dinlemeden sonra gerçekleşmesi gereken “işsel anlama” adında bir aşama daha bulunmaktadır. Bu anlamının gerçekleşmesi sayesinde konuşmaya, okumaya ve yazmaya geçilir (Tarcan, 2004).

Dinleme becerisinin bir diğ er önemi diğ er becerilerle yakından ilişkisidir. Örneğ in dinleme becerisini geliştirmiş öğrenciler okuma anlama becerilerinde daha az zorlanmaktadır. Buna göre dinleme anlama becerisi okuma anlama becerisinin bir yordayıcısıdır ve iyi bir okuma becerisi için de bir ön koşul olarak görölmektedir (Kargin, Güldenoğ lu ve Ergöl, 2017).

Yabancı dil öğretiminde son on yıllarda gerçekleşen ilerlemeler, dijital medya öğrencilere de öğretmenlere de geniş bir kaynak zenginliğı kazandırmıştır. Bu kaynakların arasında DVD'ler, "web" tabanlı dinleme kütüphaneleri, mp3 çalarlardır (Lynch, 2010). Yabancı dil öğretimi için dinleme alanında yapılmış çalışmalardan hareketle makul ön bilgilerin dinleyicilerin zihni kaynakları kullanmasında, dikkat toplamada ve belirli ikinci dil girdilerini işlemede destek verdiğı görölmektedir (Lynch, 2010).

Yabancı dilde dinleme etkinliklerinde etkili anlamının gerçekleşmesi için öğrencilerde ilgili konun bilgisinin ve yeterli sözcük dağarcığının olması gerekmektedir.

Nitekim iyi bir yabancı dil öğrencisi daha önce öğrendiğı, ilgi duyduğı veya bilgi sahibi olduğı konularda yapacağı dinlemeler anlamayı kolaylaştıracaktır ve yabancı dil öğrenmeye katkıda bulunacaktır (McFarlane ve Hodson'dan aktaran Işık, 2007)

Yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerisinde edinmeleri gereken bazı alt beceriler şu şekilde belirtilmiştir (White, 1998 ve Grant 1991'den aktaran Dilidüzgün, 2013): Algılama becerileri, dil becerileri, dünya bilgisini kullanma, bilgiyi toplama, konuşanla etkileşime girme. Bunlar içinde algılama becerilerinin sesbilimsel bir kabiliyete, vurgu, ses-anlam ilişkileri, tonlama, ses şiddeti gibi öğelerin anlamda meydana getirdiğı değışikliklere işaret işaret etmektedir. Dil becerileri ise sözcük ve sözcüklerin oluşturduğı grupları tanıma ve bunlarla anlam oluşturmayı belirtmektedir. Dünya bilgisini kullanmanın içeriğine jestler, mimikler, nesnelere ve dilin dışındaki özellikleri kulamla girer. Bilgiyi algılama ise içinde iletideki ana düşünceleri çıkarma ve temel öğeleri belirleme, ayrıntıları anlama ve ifade

edilmemiş yahut unutulmuş bilgiler için tahminde bulunmayı gerektirir. Konuşanla etkileşime girme alt becerisi ise farklı konuşma hız ve aksanlarıyla başa çıkma, konuşanın niyetini, tavırlarını, tarzını tespit etmeyi gerektirmektedir. Bu alt beceri aynı zamanda konuşma sırası ve konuyu değiştirme ile ilgili tespitte bulunmayı da içermektedir.

Avrupa Konseyi Europass kişisel değerlendirme tablosunda dinleme becerisi için bir anlama becerisi olarak ele alınmış ve şu düzeylere göre şu hedefler belirlenmiştir (Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu, <https://europass.cedefop.europa.eu>):

- A1 düzeyi: Kendisiyle, ailesiyle ve yakın çevresiyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir.
- A2 düzeyi: Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilir. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilir.
- B1 düzeyi: İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilir.
- B2 düzeyi: Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilir. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilir.
- C1 düzeyi: Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilir. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.

- C2 düzeyi: İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmez. Sadece normal ana dili konuşma hızında ise, aksana alışabilmesi için biraz zamana ihtiyacı olabilir.

Dinleme görüldüğü üzere çok sayıda değişkeni olan bir beceridir. İnsanın doğuştan getirerek edindiği bir beceri olmakla birlikte yabancı dil öğretiminde amacı, ortamı, uygulanış şekli ve uygulama yolları önceden belirlenerek yapılması gerekmektedir. Dinleme becerisini geliştirmek üzere hazırlanmış, oluşturulmuş, kayda alınmış dinleme metinleriyle ders kitaplarında bunlara bağlı olarak kullanılan dinleme etkinliklerinin de bu önemli değişkenleri, dinlemenin anlama ve diğer becerilerle ilişkisini ve dinlemeyi etkili kılan öğeleri göz önünde tutarak hazırlanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Konuşma.** Duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılması işi konuşmayı ifade etmektedir (Demirel, 2014). Konuşma insanların etrafındaki dünya ile iletişime geçmesinin en etkili yolu olarak adlandırılabilir ve konuşma yoluyla görüşler, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına iletilebilmektedir (Güneş, 2014). Nitekim dilsel iletişimin temel öğeleri arasında konuşma ya da yazan gibi unsurlar da anılmaktadır (Kıran ve Kıran, 2013).

Özbay'a (2011b) göre konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları bulunmaktadır. Fiziksel unsurları içinde sesle ilgili olan boğumlama, tonlama, duraklama, vurgulama, ritim gibi özellikler bulunurken zihinsel özellikleri ise bellek ve anlam gibi kavramlarla ilişkilidir.

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. (Sever, 2000, s. 19)

Konuşmanın yabancı dil öğretimindeki beceriler arasında en önemli beceri olduğu düşünülmekte ve iletişimin temelini ve başlangıcına işaret etmektedir (Güzel ve Barın, 2013).

Onan'a (2012) göre konuşma zihinde başlar ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanır.

Konuşmanın temelde fiziksel olarak ses yoluyla gerçekleşmesi sesletimin ve bu anlamda beceri kazandırılmasının da önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim diğer dil becerileri önemsiz olmamakla birlikte hedef dilde iletişim kurmanın ve özgüven edinmenin temel koşulu konuşma becerisi kazanmaktır (Tüm, 2014).

Konuşma eğitimde olduğu kadar sosyal hayatta sıklıkla başvurulan bir etkinlik olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler tarafından da öneminin fark edilmesi gerekmektedir (Emiroğlu, 2013). Nitekim konuşma, öğrencinin çevresi tarafından da en çok dikkat edilen ve göz önünde olan unsurlardan biridir.

Yabancı dil öğrenenler için en temel hedef iletişim kurmaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde de iletişim kurmayı sağlamak önemli bir ilkedir. Buna olan katkısıyla konuşma becerisi diğer becerilerine göre daha önemli olarak kabul edilmekte ve dikkat çekmektedir (Bygate, 1987).

Konuşma ile ilgili unsurları dil ve sesle ilgili unsurlar; kelime bilgisi ve düşünme ile ilgili unsurlar, kültürle ilgili unsurlar olarak görülmektedir ve konuşma becerisi kazandırmada öğretmenin beden dili kullanımının ve öğrenciyi güdülemesinin de önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Emiroğlu, 2013).

Güneş'e (2014) göre konuşma öğretiminin amaçları dilin tüm beceri alanlarını geliştirmektir. Nitekim konuşma becerisi öğrenenin okuma, dinleme, yazma gibi diğer becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Konuşmanın bunun dışındaki amaçları ise iletişim, öğrenme ve anlama,, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmektir.

Güneş (2014) etkili ve güzel konuşma için kullanılan teknikleri şu şekilde sıralamıştır: Konuşmayı planlama, bilgileri yapılandırma, bilgileri düzenleme, konuşmayı yönetme, konuşmayı değerlendirmedir.

Konuşma eğitiminde önemi vurgulanan ve süreçlere göre konuşma öncesi, konuşma esnası ile konuşma sonrası olarak üç bölümde ele alınan konuşma teknikleri şunlardır (Giasson, 1005; Saskatschewan, 2000, Lachapelle, 2001'den aktaran Güneş, 2014):

#### Konuşma Öncesi

##### Konuşmayı planlama teknikleri

- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme,
- Tartışma veya beyin fırtınası tekniğini kullanma,
- Konuşma amacını belirleme,
- Konuşma içeriğini seçme,
- Konuşmanın sınırlarını belirleme,
- Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme,
- Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme,
- Dinleyicinin sorularını tahmin etme,
- Dinleyicinin ilgisini sürdürmek ve yönetmek için çeşitli araçlar kullanma,

##### Konuşmayı Düzenleme Teknikleri

- Konusuna uygun metinleri gözden geçirme,
- Grafik, kavram haritaları vb. biçimde bilgiyi düzenleme,
- Konuşmayı desteklemek için görseller hazırlama,

#### Konuşma Esnası

##### Konuşmayı Yönetme Teknikleri

- Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme,
- Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme,



- Beden diline dikkat etme,
- Notlarına bakma,
- Konuşmayı gerçekleştirme,
- Anlama ve düşündürmeyi yönlendiren ifadeler kullanma,
- Konuşma sırasında çeşitli görseller kullanma,

#### Konuşma Sonrası

#### Konuşmayı Değerlendirme Teknikleri

- Konuşmanın amaca ulaşma durumunu değerlendirme,
- Konuşmasını değerlendirme,

Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu'nda konuşma becerileri sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak ikiye ayrılmıştır. Buna göre sözlü anlatım becerileri düzeylere göre şunları ifade eder(Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu, <https://europass.cedefop.europa.eu>):

#### 1. Sözlü Anlatım Becerileri:

- A1 düzeyi: Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.
- A2 düzeyi: Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilir.
- B1 düzeyi: Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilir. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir.
- B2 düzeyi: İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.

- C1 düzeyi: Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.
  - C2 düzeyi: Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
2. Karşılıklı Konuşma Becerileri(Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu, <https://europass.cedefop.europa.eu>):
- A1 düzeyi: Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.
  - A2 düzeyi: Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.
  - B1 düzeyi: Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilir. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilir.
  - B2 düzeyi: Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilir. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerini açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilir.
  - C1 düzeyi: Kullanacağı sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendisini akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilir. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili

bir şekilde kullanabilir. Düşünce ve fikirlerini açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşısındakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilir.

- C2 düzeyi: Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilir. Kendisini akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilir. Bir sorunla karşılaşır, geriye dönüp, karşısındaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerini yeniden yapılandırabilir.

**Okuma.** Okumanın tanımı farklı şekillerde yapılmış olmakla birlikte okumanın metinden okuyana doğru bir zihinsel gönderim, mesaj anlama-anlamlandırma, kaynaklara erişme, zihinsel gelişme bir işlevleri bulunmaktadır.

Dil bilindiği üzere bir anlama ve anlatma aracıdır. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma da dilin anlama alanıyla ilgilidir. “İnsanlar, dil merkezli olarak içinde yaşadıkları dünyayı, okuyarak ve dinleyerek algırlar” (Onan, 2011, s. 9).

Okuma yazılı kaynaklara erişimin bir yolu olması nedeniyle yabancı dil öğrenenlerin hemen hemen hepsi tarafından çok önemli olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisi diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında akademik anlamda oldukça önemli bulunmakta ve bir yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından en çok önemsenen beceri olarak addedilebilmektedir. Bilgiye erişme açısından öğrenciler için önemli kaynağı okuma kaynakları oluşturmaktadır. Bu bakımdan okuma yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşır (Richards ve Renendya’dan aktaran Razi, 2008). Okuma becerisi dinleme becerisiyle birlikte algılayıcı bir dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Razi ve Tur, 2018).

“Okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2014, s. 109). Keskin ve Okur’a (2013) göre dil eğitiminin başta gelen önemli unsurlarından biri okumadır. Bu beceri, dili öğrenme sürecinde bir amaç veya araç olabilir.

Okuma fiziksel bir etkinlik olmanın yanında aynı zamanda zihinsel bir değerlendirme etkinliği olarak da görülebilmektedir. Nitekim okuma “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (Özbay, 2011a, s. 4).

Okuma tanımlarından bir diğeri de “Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2000, s. 11) şeklindedir.

Okuma farklı bir tanımlamaya göre “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (Öz, 2003, s. 193).

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi açısından okuma öğrencinin öğrenmekte olduğu dildeki yazılı bir metni doğru olarak anlaması durumunu ifade etmektedir. Gerçekte okumanın gerçekleşmesi anlama ile yakından ilgilidir ve öğrenci metinden bir anlam çıkarabilmelidir. Aksi durumda yapılan sadece bir seslendirmeden ibarettir (Güzel ve Barın, 2013).

Güzel ve Barın’a (2013) göre okuma becerisini geliştirebilmek, öğrencilerin hedefledikleri yabancı dilin konuşulduğu ortamda her zaman bulunamayacak olmaları nedeniyle bir yabancı dili öğrenebilmenin en önemli unsurlarından biridir. Buna göre temel düzeyde konuşma becerisinin önemi yadsınamaz; ancak öğrencinin öğrendiklerini kendi kendine geliştirme ihtiyacı da olabilir.

Demirel’e (2014) göre okuma etkinliğinin ortak amaçları şunlardır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak.
2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek.
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak.
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Yabancı dil metinlerinde metindeki bütün sözcükleri ve cümlelerin tam olarak anlaşılması zor olsa da yazarın iletmek istediği genel olarak anlaşılırsa okuma, hedefine ulaşacaktır (Demirel, 2014).

Sever'e (2000) okuma iletişim, algılama, öğrenme süreçleriyle birlikte bilişsel, duyuş ve devinişle boyutları bulunan bir gelişim sürecini içermektedir. Okuma ile ilgili ortaya atılan bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar ve yaklaşımların öne çıkan özellikleri şunlardır (Temizkan, 2009):

1. Parçadan Bütüne Modeli: Anlam, sesletim, bütün oluşturma, sesleri ve grafikleri yakalamak, her harfi ayırt etmek basamaklarından oluşan ve süreci kelime, cümle, paragraf ve bütün metne yöneldiği okuma modelidir.
2. Bütünden Parçaya Modeli: Okuyucunun okuma malzemesi hakkında hipotezler üretmiş olmasını gerektirir. Buna göre her harf tek tek tanınmaz. Okuyucu metnin anlamını önceden kestirir. Bu model geçmiş deneyimler, yazının seçici vurgusu, anlam, ses ve telaffuz basamaklarından oluşur.
3. Etkileşimli Okuma Modeli: Yukarıda anılan iki tür okuma modelinin önemli ve güçlü özelliklerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur.

Okuma aktivitelerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde sıralamak mümkündür. Bu aktivitelerden okuma öncesi aktivitelerden okuma öncesi aktiviteler okuyucuyu güdüleyici nitelikte olduğu gibi okumanın daha kolay gerçekleşmesini sağlar (Chastain, 1988; Brown, 1991; Grabe, 1991; Chen ve Graves, 1995; Ur, 1996; Demiriz, 1998; Ajideh, 2003; Zhaohua, 2004'den aktaran Razi, 2008). Önemli bir nokta da okuma öncesi aktiviteler aracılığıyla, öğrenenler daha önceden öğrendiklerini, yani ön bilgilerini kullanabilmektedir (Ur, 2012). Okuma öncesi etkinliklerde tahmin etme, soru sorma, amaç belirleme ile arka plan bilgisini harekete geçirmede ve okuduğunu anlamada önemli bir

unsurdur. Arka plan bilgisi ile Barlett tarafından ortaya çıkarılmış “şema teorisi” arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Razı, 2008).

Şema Teorisi (Schema Theory), okuyucuların geçmiş yaşantıları aracılığıyla elde ettikleri arka plan bilgilerini metne getirmelerinin, okuduğunu anlama için esas olduğunu vurgular. Her okuyucu, bir diğerinden farklı arka plan bilgisine sahip olduğu için, arka plan bilgisinin kültüre özgü olduğu söylenebilir. Barlett Şema Teorisi'nin temellerini atarken, okudukları bir hikâyeyi ezberden anlatmaları istenen kişileri örnek vermiştir. Barlett'e göre bu kişiler orijinal hikâyede yer almayan bazı detayları, kendi kültürel değerleri doğrultusunda değiştirme eğiliminde bulunurlar. (Razı, 2008, s. 43).

Okuma sırasındaki aktiviteler okuyanın okuma esnasında karşılaştıkları sorunları çözmelerine olanak sağlamak için kullanılmaktadır (Razı, 2008). Bu aktiviteler tarama ve gözden geçirmek olarak iki türü bulunmaktadır (Hyland, 1990; Nunan, 1999; ve Brown, 2001'den aktaran Razı, 2008). Okuma sonrası aktivitelerinde ise artık arka plan bilgisi hazırlığı, ön bilgileri aktif hale getirmekten çok metnin anlamı üzerinde durularak dil bilgisi ve sözcük bilgisine de değinilir (Chastain, 1988). Okuma sonrası aktivitelerde özet çıkarma, soru-cevap ve sonuç çıkarma, sesli düşünme, tartışma gibi etkinlikler kullanılabilir (Ur, 1996, Karakaş 2002'dan aktaran Razı, 2008).

Anılan bu etkinlikler algılayıcı bir beceri alanı olarak kabul edilen okumayı geliştirmek üzere ortaya çıkarılacak metinleri ve ders kitaplarını doğrudan etkileyebilir. Nitekim okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanacak etkinlikler okumanın etkililiğini artıran önemli aktiviteler olarak kabul edilmektedir.

Okuma elbette bir şifre çözme, görüleni çözebilir, anlaşılabilir hale getirmedir. Ancak bir bireyin geçmişle mevcut anı arasında etkileşim içindeki bir arka plan bilgisini ve mekanik becerilerini de gerekli kılar. Okuma bu anlamda edilgen bir etkinlik değildir. Metinle, geçmiş bilgilerle bağlantı içinde bir yaratımla sonuçlanması beklenen üretici bir etkinliktir (Er, 2005).

Demirel tarafından yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bazı okuma becerilerinin kazanmasının hedeflendiğini belirtilmiş ve bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Demirel, 2014, s. 114):

1. Başlığı verilen bir metnin konusunu kestirme (Predicting).
2. Okunan metne uygun başlık önerme (Generalizing).
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını kestirme (Guessing the meaning).
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (Surveying).
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (Scanning).
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (Finding the main idea and supporting ideas).
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (Transferring the ideas) (Diagraming).
8. Okunan metnin özetini çıkarma (Summarizing)

Demirel'e (2014) göre sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki tür okuma bulunmaktadır. YDTÖ'de ağırlıklı olarak sesli okumaya yer verilmelidir; çünkü sesletimin de öğretilmesi önemlidir (Güzel ve Barın, 2013).

Okuma becerisi, Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu'nda dinleme becerileriyle aynı bölüme alınmış, bir anlama becerisi olarak kabul edilmiş ve düzeylere göre öğrenci kazanımları şu şekilde verilmiştir (Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu, <https://europass.cedefop.europa.eu>):

- A1 düzeyi: Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.
- A2 düzeyi: Kısa ve basit metinleri okuyabilir. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilir.

- B1 düzeyi: Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilir. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilir.
- B2 düzeyi: Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilir.
- C1 düzeyi: Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanıyla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir.
- C2 düzeyi: Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilir.

Okuma günümüzde dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak da düşünülmekte, ön bilgilerle okunan metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden bir anlamlandırıldığı bir süreci içermektedir. Bu süreç ise görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi işlemlerden oluşur (Güneş, 2014).

Okuma teknikleri okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılır.

Bunlar sırasıyla şu şekildedir (Güneş, 2014):

Okuma Öncesi:

Okumayı planlama teknikleri

- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Tahmin etme,
- Okuma amacını belirleme,
- Metni tanıma ve yöntem belirleme,
- Metni hızlıca gözden geçirme.

Okuma Sırasındaki Süreçler



#### Kelimeleri tanıma teknikleri

- Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme
- Ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme,
- Kelime gruplarını okuma

#### Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri

- Ses-şekil ipuçlarını inceleme,
- Söz dizimsel ipuçlarını inceleme,
- Yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma
- Bir sözlüğe başvurma,

#### Cümlede bağ kurma teknikleri

- Noktalama işaretlerinden yararlanma,
- Dil bilgisi ipuçlarından yararlanma
- Bağlaçların anlamını yorumlama
- Bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme
- Uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma,
- Kelimenin yerine kullanılan ve değişik kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlama

#### Cümleler arası bağ kurma teknikleri

- Bağlaçları izleme,
- Bağlaçların anlamını yorumlama
- İki cümle arasındaki bağları yorumlama

#### Paragraflar arası bağ kurma teknikleri

- Paragrafın konusunu açma,
- Ana fikrini bulma
- Yardımcı fikirleri bulma,

#### Metni okuma teknikleri

- Okumayı sürdürme,
- Anlamayı sürdürme,
- Görselleri inceleme,
- Satırların üstünden geçme ve altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri belirleme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma,
- Okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurma,
- Kendi kelimeleri ile metni tekrarlama,
- Not alma,

#### Metni anlama teknikleri

- Metnin konusunu belirleme,
- Metnin ana fikrini bulma,
- Yardımcı fikirleri bulma,
- Anlatım yapısını belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Çıkarım yapma,

#### Bilgiyi yapılandırma teknikleri

- Metnin önemli noktalarını belirleme,
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama,
- Kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma,
- Benzetmelerden yararlanma,
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb.,
- Sorgulama ve çıkarım yapma,

#### Bilgiyi düzenleme teknikleri

- Metni özetleme,
- Bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme,
- Metnin şemasını çıkarma
- Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma,

#### Okuma Sonrası

- Metni değerlendirme teknikleri
- Metindeki bilgileri sorgulama,
- Metindeki bilgileri eleştirme, yorumlama
- Okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme,
- Anlamasını değerlendirme.

Okuma sürecinde bir ünitenin ya da okuma etkinliğinin hangi unsurlarla ilişkisinin olduğu ise bu bilgiler ışığında metin seçimi, okuma öncesi etkinlikler, okuma sırası etkinlikleri, okuma sonrası etkinlikleri, etkinliklerin biçimsel ve bilişsel yönü olduğu söylenebilir (Aygüneş, 2007).

Okuma kişinin dili öğrendiği mekân dışında da dile erişimini ve bilgilerini canlı tutmasını sağlayabilecek bir etkinliktir. Sınıf içindeki etkinliklerde okuma; öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasındaki etkinliklerin önemli bir yeri vardır. YDTÖ’de kullanımında metinlerin ve etkinliklerin okuma metnini anlamaya ve öğrenciyi metni tekrar okumaya veya yorumlamaya güdülemesi gereklidir. Okuma metinleri öğrenciyi zihinsel geliştirmeye odaklanmalı, sözcük hazinesini geliştirebilmeli, dil bilgisi ile ilgili çıkarımlar yapmasına yardımcı olmalıdır. Okunan metinden hareketle öğrenci bilgi sahibi de olabilmeli ve edindiği bilgiyi transfer ederek yorumlaması sağlanmalıdır.

**Yazma.** Yazma etkinliğinin ürünü olarak yazı, dilin incelenmesi ile ilgili çalışmaların ortaya çıkışıyla başlamıştır ve insanlar yazılı semboller kullanmak suretiyle hayvandan farklı bir nitelik kazanmıştır (Kıran ve Kıran, 2013).

Dört temel dil becerisi içinde kişi etkin kılan ve bir anlatma becerisi olarak kabul edilen yazma “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir” (Özbay, 2011b, s. 115).

Yazma, sadece edebiyatçıların bir gereksinimi değil günlük yaşamda da mesleki gelişimde de bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Özbay, 2011b).

“Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (Güneş, 2014, s. 157).

Yazma becerisi dört temel dil becerisi içinde sona bırakılan ve geliştirilmesinin sınıf dışı etkinliklere bırakıldığı bir beceri olarak göze çarpmaktadır. Yazma becerisinin en az konuşma becerisi kadar önemli olduğunu anlaşılması gereklidir. Yazma becerisi mekanikten ziyade zihin becerilerinin kullanıldığı eleştirel bir beceri olarak ele alınmalıdır (Demirel, 2014).

Yabancı dil öğretilirken yazmanın amacı öğrenenlerin dilsel yapılara görsel olarak alışmasını sağlamak ve öğrendiklerini uygulamalarını sağlamaktır (Güzel ve Barın, 2013).

Yazma, konuşma becerisinden daha zordur. Türkçe konuşan bir yabancıya ne derece Türkçe bildiğini anlamak kolay değildir. Türkçe öğrenen bir yabancıya Türkçeyi iyi bilip bilmediğini, onun yazdığı metinleri okuduğumuzda anlayabiliriz. Öğrenilen dil yazılmadığı takdirde kalıcı olmamaktadır. Yazılı anlatım yoluyla kişi o dili daha iyi algılamaya başlar. (Güzel ve Barın, 2013, s. 284)

Yazmanın süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar farklı aşamaları olduğu bilinmektedir. Beceri olarak ise kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi alt becerileri de bulunmaktadır (Güneş, 2018).

Yazma dil eğitiminde, anlatma becerileri içinde gösterilmektedir. (Onan, 2012) ve dil becerileri içinde konuşmayla beraber anlatma ya da üretime dayanan bir etkinlik olduğu kabul edilmektedir. Konuşma becerisinde sergilenen hız yazma becerisinde daha düşüktür. Nitekim yetişkin bir birey bir dakika içinde 25-40 arası sözcük yazmaktadır (Fayol, 1997'den aktaran Güneş, 2018).

Yazmanın diğer dil becerilerine de katkısı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma becerileriyle beraber yazma becerisinin gelişmesine yapılandırıcı yaklaşımda önemsenmektedir (Güneş, 2014). Nitekim yazma becerisi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok zorluk yaşadıkları beceridir (Açık, 2008).

Yazmanın, zihinde yapılandırma işlemi içinde üretim, iletişim ve ifade vasıtası olması nedeniyle tasarım (gözden geçirme, zihinsel tasarım), işlem boyutu (birleştirme, aktarma) ve paylama boyutları bulunmaktadır (Güneş, 2014).

Yazmanın çeşitli amaçları bulunmakta olup amaçlara bağlı olarak geliştirilmesi beklenen beceriler şekilde sıralanabilir (Güneş, 2014, s. 168):

1. Dil becerileri
2. İletişim becerileri
3. Öğrenme ve anlama becerileri
4. Zihinsel becerileri
5. Sosyal becerileri
6. Zihinsel bağımsızlık becerileri

Yazma öğretiminde izlenecek bir sıra bulunmaktadır ve bunlar yazma öncesi ve yazma sırası ve yazma sonrasındaki etkinlikler şeklinde sıralanmakta olup şu şekildedir (Demirel, 2014, ss. 117-118):

Yazma Öncesi Etkinlikler:

- a. Öğrenci yönünden;

- Hangi konu hakkında yazacağını düşünme,
- Konunun kime hitap edeceğine karar verme,
- Konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama,
- Konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme,

b. Öğretmen yönünden:

- Konuyu belirleme,
- Konuya ilişkin kelimeleri ve kalıpları aktarma,
- Konuya ilişkin verilen kelime ve dil yapıları hakkında açıklama yapma,
- Konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma.

Yazma Sırasındaki Etkinlikler:

a. Öğretmen Yönünden;

- Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma,
- Öğrenciler yazarken, aralarında dolaşarak yardımcı olma,

b. Öğrenci yönünden;

- Verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma,
- Sözcüklerden yararlanma.

Yazma Sonrasındaki Etkinlikler:

a. Öğretmen yönünden

- İlk paragrafı oluşturan konuların, öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme,

b. Öğrenci yönünden;

- Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı hususunda kendini sorgulama,
- Konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme,

- Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme,
- Konuya uygun dil yapılarını kullanabilme,
- Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.

Yabancı dilde yazma eğitiminde dört aşamalı bir süreç izlendiği bilinmektedir. Bunlar farklı derslerde farklı türlerde yazma etkinlikleri yapmayı gerektirmektedir. Buna göre yazma eğitiminde şu türde etkinlikler yapılabilir (Hyland, 2003'den aktaran Tiryaki, 2013):

1. Alıştırma etkinlikleri: Öğrencilerden genelde bir metin üzerinden belirli dil bilgisi kurallarını kazandırmayı hedefleyen etkinlikler.
2. Kontrollü yazma: Sözcükler, tümce yapıları ve kalıpların öğretilmesinde kullanılır.
3. Güdümlü yazma: Öğrencilerin bir konu hakkında bildikleri, hissettikleri veya düşündüklerini paragraf şeklinde yazmaları beklenir.
4. Serbest yazma: Öğrencilerden çok kısa zamanda çok yazı yazmaları beklenmektedir. Bu tip etkinliklerde vurgu niceliğe yapılmıştır.

Yazma becerisi YDTÖ'de alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ile metin öğretimi gibi süreçlerden oluşmaktadır (Tiryaki, 2013; Bağcı ve Başar, 2013).

Yazma becerisini kazandırmada, alıştırmaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bunlar örnek bir metne göre yazma, resimde gördüklerini yazma, grupta yazma, bilmece yazma gibi etkinliklerdir (Temur ve Yıldırım, 2018).

Yazma eğitimi alanında çeşitli yaklaşımlar öne çıkmıştır. Bu yaklaşımların YDTÖ öğretmenleri tarafından bilinmesi yazma dersine yönelik müfredat oluşturmaya katkıda bulunacaktır. Bu yaklaşımlar yabancı dilde yazma becerisi geliştirmeyi daha anlaşılır hale getirmeyi amaçlamaktadır (Yaylı, 2011b). Yaylı çalışmasında bu yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır (Yaylı, 2011b):

- İşlevsel yaklaşım: Hyland'ın metin işlevleri bu yaklaşımın temelini oluşturur. Bu yaklaşım gereğince yazma etkinlikleri işlev ve yapılarla yönelik.
- Yaratıcı ifade yaklaşımı: Yaratıcı ifade yaklaşımı yazmayı gerçekleştiren ve gerçekleştirme yeteneğine odaklanır.
- Süreç yaklaşımı: Yazmayı bir süreç olarak ele alan süreç yaklaşımında öğrencilere plan yapma, tanımlama, probleme çözümler önerme ve sonuçları değerlendirme kabiliyetleri geliştirilmeye çalışılır.
- İçerik odaklı yaklaşım: Bu yaklaşım yazı kaleme alınacak konuya ilişkin bilgi sahibi olmak üzerine kuruludur. Bilgi sahibi olmadan anlamlı bir yazının kaleme alınması mümkün görünmemektedir.
- Okur odaklı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre yazandan çok yazıyı okuyacak kitlenin durumu ön plandadır. Okurun beklentileri ile kast edilen bireysel olarak beklentilerden çok toplumsal beklentilerdir ve bu yaklaşımın amacına ulaşabilmesi için yazının amacına ulaşabilmesi için önemli olan dil yapılarının öğrenilmesi gerekir.

Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu'nda yazma becerisinde düzeylere göre öğrencilerin kazanması beklenenler şu şekildedir (Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu, <https://europass.cedefop.europa.eu>):

- A1 düzeyi: Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilir. Örneğin tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilir. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
- A2 düzeyi: Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilir. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
- B1 düzeyi: Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilir. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilir.



- B2 düzeyi: İlgi alanına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenleri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir. Olayların ve deneyimlerin kendisi için taşıdıkları önemi ön plana çıkararak mektuplar yazabilir.
- C1 düzeyi: Görüşlerini ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilir. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir. Önemli olduğunu düşündüğü konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilir. Hedef belirlediği okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilir.
- C2 düzeyi: Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilir. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilir. Mesleki ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilir.

### **Metin Kavramı ve Özellikleri**

Metin kavramı karşımıza sözlükte karşımıza Türkçe Sözlük'te şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1666).

İnsanın kendini ifade etme, bildiklerini aktarma, iletişim kurma ve bildiklerini gereksinimleri onu yazmaya itmiştir. Yazının anlamsal bir bütün olarak karşımıza çıkması onun bir metin olmasını sağlar. Ancak metin yazma gereksinimiyle birlikte değer kazanmakla birlikte sadece yazılı ürünleri ifade etmez.

Metin düzenleniş ve aktarma şekline göre farklı türlere ayrılmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir(Güneş, 2014):

- Sözlü metin: Konuşma ve sözle anlatılan metinler
- Yazılı metin: Yazılarla aktarılan metinler

- Görsel metin: Resim, şekil, grafik gibi sembolleri aktarma amacı olarak kullanan metinler.

“Metin (Lat. Textus (dokuma > texere: dokumak), belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür” (Günay, 2007, s. 44). Güneş de metin sözcüğünün Türkçede kullanılmakta olan “tekstil” sözcüğüyle aynı kökü taşıdığını belirtir. Nitekim bu sözcük dokumak, örmek anlamındaki Fransızca “texe” kökünden gelmektedir. Bu bağlamda metin dil vasıtasıyla kurulmuş anlam ifade eden bir örüntü ve bütünü anlatmaktadır (Güneş, 2014).

Dil açısından bakıldığında ise metin, birbirini sıralı bir şekilde takip eden ve anlamlı bir bütünlükle oluşturulmuş cümleler dizisidir. Ancak metin cümlelerden değil; cümlelerle oluşmaktadır (Günay, 2007).

Onursal’a (2003) göre metnin sınırları bellidir ve bağdaşıklık ile tutarlılık gibi ölçütlerle bağlanmış bir anlam bütünüdür. “Kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün”. (Onursal, 2003, s. 126).

Bu kavramlardan bağdaşıklık metni oluşturan öğelerin dilsel bir bütünlük içinde oluşunu, birbirleriyle bağlantılı bölümler içermesini ifade ederken tutarlılık ise metnin derin yapısı içinde anlamlar arasında oluşan mantık bağlantılarını ifade etmektedir. Bağdaşıklık ve tutarlılık metnin üretilme amacına uygun oluşunu ve kavranmasının şartı olarak görülmektedir (Onursal, 2003).

Güneş’in (2013) şu tanım ve görüşleri de metinlerin bu niteliklerini göstermektedir:

Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde

değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sesten paragrafa bütün dil birimleri kullanılır. Bunlar rast gele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. (Güneş, 2013, s. 2)

Günay metnin yapısını oluşturan unsurları “küçük yapı ve metnin betimlenmesi” ile “büyük yapı ve metnin çözümlenmesi” başlıkları altında inceler. Buna göre bağdaşıklık küçük yapı unsurlarındandır ve içinde oluşturucu ögenin yinelenmesi, art ve öngönderim, eksilteli yapılar, örtük anlatım (sezdirimler ve çıkarsamalar), örgeler ve izlek, dilbilgisel eylem zamanları, tümceler arası bağıntı ögeleri, metni bölümlere ayıran belirteciler bulunur. Büyük yapıda ise tutarlılık, metnin anlamı, niyet, bilgi toplama, kabul edilebilirlik, yerleme, özetleme gibi kavramları barındırır (Günay, 2007).

Metinler duyguyu, düşünceyi, bilgiyi içermekte olan yapılar olup yapıların içeriği rastgele seçilmiş değildir. Bu yapının içinde mantık çerçevesi içinde bir sistem vardır. Metin sayesinde dil somutlaştırılır (Güneş, 2014).

Günay’ın çalışması incelendiğinde metin tipleri ve özelliklerinin şu şekilde ele alındığı görülmektedir (2007):

1. Anlatısal Metin Tipi: Bir olayın okuyan tarafından düşünülmesinin amaçlandığı metin tipidir. Röportaj, yaşanan olayların bir başkası tarafından anlatımı, küçük haberler, roman, masallar, kısa öyküler, tarihi öyküler, öyküler, meseller, bir anlatımı olan fıkralar bu metin tipi içinde yer alabilir. Gerçek ya da hayal ürünü (gerçeğe yakın) olan anlatısal metinler olabileceği gibi yazınsal ve yazınsal olmayan şeklinde bir sınıflandırma da yapılabilir.
2. Betimleyici Metin Tipi: Okuyucu tarafından o anda görülemeyecek bir yeri, kişiyi ya da nesneyi sergileme barındıran metin tipi. Bu tip metinler romanlarda, turist

rehberlerinde, kısa öykü, masal, deneyimlerle ilgili açıklamalarda, el kitaplarında sözlüklerde, tarih kitaplarında vb. bu metin tipine başvurulabilir.

3. Söyleşimsel Metin Tipi: İçinde en az iki kişinin bulunduğu karşılıklı konuşma odaklı anlatım tipidir. Tiyatro, orta oyunu, kukla vb. alanlarda örnekleri mevcuttur.
4. Sözbilimsel Metin Tipi: Bu metin tipinde metin insanın duygularına ve ruhsal tarafına seslenerek onda bir duygu yoğunluğu yaratmayı amaçlamaktadır. Bu tip metin türlerine örnek olarak şiir, şarkı, türkü, dua, slogan, özlü söz, duvar yazısı (grafiti) verilebilir.
5. Kanıtlayıcı Metin Tipi: Bir düşünce ile ilgili onu ikna kaygısı taşıyan metinlerdir. Magazin, tartışmalar, deneme, makale, polemik içerikli yazılar, düşünce ve felsefe yazıları bu metin tipindedir.
6. Açıklayıcı Metin Tipi: Bu metinler bilgi vermeyi hedefler. Doğru veya daha doğru kabul edilen bilgiler iletilir. Bilgi verici ve öğretici olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır.
7. Buyrumsal (Eğitici, Öğretici) Metin Tipi: Bu metinler okuyanı bir eyleme, bir işe yönlendirmeyi amaçlar. Bir yemeği yapmak üzere verilen bir tarif için oluşturulan metin buna örnek olabilir. Bu metinler açıklayıcı metin özellikleri de taşıyabilirler.
8. Önceden Haber Verici Metin Tipi: Bu tip metinler geleceğe yönelik hazırlanmışlardır. Gerçekleşmesi beklenen bir olay veya durumlar ilgili tahminler içerir. Olasılık içeren söz yapılarına sıkça yer verilir.
9. Üstün Metin Tipi: Üstün metin tipinin ayrı bir metin tipi olduğu tartışmalıdır. Nitekim bu metinler diğer metin tiplerinden herhangi biri olabilir. Diğer metin tiplerinden farkı metne erişim şeklidir. Metinler alt öbeklerle, köprülerle ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş olabilirler. İnternet ortamındaki metinlerde sözcükler,

sözcük grupları ya da cümleler bağlantı ile okuyanı başka adrese yönlendirebilmektedir.

Günay çalışmasında ayrıca metin türlerini de aşağıdaki şekilde sınıflandırmış ve bunlara bazı örnekler vermiştir (Günay, 2007):

1. Özyaşamöyküsel metin türü: İtiraf, anı, özbetimce, günce, günlük.
2. Öğretici metin türü: Deneme, tarih yazarlığı, özyaşamöyküsü, yazınsal bir bildirge, özlüsöz, atalar sözü, yazın eleştirisi.
3. İçsel metin türü: İçsel şiirler, düşlemler, şarkılar.
4. Mektup metin türü: Mektup roman, açık mektup.
5. Aytamlıkla ilgili metin türü: Övgü, ağıt söylevi, davet, sorgulama.
6. Polemik metin türü: Taşlama, iğneleme, yergicilik.
7. Olağanüstü ve Düşlemsel metin türü: Peri masalı, düşlemsel roman, bilgin kurgu anlatıları.
8. Destansı metin türü: Destan, kahramanlık destanı, roman, tarihsel anlatılar vb.
9. Romanesk metin türü: Masal, kısa öykü, roman.
10. Ağlatisal metin türü: Gülünç trajediler, trajik anlatımlar.
11. Gülmece metin türü: Töre güldürüleri, dolantı güldürüleri, karakter güldürüleri, gülünç kahraman romanları, renklemeli romanlar, skeç, parodi.
12. Dramatik metin türü: Dram, romantik dramlar, günümüzdeki dram örnekleri.

İletişimin gerçekleşmesi için metin şart olarak karşımıza çıkmaktadır. Göstergibilimin metni iletişimin ortaya çıkarıcı bir dil göstergesi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte iletişim işlevi olan her türlü resim, tablo, çizim gibi nesnelere de metin olarak kabul edilebileceği görülmektedir. Bir roman da metin olarak kabul edilebilirken trafik ışığı da bir metin olabilir. Yani iletişim kurmak için tasarlanmış her olgu metin vasfına sahiptir (Dilidüzgün, 2010).

Metinlerin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlerden kod ve üstdil işlevi ise dille ilgili kitapların, dil öğrenmek üzere oluşturulmuş kitaplardaki metinlerin işlevine işaret etmektedir (Günay, 2007).

Şu halde dil üzerine yazılmış bütün kitaplar, sözlükler üstdili tanımlamaya yönelik bir durumdur. Bu tür kitaplar iletişim aracı olarak kullanılacak bir doğal dilin öğrenilmesine ve doğru kullanılmasına yönelik her türlü durumu açıkladığından verici dil kullanımından, aktarılan bildirinin doğruluğuna, kullanılan sözcüklerin göndergelerinin doğruluğundan, iletişim için kullanılacak sözlü ve yazılı kanalın kullanımına değin birçok şeyi açıklamaktadır. (Günay, 2007, s. 411).

**Yabancı dil öğretiminde metinler.** Yabancı dil öğretiminde bu metin tiplerinin hemen hemen tamamıyla karşılaşılabilir. Öğretim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmaya başlanmasıyla birlikte üstün metin tipi de yabancı dil öğretiminde internet ortamında karşılaşılabilir metin tipleri arasına girebilmektedir.

Güneş (2014) metinleri türlerini düzenleme biçimine göre roman, hikâye, makale, fıkra, anı şiir vb. türlere ayırmaktadır. Düzenleme için kullanılan sisteme göre ise basit ya da düz mantıkla yazılmış metinler, sarmal mantıkla yazılmış metinler ya da üst düzey metinler bulunmaktadır. İşlevleri açısından edebi ve öğretici olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan metinler ise edebi, üretilmiş, özgün ya da otantik olarak sınıflandırılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere bir dil girdisi sunulur ve bu girdinin öğrenciler tarafından ne düzeyde anlaşıldığı üzerinde durulur. Bu dilsel girdilerin kullanılış biçimleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyebilir (Durmuş, 2013b).

Bu bağlamda bu dilsel girdinin hazırlanış biçimlerine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Sınıflandırma şu şekildedir (Durmuş, 2013b):

1. Özgün metinler: Öğrenilen dilin ana dili olarak konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş metinlerdir. Bunlara otantik adı da verilir.
2. Değiştirilmiş metinler: Bunlar öğrenen kitlenin düzeyine göre özgün bir metnin değiştirilmesi sonucu ortaya çıkan metinlerdir. Değiştirilmiş metinler, genişletilmiş ve sadeleştirilmiş olmak üzere iki başlıkta incelenir.

Dil öğretiminde metinler geleneksel yaklaşıma göre birer amaç olup dil bilgisi kuralları, edebi metinler ve kültür içerikli metinler önem arz etmektedir. Geleneksel yaklaşımda metin öğrenilmekte çağdaş yaklaşımlarda ise metinle öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Davranışçı yaklaşım da işitsel-görsel yöntemlere de ağırlık vermekle birlikte şartlanmaya ve tepki anlayışına bağlı olarak sunum, açıklama, tekrarlama, aktarma gibi mekanik süreçlere bağlanır ve metinler de buna göre düzenlenmiştir. Bilişsel yaklaşımın kabul gördüğü dönemde dil öğretiminde özgün metinler ve yapay metinler tercih edilmiştir ve ağırlıklı olarak iletişim amacıyla seçilmiş metinlerdir. İletişimsel yaklaşım uyarınca hazırlanan metinlerde edebi metin yeniden ön plana çıkmakta ancak dil-bilgisini ya da kültür öğretmeyi hedeflememiştir. Bu metinlerde sözlü ve yazılı iletişime destek vermek amaçlanmıştır. İletişimsel yaklaşım öğrenciyi ve iletişim gereksinimini merkeze alması nedeniyle kitaplardaki ünite başlıklarında basit yer açıklayıcıları bulunur ve diyaloglara sıklıkla yer verilir (Güneş, 2014).

Yapılandırıcı yaklaşım ve onu izleyen süreçte ortaya çıkan etkinlik yaklaşımı ile görev ve etkinlik gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bu amaçla hazırlanan öğretim malzemelerinde öğrenciyi harekete geçirmek, sosyal etkileşime sokmak, ona görevler vererek zihinsel gelişimini ve problem çözme becerilerini de geliştirmek gerekmektedir. Bu yaklaşım gereğince iletişimin gerçekleşmesi için metin şarttır. Metinlerin işlevlerini yerine getirmek için özgün ve özel olmak üzere iki farklı metin türünün de öğrenen bireylere verilmesi gerekmektedir. Özgün metinler iletişime ağırlık veren doğrudan kullanılmış veya düzeye göre

aşamalandırılıp düzeltilmiştir. Özel metinler ise dil öğretiminde kullanılmak amacıyla özel olarak hazırlanmış metinlerdir. Yapılandırıcı yaklaşım gereğince öğrencilerden metinlerdeki yararlı bilgileri bulmaları, metni anlamaları, metin hakkında düşünce geliştirmeleri, metindeki bilgileri uygulayabilmeleri ve metni dil ve anlam öğeleri bakımından değerlendirmeleri beklenir (Güneş, 2014).

Demircan'ın yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerle ilgili sınıflaması da buna yakındır. Bu amaçla kullanılan metinlerin iki temel sınıfta incelendiği görülmektedir (Demircan, 1990):

1. Kullanışlı metinler: Bu metinler gerçek yaşamdan, dili ana dili olarak konuşanlar için oluşturulmuş metinlerdir. Özgün metinlerdir.
2. Kurmaca metinler: Bu metinler özel olarak yabancı dil öğretimi amacına hizmet etmek üzere ve oluşturulmuş metinlerdir.

Bunlara ilaveten basitleştirilmiş metin olarak ifade edilen ve “dilin doğal kullanımındaki özgün metnin öğrenci düzeyine göre yeniden düzenlenmiş hali” (Uzdu, 2008 s. 82) olarak tanımlanabilecek bir metin sınıflandırması da bulunmaktadır.

Ders kitaplarında kullanılmak üzere seçilen metin veya metin bölümlerinin günlük hayatın ve doğal yaşamın şartlarıyla ilişkilendirilmesi mümkün olacak şekilde “özgün” olması gerektiği de savunulmaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerde sıklıkla başvurulabilecek ve günlük hayatımızda ana dili konuşurlarının başvurduğu kaynakların yabancı dil öğretimi ders kitaplarında da bulunması gerekir (Gevrekçi ve Şapolyo Erol, 2001). Oyun ve piyesler, şiirler, mizah yazıları, gazete-dergiler ile makale, okuyucu mektupları, seri ilanlar, reklamlar, hava tahminleri, radyo TV, tiyatro ve opera programları, kullanım kılavuzu niteliğinde el kitapları, ilaç prospektüsleri, yemek tarifleri, reklamlar, seyahat broşürleri, kataloglar, bulmaca, problem çözme oyunları, ikaz, yönerge, levha, kural yönetmelik gibi açıklamalar, karikatürler,



çizgi romanlar, istatistikler, diyagram, grafik, zaman çizelgeleri vb. (Gevrekçi ve Şapolyo Erol, 2001).

YDTÖ'de kullanılan çağdaş dönem ders kitaplarının birçoğu temel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve yapılandırıcı yaklaşım gözetilerek hazırlanmaktadır (Yağmur Şahin, 2018).

Bunlara ek olarak iletme ortamı veya kullanım biçimi farklı ancak metin özelliklerini içeren çok sayıda öğretim malzemesinin de son yıllarda karşımıza çıktığı söylenebilir. Bunlar özellikle ders kitaplarını destekleyici teknolojik sınıf içi veya sınıf dışı uygulamalardır.

Nitekim son olan hızla değişen dünyamızda yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı da önem kazanmaya başlamıştır. YEE ve Gazi Üniversitesi TÖMER, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi TÖMER, Yaşar Üniversitesi TÖMER, TİKA, Hacettepe Üniversitesi TÖMER gibi kurumlar tarafından web tabanlı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerini destekleyen etkileşimli çoklu ortam araçları, z-kitap uygulamaları YEE ve Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilmiştir (Yağmur Şahin, 2018; Şengül, 2018).

Görüldüğü üzere metinler belirli bir anlam örüntüsü içeren sözlü, yazılı veya sesli olarak alıcıyı ya da öğreneni harekete geçiren başı ve sonu belirli dil unsurlarıdır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanımları büyük bir gereksinim ve sürecin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

ADOÇM'de metin şu şekilde açıklanmaktadır: “Belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem demektir. Metinler bir görev yerine getirilirken - destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak – dil etkinliklerine neden olur”(Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013, s. 18)

## Yabancı Dil Öğretiminde Malzeme ve Ders Kitabı

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin dikkatini toplamak, ilgisini artırmak ve devam ettirebilmek, öğrenciyi yönlendirebilmek amacıyla çeşitli eğitim materyalleri kullanılmakta ve bu öğretim materyalleri işitme, hareketli görsel-işitsel, basılı gereçler, sabit görsel araçlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Basılı materyaller öğretim malzemeleri içinde en yaygın olanlar arasındadır. Bu anlamda ders kitabı belirli bir dersin programında ön gördüğü konuları ele alır, işler, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırır. Ders kitabı öğretmene materyal seçme konusunda da kolaylık sağladığı gibi öğretilecek konuları iyi bir sırayla, resimli ve örnekli açıklamalarla verip yeni dil özellikleri hakkında da alıştırmalar sunar (Çakmak, 2001).

Ders kitabı çeşitli beceri alanlarına hitap eden yazılı, görsel ve işitsel birçok malzemenin bir kazanım ve düzey çerçevesinde basılı bir materyal olarak sunuludur. Bu anlamda yararları bulunmaktadır.

Ders kitabının yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Çakmak, 2001):

- Öğretimin aşama aşama yapılmasını sağlar.
- Ders kitabı ne öğrenilmesi gerektiğini sunar.
- Öğrencinin öğrendiklerini gözden geçirmesine olanak tanır.
- Alıştırmalar yoluyla uygulama yapılmasını sağlar.
- Dil bilgisi yetisi kazanılmasını sağlayıp bunun gelişimini ölçer.
- Öğretimi sıkıcı olmaktan kurtarır.

Genelde kitap özelde ise ders kitapları insanlığın kalıcı bellek oluşturmasında, insan eğitiminin gerçekleşti(il)mesinde en önemli araçlardan birisidir. Dahası kitap, toplumların geçmişini günümüzde okuma olanağını verir, onları anlamada ayna işlevi görür. (...) Daha ilk Türklerde eğitimin ve kitabın ne kadar önemli olduğunu görürüz. İslamiyet'in kabulüyle Arapçanın yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanması üzerine

Türkçenin önemini vurgulayan, Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan Kâşgarlı Mahmud'un Divan- Lügat-it Türk'ünü ilk ders kitaplarından biri olarak değerlendirmek olasıdır. (Baştürk, 2005, s. 31)

Ders kitapları Benhür'e (2002) göre sınıfta en çok kullanım alanı olan eğitim malzemeleri olup öğretimin başarısında önemli rol oynamaktadır.

Ders kitapları öğretim esnasında öğrencilerin öğreneceklerini, öğretmenlerin öğreteceklerini de etkiler. Bu bağlamda ders kitapları ve öğretim programı arasında doğrudan bir ilişki bulunur. Ders kitaplarının öğrenme öğretme sürecinde üstlendiği rolle ilgili Kılıç ve Seven şunları sıralamaktadır (Kılıç ve Seven, 2006, s. 27):

1. Öğretimin büyük bölümü kitapların içeriği ile belirlenmektedir.
2. Sınıf içi uygulamalarında, materyal olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır.

Ders kitapları yabancı dil öğretiminde bir kitabı veya bir kitap serisinin bir bölümünü ifade eder. Bu materyal belirli bir düzey ve belirli özelliklere sahip (örneğin ileri düzey yetişkin öğrencilere yönelik) bir yabancı dil öğrencisinin gereksinimlerini karşılamak üzere içerikle oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulmuş bir yabancı dil ders kitabı çok beceri alanını gözetilerek kaleme alınmıştır ve dil bilgisi, söz hazinesi, dinleme, okuma, konuşma yazma gibi bölümler de barındırırlar (Richards ve Schmidt, 2010).

Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanındaki öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre Türkçe öğretmenleri ders malzemesi olarak en çok kitaplara başvurumaktadırlar. Bunu dergiler, gazeteler, radyo, teyp ve video, televizyon, slayt, tepegöz ve bilgisayar izlemektedir. Ancak ders kitabı %94,44 gibi bir kullanım alanına sahiptir (Özbay, 2003).

Ders kitapları; tasarım, yazım, dağıtım, kullanım aşamaları dikkate alındığında ve öğrenme ve öğretme hedeflerine ulaşılmasında araçların hedefle olan ilişkisi bağlamında çok büyük öneme sahiptir (Özbay, 2003)

**Ders kitaplarında bulunması gereken özellikler.** Yabancı dil öğretiminde kullanılan ve birçok ders materyalini bir plan ve program dâhilinde içinde barındıran ders kitapları her şeyden önce bir “malzeme”dir. Sağladığı kolaylıklar ve avantajları bakımından kurumlar tarafından sıklıkla başvuru kaynaklarıdır. Öğretim malzemesi geliştirmek yazarların işi olarak bilinmektedir. Tomlinson’a (2013a) göre ders öğretmenleri gerekli olan küçük bir eğitim, sahip oldukları deneyim kendilerine sağlanacak destekle çok iyi birer materyal geliştiricisi haline gelebilmektedirler. Nitekim Tomlinson bu eğitimleri Türkiye dâhil birçok ülkede gerçekleştirdiğini de eklemektedir.

Öğrencilerin de malzeme geliştirilmesine katkıda bulunabileceğine ilişkin görüşler de bulunmaktadır (Mcgrath, 2002).

Öğretim malzemesi geliştirmede dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar Duman (2013) tarafından hem genel olarak yabancı dil öğretimi hem de YDTÖ alanında öğretim malzemesi geliştirmeye ilişkin ilkeler adıyla şu şekilde sıralanmaktadır (Demirel, Altun vd., 2011: 59-61; Yaylacı, H.S.ve Yaylacı F., 2013’den aktaran Duman, 2013):

- Bilinenden başlama ilkesi: Hedef kitle tarafından bilinen bilgileri kullanmak ve yeni bilgileri bunlar üzerine inşa etmeyi ifade etmektedir.
- Çok örneklik ilkesi: Hedef kitlenin öğrendiği, becerisini kazandığı konuyu yeteri kadar örnekle pekiştirmesini ifade etmektedir.
- Görelilik ilkesi: Bu ilke ders malzemelerindeki görseller, resimler ve şekiller herkes tarafından aynı ve açıkça algılanabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Seçicilik ilkesi: Öğretilmek istenen önemli unsurların yazılı, görsel ya da işitsel materyallerde diğer unsurlardan daha seçilir, vurgulu bir şekilde materyalde yer almasını ifade etmektedir.

- Tamamlama ilkesi: Öğrenenlerin, öğretilmek istenen konular arasında bağlantı kurmasına yardımcı olacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Fonun anlamlılığı ilkesi: Fonun anlamlılığı ilkesi öğretilmek istenen konunun veya verilmek istenen mesajın bir görsel ya da işitsel bir fon eşliğinde sunulmasını ifade etmektedir.
- Kapalılık ilkesi: Özellikle görsel malzemelerin açıkça anlaşılır, belirgin olmasını ifade etmektedir.
- Birleştiricilik ilkesi: Birleştiricilik ilkesi hazırlanacak malzemedeki nesnelere, durumlar ve olaylar arasında hedef kitlenin bağlantı kurmasına olanak tanıyacak şekilde malzeme oluşturmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi konuları da öğrencilerin bu konular arasında anlamsal bağlantıları yakalamalarını gerektirmektedir.
- Algıda değişmezlik ilkesi: Hedef öğrenen kitlesinin önceden öğrendiği, algıladığı kavramları aynı şekilde algılamaya devam etmesine dayanır. Buna göre eski konulara yapılacak göndermeler, basit çizimlerle öğrenilen kavramın hatırlatılması faydalıdır.
- Derinlik ilkesi: Hazırlanacak görsel malzemedeki görüneye (perspektif) dikkat edilmelidir.
- Yenilik ilkesi: Hazırlanacak malzemeler eski öğrenmeleri pekiştirmekle birlikte öğrenene yeni bir yaşantı, yeni bir bilgi kazandırabilmelidir.
- Hedef-davranış ilkesi: Hedeflenen beceriye ve kazanımlara yönelik olarak malzemeler hazırlanmalıdır.
- Anlamlılık ilkesi: Bu ilke öğretileceklerin, öğrenen kitle için bir anlam ifade etmesi anlamına gelmektedir.

- Uygunluk ilkesi: Seçilecek veya hazırlanacak malzemeler öğrencilerin ilgilerine, zeka düzeylerine, bireysel ve toplumsal birikimlerine, bilgi düzeylerine uygun olmalıdır.
- Basitlik ilkesi: Hazırlanacak malzemenin karmaşık olmamasını; açık, anlaşılır ve basit olmasını ifade etmektedir.

Ders kitaplarının bir yabancı dil öğretme malzemesi olarak değer ve etkililiğinin değerlendirme sürecine verilen ad “malzeme değerlendirme”dir (Richards ve Schmidt, 2010, s. 322).

Ders kitapları öğretimin hedefleriyle, öğretimin içeriğiyle, öğrenme-öğretme durumlarıyla ve öğretimi değerlendirme ile de yakından ilgilidir. Ders kitabı ile öğrenci özellikleri, öğrencinin aktif öğrenmeye katılımı arasında olduğu kadar öğretmenle de doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretme etkinliğiyle ilgili olumlu yanları bulunan ders kitabının öğretme malzemesi olarak öğrenci veya öğretmen tarafından tek kaynak olarak algılanma olasılığı olumsuz bir özelliğidir. Ders kitapları daima öğrencilerin ilgileri ve gereksinimleri ile uyum gözetilerek oluşturulmalıdır. Bunda öğrencinin yaşı, dil kabiliyeti, kültürü ve genel yetenekleri dikkate alınmalıdır (Kılıç ve Seven, 2006).

Ders kitaplarında yer alacak içerik “Ne öğretilim?” sorusuyla doğrudan ilgilidir. İçerik düzenlenirken öğrenme ve öğretme ilkeleri ile içerik düzenleme stratejileri karşımıza çıkmaktadır. İçerik özellikleri ile öğrenme ilkelerinin uyumu öğrenci beklenti ve amaçlarına uygunluk, anlamlı öğrenmeye uygun içerik, iyi organize edilmiş bilgiler, somut ve gözde canlandırılabilir görsellerin kullanıldığı içerik önem taşır (Oral, 2005).

Özellikle yabancı dil öğretiminde basamaklı öğretimin esas olduğu bilinmektedir. Basamaklı öğretim öğrenilen önceki konu ve dil yapılarıyla bir sonraki arasında bir bağ kurmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla içeriğin oluşturulmasında Oral’ın (2005) buna değindiği ve içerik düzenlemede “aşamalılık ilkesi”nin bulunduğunu belirttiği görülmektedir.

İçeriğin düzenlenmesinde özellikle içeriğin aşamalılık ilkesi dikkate alınmalıdır. Bir konunun öğrenilmesi, kendinden sonraki konuların öğrenilmesini sağlayacak ya da kolaylaştıracak şekilde sıralanmalıdır. Bazı durumlarda konuların alt başlıklar halinde düzenlenmesi gerekebilir. Konu, alt başlıklara ayrılırken birbiriyle ilişkili olan konuların bir alt başlık altında toplanmasına dikkat edilmeli ve alt başlıklar da önkoşul olma özelliklerine göre hiyerarşik olarak sıralanmalıdır. (Oral, 2005, s. 86).

Ders kitaplarındaki içeriği düzenlemede buna göre ölçüt niteliğinde bazı sorular önerilmiştir. Bu sorular şunlardır (Oral, 2005, ss. 86-87):

1. Öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygun mudur?
2. Öğrenciler için anlamlı, önemli kısımlar vurgulanmış mıdır, öğrencilere örgütlenme yapma olanağı vermekte midir?
3. Mantıksal olarak iyi organize edilmiş midir?
4. Öğrencinin zihinsel imajlar oluşturması için somutlaştırmalar (resim, tablo, grafik, şema vb.) yapılmış mıdır?
5. Bireysel öğrenmeye olanak sağlamakta mıdır?
6. Benzer içeriklerle ilişkilendirilmiş midir?
7. Dikey ve yatay kaynaşıklık ilkeleri dikkate alınarak örgütlenmiş midir?
8. Öğrencinin etkin etkileşimine olanak vermekte midir?
9. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun mudur?
10. Hizmet ettiği hedefin alanına ve basamağına uygun olarak düzenlenmiş midir?

Ders kitapları her şeyden önce öğrenme ve öğretme etkinliği için oluşturulmuş araçlardır ve bu araçları oluşturmak ve geliştirmek için çeşitli ilkeler önerilmiştir. Bu ilkelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Richards, 2001; Tomlinson, 1998, Tomlinson, 2003'den aktaran Peçenek, 2005):

1. Araçlar etki bırakmalıdır. Etki bırakması için yenilik, değişiklik, ilgi çekici sunum, albenili içeriğe sahip olmalı ve ilgi çekici bir yolla uygulanmalıdır.
2. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilmelidir. Öğrencileri karmaşıklığa iten araçlardan kaçınılmalıdır. Kendi kültürleriyle ilişkilendirebilecekleri resim ve metinler araçlarda yer almalıdır.
3. Öğrencilere güven aşılmalı ve bir başarıya duygusu iletebilmelidir.
4. Planlı, planlı olmayan veya yarı planlı dil girdileri sunmalı ve öğrencileri özgün dili kullanmaya yönleltmelidir.
5. Etkileşim ve bireysel çalışma içeren etkinliklerle öğrencileri iletişime dahil edebilmeli ve n dili kullanmaya yönleltebilmelidir.
6. Sağ ve sol beyni de uyaran nitelikte etkinlikler içermelidir.
7. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamalıdır.
8. Kültürel farkındalık geliştirme konusunda öğrencilere yol göstermelidir.
9. Gerçek dilin kullanımına yer vermelidir.
10. Öğrencilerin dili kullanacakları koşullara benzer şekillerde öğrenmeleri için destek sağlamalıdır.
11. Araçlar hazırlanırken öğretme faaliyetlerinin olumlu etkilerinin hemen ortaya çıkmayabileceği dikkate alınmalıdır.
12. Araçlar hazırlanırken öğrencilerin farklı öğrenme şekilleri olabileceği unutulmamalıdır.
13. Araçlar hazırlanırken öğrencilerin duyuşsal farklılıklara sahip olabilecekleri göz önünde tutulmalıdır.

Şahin ve Yıldırım (2001) ders kitabının etkili oluşunu sağlayan özelliklerden bahsetmektedir. Bu özelliklerden yabancı dil öğretimi ders kitaplarıyla ilişkilendirilebilecek olanlar şu şekilde sıralanabilir (Şahin ve Yıldırım, 2001):



1. Etkili bir ders kitabı öğrencinin ilgisini çeker.
2. Derse karşı ilgi uyanmasını sağlar.
3. Konunun ana hatlarını gösteren resim, grafik, hikâyeler gibi unsurlar barındırır.
4. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine de olanak tanır.
5. Kitapla olan bağı kuvvetlendirici yaşantılar verir.
6. Öğrencilere yönerge, açıklama ve ipuçlarını sunar.
7. Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirir.
8. Görsel açıdan zengindir. Resim ve fotoğraflarla desteklenmiştir.
9. Öğrenme ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Çakmak (2001) yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının seçiminde iletişimsellik, amaçlara uygunluk, öğretilbilir oluşu, destekleyici malzemelerinin olması, seviyesi, bıraktığı izlenim, ilgi çekici oluşu ile denenmiş oluşu boyutlarının önemine işaret etmiştir.

Basılı ve işitsel öğretim materyallerini değerlendirmek üzere Demirel ve Yağcı (2012) tarafından bazı ölçütler önerilmiştir. Bu ölçütler bir değerlendirme formunda ölçütlerin karşısında yüksek, orta, düşük gibi tanımlayıcılar yer almaktadır. Basılı materyalleri değerlendirme formu şu ölçütleri içermektedir (Demirel ve Yağcı, 2012):

1. Programla uyumu
2. Doğruluğu ve güncelliği
3. Dilin açık, öz ve anlaşılabilirliği
4. Güdüleyici oluşu ve dikkati canlı tutması
5. Katılımı teşvik etme özelliği
6. Teknik kalitesi
7. Etkinlik derecesi
8. Önyargılardan arındırılmış olması

9. Kullanıcı kılavuzu
10. Okuma düzeyinin uygunluğu
11. Düzenlemenin açıklığı
12. İçindekiler

İşitsel materyalleri değerlendirme formunda ise şunlar yer almaktadır (Demirel ve Yağcı, 2012):

1. Programla uyum
2. Doğruluk ve güncellik
3. Dilin açık, öz ve anlaşılır oluşu
4. Güdüleyicilik
5. Katılımı teşvik etme özelliği
6. Teknik kalitesi
7. Etkililik derecesi
8. Önyargılardan arındırılmış oluşu
9. Kullanıcı kılavuzu
10. İzleyici düzeyine uygunluğu (örneğin hızı)
11. Düzenlemenin açıklığı

Demirel'e göre ders kitaplarının seçiminde biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım gibi ölçütler vardır. Buna göre biçimsel görünüm dış ve iç kapaklarıdır. Bilimsel içerik ders kitaplarında yer alan metinlerin bilimsel açıdan incelenip hatalarının tespitini ve programdaki hedeflerle tutarlı bilgi ve becerilerin aktarılmasını kapsamaktadır. Bilimsel içeriğin kapsamında metinler önemli bir yer tutmaktadır. Metinlerde günlük hayatla bağlantılı oluş ve öğrenci düzeyine uygunluk anılmaktadır (Demirel, 2011).

Yabancı dil öğretimi için hazırlanmış ders kitapları öğrencilerin sadece ders içinde başvuracakları bir kaynak olmamalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında öğrencilerin ders dışında

başvurmaları ve kendilerini değerlendirebilmeleri amacıyla belirli üniteye bir değerlendirme aracı (örneğin bir test) bulunmalıdır (Çakmak ve Şapolyo Erol, 2001).

Şapolyo ve Erol'a (2001) göre yabancı dil öğretmek üzere düzenlenmiş ders kitapları değerlendirilirken kitaba şu ölçütler bağlamında bakılması gerekmektedir (Şapolyo ve Erol, 2001):

- İletişimsellik: Kitabın öğrencilerde iletişim kurmaya yönelik olup olmadığı
- Amaca uygunluk: Belirlenen hedef ve amaçlara uygunluk gösterip göstermediği
- Öğretilebilirlik: Kullanım kolaylığı bulunup bulunmadığı, iyi organize edilip edilmediği
- Destekleyici malzemelerinin olması: Öğretmen kitabı, işitsel malzemeler, çalışma kitabı gibi ek malzemeler içerip içermediği
- Seviyesi: Öğrencilerin dil düzeylerine uygunluğu
- İzlenim: Ders kitabı ile ilgili öğretmen görüşü
- İlgi çekicilik: Konu başlıkları, resimleri gibi açılardan ilgi çekici olup olmayışı
- Denenmiş ve test edilmiş olması: Sınıf ortamında denenip denenmediği ve denendiyse sonuçları hakkındaki değerlendirmeler.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların öğrencilere, öğretmenlere göre uygunluklarının değerlendirilmesi için çeşitli ölçekler öneren Çakmak ve Şapolyo Erol'un öğrencilere uygulanabilecek ölçekte şu kriterleri dört basamaklı boyutta sunduğu görülmektedir (Çakmak ve Şapolyo Erol, 2001):

- İlgi çekicilik
- İçeriğin zorluk düzeyi açısından doğruluğu
- Eğlendiricilik
- Gerçek yaşam durumlarına uygun yeterince malzeme bulunması
- Fiziksel özelliklerinin uygun oluşu.

- Dil bilgisi ve uygulama arasında doğru bir denge sağlamış olması.
- Kazanılması gereken dil becerilerini birleştirerek tek bir beceri halinde kullanılmak üzere doğru bir denge ile sunabilmesi.
- Öğrencilerin yaşlarına uygunluğu
- Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgileri karşılama
- Öğrencinin gelişim düzeyine uygunluk.
- Dili bağımsız olarak kullanabilmeyi sağlayacak yeterli miktarda iletişimsel aktivite içermesi.
- Kültür olarak uygunluk.

Öğretmenlere uygunluğu açısından ise şu ölçütlerin önerildiği görülmektedir (Çakmak ve Şapolyo Erol, 2001):

- İçerik ve izlenim hakkında genel izlenim
- Öğretmen kitabının bulunması
- İşitsel ve görsel malzemeler ile, çalışma kitabı gibi ek malzemeleri bulunması
- Yeterince test ve tekrar çalışması barındırması
- Öğretmen kitabına çokça başvurmadan kullanılabilirliği
- Kitabın önerdiği yöntem ve yaklaşımların öğretmene, öğrenciye ve sınıfa uygunluğu
- Kitabın yaklaşımının kolayca sınıfa koşullarına uygulanabilirliği
- Kitabın ders hazırlığı aşamasında zaman tasarrufu sağlayabilirliği
- Belirli konuları, belirli aralıklarla ve farklı ünitelerde tekrarlaması
- Kitabın birçok öğretmen tarafından uygun ve beğenilir bulunması.

Çakmak ve Gevrekçi yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının değerlendirilmesi için genel bir değerlendirme ölçeği önermiştir. Bu ölçekte çalışmanın konusuyla

ilişkilendirilebilecek olan alt başlıklar ayrıntılı olarak verilmek kaydıyla- şu başlık ve alt başlıklar yer almaktadır (Çakmak ve Gevrekçi, 2001, ss. 54-57):

- Yazar hakkında
- Biçim ve tasarım
  - Genel görünüm
  - Başlıklar
  - Resimler
  - Tablo, Grafik ve Şemalar
  - Yazı Türü ve Puntolar
- İçerik
  - Dil ve yazılı anlatım
    - Dilin anlaşılma düzeyi
    - Dilin sadeliği
    - Kullanılan terim ve kavramların anlaşılabilirliği
    - Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve düzeylerine uygunluğu
    - Metinlerde cümlelerin uzunluklarının ayarlanması
    - Metinlerde kullanılan yazı türünün uygunluğu
    - Yazılarda uygun puntoların kullanımı
    - Yazı türünün okumayı kolaylaştırıcı ve özendirici olması
  - Metinler
    - Metinlerin diğer derslerle bütünleşmesi
    - Konu bütünlüğünün sağlanması
    - Metnin çeşitli örneklerle zenginleştirilmesi
    - Metnin günlük yaşamla ilişkisi
    - Her konunun sonunda özet verilmesi

- Her konunun başında gerekli açıklamaların yapılması
- Metinlerde tablo, şema, grafiklerden ve resimlerden faydalanma
- Metinlerin öğrenci düzeyine ve gelişimsel özelliklerine (zihinsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor) ve düzeylerine uygunluğu
- Metinlerde kullanılan üslup
- Konuların anlatımında kullanılan terimler
- İçeriğin programa uygunluğu
- Örnekler
- Öğretim yöntem ve teknikleri
  - Konuların öğretimi ile ilgili yöntemler hakkında bilgi
  - Konuların öğretimi ile ilgili teknikler hakkında bilgi
  - Dört temel alanın aşamalı olarak öğretimine ilişkin yöntem ve teknik bilgisi
  - Öğrencileri kendi kendine çalışmaya yönlendirici yöntem ve teknik bilgisi
  - Öğrencileri düşünmeye, tartışmaya, üzerinde konuşmaya, problem çözmeye yönlendirici yöntem ve teknikler
  - Öğrencilerin grupla, bireysel ya da tüm sınıfla uygulayabilecekleri yöntem ve teknikler
  - Önerilen yöntem ve tekniklerin öğrenci düzeylerine uygunluğu.
- Değerlendirme
- Öğrencilere yönelik çalışma becerileri

McDonough ve Shaw (2012) yabancı dil öğretiminde kullanılan ders malzemelerine yönelik üç basamaktan oluşan bir değerlendirme modeli önermiştir. Bu modelde yer alan basamaklar şu şekildedir (McDonough ve Shaw, 2012, ss. 50-53):

1. Hârici değerlendirme
2. Dâhili değerlendirme

### 3. Genel değerlendirme

Harici değerlendirmede kitapları kapsayan tanıtıcı yazı, telif hakları ile içindekiler ve giriş bilgileri bulunur. Kitabı tanıtıcı yazısı ve giriş bölümünden ders öğretmenleri ve öğrenciler hedef kitle, verim düzeyi, malzemelerde kullanılan içerik, öğretilecek dilin sunuluş ve düzenlenişi, dil ve yöntem üzerine kitap yazarının fikirleri (McDonough ve Shaw, 2012).

Harici değerlendirmede ayrıca şu sorularla farklı ölçütler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu ölçütler ve bunlarla ilgili bazı açıklamalar şu şekildedir (McDonough ve Shaw, 2012):

1. Materyal ana ders kitabı niteliğinde mi yoksa yardımcı bir kitap mı?
2. Basılı ve ulaşılabilir bir öğretmen kitabı var mı? Bu öğretmen kitabı ana dili hedef dil olmayan öğretmenler için de yeterince açık mı?
3. Sözlüğü ve dizini bulunuyor mu?
4. Kitapta hangi görsel türleri (fotoğraf, diyagram, tablo) kullanılmıştır? Bu malzemeler diğer öğrenme içeriğiyle uyumlu ve işleve yönelik mi? Yoksa bunlar birer süs gibi mi kullanılmışlar?
5. İçeriğin sunumu anlaşılır mı yoksa karışık mı?
6. Kültür açısından önyargılı mı yoksa çok özellikli mi?
7. Azınlıkları veya kadınları negatif yönde mi sunmakta? Belirli bir bölgeye veya halka ait “dengeli” (önyargı uyandırmayacak türde) mi yoksa aksi yönde mi fotoğraflar içeriyor?
8. Ders kitabını kullanmak üzere dijital malzemeleri dâhil edildiğinde maliyetleri ne kadar olmaktadır?
9. Materyale dâhil edilen testler öğrencilere faydalı olur mu?

Dâhili değerlendirmede dil öğretme malzemesi üzerinde daha derin bir inceleme yürütülerek harici değerlendirmedeki ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilir. Bu

aşamada şu ölçütler kullanılarak kitabın en az iki ünitesinin –tercihen daha fazlasının- incelenmesi beklenir (McDonough ve Shaw, 2012):

1. Materyallerdeki beceri alanlarının sunuş biçimi. Bütün dil beceri alanları materyalde yer alıyor mu?
2. Materyallerin derece ve sıralamaları. Bu konuda araştırmacı bu ölçütün açıkça hangi kural dâhilinde araştırılacağına belirli olmadığını da belirtmektedir. Hangi
3. Materyalde okuma / "söylem" (ya da konuşma) becerilerinin yer aldığı yerlerde, cümlenin ötesine çıkabilen bir metin yolu (metin bütünlüğü) mevcut mudur? Araştırmacı belirli becerinin geliştirilmesine odaklanmış bir okumada bu odaklanma durumunun çok vurgulu ve hissedilir olduğunu ve bu nedenle öğrencinin daha uzun okuma metinlerinde beceriyi kullanmaya fırsat tanımadığı konusundaki gözlemini de iletmektedir.
4. Dinleme becerileri için oluşturulmuş kayıtlar “otantik” (gerçek hayattan alınmış, gerçek) mi yoksa yapay mı? Ayrıca araştırmacıya göre bu kayıtlarda kullanılan metinler için özel diyalogların yazılıp yazılmadığının tespiti de gerekmektedir. Nitekim bu şekilde olan diyaloglarda doğal konuşmanın özellikleri eksik kalmakta ve yansıtılmamaktadır.
5. Konuşma malzemeleri, gerçek etkileşimin doğası hakkında bildiklerimizi içermekte mi yoksa yapay diyaloglar mı sunuyor?
6. Kitapta yer alan test ve alıştırmaların öğrenci gereksinimleri ve kitabın öğrettikleriyle olan ilişkisi ve bunların uygun bağlamda olup olmadıkları.
7. Malzemeler farklı öğrenme stilleri için uygun mudur? Kendi kendine öğrenmeye yönelik koşullar sunmakta mıdır? Araştırmacı bu noktada son yıllarda ders kitaplarının “kendi kendine öğrenme” biçiminde de kullanmaya yönelik



düzenlendiğini hatırlatmakta ve bu yönde bir öğrenen eğilimi olduğunu vurgulamaktadır.

8. Materyaller hem öğrencileri hem de öğretmenleri aynı şekilde güdüleyici nitelikte çekici mi yoksa bir öğrenci / öğretmen uyumsuzluğu öngörülebilir mi?

Son olarak ise genel değerlendirmede materyalle ilgili etkenler dikkate alınarak bir değerlendirme önerilmektedir (McDonough ve Shaw, 2012):

1. Kullanılabilirlik etkeni: Bu etken malzemeler belirli bir müfredatta ana veya tamamlayıcı kullanılabilir oluşuyla ilgilidir.
2. Genelleştirilebilirlik etkeni: Malzemeleri daha genel olarak kullanışlı hale getiren ana özelliklerini sınırlayan özellikleri var mı? Bu ölçüt araştırmacı tarafından şu örnekle açıklanmaktadır: Bir materyalin tamamı belirli bir grup için faydalı olmayacakken bir kısmı olabilir. Bu etken bir sonraki etkeni de düşünmemize olanak sağlayacaktır.
3. Uyarlanabilirlik etkeni: Materyal içinde ekleme, çıkarma, yerel durumlar için değiştirme ya da başka bir bağlamda kullanma yapılabilir mi? Nitekim araştırmacı materyalin kısmen veya parça parça yeterli görüldüğü durumlarda buna ihtiyaç duyulabileceğini belirtmektedir.
4. Esneklik etkeni: Materyaldeki sıralama ve derecelendirme ne kadar katı? Burada kast edilen basamaklı öğretimde kullanılan konuların kolaydan zora doğru gidişindeki sıralamadır. Yani başka bir açıdan bakıldığında düzeyler arasındaki dik veya yumuşak geçişlerdir. Bu etkende malzemelerin farklı etkinlik veya yollarla kullanılış esnekliği kastedilmektedir.

Ders malzemesi değerlendirmesi veya malzeme değerlendirme alanında yapılan çalışmalardan bir diğeri Alan Cunningsworths tarafından hazırlanmış “*Choosing Your Course Book*” isimli çalışmadır. Cunningsworth (1995) çalışmasında malzeme değerlendirmek için ve

seçimi için kullanılmak üzere çeşitli boyutlar dikkate alınarak kullanılabilir bir kontrol listesi önermektedir. Kontrol listesinde yer alan boyutlar ve içerikleri şu şekildedir (Cunningsworth, 1995, ss. 2-4):

- Hedefler ve yaklaşımlar
  - Ders kitabının amaç ve programı öğrenenin ihtiyaçlarına uygun mu?
  - Ders kitabı öğrenme ve öğretme durumlarına uygun mu?
  - Ders kitabı ne kadar kapsamlı? Gereksinim duyulanları büyük ölçüde veya tamamen karşılamakta mı? Öğretmen ve öğrenciler için iyi bir kaynak mı?
  - Ders kitabı esnek mi? Farklı öğrenme stillerine imkan sağlamakta mı?
- Tasarım ve düzenleme
  - Tam seti hangi materyallerden oluşmaktadır (öğrenci kitabı, öğretmen kitabı, çalışma kitabı, kasetler vb.)?
  - İçerik nasıl düzenlenmiş (yapılara göre, işlevlere göre, konulara göre, becerilere göre)?
  - İçerik nasıl düzeylendirilmiş (karmaşıklık temeline göre, “öğrenebilirlik”, kullanılabilirlik)?
  - Düzeylendirme ve ilerleyiş öğrencilere uygun mu? Herhangi bir (dış) müfredat gereksinimlerini karşılamak için çalışmaları tamamlayabilecek nitelikte mi?
  - Yeterli geri bildirim (geri dönüşüm) ve revizyonu var mı?
  - Dil bilgisi için ayrı bir referans bölümü vs. var mı? Bazı malzemeleri bireysel çalışmaya uygun mu?
  - Kitapta kolayca ne yapılacağı belli mi? Düzenlenişi uygun mu?
- Dil içeriği

- Öğrenenlerin düzeylerine göre gereksinimleri dikkate alınarak ana dil bilgisi konularını içermekte mi?
- Sözcük bilgisi geliştirme ve bireysel öğrenme stratejileri açısından materyal nicelik ve sözcük hazinesi bakımından yeterli mi?
- Kitap sesletime yönelik çalışmalar içermekte mi? İçermekte ise bunlar nelerdir: müstakil sesler, sözcük vurgusu, cümle vurgusu, tonlama.
- Kitap cümle düzeyinin üstüne çıkabilecek şekilde dilin yapılandırılışı ve anlaşılmasıyla da uğraşmakta mıdır? Örneğin diyaloglarda yer alma, bir yazı uzatma çalışması, bir okuma metnindeki ana noktaları belirleme? (İleri düzeylerle daha yakından alakalı).
- Üslubu ve düzeye uygunluğu nasıl? Eğer uygunsa kullanılan dil üslubu sosyal durumlarla eşleşiyor mu?
- **Beceriler**
  - Kursun hedeflerini ve müfredatını da akılda tutmak kaydıyla dört temel dil becerisini yeteri kadar kapsamakta mı?
  - Birleşik olarak beceri alanlarına ilişkin çalışmalar içermekte mi?
  - Okuma metinleri ve etkinlikleri öğrencilerinizin düzeylerine ve ilgilerine uygun mu? Yeteri kadar okuma metni var mı?
  - Dinleme malzemeleri iyi kaydedilmiş ve mümkün olduğunca otantik (gerçek) mi ve anlamaya yardımcı arka plan bilgisi, soruları ve etkinlikleri bulunuyor mu?
  - Konuşulan İngilizceye yönelik malzemeler (karşılıklı konuşmalar, rol yapma etkinlikleri) öğrencileri gerçek yaşam etkileşimleri için iyi donatabilecek nitelikte mi?

- Yazma etkinlikleri rehberlik etme / kontrol etme sayıları, doğruluk düzeyi, uzun yazma metinlerini düzenleme (örneğin paragraflar) ve uygun stilleri kullanma açılarından uygun mu?

- Konu

- Öğrencilerin içten ilgi duyabileceği nitelikte mi?
- Yeterli çeşitlilikte konulara sahip mi?
- Konular öğrencilerin farkındalığını artıracak ve deneyimlerini zenginleştirecek nitelikte mi?
- Konular öğrenci düzeyleri de dikkate alınmak kaydıyla yeteri kadar çok yönlü ve gelişmiş mi?
- Öğrencileriniz kitapta sunulan sosyal ve kültürel bağlamlarla ilişki kurabilecekler mi?
- Kadınlar kitapta erkeklerle eşit şekilde canlandırılmış ve temsil edilmiş mi?
- Diğer topluluklar, farklı etnik kimlikler, meslekler, engelliler vb. temsil edilmiş mi?

- Metodoloji

- Ders kitabınca dil öğreniminde hangi yaklaşım/yaklaşımlar alınmıştır? Bu öğrenme / öğretme durumlarına uygun mudur?
- Ne düzeyde aktif öğrenci ilgisi beklenebilir? Bu sizin öğrencilerinizin öğrenme stil ve beklentileriyle eşleşiyor mu?
- Kitap yeni dil öğelerini hangi tekniklerle sunmakta / alıştırmayı yaptırmaktadır?
- Farklı beceriler ne şekilde düşünülmüştür?
- İletişimsel becerileri nasıl geliştirilmektedir?

- Malzeme öğrencilere öğrenme becerileri ve öğrenme stratejileri hakkında herhangi bir öneri / yardım içermekte midir?
- Öğrencilerden kendi öğrenmelerine yönelik bir sorumluluk beklenmekte midir (örneğin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri)?

Tomlinson bir yabancı dil öğretimi kitabını değerlendirmede bir tane değerlendirme modelinin kullanılmayacağını, değerlendirmenin sebebi, amacı ve şartlarının değerlendirme ölçütlerini belirleyebileceği görüşündedir. Ancak bu bağlamda evrensel ölçütler belirlemek ve bu ölçütleri çeşitli durumlara uygun bir şekilde amaca yönelik değerlendirme aracına uyarlamak mümkündür (Tomlinson, 2013b). Buna göre evrensel ölçütlerden bazıları şunlar olabilir (Tomlinson, 2013b):

- Materyaller, öğrencilere kendileri için düşünmeleri için yararlı fırsatlar sunuyor mu?
- Hedef öğrencilerin talimatları izleyebilmeleri olası mı?
- Materyallerin tercih edilen farklı öğrenme stillerini karşılaması olası mı?
- Malzemelerin duygusal katılımı sağlama olasılığı var mı?

Ayrıca Tomlinson aşağıdaki evrensel ölçütleri kullanarak Masuhara ile birlikte İngilizce öğretimi özelinde kitaplar oluşturduğunu dile getirmektedir (Tomlinson, 2013b, ss. 37-38):

- Kullanımdaki İngilizceye geniş ölçüde maruz bırakıyor mu?
- Öğrencileri etkili bir şekilde meşgul ediyor mu?
- Öğrenenleri bilişsel olarak meşgul ediyor mu?
- Ulaşılabilir bir meydan okuma olanağı sağlıyor mu?
- Öğrencilerin öğrenmelerini kişiselleştirmelerine yardımcı oluyor mu?
- İngilizce özgün olarak nasıl kullanıldığı hakkında keşifler yapmaları için öğrencilere yardımcı oluyor mu?

- İletişim için hedef dili kullanmak için fırsatlar sağlıyor mu?
- Öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmelerine yardımcı oluyor mu?
- Öğrencilerin sınıf dışındaki ortamda İngilizce kullanmalarına yardımcı oluyor mu?
- Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?
- Etkili yerleştirme için gereken esnekliği sağlıyor mu?
- Öğrencilerin kurstan sonra İngilizce öğrenmeye devam etmelerine yardımcı oluyor mu?
- İngilizceyi lingua franca (ortak dil) olarak kullanmaları için öğrencilere yardımcı oluyor mu?
- İngilizce öğrenenlerin etkili iletişim kurmaları için yardım ediyor mu?
- Belirtilen hedeflerine ulaşıyor mu?

Yabancı dil öğretimi alanına yönelik hazırlanmış ders kitaplarında bulunması gereken bir diğer özellik sözcüklerin kullanımıyla ilgilidir. YDTÖ alanında kullanılmakta olan ders kitapları üzerinde yapılan bir araştırmaya göre Türkçede sıklıkla kullanılan sözcüklerin kitaplarda sınırlı oranda bulunduğunu göstermektedir. YDTÖ alanında kullanılmak üzere sıklık sözlüğüne ve bunun kitaplarda dikkatli bir şekilde kullanılmasına da gereksinim vardır (Özdemirel ve Dilidüzgün, 2018).

**İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti.** İYİTÖS, DEDAM tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmıştır. Setin ADOÇM'ye uygun olarak hazırlandığı belirtilmektedir (Günay, vd., 2015). A1 ve A2 setleri 2013 yılında, B1 ve B2 ve C1 setleri 2015 yılında yayınlanmıştır (DEDAM, Tarihsiz).

B1 kitabının ön sözünde verilen bilgilerden bir kısmı şu şekildedir (Günay vd., 2015, Önsöz sayfası):

İzmir Yabancılar için Türkçe B, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış bir setin üçüncü kitabıdır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) temel alınarak belirlenen düzeylere göre, B1 (Orta) düzeyi için sınıf içinde uygulamaya elverişli olan İzmir Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı, alıştırma kitabı ile desteklenmektedir. Dinleme etkinlikleri için ses kayıtlarına [www.dedam.deu.edu.tr](http://www.dedam.deu.edu.tr) web sayfasından ulaşılabilir. (Günay vd., 2015)

İYİTÖS'te her bir kitap 8 üniteden oluşmakta ve her ünite 5 ders bulunmaktadır. Dil bilgisel farkındalığın da gözetildiği kitapta dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanan etkinlikler bulunmaktadır. B1 düzeyi kitapta yer alan numaralandırmaya bakılarak yararlanılan kaynaklar bölümü dâhil 168 sayfadan oluşmaktadır.

B1 ders kitabı 180 derslik saatlik bir programa göre ve Türkçeyi Türkiye'de öğrenenler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

İYİTÖS B1 düzeyindeki dil yapılarının isimleri ve ünitelere göre dağılımları şu şekildedir:

1. Ünite: Ortaç: -(y)An, -DIK+iyelik eki, Adlaşmış ortaç, Ulaç -(y)A.. -(y)A
2. Ünite: Zorunda ol-, Mecbur ol-, Gereklilik kipi, Öneri sunma (Geniş zaman)  
Eylem -(I/A)r

3. Ünite: Yeterlilik kipi (-Abil), Gerçeklik/Kesinlik/Olasılık (-Dır), Dilek/İstek (-Sa)
4. Ünite: Ulaş (-ken), Gereklik (-mAlıydı/-mAlıymış), İşteş çatı, Ulaş (-IncA)
5. Ünite: Edilgen çatı, -mAktA; -(I/A)rDI, -(I/A)rMIş
6. Ünite: Kendi adılı, Dönüşlü çatı, bağlaçlar, yeterlilik kipi (-MAyAbilir)
7. Ünite: Ad Yan Tümceleri (-Ma +iyelik eki + durum eki, -Dık + iyelik eki + durum eki, +Acak + iyelik eki + durum eki), Ulaşlar(-IncA, -(I/A)r eylem + mAz, , Geçmiş zaman (-mIştI)
8. Ünite: Koşullu tümceler -(sA), Ulaş (-ken)

Akbulut ve Yaylı (2015) tarafından yapılmış YDTÖ alanında ders kitaplarının izlenceleri üzerinde yapılan bir araştırmanın örnekleminde İYİTÖS'ün A1 ve A2 düzeyleri de yer almıştır. Buna göre İYİTÖS'te işlevsel-kavramsal ve yapısal izlenceler kullanılmıştır. Araştırmada işlevsel-kavramsal izlencelerde dili anlamak ve iletişim öne çıkmaktadır. İletişim odaklı izlencelerin iletişime; yapısal izlencelerin ise dilin kurallarına yoğunlaştıkları belirtilmiştir.



## Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

### 1.Ünite (Hatırlayalım)

Tablo 2

#### 1. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: Hatırlama Teknikleri	MA:“Şifreler” / “Kimdi O?”
OK1	Ünitede unutmak, hatırlamak, akılda tutmak gibi konularla ilgili farklı metinler vardır. Bu nedenle doğrudur. metindeki konular ünite konularıyla aynı doğrudur.	Ünitede yer alan konularla metinler arasında aynı
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Metin, konuyu tanıtıcı bir yazı ve bunu takip eden bir mektup ile devam ediyor. Mektubun sonunda yazma becerisini ve dolaylı olarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sorular bulunuyor.	Şifreler ve Kimdi O metinleri yazma becerisini destekleyen sorular ve etkinlikler bulundurmakta. Metnin örnek okumasının yapılması dinleme becerisini de geliştirebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var. Metinden sonraki sorular buna yönelik.	Var. Metinden sonra sorulan sorular ve yakın anlamlı eşleştirme etkinliği buna yönelik.
OK8	Metnin konusuna bağlı olarak öğrencilere sorulabilecek sorular olabilir. Kendi hayatlarından örnek istenebilir. Bu anlamda metnin konusu geliştirilmeye açık ve esnek.	Metnin konusu esnek ve geliştirilmeye açık olmakla birlikte bir önceki etkinliktekiyle aynı doğrultuda olduğu için bu anlamda sınırlı.
OK9	Metinde önem taşıyan sözcükler belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önem taşıyan sözcükler özel bir yöntemle belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 3

## 1. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Değişen İzmir: Geçmişte Neresi Neydi, Nasıldı?	Y: “Metinleri oku ve sen de benzer bir anı yaz.” (S.7)
OK1	Metnin konusu İzmir’de olan şeylerle başlamaktadır. Bu anlamda “hatırlama”yla bağlantılıdır. Yazar geçmişteki durumu hatırlayarak şimdiki durumla karşılaştırmalar yapmakta.	İki farklı kişinin farklı şehirlerde unutma ve şehrin değişimi ile ilgili anıları yer almaktadır. “Anılarımız” dersi içinde yer alan bölüm ünitenin kendisinden önceki bölümüyle doğrudan ilgili olarak oluşturulmuştur.
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Metne bağlı sorular yazma ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik. Metnin örnek okunması dinleme becerisini geliştirebilir.	Metin iki farklı beceri için tasarlanmış. Metinden önce “Metinleri oku ve sen de benzer bir anı yaz.” yönergesi yer almakta. Metinlerin örnek okunması dinleme ve öğrencilerden benzer anılarını yazması yazma becerisini geliştirici nitelikte.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Yok.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Yok.
OK8	Metnin konusu her öğrencilerin kişiselleştirebileceği bir metindir. Öğrencilerin şehirlerin nitelikleriyle ilgili beklentileriyle konu daha da esnek hale gelebilir.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açık bir konu; ancak aynı konu ünite başında kullanılmıştır. Bu metin ise yazma etkinlikleriyle konuyu çeşitlendirmektedir.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirtilmemiştir. Dil yapısı olan “-an” ekinin vurgulanması metinden sonra sorulan sorularda yapılmıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 4

## 1. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Adları Unutmak Doğamızda Var	MA: İlginç Facebook Grupları	MA: Unutma
OK1	Ünitede unutmak, hatırlamak, akılda tutmak gibi konularla ilgili farklı metinler bulunmaktadır. Bu nedenle metindeki konular ünite konularıyla paraleldir.	Metnin konusu ünitenin konu bütünlüğüyle aynı doğrultudadır.	Ünitedeki unutmak, hatırlamak, neden unutuyoruz, anılarımız gibi konularla bağlantılıdır.
OK2	Kurmaca (Özgün metinden uyarlama)	Kurmaca	Kurmaca (Özgün metinden uyarlama)
OK3	Metin, konuyu tanıtıcı bir yazı ve bunu takip eden bir mektup ile devam ediyor. Mektubun sonunda yazma becerisini ve dolaylı olarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sorular bulunuyor.	Örnek okuma yoluyla dinleme becerisi geliştirebilir. Metnin konusu öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte. Yazma ve konuşma becerilerine de uygun.	Metin yazma becerisini destekleyen sorularla desteklenmiş.
OK4	Yok	Yok	Yok
OK5	Var	Var	Var
OK6	Yok.	Yok	Yok
OK7	Var	Yok.	Var.
OK8	İnsan beynini ve neden unuttuğumuzu konu alan metin konusu itibarıyla bütün insanların ilgisini çekebilecek nitelikte. Bununla ilgili bilgisi olan öğrencilere yönelik konuşma becerisine uygun.	Metnin konusu özellikle öğrenci deneyim ve görüşleri ile geliştirilmeye açık.	Metin geliştirilmeye açık ve esnek. Öğrencilerin bir şeyleri unutmamak için hangi yollara başvurdukları ya da çevresindeki insanlardan bununla ilgili gözlemleriyle konu geliştirilebilir.
OK9	Metinde yeni işlenecek dil bilgisi yapısının geçtiği sözcüklerin altı çizilmiş ve bunlar kalın yazılmış.	Metinde sadece yeni dil bilgisi yapılarını içeren sözcüklerin altı çizilidir.	Yeni dil bilgisi yapıları bulunduran kelimelerin altı çizilidir.

Tablo 5

## 1. Ünite Dinleme Metinleri

Ö.	Y:“Dinle ve soruları cevapla.” (S.4).	Y:“Şarkıyı dinle ve soruları cevapla” (Unut gitsin şarkısı).	MA: Unutmanın Faydaları
D1	Sunulan bir görsel ve görselin yanında sıralı insan isimleriyle sağlanmaya çalışılmıştır.	Yok.	Var.
D2	Gerçek hayat iletişimlerine uygundur.	İçerik gerçek hayat iletişimlerine bu düzey için uygun görünmemektedir. Ancak metne bağlı sorular bu işlev için daha uygundur.	Gerçek hayat iletişimlerine düzey için uygun görünmekle birlikte daha çok eş anlamlı sözcüklerden hareketle sözcük öğretme odaklı düzenlendiği izlenimi uyandırmaktadır.
D3	Yok.	Yok.	Yok.
D4	Yok.	Yok.	Metnin adı ve metne yönelik soruların incelenmesi bu işlevi yerine getirmektedir.
D5	Sorular metindeki her bir kişinin eylemini sıfatlaştırarak ifade etmeye yöneliktir.	Metinle ilgili anlamaya yönelik soru yoktur.	Yardımcı düşünceler, sözcükleri ve metni anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır.
D6	Yazma becerisine yönelik etkinlik var.	Soru bulunmamaktadır. Sadece anlama becerisinden hareketle boşluk tamamlama şeklinde yazma etkinliği vardır.	Metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik “Sence unutmak faydalı mı?” sorusuyla desteklenmiştir.
D7	Dinlemeye bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinlemeye bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinlemeye bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama, yazı dili - konuşma dili farkları gibi açılardan uygundur.	Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama, yazı dili - konuşma dili farkları gibi açılardan uygundur.	Durak, yazı-dili konuşma dili farkları açısından uygundur. Vurgu ve tonlama açısından yetersizdir. Seslendirmeci bir yerde duraksamış ve okuma hatası da yapmıştır.

Tablo 6

*1. Ünite Yazma Metinleri*

Ö.	Y: “Metinleri oku ve sen de benzer bir anını yaz.” (S.7)
Y1	Bu yazma etkinliği bir okuma etkinliğiyle birlikte sunulmuştur. Okuma metnindeki, dolayısıyla yazma metnindeki konu ünitenin içinde yer alan diğer konularla bütünlük içerisindedir. Etkinlikte yaşanılmış şehirlerde sonradan fark edilen değişimleri “-an, olan” dil bilgisi yapısını pekiştirmek amacıyla sunulduğu görülmektedir. Yazma etkinliği günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek bir durum olmakla birlikte her öğrencinin buna benzer bir anısı olması beklenemez.
Y2	Yönlendirici soru veya tahmin etmeye yönelik çalışma örnek okuma metinleriyle sağlanmıştır. Benzer okuma metinleri ile konuya hazırlık yapılmaktadır.
Y3	Bu etkinlik üretimsel yazma olarak öğrencilerin duygu, düşünce, deneyimlerini anlatmalarına yönelik olarak tasarlanmıştır.

Tablo 7

*Ünite Değerlendirmesi (1. Ünite)*

Ü1	Ünitedeki görseller, metinlerin ve etkinliklerin içeriğine uygun olarak yerleştirilmiştir. Görsel olarak fotoğraflar daha az tercih edilmiştir. Üniteye yer alan görsellerden yalnızca “Değişen İzmir: Geçmişte Neresi Neydi, Nasıldı?” adlı okuma metnindeki iki fotoğrafın aynı zamanda hem içeriğiyle beraber hedef kültür aktarımına yönelik olduğu görülmektedir.
Ü2	Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına bu açılarından uygundur.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille yazılmış ve okumayı özendirici niteliktedir.
Ü4	Üniteye okuma metinlerinde ve dinleme metinlerinde toplam 2 tane düzey üstü dil yapısı kullanımı bulunmaktadır. Bunlar dersin işlenişine engel teşkil edecek nicelikte değil. Ünite genel olarak öğrenci düzeyine uygundur.
Ü5	Üniteye yer alan konular dil bilgisi konularını işleme temelli hazırlanmıştır. Ünitenin içinde 7 tane okuma, 3 tane dinleme, 1 tane konuşma, 1 tane üretimsel yazma etkinliği bulunmaktadır. Bunun dışında 12 tane mekanik yazma çalışması da yer almaktadır. Ünitenin bu anlamda dil bilgisi çalışması odaklı mekanik yazma etkinlikleriyle okuma metinlerini diğerlerinden daha çok sunduğu görülmektedir.
Ü6	Konuşma becerisi göz ardı edilmiştir. Diğer becerilerden okumaya ve mekanik yazmaya ağırlık verilmiştir.
Ü7	Üniteye boşluk doldurma, soru cevap ve eşleştirme türünde etkinliklerle çeşitlilik sağlanmıştır.
Ü8	Ünite bünyesindeki metin ve etkinliklerde dil becerilerine verilen önem eşit değildir.

İYİTÖS B1 düzeyinin “Hatırlayalım” isimli birinci ünitesinde 4 okuma metninin kurmaca ve iki tanesinin özgün metinden uyarlama olduğu görülmektedir. Metinlerin ünitenin adına ve alt başlıklarına uygun bir içerikle oluşturulduğu görülmektedir. Ünitadaki konular öğrenci açısından bakıldığında ana konu ve yardımcı konularıyla birlikte ilgi çekici kabul edilebilecek niteliktedir. Ünitadaki konuların dil bilgisi yapısını işlemek için de uygun olduğu söylenebilir. Nitekim okuma metnlerinin konuları esnek ve geliştirilmeye açık olarak görülmektedir. Metinlerden önce anlamaya yönelik anahtar sözcükler bulunmamaktadır. Hiçbirinde metni anlamaya yönelik ön soru yoktur. Metinlerde anlama yönelik vurgulama yerine dil bilgisine yönelik sözcük veya söz öbeği vurgulama tercih edilmiştir. Okuma metni sonrası anlamaya yönelik sorular ise biri hariç hiçbir okuma metninde bulunmamaktadır.

Dinleme metnlerinin hiçbirinde metinden önce sözcük ve sözcük gruplarını anlamaya yönelik açıklama bulunmamaktadır. Bir tanesi hariç diğerlerinde de metnin konusunu tahmin etmeye yönelik ön çalışma bulunmamaktadır. Dinleme metnlerinde tercih edilen şarkı metni ile bir tek kişiden (okuyucu) oluşan ve iletişim içermeyen metinlerin öğrencinin beklenti ve hedeflerine çok uygun olmadığı söylenebilir. Şarkı etkinlikleri yabancı dil öğretiminde oldukça ilgi çekici etkinliklerdir. Ünite içinde yer alan “Unut gitsin” isimli şarkı etkinliğinde kullanılan yanlışları düzeltme tekniği de oldukça etkili ve başvurulan bir tekniktir. Bununla birlikte şarkı metninde yer alan sözcük hazinesinin bir ön hazırlıkla öğrencilere sunulmamış olması etkinliği düzeye göre zor hale getirebilmektedir. İlgili düzeyin öğretmen kitabında da bununla ilgili bir açıklama yer almamaktadır. Şarkıdaki numaralı sözcüklerin kullanılarak boşluklara yerleştirilmesinin beklendiği “tümceleri tamamlama” etkinliğinde de yönergeye uygun bir şekilde yerleştirme yapılmak istendiğinde numaralandırmada bir hata olduğu görülmektedir. Boşluklar doldurulurken öğrenciden beklenen hem uygun kelimeyi bulması hem de uygun zamanla çekimlemesidir. Bununla ilgili bir yönerge de öğrenciye ayrıntılandırılarak veya örneklendirilerek sunulmamıştır. Nitekim Türkçedeki eylemlerde

anlamsal zaman kaymaları olabilmektedir. Örneğin gelecek zaman ya da geniş zaman biçimleri duruma göre aynı anlama gelebilmektedir. Eylem çekiminden önce kullanılabilecek yeterlik içeren ekler de anlamda bazı değişikliklere neden olabilmektedir.

Ünitenin dinleme ses kayıtlarından “Unutmanın Faydaları” adlı etkinliğe bağlı ses kaydı vurgu, tonlama gibi açılardan yetersiz görünmektedir. Bu durum öğrenenin dinlemeden alacağı zevki de etkileyebilir.

Ünite genelinde bulunan 6 okuma, 3 dinleme, 1 üretimsel yazma metnine ek olarak ek veya sözcükle boşluk doldurma, eşleştirme yapma, verilen sözcüklerle belirli bir dil bilgisi yapısını kullanarak cümle yazma, yeniden yazma şeklinde sınıflandırılabilir çok sayıda mekanik yazma çalışması yer almaktadır. Metnin içinde ders kitabında verilmiş olan ve becerileri gösteren sembollerden “konuşma” becerisine işaret eden bir metne veya etkinliğe rastlanmamaktadır.

Yazma becerisinde ise mekanik çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Bununla dil bilgisi yapılarının geliştirilmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Üretime yönelik yazma çalışmalarının diğer becerilere göre çok daha az bulunması, öğrenme hedefleri ve dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesi gerekliliği dikkate alındığında dikkat çekmektedir.

Ünitede alıştırmaların farklı tiplerde oluşması çeşitlilik oluşmasını sağlamıştır. Ünitede konuşma becerisini geliştirici kendi başına bir bölüm bulunmamaktadır. Okuma etkinlikleri ve mekanik yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Hedef kültürü içeren görsellere de az yer verildiği görülmektedir.

Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille yazılmıştır. Özgün bir dinleme metni olarak “Unut gitsin” şarkısının yer aldığı metin hem etkinliğin oluşturulma şekli hem de dinleme metninin içeriği bakımından öğrencilerin düzeylerine uygun görülmemiştir.

## 2.Ünite (Bir Bilene Danış)

Tablo 8

### 2. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: İnsanların İhtiyaçları	MA: Zorunluluklarınızdan Kurtulun, Mutlu Olun!
OK1	Metin başlığının da metnin de ünitenin konularıyla uyumlu olduğu görülmektedir.	İhtiyaçlar ve zorunluluklar birbirleriyle ilişkilendirilebilecek konular. Metnin konusundaki zorunda olmak ve seçim yapmak işleri üniteyle uyumludur.
OK2	Kurmaca	Kurmaca (Özgün metinden uyarlama)
OK3	Metinden sonraki ilk iki soru anlama ve yazma becerilerine, üçüncü soru konuşma becerisine yöneliktir.	Yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler var. Metnin örnek okuması dinleme becerisine yönelik kullanılabilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var. Metinden sonraki sorular buna yöneliktir.	Var.
OK8	Metnin konusu geliştirilmeye açık ve esnek. İnsanı ilgilendiren bir konu olarak ihtiyaçlar her zaman güncel bir konu.	Metnin konusu esnek ve geliştirilmeye açık. Tüm insanları ilgilendiren zorunda olmak, seçim yapmak gibi eylemler öğrencilerin ilgisini çekebilir ve geliştirilebilir.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önem taşıyan sözcüklerin belirlenen kritere uygun olmadan ancak başka bir yöntemle vurgulandığı görülmektedir. Metinde “seçim”, “zorunda mısınız”, “seçim mi yapıyorsunuz” gibi ifadelerin tamamının büyük harfle yazıldığı görülmektedir.



Tablo 9

## 2. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Depremden Nasıl Korunuruz?	MA: Bilirkişi	MA: Güzin Abla
OK1	Metnin konusu ünite konuları ile özellikle ünite adı ile aynı doğrultuda. Deprem öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenlere ilişkin öneriler danışılarak edinilebilecek bilgiler.	Metin ünite adı ve konularıyla aynı doğrultuda bir içeriğe sahiptir.	Metin ünite adı ve başlığıyla aynı doğrultudadır.
OK2	Kurmaca	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Metin konuşma becerisini geliştirmeye açık. Metinden sonraki sorular “sence” ile başlamakta ve öğrenciyi konuşturmaya yönelik izlenimi veriyor.	Metin esnek ve geliştirilmeye açık.	
OK4	Yok.	Yok.	Yok.
OK5	Yok.	Var.	Yok.
OK6	Yok.	Var.	Var. “Güzin abla”nın kim olduğu ve özellikleri kısaca açıklanıyor.
OK7	Var.	Var.	Yok.
OK8	Metnin konusu canlı, esnek ve geliştirilmeye açık.	Metnin konusu canlı, esnek ve geliştirilmeye açık.	Metnin konusu canlı, esnek ve geliştirilmeye açık.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 10

## 2. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Yemeğe Misafir Var	MA: Yurtta	MA: Öneri Sistemleri
OK1	Metnin konusu ünitenin konu bütünlüğüyle aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konu bütünlüğüyle aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünitenin konu bütünlüğüyle aynı doğrultudadır.
OK2	Kurmaca	Kurmaca	Kurmaca (Özgün metinden uyarlama)
OK3	Metnin hazırlanış biçimi dil bilgisi yapılarının işlevini verme odaklı görünmekte. Diğer temel becerileri geliştirmede yeterli görünmemektedir.	Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kullanılabilir metin, üretimsel bir yazma becerisini geliştirmek için yetersiz görünmektedir.	Metin, hem okuma hem dinleme becerisine yönelik olarak hazırlanmış. Metnin hem dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirici özellikleri bulunmaktadır.
OK4	Yok.	Yok.	Yok.
OK5	Yok.	Yok.	Yok.
OK6	Yok.	Yok.	Yok. (Aynı etkinliğin dinleme alanı için sorular var.)
OK7	Yok.	Yok.	Var.
OK8	Konu, içerdiği diyalog düşünüldüğünde geliştirmeye açıktır. Ancak dil bilgisine ve öğretimi yapılan dil bilgisi yapısının işlevine odaklı bir alıştırmaya izlenimi uyandırmaktadır.	Metnin konusu esnek ve geliştirilmeye açık. Özellikle benzer deneyimleri olan öğrencilerden hazırlıklı bir konuşma yapmaları istenebilir.	Metnin konusu esnek ve geliştirilmeye açıktır.
OK9	Önem taşıyan dil bilgisi yapılarını barındıran sözcüklerin altı çizilmiştir. Bu dil bilgisi yapılarının işlevlerine yönelik bir çalışmadır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 11

## 2. Ünite Dinleme Metinleri

Ö.	MA: Beni Sevmek Zorunda Değilsin	MA: Ne Yapmalıyım?	MA: Teknolojik Sorunlara Çözümler
D1	Anlamaya yardımcı olacak açıklayıcı kısa bir metin bulunmaktadır.	Metnin yönergesindeki sorular, başlığı bu işlevle yer almaktadır.	Öğrenci kitabında ya da öğretmen kitabında konuyla ilgili arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır.
D2	Gerçek hayat iletişimleri için tam bir uygunluk taşımayan, yapay bir diyalog görünümündedir. Bu anlamda iyi tasarlanmamıştır.	İçerik gerçek hayat iletişimleri için uygun ve yeterli görünmektedir.	Metin gerçek hayatta sıkça karşılaşılabilecek sorunları içermektedir. Bu anlamda gerçek hayat iletişimlerine öğrencileri hazırlamak amacıyla tasarlanmıştır.
D3	Yok.	Var. (Bir önceki okuma metni)	Yok.
D4	Var.	Var.	Var. Öğretmen kitabı, ders kitabındaki incelenmesini önermektedir.
D5	Doğru-yanlış soruları metni genel çerçevede anlamak için tasarlanmıştır.	Metinle ilgili soru yoktur. Ancak boşluk doldurma çalışmasının hedefi metni genel çerçevede anlamaktır.	Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yöneliktir.
D6	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.	Metni dinledikten sonra üretimsel yazma çalışması bulunmaktadır.	Ders kitabında yazma becerisini geliştirici etkinlik de içermektedir. Konuşma ve yazma becerisine de uygun bir etkinlik olduğu görülmektedir.
D7	Konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencilerin düzeyine uygundur.
D8	Tonlamalar ve yazı-dili konuşma dili farklılıkları açısından uygun olmadığı görülmektedir.	Durak ve tonlama açılarından yetersiz görünmektedir.	Bu açılardan yeterli ve uygun görünmektedir.

Tablo 12

## 2. Ünite Yazma Metinleri

Ö.	Y:“Aşağıdaki bilgileri oku ve bir metin yaz.” (S.25).	Y:“Bir arkadaşınla birlikte bir sorun ve bu sorun için çözüm önerileri yaz.” (S.27).	Y:“5.alıştırmadaki gibi hayatımızı kolaylaştıran pratik bilgiler yaz.” (S.35).	Y:“Sen de örnekteki gibi pratik çözümler öner.” (S.34).
Y1	Yazma etkinliğinin konusu ünitenin genelinde “zorunda” “gereklilik kipi” gibi konularda işlenen dil bilgisi yapılarını da konuları da destekleyici niteliktedir. Yazmada ünite içinde de işlenen bir konu olan “deprem” konusu ele alınmıştır. Bu anlamda da üniteyle tamamen uyumlu bir konu seçildiği görülmektedir.	Yazma etkinliği, kendisinden önceki dinleme etkinliğiyle bağlantılıdır. Dolayısıyla kendisinden önceki yazma etkinliği dinleme mekanik becerisiyle desteklenmiştir. Kendisinden önceki “Güzin bağlantılıdır. Kişinin eylemlerle doğrudan ilgili bir konu olan “deprem” konusu ele alınmıştır. bağlantılı okuma becerisine bilgi alması veya niteliktedir. Ünitenin öneri Etkinlik diğer dil tavsiye vermesine ilgili okuma, tamamen uyumlu bir konu becerilerini destekler yönelik metin ve dinleme ve konuşma niteliktedir. etkinlikler içeren becerileriyle ilgili üniteyle doğrudan metinleriyle doğrudan bağlantılıdır. bağlantılıdır.	Yazma becerisine yönelik bu etkinlik bu etkinlik okuma becerisine de yöneliktir. yazma Üniteye yer alan danışmak, öneride bulunmak gibi eylemlerle doğrudan ilişkilendirilebilecek bilgi alması veya niteliktedir. Ünitenin öneri vermesine vermesiyle ilgili okuma, dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili üniteyle doğrudan metinleriyle doğrudan bağlantılıdır. bağlantılıdır.	Yazma becerisine yönelik bu etkinlik okuma becerisine de yöneliktir. Üniteye yer alan danışmak, öneride bulunmak gibi eylemlerle doğrudan ilişkilendirilebilecek bilgi alması veya niteliktedir. Ünitenin öneri vermesine vermesiyle ilgili okuma, dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili üniteyle doğrudan metinleriyle doğrudan bağlantılıdır. bağlantılıdır.
Y2	Yönlendirici soru ve örnek bir metin bulunmaktadır. Aynı zamanda yönlendirici metnin motive edici ifadeler içerdiği de görülmektedir. Yönlendirici örnek metnin ise gereklilik kipini, mecbur ve zorunda kalıplarını kullandığı görülmektedir.	Konuyla ilgili yönlendirici soru ve konuyu tahmin etmeye yönelik etkinlikler dinleme ve okuma etkinlikleri şeklinde birbiriyle bağlantılı olarak düzenlenmiştir.	Kendisinden önce yer alan okuma becerisi ile de ilişkilendirilebilecek mekanik yazma etkinliği bu işlevi görmektedir.	Konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar görseller ve örnek metinler aracılığıyla sağlanmıştır.
Y3	Etkinlik üretimsel yazma özelliklerine uygun şekilde oluşturulmuş.	Etkinlik üretimsel yazma özelliklerine uygun şekilde oluşturulmuş.	Etkinlik üretimsel yazma özelliklerini kısmen taşımaktadır.	Etkinlik üretimsel yazma özelliklerini kısmen taşımaktadır.

Tablo 13

## 2. Ünite Konuşma Metinleri

Ö.	Y:“Aşağıdaki numaraları biliyor musun? Hiç aradın mı? Sence bu numaralar ne için? (S.32).	Y:“Zorunluluklarınızdan Kurtulun, Mutlu Olun!” metni altındaki 2.madde soruları (S.18).
K1	Bu konuşma etkinliği görsellerle desteklenmiş ve gerçek etkileşim doğası ile günlük hayatta karşılaşılabilecek içeriklere yönelik olarak oluşturulmuştur.	Bu konuşma etkinliği sözlü anlatıma yöneliktir. Öğrencilerin görüş bildirmesine yönelik “ Yazara katılıyor musun?”, “İnsanların zorunlulukları var mı, yok mu?”, “Senin zorunlulukların neler?, “Zorunlulukların gerçekten zorunluluk mu yoksa alında seçimin mi?” gibi sorularla bunların nedenlerinin paylaşılması istenmektedir. Gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları yansıtan nitelikte olmakla birlikte etkileşim kurmak için ancak öğretmenin farklı bir durum oluşturması ve karşılıklı konuşma etkinliği hazırlaması gerekmektedir.
K2	Konuşma etkinliğinde sözlü anlatım hedeflenmiştir. Karşılıklı konuşma ancak öğretmenin durum yaratmasıyla oluşturulabilir.	Konuşma etkinliğinde sözlü anlatım hedeflenmiştir. Karşılıklı konuşma etkinliği öğretmenin durum yaratmasıyla oluşturulabilir.
K3	Görsellerde sorun yaşandığı zaman aranan kurumların telefon numaraları, amblemleri veya onları anımsatan resimler bulunmaktadır. Sorunlara çözüm aramak, tavsiye istemek gibi ünite içinde yer alan temalarla uyumlu bir konuşma etkinliğidir.	Bu konuşma etkinliği kendisinden önceki okuma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Dolayısıyla okuma becerisiyle desteklenmiştir.
K4	Etkinliğin ders kitabındaki yönergesinde “Aşağıdaki numaraları biliyor musun?”, “Hiç aradın mı?”, “Sence bu numaralar ne için?” gibi konuya yönelik sorular yer almaktadır. Öğretmen kitabında konuşma konusuna ilişkin farklı bir soru veya hazırlayıcı etkinlik yer almamaktadır.	Bu konuşma etkinliği ile ilgili yönlendirici sorular, kendisinden önceki okuma metninden sonra sunulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Konuyu tahmin etmeye yönelik çalışma da doğrudan okuma metnindedir.

Tablo 14

*Ünite Değerlendirmesi (2. Ünite)*

Ü1	Ünite, birinci ünite olduğu gibi görsel tercihlerinde çizimlere ağırlık vermektedir. Yer alan görseller genel olarak metin içeriğine uygun görünmektedir; hedef kültüre ait görsellere ağırlık verilmediği ya da bu açıdan özenilmediği dikkat çekmektedir. Ünite Türk çayını temsil eden çay bardağı ve tabağı, Türkiye'deki kurumlardan jandarmanın amblemi bulunmaktadır. Ünite polis arabası, cankurtarana (ambulans) ait görsellerde hedef kültüre yönelik bir çağrışım yoktur.
Ü2	Ünite yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun görünmektedir. İlgi alanları ve gündelik hayattaki gereksinimleri karşılar nitelikte olduğu görülmektedir.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler açık, anlaşılır ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünite bünyesindeki okuma ve dinleme metinleri dikkate alındığında düzey üstü kullanımlar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda ünite öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.
Ü5	Ünite yer alan metinlerde dil bilgisi yapılarının sistematik olarak işlendiği görülmektedir. Bu dil bilgisi yapılarını en çok okuma mekanik yazma ve okuma metinleri kullanılarak işlendiği görülmektedir. Dört temel dil becerisi açısından okuma metinlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Etkinlik sayısı bakımından mekanik yazma çalışmalarından sonra okuma, daha sonra dinleme ve üretimsel yazma gelmektedir. Ünite en az üzerinde durulan beceri alanı konuşmadır. Ünite bünyesinde ders kitabı yönergesi dikkate alındığında herhangi bir karşılıklı konuşma etkinliği yoktur. Sözlü anlatıma yönelik ise iki metin bulunmaktadır.
Ü6	Ünite yer alan alıştırmaların ağırlıklı olarak mekanik yazma ve okuma çalışmalarıyla desteklendiği görülmektedir.
Ü7	Ünite boşluk doldurma, soru cevap ve eşleştirme türünde etkinliklerle çeşitlilik sağlanmıştır.
Ü8	Ünite bünyesindeki okuma ile yazma (mekanik ve üretimsel) becerilerine daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bütün dil becerilerine aynı şekilde ağırlık verilmemiştir.

İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabının 2'nci ünitesi olan "Bir Bilene Danış" kitabın birinci ünitesindeki benzer özellikler taşımaktadır. Mekanik yazma çalışmaları ünite etkinlik sayısı olarak en çok olandır. Bunu okuma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik metinler izlemektedir. Bununla birlikte birçok metnin diğer dil becerilerini harekete geçirmek üzere de oluşturulduğu görülmektedir.

Ünite temalarına bağlı metinler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte ve ilgi çekicidir. Ancak ünite yer alan dinleme metinlerinin genelinde günlük hayatta

karşılaşılabilecek durumlara yer verilmiş olsa da bir tanesinde bu özellik görülmemiştir. Dinleme metinleriyle ilgili bir diğer tespit ise ses kayıtlarında yazı dili-konuşma dili farkları, tonlama, durak gibi açılardan yetersiz olan metinlere rastlanmış olmasıdır. Bunun öğrencinin dile hedef dili iletişim doğasına uygun bir şekilde maruz kalmamasına neden olacağı düşünülmektedir. Dinleme metinlerine bağlı ses kaydındaki konuşma hızları ise uygundur.

Okuma metinlerinde ünite temasına ve öğrenilen dil bilgisine uygun metinler seçildiği, bu metinlerin çoğunun kurmaca olduğu görülmüştür. Metinlerde önem taşıyan sözcüklerin vurgulanması ve diğer sözcük / sözcük gruplarından ayrılması genel olarak sağlanmamıştır. Bu yola bazı metinlerde yeni öğrenilen dil bilgisi kalıplarını içeren sözcükleri göstermek amacıyla başvurulmuştur.

Konuşma becerisiyle ilişkili metin sayısı bu ünite de az sayıdadır. Ünite sembollerle işaretli iki tane konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikle sözlü anlatıma yöneliktir. Ancak ünite bünyesindeki diğer beceri alanlarındaki metinlerin konuşma becerisine uyarlanabilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Yazma etkinliklerinin ise metinlerin ünitenin geneliyle uyumlu ve öğrenciyi yönlendirici, motive edici nitelikte ön hazırlık çalışmaları içerdiği görülmektedir.

Ünite görsellerinde hedef kültüre ait unsurlar tercih edildiği gibi olanak varken tercih edilmediği de görülmektedir. Bununla birlikte ünite de öğrenilen dil bilgisi yapılarından biri olan “gereklilik kipi” için hem Türk kültürüne olduğu kadar insanlığın ortak değerleri olan yardımlaşma, büyükleri sayma, küçükleri sevme, dürüstlük gibi konuları ele alan metinlerin de tercih edilebileceği düşünülmektedir.

### 3.Ünite (Sağlıklı Yaşam)

Tablo 15

#### 3. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: Bağışıklık İçin	MA: Yüzme Kursunda
OK1	Metnin konusu ünitenin konusuyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konusuyla dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda aynı doğrultudadır.
OK2	Özgün metinden uyarlama	Kurmaca
OK3	Yazma becerisine yönelik etkinlik barındırmaktadır.	Metin bir diyalog olduğu için iyi bir örnek okumayla dinleme becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Ancak metinde göze çarpan daha çok bir dil bilgisi yapısını biçimsel olarak kavratmaktadır.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var. Ancak bu iki sorudan biri “Doğru tümceyi seç” ve diğeri “diyalogdaki –Abil eklerini bul ve eylemleri yaz” şeklinde tanımlanmış. Dolayısıyla sorular daha çok alıştırma niteliğinde ve tümce düzeyinde yazmaya yönelik.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Yok.
OK8	Metnin konusu bağışıklık sistemi gibi belirli yaş düzeyinden sonra her bireyi ilgilendirebilecek bir konu. Bu bağlamda geliştirmeye açık ve esnek.	Yüzme kursunda metni, sağlık ve boş zaman etkinlikleri gibi temalarla ilişkilendirilebilecek bir metin. Öğrencilerden buna benzer bir diyalog yapmaları istenebilir. Ancak dil yapısına vurgu çok açık bir şekilde hissedilmektedir.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.



Tablo 16

## 3. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Çocuklar ve Spor	MA: Yiyecekler ve İçecekler
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Sırasıyla sağlık, sağlık ve hobi gibi konuları ele alan metinlerden sonra da tam bir konu uyumu görülmektedir.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Nitekim sağlık, sağlık ve hobi, çocuklar ve spor gibi konuların merkezinde sağlık bulunmaktadır. Yiyecek ve içeceklerle ilgili bu konu da ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Nitekim metnin içinde yiyecek ve içeceklerin sağlık bağlamında da ele alındığı görülmektedir.
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Metne bağlı sorular konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik. Yapılacak bir örnek okuma dinleme becerisini geliştirebilir.	Okuma etkinliği yazma becerisini destekleyecek metin sonrası sorular içermektedir. Öğrencilere yöneltilen sorulardan bir tanesi kişiselleştirme, görüş-tercih bildirmeye yöneliktir. Bu bağlamda konuşma becerisine de hitap etmektedir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metnin öğrencilerin kişiselleştirebileceği bir metindir. Bu anlamda geliştirmeye açık ve esnektir.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Her bireyi ilgilendiren sağlık konusuyla ilişkili yiyecek ve içecekleri ele almaktadır. Konuşma becerisiyle desteklenmesi öğrencileri konuyu kişiselleştirmeye yöneltmektedir.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 17

## 3. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Akdenizli Girit	MA: Zayıflık
OK1	Metnin başlığı ve ana konusu ünite konularıyla aynı doğrultuda görünmemektedir. Ancak metinde Girit adasının mutfağı ve bu mutfağın özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda metin ünite konularıyla paralellik göstermektedir.	Metnin konusu ünitenin konu bütünlüğüyle aynı doğrultudadır. Zayıflık konusu sağlık konusuyla doğrudan ilişkilendirilebilecek bir konudur. Bir sağlık sorunu olarak fazla kiloları ele almaktadır.
OK2	Özgün metinden uyarlama.	Kurmaca
OK3	Metin sonrası sorular diğer temel dil becerilerinden sadece yazmaya yönelik çalışma içermektedir. Bu çalışmalar da sözcük veya tümce düzeyindedir. Metnin örnek okunması dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilir.	Metin sadece yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik içermekte. Bunlar doğru cevabı işaretleme alıştırmaları ve boşluklara uygun sözcüklerin yazılmasından oluşmaktadır.
OK4	Yok.	Var. Metinden önceki konuşma etkinliği buna yönelik sorular içermektedir.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var	Var.
OK8	Metnin konusu tarihi ve turistik bir yeri ve mutfağını tanıttığı bakımından öğrencilerin benzer kişisel deneyimlerine yönelik geliştirmeye açıktır.	Metnin konusu özellikle öğrenci deneyim ve görüşleri ile geliştirilmeye açıktır.
OK9	Metindeki dört sözcük/sözcük öbeğinin kalın puntuyla ve altı çizili olarak sunulmuştur. Bunlar yeni sözcükler ve metnin konusuna ilişkin önem taşıyan sözcüklerdir.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 18

## 3. Ünite Dinleme Metinleri 1

Ö.	MA: Sağlık Nedir?	Y: "Dinle ve soruları cevapla" (S.45)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi bulunmamaktadır. Ancak etkinliğin adı öğrencilere bu konuda fikir verebilir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi bir görsel ve dinlemeden önce soruların okunması yoluyla sağlanmıştır.
D2	Diyalog içermemektedir. Metinde; sağlığın tanımı, sağlıklı olmanın ölçütleri, sağlıkla ilgili kurumların yaptıkları tanımlamaları vardır. Metin; günlük hayat iletişimlerine hazırlık konusunda kısmen yeterli görülmektedir.	Diyalog içermemektedir. Ancak birçok insanın veya çevremizdeki birçok insanın bir sağlık sorunu olarak "sigarayı bırakmak" oldukça güncel ve insanları günlük hayat iletişimlerine hazırlık konusunda yeterli görülmektedir.
D3	Yok.	Var. (Bir önceki yazma çalışması)
D4	Yok.	Yok. Sadece görselle konuya ilgi çekilmeye çalışmıştır.
D5	Doğru-yanlış soruları metni genel çerçevede anlamak için tasarlanmış.	Metinle ilgili sorular metnin genel çerçevede ve yardımcı düşünceleriyle anlaşılmasına yönelik.
D6	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik aktiviteler içermektedir.	Bir önceki etkinlik konuya ilişkin bir yazma etkinliği ve hazırlık çalışmasıdır. Bu etkinlikten sonraki sorularda yazma ve konuşmayı geliştirmeye yönelik sorular mevcuttur
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metnine bağlı ses kaydı öğrencinin düzeyine uygun bir hızda seslendirilmiştir.	Dinleme metni ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır. Yazı dili konuşma dili farkları açısından konuşma dilinde herhangi bir anlamında kullanılan "bir" sözcüğünün son sesinin düşürülmesi esastır. Sıfat fiil olan "-An" yapısı ise ünlü ile başlayan bir eyleme eklendiğinde daralma gerçekleşmektedir. Bu kuralların dinleme kaydında gözetilmediği görülmektedir. Bununla birlikte vurgu, tonlama, durak vb. açılardan metin ölçüt şartlarını karşılamaktadır.

Tablo 19

## 3. Ünite Dinleme Metinleri 2

Ö.	Y: “Dinle ve soruları cevapla” (S.48)	MA: Hayat Bayram Olsa (Şarkı çalışması)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi / aktivitesi vardır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini harekete geçirecek bir aktivite bulunmamaktadır.
D2	Diyalog içermemektedir. Metin arıların bal yapma sürecini ve arıların bu bağlamda özelliklerini anlatmaktadır. Bu bağlamda öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterli görülmektedir.	Özgün bir metnin, “Hayat bayram olsa” isimli şarkının kullanıldığı dinleme metninde herhangi bir diyalog yoktur. Şarkıda geçen ifadeler öğrenciyi gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.
D3	Var.	Yok.
D4	Var.	Yok.
D5	Arıların bal yapma süreciyle ilgili sıralama çalışması metnin genel anlamda kavranmasına yöneliktir. Metindeki sözcüklere ilişkin bulmaca çalışması metindeki sözcükleri kavratmaya yöneliktir.	Metinle ilgili boşluk doldurma çalışması, işittiğini doğru anlama ve yazmaya yöneliktir. Metinle ilgili diğer soruların metnin genel anlamda kavranmasına yönelik olduğu görülmektedir.
D6	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik aktiviteler içermektedir. Ancak konuşma becerisine hitap eden bir etkinlik öğrenci kitabında ya da öğretmen kitabındaki açıklamalarda görülmemektedir.	Yazma ve konuşmaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Okuma becerisi şarkının sınıf ortamında öğrencilerle birlikte seslendirilmesiyle sağlanabilir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır. Dinleme kaydının tekdüze bir şekilde seslendirildiği görülmektedir. Tonlama ve vurgu açılarından yeterli ve uygun değildir.	Dinleme metnine bağlı ses kaydında vurgu, durak, tonlama, yazı-dili konuşma dili farkları açılarından uygundur.

Tablo 20

## 3. Ünite Yazma Metinleri 1

Ö.	Y:“Aşağıdaki ifadeleri kullanarak spor ve sağlık arasındaki ilişkiyi anlatan bir metin yaz.” (S.40).	Y:“Sen hangi sporları yapıyorsun?” (S.43)
Y1	Bu etkinlik kendisinden önceki konuşma etkinliğiyle ilişkilendirilmiştir. Metinden önceki kısa cümleler ise okuma-anlama becerisine yöneliktir.	Bu yazma etkinliği hem bir sözlü anlatım hem de bir üretimsel yazma etkinliği olarak tanıtılmıştır. Bu etkinlik kendisinden önceki mekanik yazma etkinliği ve ünitenin genel tema görüntüsüyle uyumludur. Konuşma becerisine yönelik soru oldukça kısıtlı görülse de öğretmen kitabında “Ne zaman başladın?” Profesyonel mi amatör olarak mı yapıyorsun?” gibi örnek sorularla konunun konuşma becerisiyle ilgili etkinliğinin nasıl yapılabileceği açıklanmıştır.
Y2	Konuyla ilgili yönlendirici soru ve konuyu tahmin etmeye yönelik çalışma bir önceki konuşma etkinliğiyle sağlanmıştır.	Konuyla ilgili yönlendirici soru ve konuyu tahmin etmeye yönelik etkinlikler bir önceki mekanik yazma çalışması ile etkinliğin sözlü anlatım boyutuyla sağlanmıştır. Ancak bir üretimsel yazma becerisi için yeteri kadar genişletilebilir bir konudan çok –Abil yapısının pekiştirilmesine yönelik tümce yazma etkinliği görünümündedir.
Y3	Etkinlik bireyin, duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklayabileceği biçimde tasarlanmıştır.	Etkinlik bireyin, duygu, düşünce yorum ve yargılarını açıklayabileceği biçimde tasarlanmıştır. Ancak beklenen ürün bir paragraftan çok cümle düzeyinde kalmaktadır.

Tablo 21

## 3. Ünite Yazma Metinleri 2

Ö.	Y:“Aşağıdaki resimleri incele. Sigaranın neden olduğu diğer hastalıkları yaz.” (S. 45)	Y:“Aşağıdaki şemayı doldur ve örnekteki gibi tümceler oluştur.” (S.53)
Y1	Bu etkinlik diğer temel becerilerden okuma ve konuşma ile ünite bütünlüğü içinde ilişkilendirilmiştir. Ancak bu yazma etkinliğinin bir bütün olarak paragraf düzeyinde değil, tümce düzeyinde ürün beklemesi -kitabın yönergesinin aksine- tam bir üretimsel yazma çalışma olmasını engellemektedir.	Bu yazma etkinliği okuma-anlama becerisiyle ilişkilendirilebilir. Yönergedeki ifade öğrenciden tümce beklemektedir. Üniteye “Hayat bayram olsa” şarkısında kullanılan dil yapısıyla da oldukça uyumlu olmakla birlikte bu yazma etkinliği de bir önceki yazma etkinliği gibi üretimsel bir yazma çalışması niteliği göstermemektedir.
Y2	Konuyla ilgili yönlendirici soru ve konuyu tahmin etmeye yönelik etkinlik bulunmaktadır. Bunlar sigaranın zararlarına veya yasak oluşuna ilişkin göndermede bulunan üç tane görsel ile bir cümledir (Sigara size ve çevrenizdekilere zarar verir.).	Konuyla ilgili yönlendirici soru ve konuyu tahmin etmeye yönelik etkinlikler içermektedir. Bu etkinlik “insanların keşkeleri” ve “senin keşkelerin” ifadelerinden çıkarılmış oklar ve okların ucundaki boşluklarla sağlanmaya çalışılmıştır.
Y3	Etkinlik bireyin, duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklamasına değil, bilgi birikimini ortaya koymasına imkan tanımaktadır. Bu anlamda beklenen ürün sözcük veya sözcük grubu düzeyindedir	Etkinlik bireyin, duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklayabileceği biçimde tasarlanmış olmakla birlikte beklenen ürün tümce düzeyindedir.

Tablo 22

## 3. Ünite Konuşma Metinleri 1

Ö.	Y: “Spor ve sağlık arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsun, arkadaşlarınla paylaş.” (S. 40)	Y:“Sen hangi sporları yapabiliyorsun?” (S. 43)	Y: “Metni oku ve soruları cevapla.” (S.44)
K1	Etkinlik bir sözlü anlatım etkinliğidir. Gerçek iletişim doğasına uygundur. Ancak öğrencileri etkileşime sokmak için öğretmen çabasıyla durum oluşturup diyalog üretmeleri sağlanabilir.	Etkinlik sözlü anlatım etkinliğidir. Gerçek bir iletişimde kullanılacak tümce düzeyinde ürünler güncel bir konu seçildiği için ilgi beklenmektedir. Öğretmen çabasıyla oluşturup diyaloga ve etkileşim doğasına uygunluğu dönüştürülebilir. Bu şekilde gerçek iletişim doğasına yaklaşabilir.	Etkinlik bir sözlü anlatım etkinliğidir. Günlük hayattan güncel bir konu seçildiği için ilgi çekicidir. Ancak gerçek iletişim diyalog üretmeleri sağlanabilir.
K2	Konuşma etkinliği öğrenciyi diyalog yapmaya itmektedir. Etkinlik bir sözlü anlatım çalışmasıdır.	Konuşma etkinliği öğrenciyi diyalog yapmaya itmektedir. Bu etkinlik bir sözlü anlatım çalışmasıdır. Bu etkinlikle ilişkilendirilebilecek bir önceki mekanik yazma etkinliği bir diyalog içermektedir.	Konuşma etkinliği öğrenciyi diyalog yapmaya itmektedir. Sözlü anlatım çalışmasıdır.
K3	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır.	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisine yönelik etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır.	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisine yönelik etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır. Özellikle bir okuma metni içermesi okuma becerisini desteklemektedir.
K4	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak ilgili yönlendirici bir soru etkinliğin yönergesinde bulunmaktadır. Bir önceki okuma etkinliğindeki konu ile bağlantı kurulabilecek nitelikte bir konuşma etkinliğidir.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konu ile ilgili yönlendirici soru etkinliğin yönergesindeki sorudur. Etkinlikten önceki mekanik yazma çalışması konu ile ilgili bir diyalog içermektedir.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konu ile ilgili okuma metni bu işlevi yerine getirmektedir.

Tablo 23

## 3. Ünite Konuşma Metinleri 2

Ö.	Y: “Aşağıda yer alan eşyaların, yiyeceklerin sağlığını nasıl bir zararı olabilir?” (S. 46)	Y: “Aşağıdaki soruları cevapla.” (S. 52)
K1	Etkinlik sözlük anlatım etkinliğidir. Güncel ve herkesi ilgilendirebilecek bir konu olduğu için öğrencilerin kendilerini ifade etmek isteyebilecekleri bir konudur. Öğretmen çabasıyla bir iletişim ve etkileşime daha uygun hale getirilebilir.	Etkinlik sözlü anlatım çalışmasıdır. Günlük hayatta herkesi ilgilendirebilecek bir konu olduğu için ilgi çekici olabilir. Ancak gerçek bir iletişim ve etkileşim içermediği için gerçek iletişim doğasına kısmen uymaktadır.
K2	Diyalog içermemektedir. Öğrenciyi diyalog yapmaya itmemektedir. Etkinlik bir sözlü anlatım çalışmasıdır.	Diyalog içermemektedir. Öğrenciyi diyalog yapmaya itmemektedir.
K3	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır.	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisine yönelik etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır. Etkinliğin kendisinden sonra gelen okuma metniyle doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir hazırlık çalışmasıdır.
K4	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici bir soru etkinlik yönergesinde bulunmaktadır. Öğrencilerden görsellerde bulunan eşya ve yiyeceklerin sağlıklarına zararlarını anlatmaları istenmektedir.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici soru etkinlik yönergesindeki açıklamadır. Etkinlik sadece sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerden etkinlikteki 6 tane soruya cevaplar vermeleri istenmektedir.



Tablo 24

*Ünite Değerlendirmesi (3. Ünite)*

- 
- Ü1 Ünite bünyesinde yer alan görsellerin genel olarak üniteye uygun olduğu görülmektedir. Ancak hedef kültüre ait öğelerde kısmen özen göstermektedir. Ünitedeki yer alan pekmez görseli (S.51) ile Girit'in tanıtıldığı metnin yanında bulunan haritadaki (s. 49) Türkiye haritasının bir kısmı hedef kültürle ilgili görsellerdir.
- Ü2 Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun görünmektedir. İlgi alanları ve gündelik hayattaki gereksinimleri karşılar nitelikte olduğu görülmektedir.
- Ü3 Ünite bünyesindeki metinler açık, anlaşılır ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
- Ü4 Üniteye yer alan okuma metinlerinde sayısı çok fazla olmamakla birlikte bazı düzey üstü dil yapıları bulunmaktadır. Bunlar ettirgen yapısı ve kendi adlıdır. Ünite genel olarak öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.
- Ü5 Üniteye yer alan metinler dil bilgisi yapılarının sistematik olarak işlendiği görülmektedir. Dil yapılarıyla ilgili çalışmalar ve metinlerde dil yapılarını kavratmaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır ve bu sistemli olarak yapılmıştır.
- Ü6 Üniteye yer alan alıştırmalarda dört temel dil becerisinin dikkate alındığı görülmüştür.
- Ü7 Üniteye boşluk doldurma, soru cevap ve eşleştirme türünde etkinliklerle çeşitlilik sağlanmıştır.
- Ü8 Ünitenin en çok okuma ve dinleme metin ve etkinliklerine ağırlık verdiği görülmektedir. Dört temel dil becerisi açısından okuma metinlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Üniteye en az üzerinde durulan beceri alanları konuşma ve yazmadır. Konuşma becerisinin alt beceri alanı olan karşılıklı konuşma üniteye hiç yer almamaktadır. Ünite bünyesinde ders kitabı yönergesi de dikkate alındığında herhangi bir karşılıklı konuşma etkinliği tasarlanmamıştır. Sözlü anlatıma yönelik ise etkinlikler bulunmaktadır. Üniteye en az yer verilen beceri alanı yazmadır. Yapılan incelemede 4 tane yazma çalışmasından 3 tanesinin gerçek bir üretimsel yazma çalışması özelliği göstermediği görülmektedir. Bu çalışmalarda tümce düzeyinde ürün beklenmektedir. Üniteye bu bağlamda bir tane gerçek (üretimsel) yazma çalışması bulunmaktadır.
- 

“Sağlıklı Yaşam” ünitesinin bir konu bütünlüğü içeren metinlerden oluştuğu görülmektedir. Sağlık, sağlıkla ilgili kavramlar, sağlığı olumlu veya olumsuz etkileyen nesnelere ve yiyecekler, mutfak kültürü, spor, yüzme, zayıflık, aşırı kilo gibi konuların metinlerde işlendiği görülmektedir. Bu bağlamda ünitenin konusu ile metinler arasında

oldukça canlı ve sistematik bir uyum olduğu görülmektedir. Metinlerin konuları ise canlı, esnek ve geliştirilmeye açık bir görünüm sergilemektedir.

Ünitenin okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklerinin birbirleriyle yoğun bir şekilde birbirleriyle bağlantılandırılarak kullanıldıkları görülmektedir. Ünitedeki metinlerin birçoğu kurmaca olmakla birlikte özgün metinlerden uyarlanan / düzenlenen 2 adet metin de yer almaktadır. Ünite bünyesindeki okuma etkinliklerinde metin sonrası sorular bulunmasına dikkat edildiği görülmektedir. Bununla birlikte ünitedeki okuma metinlerinde okumadan önce metne yönelik anahtar sözcükler, okuma öncesi metni anlamaya yönelik sorular bulunmamaktadır. Ünitedeki metinlerden sadece bir tanesinin (“Akdenizli Girit” adlı metin) OK9 ölçütünü bakımından sadece bir okuma metninin belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Bunlar dikkate alındığından okuma metinleri ve etkinlikleri bakımından Sağlıklı Yaşam adlı 3’üncü ünitenin bazı ölçütleri kısmen karşılayabildiği ve geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir.

Dinleme becerisine yönelik metin ve etkinliklerin bir kısmı arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi içermektedir. Metin ve etkinliklerinde ilgili üniteye yer alan dinleme metinlerinin hiçbirinin bir diyalog içermediği görülmektedir. Ünite bünyesinde yönergede imlenen şekli dikkate alındığında 1 “mekanik yazma” çalışması ve 1 okuma metni diyalog içermektedir. İletişim doğasına kısmen uyan şekilde değerlendirilen dinleme metinleri ünitenin konularıyla uyumlu görünmektedir. Ancak öğrencilerin bu durumda gerçek hayat iletişiminin doğasına yeteri kadar maruz kalabilecekleri söylenemez. D3 ölçütünde 4 metinden 2’sinin; D4 ölçütünde ise 1 tanesinin gerekli ölçütleri sağlayabildiği görülmektedir. Dinleme metinleri ve etkinlikleri ile ilgili yöneltilen sorularda metnin genel anlamıyla kavranması bağlamında 3’üncü ünitenin ölçütü yerine getirdiği görülmektedir. Ünitedeki dinleme metin / etkinliklerinin diğer beceri alanlarını da kullanmaya yönelik tasarlanmış olması da dikkat çeken bir unsurdur. Üçüncü üniteye dinleme metinleri, konuşma, okuma ve yazma beceri

alanlarıyla bütünleşik bir görüntü sergilemektedir. Ünite bünyesindeki dinlemelerin ses kayıtları ve bunlardaki konuşma hızları uygun olarak değerlendirilmiştir. Metinlerdeki ses kayıtlarından 4 tanesinden ikisi ise D8 ölçütü bakımından kısmen yeterli görülmektedir. Dinleme metinlerine bağlı kayıtlardan ikisinde yazı dili konuşma dili farkı ve vurgu konusunda hatalar tespit edilmiştir.

Ünite bünyesindeki yazma etkinliklerine bakıldığında konuların ünite konularıyla uyumlu olduğu, konuyu tahmin etmeye yönelik bir şekilde oluşturuldukları görülmektedir. Ancak yazma becerisine yönelik metin ve etkinliklerin 1 tanesi hariç gerçek bir üretimsel yazma etkinliği görünümünde olmamaları dikkat çekicidir. Bu bağlamda üniteye yazma çalışmalarının “üretimsel olmak” diye açıklayabileceğimiz ölçü koşulu sağlayamadığı tespit edilmiştir.

Konuşma becerilerine yönelik çalışmaların da diğer becerilerle bütünleşik bir şekilde işlendiği görülmektedir. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin bütün etkinliklerin “sözlü anlatım” ya da bir diğer adıyla “bağımsız konuşma” etkinlikleri olmaları öğrencilerin dili iletişimsel bağlamda kullanamamalarına neden olabilir. Konuşma etkinliklerinde gündelik hayattan, ilgi çekebilecek konuların seçildiği görülmektedir. Bunlar öğrenci için ilgi çekici çalışmalardır. Ancak öğrenciyi gerçek iletişim ve etkileşim doğasına hazırlama konusunda kısmen yeterli görünmektedir. Nitekim bu çalışmalarda karşılıklı konuşmaya, diyaloga iten bir yön bulunmamaktadır. Üniteye “karşılıklı konuşma” etkinliklerinin oluşturulması önem arz etmektedir.

Üniteye dört temel dil becerisinden 8 okuma metniyle en çok ağırlık verilen beceri alanıdır. Dinleme bunu 4 metinle takip etmektedir. Ünite bünyesinde 4 tane üretimsel yazma olduğu görünse de bunların 3 tanesi mekanik (sözcük, tümce düzeyinde) yazma çalışmalarıdır. 5 tane konuşma çalışmasının ise tamamı sözlü anlatıma yöneliktir. Ünitinin yazma becerileri ve konuşma becerileri anlamında geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3'üncü ünitenin genel değerlendirmesinde dört temel beceriye dağılım konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda üniteye yer alan metin ve etkinliklerin dört temel dil becerisini geliştirmekte kısmen yeterli olduğu; dinleme metinlerinin diyalog içerecek metinlerle zenginleştirilmesi, konuşma (karşılıklı konuşma) etkinlikleri eklenmesi, sözcük ve tümce düzeyinin üzerine çıkacak şekilde üretimsel yazma becerileri açılarından geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmiştir.



#### 4.Ünite (Hayat)

Tablo 25

##### 4. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: Yaşarken	MA: İş Hayatı.
OK1	Metnin konusu ünitenin konusuyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır.
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Yazma becerisine yönelik etkinlik barındırmaktadır.	Diğer dil becerilerinden yazma becerisine yönelik etkinlik barındırmaktadır.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Okuma sonrası sorular dil yapısı, öğrenen görüşü / yorumu almayla ilişkilendirilebilecek sorular. Metni anlamaya yönelik doğrudan bir soru yoktur.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metnin konusu insanların günlük hayatlarında iki eylemi birbirine yakın veya aynı zamanlarda yapıldığı durumları –ken dil yapısını aktarmak üzere hazırlanmış. Geliştirilmeye açık.	Metnin konusu kısmen canlı, esnek ve geliştirmeye açıktır. İş hayatı ile ilgili kavramlar birçok yetişkinin ilgisini çekebilir ve metin farklı öğrenenlerin kişisel gereksinimlerine göre geliştirilip esnetilebilir.
OK9	Metinde önem taşıyan sözcükler yerine yeni dil yapısı olan –ken ekleri kalın punto ile yazılmıştır.	Metinde önem taşıdığı düşünülmüş iki deyim in altı çizilerek kalın punto ile yazılmıştır.

Tablo 26

## 4.Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	Y: “Diyalogları oku ve incele.” (S.65)	MA: Sanal Sosyallik
OK1	Okuma etkinliğindeki iki diyalog ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Hayat teması altında iş hayatından sonra insanların özel hayatıyla da ilişkilendirilebilecek sanal âlemdeki sosyalleşmeyi konu almıştır.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metnin diyaloglardan oluşması dolaylı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Yazma becerisine yönelik bir etkinlik içermemektedir.	Metin sözcük bilgisi geliştirmeye yönelik mekanik yazma çalışmaları içermektedir. Metinden sonraki sorularda konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Yok.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Yok.	Var.
OK8	Metnin öğrencilerin kişiselleştirebileceği rahatlıkla kişiselleştirebilecek günlük hayattaki durumları içermektedir. Geliştirilmeye açık ve esnek.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Günümüz dünyasında birçok insan sosyalleşmek veya başka amaçlarla sanal dünyada yer almaktadır.
OK9	Metindeki önemli sözcükler yerine yeni dil yapısının (gereklilik kipinin hikâyesi ve rivayeti) kalın punto ile yazıldığı görülmüştür.	Metindeki önemli sözcükler yerine dil yapısı (işteşlik) içeren sözcüklerin gövdelerinin kalın punto ve altı çizili olarak yazıldığı görülmektedir.

Tablo 27

## 4. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Üniversiteye Başlayınca	MA: Özel Hayat Nedir?	MA: Özel Hayatta Başarı İçin Kişisel GZFT Analizinizi Yapın!
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Hayatımızın bir parçası olan eğitim hayatına yöneliktir.	Metinde hayatın içindeki durumlar ve özel anlamda okul hayatı, iş hayatı gibi süreçleri ele alan metinler vardır. Özel hayat kavramı da bu anlamda ünite ile aynı doğrultudadır.	Metin ünitenin ana teması hayat ile ve bir önceki okuma metni özel hayat ile aynı konu üzerinedir. Bu bağlamda ünite konularıyla aynı doğrultudadır.
OK2	Özgün metinden uyarlama	Özgün metinden uyarlama	Kurmaca
OK3	Diğer dil becerilerinden yazma ve konuşmayı geliştirici metin sonu sorular bulunmaktadır.	Yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik içermektedir. Öğretmen kitabına göre metnin son paragrafını öğrencilerin oluşturması istenmektedir. Örnek okuma ile dinleme becerisi geliştirilebilir.	Metin diğer dil becerilerini destekleyecek şekilde oluşturulmuştur. Metinde yazma becerisi ve müteakip etkinlikle konuşma becerisi de hedeflenmiştir.
OK4	Yok.	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var. Metni anlayıp özetlemeye yönelik bir cümle tamamlama etkinliği bulunmaktadır.	Var.
OK6	Yok.	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.	Var.
OK8	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Bu konu başka eğitim kademelerine uyarlanabilir. Öğrenenlerin deneyimleriyle birleştirilip kişiselleştirilebilir.	Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır. Özel hayat konusu her insanı ilgilendiren bir konudur. Başka konularla ve örneklerle konu genişletilebilir.	Metnin konusu özel hayat ve kişisel başarı konularıyla ilgilidir. Bu bağlamda konu esnek ve geliştirmeye açıktır.
OK9	Metinde önemli sözcükler farklı bir yöntemle belirgin hale belirtilmemiş, öne çıkarılmamıştır.	Metinde önemli sözcükler farklı bir yana yatık yapılarak belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır. Ancak yeterince görünür değildir. . .	Sadece alt başlıklar kalın punto ile altı çizili yazılmış. Önem taşıyan sözcük ve sözcük gruplarıyla ilgili farklı bir yöntemle vurgulama yapılmamıştır.

Tablo 28

## 5. Ünite Dinleme Metinleri 1

Ö.	MA: Evden İşe, İşten Eve	MA: İş Stresi
D1	Var. Anlamaya yardımcı arka plan bilgisi “Sosyal bir insan mısın?” ve “Sosyal bir insan olmaktan ne anlıyorsun?” sorularıyla sağlanmıştır.	Anlamaya yardımcı arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi yoktur.
D2	Diyalog içermemektedir. Öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. Metinde iş stresine nelerin sebep olduğu ve iş stresinden uzak durmak için neler yapılabileceğine ilişkin uzman görüşlerine yer verilmiş. Öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.
D3	Yok.	Yok.
D4	Var.	Yok. Metnin başlığı ve metne bağlı var / yok soruları yanındaki görsel bu amaca hizmet edebilir.
D5	Metinle ilgili soruların bazıları, metnin genel anlamını ve mesajını bulmaya yönelik olarak tasarlanmış.	Metinle ilgili sorular metnin genel anlamını kavramaya yöneliktir.
D6	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik çalışmaları var.	Metne yönelik tümce düzeyinde soru ve cevap yazma çalışması vardır. Diğer beceri alanlarından yazmaya yönelik çalışması vardır.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama, yazı dili – konuşma dili farkları gibi açılardan kısmen uygundur. Ses kaydında yer alan “mükemmeliyetçi” okuması açık bir şekilde bir seslendirme hatası. İki nokta ( : ) bulunan yerler ile nokta ( . ) bulunan yerlerde durağa yeterince uyulmadığı görülmektedir.



Tablo 29

## 6. Ünite Dinleme Metinleri 2

Ö.	MA: Sosyal Fobi	MA: Okul Hayatı mı? Hayat Okulu mu?	MA: Magazincilik
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi / aktivitesi vardır. Bunlar üç tane sorudan oluşmaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi / aktivitesi bulunmamaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi / aktivitesi niteliğinde 4 soru ve bir cümle vardır.
D2	Diyalog içermemektedir ve metnin internette yayımlanmış bir gazete blog yazısından uyarlandığı görülmektedir. Öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. Sosyal medya ortamında yayımlanmış bir metinden uyarlanmıştır. Okul hayatı ve okulları insana nasıl hazırlamaları gerektiği ile ilgili bilgiler içermektedir. Ölçütün şartları bakımından kısmen yeterlidir.	Metin diyalog içermektedir. İki konuğun yer aldığı bir röportaj ve magazin haberleri hakkındaki metin öğrenciyi gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda yeterli görünmektedir.
D3	Yok.	Yok.	Yok.
D4	Var.	Yok.	Var.
D5	Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yönelik sorular ve sözcük bilgisine yöneliktir.	Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yönelik sorulardır.	Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede anlamaya yönelik sorulardır
D6	Metne yönelik sorular içinde öğrencilerin yorumları istene "Sence bu kişiler Sosyal fobiden kurtulmak için neler yapabilir, onlara neler önerirsin?" sorusu hem konuşma hem yazma becerisi için kullanılabilir.	Metne yönelik metin sonrası sorular metnin yardımcı düşüncelerini kullanarak yazma ve konuşma becerisine yöneliktir.	Yazma ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metni ölçütü kısmen karşılamaktadır. Tonlama ve yazı dili-konuşma dili farkları açısından kayıt yetersizdir.

Tablo 30

## 6.Ünite Yazma Metinleri

Ö.	Y:“Aşağıdaki soruları cevaplayarak bir metin yaz.” (S. 61)	Y:“Aşağıdaki soruları cevaplayarak okul hayatından bir anını yaz.” (S. 75)	Y:“GZFT Analizine göre aşağıdaki tabloyu doldur.” (S.79)
Y1	Bu etkinlik, diğer üç temel dil becerisi için uygulanan etkinlikler ve metinlerle aynı doğrultudadır. Ünitinin ana konusu ve alt konularıyla da ilişkilendirilebilecek niteliktedir.	Bu etkinlik diğer üç temel dil becerisi için uygulanan etkinlikler ve metinlerle aynı doğrultudadır. Ünitinin alt konularından biri olan okul hayatını ele alan bir yazma ürünü istenmektedir.	Bu etkinlik okuma becerisiyle ilişkilendirilmiş bir etkinliğin devamı niteliğindedir. Aynı zamanda bir karşılıklı konuşma etkinliğidir. Bu bağlamda ünite konularıyla aynı doğrultudadır.
Y2	Konuyu tahmin etmeye yönelik 9 tane soru bulunmaktadır. Kitap bu soruların cevaplanarak bir metin yazılmasını istemektedir.	Öğrencinin oluşturacağı ürünü oluştururken konuyu şekillendirmesine yardımcı olacak 5 tane soru içermektedir.	Öğrencinin oluşturacağı metne yönelik konuyu şekillendirmesine yardımcı olacak sorular bir önceki okuma metninin içinde yer almaktadır.
Y3	Çalışma öğrencilerin bireysel olarak kendi hayatlarıyla ilgili durum ve deneyimlerini açıklamaya yöneliktir. Ancak yönlendirici sorular öğrenciyi “sadece soruları cevaplamaya” itebilir.	Etkinlik, öğrencilerin bireysel olarak kendi hayatlarıyla ilgili olay ve deneyimleri açıklamalarına, kişisel duygu ve düşüncelerini içerecek bir ürün ortaya koymalarına uygun şekilde hazırlanmıştır.	Etkinlik, öğrencilerin bireysel olarak kendi hayatlarıyla ilgili olay ve deneyimleri açıklamalarına, kişisel duygu ve düşüncelerini içerecek bir ürün ortaya koymalarına uygun şekilde hazırlanmıştır. Ancak bir bütün halinde paragraf oluşturmalarına değil tümce düzeyinde ürün vermelerine imkân sağlamaktadır.

Tablo 31

## 5. Ünite Konuşma Metinleri 1

Ö.	MA: Günlük Hayat	“Sosyal Olmak” ile ilgili tanımları oku ve aşağıdaki soruyu cevapla. (S. 68).
K1	Konuşma materyali gerçek etkileşim doğasına uymaktadır. Günlük hayatta yapılan işlerin zevk için veya zorunluluk nedeniyle yapılması öğrencileri günlük hayat etkileşimine hazırlayabilecek niteliktedir.	Konuşma materyali gerçek etkileşim doğasına uymaktadır. Günlük hayat konusuyla ve her insanın ilgi duyabileceği bir konudur. Öğrencileri günlük hayat etkileşimine hazırlayabilecek niteliktedir.
K2	Etkinlikte gerçek bir konuşma metni oluşturulması istenmemektedir. Etkinlik bir sözlü anlatım çalışmasıdır. Öğretmenin ilave bir çabasıyla etkinlik bir “karşılıklı konuşma” etkinliğine dönüştürülebilir.	Etkinlik bir sözlü anlatım çalışmasıdır. Gerçek bir diyalog oluşturulması beklenmemektedir. Öğretmenin ilave bir çabasıyla etkinlik “karşılıklı konuşma” etkinliğine dönüştürülebilir.
K3	Etkinlik diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır. Ünitenin ilk etkinliği olarak aynı zamanda bir hazırlık etkinliğidir.	Etkinlik diğer üç temel dil becerisini içeren etkinliklerle ve metinlerle bağlantılıdır.
K4	Konuyla ilgili bir okuma metni ve 16 tane görsel bulunmaktadır. Bu metin ve görseller hem konuyu tahmin etmeye yöneliktir hem de öğrencileri konuşmaya yönlendirecek şekilde oluşturulmuştur.	Etkinlik konuyla ilgili hazırlık çalışması niteliğinde 3 tane “sosyal olma tanımı” içermektedir. Sonrasında yer alan “Aşağıdaki ifadelerle “sosyal olmak” arasında nasıl ilişki kurabiliriz? Birkaç tane kavram seç ve nedenleriyle birlikte açıkça.” Sorusu öğrencilere çeşitli kavram, sözcük ve sözcük grupları sunmaktadır. Bunların yazım şekli (kalın punto ve büyük harflerle yazımı), çift renkli bir fonun önünde bulunmaları dikkat çekicidir. Etkinlik bu bağlamda görünür kılınan metinler, etkinlik öncesi sorularla öğrencileri konuşmaya yönlendirecek şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 32

## 7.Ünite Konuşma Metinleri 2

	Y: “Aşağıdaki tümceleri işteş çatıyla tamamla. Ö. Eylemler birlikte mi karşılıklı mı düşün ve seçmeye çalış. Nedenlerini açıkla.” (S. 70)	Y: “GZFT Analizine göre aşağıdaki tabloyu doldur. Hem kendi hem de arkadaşlarının özel hayattaki başarısını değerlendir.” (S. 79)
K1	Bu konuşma etkinliği bir “mekanik yazma” çalışmasıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden işteş çatıyla tamamladıkları cümlelerin “karşılıklı” ya da “beraber” yapıldıklarını bulmaları ve nedenini açıklamaları istenmektedir. Gerçek etkileşim doğasına tam anlamıyla uymayan bir etkinlik görünümündedir. Nitekim alınabilecek yanıtlar dil yapısıyla ilgili ve çok kısıtlıdır.	Bu “karşılıklı konuşma” etkinliği öğrencileri gerçek etkileşim doğasıyla uyumlu görünmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bularak değerlendirmeleri istenmektedir.
K2	Etkinlik diyalog içermemektedir. Öğrencilerden bir diyalog oluşturmalarını da beklememektedir. Bu bağlamda öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmadığı görülmektedir.	Etkinlikte oluşturulabilecek diyaloglar gerçek hayatla uyumlu ve öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmıştır.
K3	Diğer dil becerileriyle etkinliği ilişkilendirmek mümkün değildir. Nitekim etkinlik “mekanik yazma” içermektedir.	Etkinlik diğer dil becerilerini içeren etkinliklerle bağlantılı ve uyumludur.
K4	Bu yönlendirici sorular öğrencinin mekanik yazma çalışması yapacağı 6 tane boşluk doldurma (işteş eylem için) çalışmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.	Konuyla ilgili yönlendirici sorular doğrudan yer almamaktadır. Ancak tümce düzeyinde mekanik yazma çalışması ve öncesindeki okuma metni tahmin etmeye yönelik etkinlikler olarak düşünülmüştür.

Tablo 33

*Ünite Değerlendirmesi (4. Ünite)*

Ü1	Ünitede yer alan görsellerin tamamı “resim”dir. Ünitede herhangi bir fotoğraf kullanılmamıştır. Resimlerin ünitelerin metin içeriğine uygun oldukları görülmektedir. Hedef kültüre ait öğeleri yansıtabilecek nitelikte bir görsele rastlanmamıştır.
Ü2	Ünitede yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayatlarına uygun olduğu görülmektedir.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünitede ettirgen yapı, edilgen yapı gibi dil yapılarının kısıtlı da olsa düzey üstü olarak kullanıldığı görülmektedir. Dinleme metinlerinin bazılarında da bu dil yapıları bulunmaktadır. Ünite genel olarak öğrenci düzeyine uygundur.
Ü5	Ünitede yer alan metinler dilbilgisi konularını işleyicidir. Sistematik olarak tüm becerilerde pekiştirici olmaları bakımından “karşılıklı konuşma” ve “üretimsel yazma” becerilerinin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği görülmektedir.
Ü6	Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisinden okuma ve dinlemeye daha çok ağırlık vermektedir. Karşılıklı konuşma ve üretimsel yazma açısından yetersiz görünmektedir.
Ü7	Ünite bünyesindeki mekanik çalışmalarda çeşitlilik sağlanmıştır. Doğru-yanlış, boşluk doldurma, kısa cevap verme gibi alıştırmalar türleri yer almaktadır.
Ü8	Ünite bünyesinde okuma becerisine verilen önem diğerlerinden daha ağır basmaktadır. Konuşma becerisi içindeki 5 çalışmanın 4 tanesi sözlü anlatım çalışmasıdır. Karşılıklı konuşmaya yeterince yer ayrılmamıştır. Yazma çalışmalarından bir tanesi doğrudan “mekanik yazma” çalışması niteliğindedir. Ünite okuma ve dinlemeye ağırlık vermektedir. Dört temel dil becerisine verilen önem eşit değildir.

İYİTÖS B1 düzeyinin 4’üncü ünitesi olan “Hayat” ünitesi bir konu bütünlüğü içeren metinler ve etkinliklerden oluşmaktadır. Hayat konusuna bağlı olarak günlük hayat, iş hayatı, özel hayat, okul hayatı, hayatta başarı olmak için yapılabilecekler, sosyal olmak, sanal dünyada sosyallik gibi alt konu ve kavramların işlendiği de görülmektedir. Bu anlamda ünitenin konusu ile metinler arasında oldukça canlı ve sistematik bir uyum olduğu görülmektedir. Metinlerin konuları canlı, esnek ve geliştirilmeye açık niteliktedirler.

Ünitenin okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklerinin birbirleriyle yoğun bir şekilde birbirleriyle bağlantılandırılarak kullanıldıkları görülmektedir. Ünitedeki

metinlerin birçoğu kurmaca olmakla birlikte özgün metinlerden uyarlanan / düzenlenen metinler de bulunmaktadır. Okuma metinlerinden 2 tanesi özgün metinden uyarlamadır. Dinleme metinlerinin ise 3 tanesi özgün metinlerden uyarlanmıştır. Dinleme metinlerinin sadece bir tanesinde (Magazincilik) diyalog geçmektedir.

Ünitenin okuma etkinliklerinde, metin sonrası sorular bulunmasına dikkat edilmiştir ancak metin öncesi konuyu tahmin etmeye yönelik sorular ve anahtar sözcüklerin göz ardı edildiği görülmektedir. birlikte üniteye okuma metinlerinde okumadan önce metne yönelik anahtar sözcükler, okuma öncesi metni anlamaya yönelik sorular bulunmamaktadır. OK9 ölçütünde ise dil yapılarını dikkate alan bir vurgulama / belirtme esas alınmıştır. Ünitenin metinlerinden 3 tanesinde sözcüklerin altını çizerek / kalın punto ile yazılarak yapılan öne çıkarmalar dil yapılarına yöneliktir. Sadece bir metinde deyimlerin altının çizildiği görülmüştür. Bunlar dikkate alındığında okuma metinleri ve etkinlikleri bakımından “Hayat” adlı ünitenin bazı ölçütleri kısmen karşılayabildiği ve geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir.

Ünitenin dinleme becerisine yönelik metin ve etkinliklerin 5 tanesinden 3’ünde yarısı arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmaktadır. İki tanesi ise bu ölçütü karşılamamaktadır. Metin ve etkinliklerinde ilgili üniteye yer alan dinleme metinlerinin yalnızca bir tanesinin (Magazincilik) diyalog içerdiği görülmektedir. Dinleme metinlerinin konuları ünitenin konularıyla aynı doğrultuda ve uyumludur. Ancak öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama noktasında –yeterince diyalog bulunmaması nedeniyle- yetersiz görünmektedirler.

D3 ölçütünü üniteye hiçbir metin / etkinliğin karşılamadığı görülmektedir. D4 ölçütünü ise 5 etkinlikten 2 tanesi sağlayabilmektedir. Dinleme metinleri ve etkinlikleri ile ilgili yöneltilen sorularda metnin genel anlamıyla kavranması bağlamında 3’üncü ünitenin ölçütü yerine getirdiği görülmektedir. Metinlerden sonraki sorularda metnin genel olarak

anlamını, mesajını kavramaya yönelik sorular bulunmaktadır. Bunun yanında öğrenciyi farklı dil becerileri açısından aktif hale getirmeye yönelik sorular da tespit edilmiştir. Bu bağlamda bir önceki ünite de olduğu gibi “Hayat” adlı ünite de dinleme metninin, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarıyla bütünleşik bir görüntü sergilemektedir.

Ünite bünyesindeki dinlemelerin ses kayıtları ve bunlardaki konuşma hızları “İş Stresi” adlı metin dışında uygun olarak değerlendirilmiştir. İş Stresi metnindeki konuşma hızı öğrenci düzeyinin üstünde olduğu düşünülerek “kısmen yeterli” görülmüştür. Türkçenin konuşma dili ile ilgili özelliklerle ilgili D8ölçütünü ise 5 dinleme metninden 2 tanesi karşılayamamıştır. Bunlarda bir önceki ünite de olduğu gibi gelecek zamanın sesletimi, durak noktaları, yanlış sesletimler (“mükemmeliyetçilik”)dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Hayat ünitesinin dinleme metninin kısmen yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

4’üncü ünitenin yazma etkinliklerine bakıldığında konuların ünite konularıyla uyumlu olduğu, konuyu tahmin etmeye yönelik bir şekilde hazırlık soruları veya etkinlikleriyle donatıldıkları görülmektedir. Yazma etkinliğine yönelik çalışmalardan bir tanesinin gerçek bir üretimsel yazma etkinliği görünümünde olmaması ve öğrenciyi sadece tümce düzeyinde ürün vermeye yönelik olarak teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda 3 yazma çalışmasından 2 tanesinin “üretimsel” yazma ön koşulunu sağladığı söylenebilir.

Ünite bünyesindeki konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin ise “sözlü anlatım” odaklı olduğu, 5 konuşma etkinliğinden bir tanesinin “karşılıklı konuşma”ya yönelik olduğu görülmektedir. Sözlü anlatım becerilerine yönelik etkinliklerden bir tanesinin ise dil yapısıyla ilgili ve öğrencileri gerçek etkileşim ve gerçek hayat iletişimlerine hazırlamaya uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ünitenin konuşma becerilerine yönelik etkinlikler okuma ve “mekanik yazma” ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Ünitenin dört temel dil becerisine eşit düzeyde eğilmediği, ağırlıklı olarak okuma ve dinleme çalışmalarına yer verdiği görülmektedir. Karşılıklı konuşma ve üretimsel yazma

etkinliklerinin ise diğerlerinden az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ünite dört temel dil beceriye eğilme noktasında eşit bir dağılım göstermemektedir.

Ünitede yer alan görsellerden oldukça yoğun bir şekilde faydalandığı görülmekle birlikte bu görsellerin tamamı resim olup ve hedef kültürü yansıtacak herhangi bir görsele rastlanmamıştır.

Ünitedeki metinler okuyanı teşvik edecek açıklıkta, anlaşılabilirlikte ve özendirici olabilecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin düzeyine uygun görünmektedirler. Ünite temaları ve alt temaları hem birbirleriyle uyumlu hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayatlarına uygundur.



## 5.Ünite (Tarifler ve Yönergeler)

Tablo 34

### 5. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: Yemek Yaparken	MA: Salep Nedir? Nasıl Yapılır?
OK1	Metnin konusu ünitenin konusuyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır.
OK2	Kurmaca	Özgün metinden uyarlama
OK3	Dil yapısına vurgu yapılmaktadır. Diğer üç temel becerisini etkinlik bulunmamaktadır.	Diğer dil becerilerine yönelik bir etkinlik yoktur. Örnek okuma ile dinleme becerisi geliştirilebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Yok. Dil yapısına vurgu yapılmaktadır.	Yok. Okuma sonrası sorular dil yapısına ilişkin mekanik boşluk tamamlama etkinliğidir. Soru bulunmamaktadır.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Yok.	Yok.
OK8	Metnin konusu yemek hazırlanışı sürecinde neler yapıldığına ilişkindir. Geliştirmeye açık bir metindir.	Metnin konusu geleneksel bir içecek olan salep ve yapılışını ele almaktadır. Ele aldığı konu bağlamında geliştirmeye açıktır.
OK9	Metinde önem taşıyan sözcükler için herhangi bir özel vurgulama yöntemine başvurulmamıştır.	Metinde önem taşıyan dil yapılarına (edilgen yapı) yönelik kalın punto ile vurgulama yapılmıştır. Sözcükler için herhangi bir özel vurgulamaya başvurulmamıştır.

Tablo 35

## 5. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Mutfakta Kim Var?	MA: Kurallar
OK1	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Ünite içinde yer alan tarifler, yönergeler, dilekçe vb. konularla aynı doğrultudadır.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metin diğer dil becerilerinden yazmaya yönelik de etkinlik içermektedir.	Metin sözcük bilgisi geliştirmeye yönelik mekanik yazma çalışmaları içermektedir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metin hem mutfakta yapılan işler hem aşçılıkla ilgili kavramları ele alıyor. Bu bağlamda geliştirmeye açık ve esnek.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Gündelik hayatımızda toplumsal kurallar herkesin bilmesi gereken veya ilgilenebileceği niteliktedir. Bu anlamda metin geliştirmeye açık ve esnektir.
OK9	Metin için anlam taşıyan sözcük, deyim, anahtar sözcük vb. yapılar özel bir yöntemle vurgulanmamıştır.	Metindeki önemli sözcük, deyimler benzerlerinde olduğu gibi dil yapısına yönelik olarak altı çizili bir şekilde vurgulanmıştır. Bunlar –mAktA eki bulunan sözcüklerdir. Bunun dışındaki eylemlerde veya sözcüklerde herhangi bir vurgulama veya öne çıkarma bulunmamaktadır.

Tablo 36

## 5. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Dilekçe Nedir Nasıl Yazılır?	MA: Bir öğrenciden bir öğrenciye öneriler
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla kısmen aynı doğrultudadır. Tarif ve yönergeler, dilekçe yazımı, yemek yaparken dikkat edilecekler, kurallar, lastik değiştirme tarifi vb. unsurlardan oluşan konularla tam bir bütünlük sağlamamaktadır. Konu okuma etkinliğiyle ilgili öneriler sunmaktadır.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Yazma becerisine yönelik çalışma bulunmaktadır. Diğer dil becerilerine yönelik etkinliğe rastlanmamıştır. Ancak örnek okuma ile dinleme becerisi geliştirilebilir.	Tümce düzeyinde yazma becerisini destekleyici etkinlik içermektedir..
OK4	Yok. Ancak metni anlamaya yönelik örnek bir dilekçenin metnin yanında sunulduğu görülmektedir.	Yok.
OK5	Yok.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Yok.	Var.
OK8	Dilekçenin nasıl yazıldığını anlatmak üzere bilgiler veren metin kısmen geliştirmeye açıktır. Öğrenciler için hayatlarında kullanabilecekleri önemli bir beceri olarak metin farklı türlerle birleştirilerek geliştirilmeye kısmen açık görünmektedir.	Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır. Her öğreneni ilgilendiren okuma etkinliğini ve okumayı geliştirebilecek önerileri konu almaktadır.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyabilecek sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamıştır.	Metnin anlamı için önem taşıyabilecek sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamıştır.

Tablo 37

## 5. Ünite Okuma Metinleri 4

Ö.	MA: Motorlu Taşıtlar Yokken	Y: "Metni oku ve soruları cevapla." (S.100)
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla kısmen aynı doğrultudadır. Ünite "Eskiden nasıl yapılırdı?" alt temasıyla ise uyumludur. İnsanların motorlu taşıtlar yokken nasıl ulaşım sağladığını konu almaktadır.	Metnin konusu ünite konularıyla kısmen aynı doğrultuda olup ünite alt konusu olan "Eskiden nasıl yapılırdı?" ile uyumludur. Metin yeni nesle ansiklopedi kullanımıyla ilgili önerilerde bulunuyor.
OK2	Kurmaca.	Özgün metinden uyarlama
OK3	Diğer temel dil becerilerinden yazmayı dolayı olarak geliştirici etkinlik içermektedir. Tümce düzeyinde "mekanik yazma" çalışması vardır.	Metin sonrası çalışmalar diğer temel dil becerilerinden yazmayı kısmen içermektedir. Tümce düzeyinde yazma çalışmaları vardır. Metnin sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Teknoloji konusuyla bağlantı kurulabilir. Farklı öğrenenler için kişiselleştirilerek geliştirilebilir.	Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır. Bilgiye ulaşmak için birçok insanın eskiden kullandığı ansiklopedileri, bugün insanların bilgiye nasıl ulaştığını konu almaktadır. Metin aynı zamanda bu konularda öneriler de sunmaktadır.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyabilecek sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamıştır.	Metnin anlamı için önem taşıyabilecek sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamıştır. Bu vurgulama metne bağlı çoktan seçmeli sorularda yapılmıştır.

Tablo 38

## 5. Ünite Dinleme Metinleri 1

Ö.	MA: Patates Paçası Nasıl Yapılır?	Y: “Dinle ve soruları cevapla.” (S. 88)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi bulunmamaktadır. Sadece etkinliğin adında yer alan soru bu amaca hizmet edebilir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi bulunmaktadır. Trafik işaretleri görselleri ve bu görsellere ilişkin sorularla sağlanmaktadır. Bu görsellerden bir tanesi dinleme kaydında “sağa dönülmez” şeklinde tarif edilirken görselde “sola dönülmez” tabelası yer almaktadır.
D2	Diyalog içermemektedir. Bir yemeğin tarifine ilişkin yönergeler içermektedir. Öğrencilerin sıklıkla karşılaşılabilecekleri bir konu bir yemeğin tarifidir. Bu konuda metnin daha gerçekçi ve kısmen de olsa bir diyalog içeren bir metinle karşılaşmaları onları günlük hayat iletişimlerine daha iyi hazırlayabilir. Metin öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. Trafik işaretleri ve sosyal hayatta uyulması gereken kurallar konusu hem üniteyle bir bütünlük sağlamakta hem de hemen her bireyi ilgilendiren bir konudur. Bu bağlamda konu gerçek hayatta karşılaşılabilecek öğelerden oluşmaktadır. Ancak sunuluş biçimi ve dinleme metninde bilgi verme amaçlı tanımlayıcı ifadeler bulunması gerçek hayat iletişimlerine ilişkin gereksinimleri tam olarak karşılayamamaktadır.
D3	Yok.	Var.
D4	Yok.	Var.
D5	Yemeğin tarifinde izlenecek sıraya ilişkin sıralama çalışması bulunmaktadır. Bu metnin genel çerçevede anlaşılmasına yönelik bir çalışmadır.	Metinle ilgili sorular metinde yer alan üç görsele ait unsurları tanımlamaya yöneliktir. Metnin genel çerçevede anlaşılmasına yönelik bir soru bulunmamaktadır.
D6	Diğer beceri alanlarından okuma ve yazmaya ilişkin çalışma içermektedir.	Diğer beceri alanlarından kısmen yazma (tümce düzeyinde ve mekanik) ve konuşmaya ilişkin çalışma içermektedir. Örnek tümceler ise okuma becerisine yönelik kullanılabilir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metniyle bağlantılı ses kaydı durak, vurgu, tonlama, yazı dili - konuşma dili farkları gibi açılardan uygundur.

Tablo 39

## 5. Ünite Dinleme Metinleri 2

Ö.	MA: Araba Lastiği Nasıl Değiştirilir	MA: Tabletten Tablete	Y: “Dinle ve soruları cevapla.” (S.98).
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi / aktivitesi bulunmaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini harekete geçirecek bir aktivite bulunmaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini harekete geçirecek bir aktivite bulunmamaktadır.
D2	Diyalog içermemektedir. Metin üniteye yer alan diğer dinleme ve okuma etkinliklerine benzer bir şekilde yönergeler içermektedir. Öğrencilerin günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	“Eskiden nasıl yapılırdı” ünite alt başlığıyla uyumlu görünen bu etkinlik de bir diyalog içermemektedir. Bilgi verici bir metindir. Öğrencilerin günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	“Değişen koşullar” ünite alt başlığı altındaki bu etkinlik kendisinden önceki etkinliklerle dil yapısı ve eski bayram geleneklerini açıklaması bakımından uyumludur. Günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.
D3	Var.	Var.	Yok.
D4	Var.	Var.	Yok.
D5	Not alma çalışması araba lastiği değiştirme yönergesindeki adımları sıralamadır. Metnin anlamını genel çerçevede kavramaya yönelik bir etkinliktir.	Metinle ilgili sorular sözcük düzeyinde anlama, işittiğini doğru yazabilme ve metni genel anlamıyla kavramaya yönelik sorulardır.	Metnin genel anlamını kavramaya yönelik doğru yanlış soruları ile tümce düzeyinde yazma çalışması yer almaktadır
D6	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik aktiviteler içermektedir. Ancak konuşma becerisine hitap eden bir etkinlik öğrenci kitabında ya da öğretmen kitabındaki açıklamalarda görülmemektedir.	Mekanik yazmaya yönelik birden fazla ve üretimsel yazmaya yönelik bir tane etkinlik içermektedir. Üretimsel yazmaya yönelik etkinlik öğrenciden paragraf düzeyinde bir yazma beklemektedir.	Diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik üretimsel yazma, sözlü anlatım (konuşma) alanlarında çalışmalar vardır.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.

Tablo 40

## 5. Ünite Yazma Metinleri 1

Ö.	Y: “Sen de bildiğin bir yemeğin tarifini yaz.” (S.83)	Y: “Aşağıdaki yönergeleri takip et, sence doğru olan durumu seç ve metin oluştur.” (S.85)	Y: “Örneği incele sen de dilekçe yaz.” (S. 89)
Y1	Yazma becerisine yönelik bu etkinlik kendisinden önceki “Patates paçası nasıl yapılır?” metnini tamamlayıcı nitelikte. Bu etkinlikte hem dinleme hem okuma becerilerine yönelik etkinlik vardır. Dolayısıyla etkinlik dinleme ve okuma becerileriyle desteklenmiştir.	Öğrencilerden yenmeyen yemeklere ilişkin çözüm önerileri sunmasının beklendiği etkinlik sözcük ve tümce düzeyinde okuma becerisiyle desteklenmiştir.	Bu etkinlik okuma becerisiyle ilişkilendirilmiştir.
Y2	Var. Y1 ölçütünde bu durum açıklanmıştır. Ayrıca yazma etkinliğinde “Malzemeler” ve “Yapılışı” alt başlıkları ile madde başları öğrenciye önceden sunulmuştur.	Var. Kitaptaki “Lokantalarda çok yemek pişiriliyor.”, “Yemeklerin bazıları kalıyor”, “Yenmeyen yemekler atılmalı / atılmamalı.” şeklinde öğrenciyi yönlendirici etkinliği bulunmaktadır. Ayrıca bu yemekler atılırsa ya da atılmazsa bunların neden, nereye, ne yapılmalı, nasıl atılmalı, nerede ve nasıl değerlendirmeli gibi sorularla öğrencinin yönlendirildiği görülmektedir.	Var. Bir önceki okuma etkinliğinin yanındaki örnek dilekçe bu amaca hizmet etmektedir.
Y3	Yazma çalışması paragraf düzeyinden çok söz grupları ve tümce düzeyindedir. Daha önceki dinleme metni de benzer bir çalışma içermektedir. Öğrencilerin duygu, düşünce, yorum ve yargılarını açıklamaları için yeterlidir.	Yazma çalışması öğrenciyi neden, nasıl atılmalı, nerede değerlendirilsinler, nasıl değerlendirilsinler gibi sorularla desteklendiği için öğrencinin tümce düzeyinin üstünde üretim yapabileceği, paragraf oluşturabileceği bir etkinliktir.	Yazma çalışması, tümce düzeyini aşan duygu, düşünce, yorum ve yargılar içerebilecek şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 41

## 5. Ünite Yazma Metinleri 2

Ö.	Y: “Yukarıdaki konulardan biri seç ve nasıl yapılır yaz.” (S.91)	Y: “Yukarıdaki tablodaki bilgileri kullanarak eskiyi ve günümüzü karşılaştıran bir metin yaz. (S.99)
Y1	Etkinlik diğer dil becerilerinden sözlü anlatım (konuşma) becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Kendisinden önceki çalışmada hangi konularda yazılacağı açıklanmaktadır. Bu konular bahçe bakımı, gözlük bakımı, deri çanta vs. yapımı, evcil hayvan bakımı, cilt-saç vs. bakımı, çiçek bakımı, araba bakımındır.	Etkinlik okuma ve tümce düzeyinde (mekanik) yazma becerileriyle desteklenmiştir. Kendisinden önceki etkinlik “üretimsel” olarak işaretlenmesine rağmen “mekanik” ve cümle düzeyinde bir çalışmadır.
Y2	Yönlendirici sorular bulunmaktadır. Bu sorular “Kim tarafından yapılır? Ne kadar sıklıkla yapılır?, Nasıl yapılır?, Nerede yapılır?” şeklindedir.	Yönlendirici sorular bulunmamaktadır. Ancak bu çalışmada öğrenciden bir önceki etkinlikteki “Günümüzde” ve “Eskiden” sütunlarından oluşan tablonun “Eskiden” bölümüne tümceler yazarak oluşturması ve buradaki bilgileri kullanarak paragraf düzeyinde yazma yapması beklenmektedir.
Y3	Çalışma öğrencinin kendi duygu, düşünce, yorum ve yargılarını kullanabileceği şekilde düzenlenmiştir.	Çalışma öğrencinin kendi duygu, düşünce, yorum ve yargılarını kullanabileceği şekilde düzenlenmiştir.



Tablo 42

## 5. Ünite Konuşma Metinleri

Ö.	Y: “Aşağıdaki konulardan birini seç, soruları cevaplayarak nasıl yapılır anlat.” (S.91)
K1	Bu etkinlikte öğrencilerin sözlü anlatım yapması hedeflenmiştir. Herhangi bir diyalog oluşturmaları beklenmemektedir. Bu bağlamda gerçek iletişim doğasına kısmen uygun bir etkinliktir.
K2	Etkinlikte diyalog oluşturmaya yönelik bilgi, açıklama vs. yer almamaktadır.
K3	Etkinlik yazma becerisi ve kısmen okuma becerisiyle desteklenmiştir.
K4	Etkinlikten önce büyük punto ile ve görsel olarak öne çıkacak şekilde konular öğrenciye sunulmuştur.

Tablo 43

## Ünite Değerlendirmesi (5. Ünite)

Ü1	Üniteye yer alan görseller metin içeriğine uygundur ancak hedef kültüre ait öğelerin aktarımına uygun görseller tercih edilmemiştir. Üniteye yer alan görsellerin büyük çoğunluğu resimlerden oluşmaktadır. Fotoğraflara çok az yer verilmiştir.
Ü2	Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata kısmen uygundur.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygundur.
Ü5	Üniteye yer alan metinler dilbilgisi konularını sistematik olarak işlemektedir; ancak tüm beceri alanlarını kapsayamamaktadır.
Ü6	Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyicidir.
Ü7	Üniteye yer alan alıştırmalarda boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı ve tümce düzeyinde sorularla çeşitlilik sağlanmıştır.
Ü8	Ünite bünyesinde dil becerilerine verilen önem eşit değildir. Konuşma becerisinin ihmal edildiği görülmektedir. 8 tane okuma metni, 5 tane dinleme metni, 5 tane yazma etkinliği içermektedir. Sözlü anlatıma yönelik 1 tane konuşma etkinliği bulunmakta. Karşılıklı konuşmaya ilişkin herhangi bir metin ya da etkinlik içermemektedir.

İYİTÖS B1 düzeyinin “Tarifler ve Yönergeler” adlı 5’inci ünitesinin bir konu bütünlüğü içeren metinlerden oluştuğu görülmektedir. Üniteye yer alan metinler ve etkinlikler yemek / sıcak içecek yapma tarifi, mutfakta nelerin nasıl ve kimler tarafından yapıldığı,

kalan/yenmeyen yemeklere çözümler, toplumsal kurallar, trafik kuralları ve işaretleri, dilekçe yazımı, okuma etkinliğini geliştirmeye yönelik öneriler, eskiden ulaşım, bilgiye erişim ve iletişim gibi konular içermektedir. Konuların birbirleriyle bir uyum oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Ünitedeki dil becerilerinin dağılımı eşit olmamakla birlikte metin ve etkinliklerde dil becerileri bütünleşik olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Örneğin “Dilekçe nedir nasıl yazılır?” adlı okuma metni yazma çalışmasıyla, “Patates paçası nasıl yapılır?” adlı dinleme etkinliği “Sen de bildiğin bir yemeğin tarifini yaz” adlı yazma çalışmasıyla desteklenmiştir. Üniteye yer alan okuma ve dinleme metinlerinden 2 tanesi özgün metinden uyarlamadır. Diğer bütün metinler kurmacadır. Okuma metinlerin konuları geliştirmeye açık, canlı ve esneklerdir.

Okuma etkinliklerinde metni anlamaya yönelik sorular hiçbir etkinlikte bulunmamaktadır. Okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular ile okuma sonrası metnin ana veya yardımcı fikirlerini bulmaya yönelik sorular 8 okuma etkinliğinin 3 tanesinde bulunmamaktadır. Okuma öncesi metni anlamaya yönelik anahtar sözcükler hiçbir okuma etkinliğinde olmadığı tespit edilmiştir. Ünite bünyesindeki “Kurallar” adlı okuma metninde metnin anlamı için önem taşıyabilecek nitelikteki bazı sözcüklerin altına çizili olduğu görülmektedir. Ancak bunlar yeni dil yapısının öğretimi için sadece “-mAktA” ekini içeren eylemler için yapılmıştır. Bunun dışında hiçbir okuma metninde, metin için önem taşıyan sözcük veya sözcük grupları, deyimler veya anahtar sözcük niteliğindeki sözcüklerin altına çizilmemiştir veya bunlar farklı bir yöntemle vurgulanmamışlardır.

5’inci ünitenin dinleme becerisine yönelik metin ve etkinliklerinden 5’inden ikisinde arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır. Metin ve etkinliklerinde ilgili üniteye yer alan dinleme metinlerinin hiçbirinde diyalog bulunmamaktadır. Dinleme metinlerinin konuları ünitenin konularıyla bir uyum göstermekle birlikte diyalog içermemesi gerçek hayat iletişimlerinin doğasına uyum sağlamamaktadır. Dinleme metninden önce bazı sözcük veya

kalıpların öğretimine yönelik çalışmalar ile metnin konusunu tahmin etmeye yönelik çalışmalar 5 dinleme metninden 3'ünde bulunmaktadır. Bir dinleme etkinliği hariç etkinliklerin hepsinde metnin genel anlamda kavranmasına yönelik sorular ve etkinlikler bulunmaktadır. Dinleme metin ve etkinlikleri diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar içermektedir. Ancak bu çalışmalarda “karşılıklı konuşma”nın ihmal edildiği, yazma becerisinde tümce düzeyinde (mekanik) yazma becerilerine de yer verildiği görülmektedir. Dinleme metinlerine bağlı ses kayıtlarındaki konuşma hızları öğrenci düzeyine uygun olup Türkçenin konuşma kuralları bakımından da uygun görünmektedir.

Ünitenin yazma etkinliklerinin ağırlıklı olarak okuma ve mekanik yazma (sözcük veya tümce düzeyinde) becerileriyle bütünleşiktir. Bir yazma etkinliği ise sözlü anlatım becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Yazma etkinliklerinin tamamında işlenecek konuyla ilgili yönlendirici sorular veya konuyu tahmin etmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Ünite bünyesindeki yazma etkinliklerine bakıldığında konuların ünite konularıyla uyumlu olduğu, konuyu tahmin etmeye yönelik bir şekilde oluşturuldukları görülmektedir. Ünitenin 3 yazma etkinliğini de sözcük veya tümce düzeyinde yazmayı aşan yorum, bilgi, düşünce ve duyguların ifade edilmesine yönelik bir şekilde oluşturulmuştur.

Ünitenin ihmal edilmiş görünen beceri alanı konuşmadır. Konuşma becerisinde herhangi bir “karşılıklı konuşma” etkinliği yoktur. Sözlü anlatım becerisine yönelik olarak 1 tane konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bu konuşma etkinliği ise yazma ve okuma becerileriyle desteklenmiş olup konuşulacak konularla ilgili konular öğrenciye sunulmuştur.

“Tarifler ve yönergeler” adlı ünite ön plana çıkan metinler okuma metinleridir. Bunu dinleme ve yazma metin/etkinlikleri izlemektedir. Konuşma becerisine ait metin ise sadece 1 tanedir. Üniteye dört temel dil becerisine eşit oranda yer verilmediği tespit edilmiştir. Üniteye kullanılan görsellerin metin içerikleriyle uyumlu olduğu ancak hedef kültüre yeterince hitap etmedikleri ve ağırlıklı olarak resimlerden oluştuğu görülmüştür.

Bununla birlikte üitedeki metinler öğrencilerin dil düzeyine genel olarak uygun görünmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, gündelik hayata hazırlayıcılık ve sosyal hayata uygunluk yönlerinden metinler kısmen yeterlidir. Metinler dil yapılarını, dil bilgisini sistematik olarak işlemekte; ancak bunu dört temel dil becerisi için de pekiştirememektedir. Ünitenin alıştırmalarında farklı soru tipleriyle çeşitlilik sağlanmıştır.



## 6.Ünite (Yalnız Değiliz)

Tablo 44

### 6. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	1A: Bugün Kendin İçin Ne Yaptın?	MA: Eyvah Çocuklar Büyüdü!
OK1	Metnin konusu ünitenin konusuyla aynı doğrultudadır. Ünite bünyesinde insanların toplumsal bir varlık olmak kaydıyla kendi kendilerine yaptıkları etkinlikler konu alınmıştır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Çocukların kendi kendilerine yapmaları gereken işleri konu almaktadır.
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Yazma becerisine yönelik etkinlik barındırmaktadır. Ancak bu etkinlikler konuşma becerisine yönelik de kullanılabilir.	Diğer dil becerilerinden yazmaya (mekanik, sözcük ve tümce düzeyinde) yönelik etkinlik içermektedir. Metnin örnek okunması yoluyla dinleme becerisi geliştirilebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var. Ancak çok sadece bir sorudur. “Metinde ne anlatılıyor? Metni özetle.” şeklindeki soru dışındaki sorular öğrencinin kişisel deneyim ve görüşlerine yöneliktir.	Okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var. OK5’deki 1 tane soru.	Var.
OK8	Metnin konusu insanların kendileriyle ilgili yaptıklarını ve yapmaları gerekenleri sunmaktadır. Aynı zamanda kişinin başkaları için değil; kendisi için yaşaması ve bir şeyler yapması gerektiğine ilişkin bir ileti vermektedir. Metnin konusu esnek, geliştirmeye açık ve canlıdır.	Metnin konusu kısmen canlı, esnek ve geliştirmeye yapması gereken şeylerle karşılaşmaktadır. Geliştirmeye açık ve esnek.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyan sözcük veya grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, çıkarılmamıştır.	Metinde önem taşıyan sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 45

## 6. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Yolculuktan Önce Bir Çift	MA: Her Şeye Rağmen
OK1	Okuma etkinliği birbirine bağlı iki diyalogdan oluşmakta ve ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. “Yalnız değiliz” başlığı altında insanların kendi kendilerine yaptıkları etkinlikler de yer almaktadır.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metnin diyaloglardan oluşması dolaylı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca dil yapılarıyla ilgili sözcük ve tümce düzeyinde yazma çalışması bulunmaktadır.	Var. Metinden sonra sözcük bilgisi geliştirmeye ve metni anlamaya yönelik kısa cevaplı sorular bulunmaktadır.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var. Ancak sadece bir tane soru. Bu soru da metni genel çerçevede anlamaya yönelik değildir. Öğrenciyi dönüşlü eylemleri bulmaya yönlendirmektedir.	Var.
OK8	Metnin öğrencilerin kişiselleştirebileceği rahatlıkla kişiselleştirebilecek günlük hayattaki durumları konu alan bir diyalogdur. Geliştirmeye açık, canlı ve esnektir.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. İnsanların kimisi yalnız başlarına bir şeyler yapmaktan hoşlanırlar. Bazılarının hoşlanmaması da metne yönelik görüş, yargı bildirmeye uygundur.
OK9	Metindeki önemli sözcükler yerine belli yeni dil yapılarını içeren eylemler (dönüşlü, edilgen ve etken ) altının çizildiği ve kalın puntoyla yazılmıştır.	Metindeki önemli sözcükler yerine dil yapısı (-A rağmen, -mAsİna rağmen) içeren cümlelerin tamamının altının çizili olduğu, yeni dil yapılarının ise kalın punto ile ve altı çizili yazıldığı görülmektedir.

Tablo 46

## 6. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Mutluluk Oyunu	MA: Yalnız Değiliz
OK1	Okuma etkinliği ünite konularıyla “insanların tek başlarına” yapamayacakları şeyleri konu alması bakımından aynı doğrultudadır.	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Bir önceki “mutluluk oyunu” metnine konu bakımından bağlıdır.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metin diğer dil becerilerini örnek okuma ile dinleme için ve kısa cevaplı sorular ile kısmen yazma için desteklemektedir. Diğer becerilere ilişkin bir etkinlik doğrudan bulunmamaktadır.	Metin sözcük bilgisi geliştirmeye yönelik mekanik yazma çalışmaları içermektedir. Metinden sonraki sorularda konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilir.
OK4	Yok.	Var. Doğrudan etkinlik içinde yer almasa da bir önceki konuşma etkinliği konuya hazırlık niteliğinde “Resimdekilerin ortak olan ve farklı olan özellikleri neler?” sorusunu içermektedir.
OK5	Yok.	Var.
OK6	Var. Kalıp ifade düzeyinde metinde geçen konuya ilişkin bir atasözü (Bir elin nesi var, iki elin sesi var) metinden önceki konuşma etkinliğinde bulunmaktadır.	Yok.
OK7	Var.	Var. Ancak bu kısıtlıdır. Sadece bir soru bulunmaktadır. Bu da metindeki yardımcı bir düşünceye yöneliktir.
OK8	Metnin öğrencilerin kişiselleştirebileceği rahatlıkla kişiselleştirebilecek günlük hayattaki durumları içermektedir. Geliştirilmeye açık, canlı ve esnek.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Metin her insanın ilgisini çekebilecek bir konuda insanların dünyada tek başlarına yaşamadıklarına dikkat çekmektedir.
OK9	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 47

## 6. Ünite Dinleme Metinleri 1

Ö.	Y: “Dinle ve soruları cevapla.” (S. 105)	MA: Pırlanta (Şarkı çalışması)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi bulunmamaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır.
D2	Diyalog içermemektedir. Metin öğrenenlerin günlük hayat iletişimlerini karşılama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. “Pırlanta” isimli bir şarkının özgün metni ve ses kaydı kullanılmıştır.
D3	Yok.	Yok.
D4	Yok.	Var ancak çok kısıtlı düzeydedir. Etkinliğin bulunduğu bölümde ortada büyük puntolarla yazılmış “PIRLANTA” yazısı bulunmaktadır.
D5	Metindeki kişilerin yaptıkları işleri öğrencilerin bulmaları istenen eşleştirme çalışması ve metnin yardımcı düşüncelerini anlamaya yönelik doğru yanlış soruları bulunmaktadır.	Metinle ilgili sorular metindeki bazı sözcükler, şarkıyı kimin söylediği, nasıl biri olduğu, kime şarkı söylediği, tek taş sözcüğünün anlamı, şarkıcının niçin tek taşı kendi taktığına yöneliktir. Bunlar içinde metni genel anlamda kavramaya yönelik olanlar bulunmaktadır.
D6	Metinden sonraki sorularla okuma becerisi geliştirilebilir. Bu etkinlikten sonraki yazma çalışması etkinlikle benzer bir türdedir ve öğrenciden bir haber metni oluşturmaları istenmektedir.	Metinle diğer dil becerilerinden okuma ve yazma kısmen geliştirilebilir. Bunlar sözcük veya tümce düzeyindedir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün metindeki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamamaktadır. Metnin içinde doğrudan anlatım içeren cümlelerden sonra yeterince durak verilmediği ve gelecek zaman yapısının konuşma kurallarına göre seslendirilmediği görülmektedir.	Dinleme metnindeki özgün ses kaydı ölçütün şartlarını karşılamaktadır.



Tablo 48

## 6. Ünite Dinleme Metinleri 2

Ö.	MA: Köpekler Kendi Kendine Neler Yapabilir?	MA: Robinson Cruise	MA: Yalnızlık Senfonisi (Şarkı çalışması)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu aktivitesi doğrudan yoktur. Sadece soru olarak metnin başlığı bu amaca hizmet edebilir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini harekete geçirecek etkinlik olarak “Her şeye rağmen” adlı okuma etkinliğidir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini harekete geçirecek bir tane soru bulunmaktadır. Bu soru “Şarkının adı sence ne anlama geliyor?”dur.
D2	Diyalog içermemektedir. Günlük hayat iletişimlerine öğrencileri hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. Günlük hayat iletişimlerine öğrencileri hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.	Diyalog içermemektedir. Günlük hayat iletişimlerine öğrencileri hazırlama konusunda kısmen yeterlidir.
D3	Yok.	Yok.	Yok.
D4	Var. Kısıtlı da olsa metnin başlığı bu amaca hizmet etmektedir.	Var. Metin başlığı bu amaca hizmet edebilir.	Var.
D5	Sorular metnin yardımcı düşüncelerine yöneliktir. Metni genel olarak anlamaya yönelik soru bulunmamaktadır. Dinlemenin ses kaydının içinde de öğrenciye soru yöneltilmektedir.	Metnin kısa bir öykü olduğu görülmektedir. Metnin yardımcı unsurlarının anlaşılmasına yönelik sorular bulunmaktadır.	Metinden sonraki sorular, metindeki duyguları açıklamaya yöneliktir. Metnin genel anlamını kavramaya uygun sorulardır.
D6	Kısmen okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlik içermektedir.	Metinle ilgili doğru-yanlış çalışmaları ve kısa cevaplı yazma çalışmaları bulunmaktadır.	Metinle ilgili çalışmalar konuşma (sözlü anlatım) becerisine yöneliktir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Metne bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün şarkı metnine ait kayıttaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır. Yazı dili konuşma dili farkları ve tonlama açısından yetersiz görünmektedir.	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır. Kayıttaki durak, vurgu, tonlama ve yazı dili konuşma dili farklarına dikkat edilmiştir.	Dinleme metni ölçütün şartlarını karşılamaktadır.

Tablo 49

## 6. Ünite Konuşma Metinleri

Ö.	MA: Kendi Kendine	Y: “Aşağıdaki atasözlerini daha önce duydun mu? Sence bu sözlerle ne anlatılmak isteniyor?” (S. 116)	Y: “Aşağıdaki resimlerde neler var? Resimlerdekilerin ortak olan ve farklı olan özellikleri neler?” (S.120).
K1	Konuşma etkiliği gerçek etkileşim doğasına tam olarak uyumlu değildir. Durum yaratmaya ilişkin herhangi bir ön çalışması yoktur.	Konuşma etkinliği gerçek iletişim doğasına uygundur. İletişim yönelik bir etkinlik olmamakla birlikte öğretici çabasıyla münazara benzeri bir etkinliğe dönüştürülerek daha işlevsel hale getirilebilir.	Konuşma etkinliği gerçek etkileşim doğasına kısmen uyumludur. Konuşma etkinliğinde sözlü anlatım hedeflenmektedir. Öğrencilerin resimlerde gördükleri nesnelere ortak ve farklı yönlerini, özelliklerini söylemeleri istenmektedir.
K2	Öğrencilerden beklenen bir soru-cevap etkinliğidir. Günlük hayat iletişimlerine bu şekliyle uygun görünmemektedir.	Diyalog içermemektedir. Sözlü anlatım çalışmasıdır.	Diyalog içermemektedir. Günlük hayat iletişimlerine hazırlamada kısmen yeterlidir.
K3	Diğer temel dil becerilerine ilişkin metin ve etkinliklerle uyumludur.	Diğer dil becerilerinden okumaya yönelik etkinlikle devam ettirilmektedir.	Diğer dil becerilerinden okumaya yönelik etkinlikle desteklenmiştir.
K4	Konuşma çalışması yapılmadan önce konuyla ilgili bir okuma metni ve yönlendirici cümleler bulunmaktadır.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce “Aşağıdaki atasözlerini daha önce duydun mu? Sence bu sözlerle ne anlatılmak isteniyor?” soruları yöneltilmiştir.	Konuyu tahmin etmeye yönelik yönlendirici soru ve görseller bulunmaktadır.

Tablo 50

## 6. Ünite Yazma Metinleri

Ö.	Y: "Aşağıdaki resimlerle verilen sözleri eşleştir. Sonra resimlerden birini seç ve resimdeki durum hakkında bir metin yaz." (S. 119)
Y1	Yazma becerisine yönelik yapılan etkinlikler diğer üç temel dil becerisi için uygulanan etkinlikler ve metinlerle aynı doğrultuda değildir. Etkinlikte dört deyimi açıklayan dört deyim öğrencilere sunulmuştur. Bunun ünitedeki metin ve etkinliklerle ilişkilendirilmesi zorlama bir şekilde dolaylı olarak yapılabilir.
Y2	Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce ele konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar vardır. Bunlar hem resimler hem de deyim içeren ifadelerdir.
Y3	Yazma becerisine yönelik etkinliklerde mekanik çalışmalardan çok üretimsel bir yazma beklendiği görülmektedir. Ancak öğrencilerden hakkında yazmaları resimlerden sadece bir tanesi (Bakış açısını değiştirmekle ilişkilendirilmiş görsel) doğrudan bir durum içermektedir.

Tablo 51

## Ünite Değerlendirmesi (6. Ünite)

Ü1	Üniteye yer alan görseller metin içeriğine kısmen uygundur ancak hedef kültür aktarımına yönelik uygun görsel bulunmamaktadır.
Ü2	Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata kısmen uygundur.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygundur.
Ü5	Üniteye yer alan metinler hedeflenen dil bilgisi yapılarını işlemektedir. Sistematik bir şekilde beceri alanlarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu bütün beceri alanlarını kapsamamaktadır.
Ü6	Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünlüyci şekilde oluşturulmuştur. Karşılıklı konuşma ve yazmayı ihmal ettiği görülmektedir.
Ü7	Ünitenin alıştırmalarında kısa cevap, doğru-yanlış sorusu, eşleştirme sorusu gibi soru tipleri bulunmaktadır.
Ü8	Ünite bünyesindeki dil becerilerine verilen önem eşit değildir. Yazma ve karşılıklı konuşma becerilerinin ihmal edildiği görülmektedir.

İYİTÖS B1 düzeyi kitabındaki 6'ncı ünite olan "Yalnız Değiliz" isimli üniteye yer alan konular bir konu bütünlüğü içindedir. Bu konu bütünlüğünün içinde bir karşıtlıktan da yararlanılmıştır. İnsanın ve diğer varlıkların tek başlarına yaptıkları işler, insanın kendisi için yapması gerekenler, çocukların büyüdükten sonra kendi kendilerine yapma becerisi kazanması gereken eylemler özellikle "kendi" ve dönüşlü eylem yapılarına bağlı olarak aktarılmaktadır. Ünitenin D maddeli "Birlikte" alt başlığında yer alan metninde insanın dünyada tek başına mutlu olamayacağı, E alt başlıklı "Yalnız değiliz" metninde ise insanın evrende yalnız yaşamadığı düşünceleri yer almaktadır. Bu karşıtlıkla konu iki yönden birbirini bütünleyici bir şekilde ele alınmaktadır. Metin konuları canlı, esnek ve geliştirmeye açıktır. Konular arasında sistematik bir uyum olduğu görülmektedir.

Ünitenin okuma metni ve etkinlikleri çoğunlukla alıştırmada düzeyinde mekanik yazma çalışmalarıyla desteklenmiştir. Konuşma (ağırlıklı olarak sözlü anlatım) becerileriyle ilişkilendirilmiş okuma etkinlikleri de bulunmaktadır. 6'ncı üniteye yer alan metinler 1 dinleme metni hariç kurmaca metinlerden oluşmaktadır.

Okuma öncesi metni anlamaya yönelik sorular "Yalnız değiliz" etkinliği hariç bulunmamaktadır. Okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular sadece bir okuma etkinliğinde (Mutluluk oyunu) bulunmaktadır. Metni okumadan önce metne yönelik anahtar sözcükler de sadece 1 etkinlikte (Mutluluk oyunu) bulunmaktadır. Bununla birlikte metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulmaya yönelik sorular bütün metinlerde bulunmaktadır. Ünite bünyesindeki iki okuma metni etkinliği (Yolculuktan önce bir çift, Her şeye rağmen) hariç hiçbir etkinlikte metin için anlam taşıyan sözcük veya sözcük gruplarının altı çizilmemiş, yapılar diğerlerinden daha belirgin hale getirilmemiştir. Bu iki metinde de yeni dil yapılarına dikkat çekmek üzere bu yönetime başvurulduğu görülmektedir.

6'ncı üniteye yer alan dinleme etkinliklerine bakıldığında 5 etkinlikten 3'ünde anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya etkinliği olmadığı tespit edilmiştir. Bu

ünitedeki dinleme etkinliklerinin hiçbiri diyalog içermemektedir. Bu bağlamda metinler öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama noktasında tam olarak yeterli görülmemiştir. Hiçbir dinleme etkinliğinde dinlemeden önce bazı sözcük veya kalıpların öğretimine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Dinleme yapılmadan önce metnin konusunu tahmin etmeye yönelik çalışmalar üniteye genellikle kısıtlı bir şekilde etkinlik başlığıyla sağlanmıştır. Bir dinleme etkinliğinde bu ölçüt hiç karşılanmamaktadır. Dinleme metniyle ilgili sorularda hem metni genel olarak kavramaya hem de metnin yardımcı düşünceleri, sözcüklerini öğretmeye yönelik sorular da yer almaktadır. Diğer dil becerileriyle dinleme becerileri bir bütünlük içinde yer almaktadır. Okuma, sözlü anlatım ve yazmayla ilişkilendirilebilecek dinleme etkinlikleri bulunmaktadır. 5 dinleme etkinliğindeki ses kayıtları incelendiğinde metinlere bağlı kayıtlardaki konuşma hızları öğrenci düzeyine uygundur. Ancak Türkçenin konuşma dili ile ilgili kurallarda bu kayıtlardan 2 tanesinin ölçütün şartlarını karşılamadığı veya kısmen karşıladığı görülmüştür. Üniteye dinleme metinleriyle ilgili dikkat çeken en önemli noktalardan biri de hiçbir diyalogun bulunmamasıdır. Bu durum etkinlikleri öğrencilerin gerçek hayat iletişimleriyle ilişkilendirmelerinin önüne geçebilir. Üniteye dinleme etkinliğinin 2 tanesi özgün metinler olan şarkılardır. Bunlardan “Yalnızlık senfonisi” isimli çalışmaya bağlı etkinlikte şarkının sözlerinin tamamı öğrenciye sunulmuştur. Öğrenciden şarkının duygu bildiren sözcüklerini bulmaya çalışması istenmekte, “Yalnızlığım yollarıma pusu kurmuş, beklemekte / Acılar gözlerini dikmiş üstüme, nöbette” ifadelerinden ne anladığını açıklamaya çalışması istenmektedir. Bu çalışmanın öğrencileri duyuşsal olarak harekete geçirebileceği düşünülse bile herhangi bir boşluk doldurma çalışması olmaması öğrencinin güdülenmesinin engelleyebilir.

Ünite bünyesinde üretimsel yazma olarak tanımlanan bir tane yazma etkinliği bulunmaktadır. Yazma konusu ünitenin konularına uyum konusunda tam olarak yeterli değildir. Yazma etkinliği konuyu tahmin etmeye yönelik görsel ve söz gruplarıyla

donatılmıştır. Ancak görsellerin birer deyimini açıkladıkları ve bir görsel hariç öğrenciye üretimsel yazmaya yönelik yeterince anlamlı ön bilgi sunamadıkları görülmektedir. Ancak ünitedeki yazma etkinliği üretimsel bir etkinlik olarak tasarlanmış ve mekanik bir yazmanın ötesindedir.

Üniteye yer alan konuşma etkinlikleri incelendiğinde 3 konuşma etkinliğinden 2 tanesinin sözlü anlatıma, 1 tanesinin (Kendi Kendine) karşılıklı konuşmayı hedeflediği görülmektedir. “Kendi kendine” adlı etkinlik okuma becerisiyle desteklenmiştir. Ancak öğrenciye sunduğu yönerge karşılıklı konuşma oluşturmaya yönelik değildir. Öğrencilerin birbirine sorular sorup cevaplamaları ve tartışmaları istenmektedir. Bu bağlamda günlük hayat iletişimlerinin doğasına tam bir uyum göstermemektedir. Sözlü anlatım çalışmalarından bir ikisinin de gerçek iletişim doğasına uygun olarak tasarlandığı görülmektedir. 3 konuşma etkinliği de diğer dil becerilerinden en az biriyle ilişkilendirilmiştir.

Üniteye dört temel dil becerisinden 8 okuma metniyle en çok ağırlık verilen beceri alanıdır. Dinleme bunu 5 metinle takip etmektedir. Ünite bünyesinde 1 tane üretimsel yazma çalışması vardır. 3 adet konuşma çalışmasının ise bir tanesi karşılıklı konuşma, kalan 2 tanesi sözlü anlatıma yöneliktir. Üniteye yazma ve konuşma becerilerine yönelik zenginleştirme ve geliştirme yapılmasına gereksinim vardır.

“Yalnız Değiliz” ünitesinde yer alan görseller metin içeriğine kısmen uygun görünüm sergilemektedir. Hedef kültüre ilişkin görsellerin tercih edilmediği ve hiç fotoğraf kullanılmadığı tespit edilmiştir. Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygun bir görünüm sergilemektedir. Bu ünitenin metinleri de daha önceki üniteler gibi anlaşılır bir dille, okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır ve öğrencilerin dil düzeyine uygun oldukları düşünülmektedir. Ünitenin metinleri dil bilgisi konularını sistematik bir şekilde işlemekte ve konuşma ve yazma becerilerine daha az yer vermekle birlikte pekiştirici görünmektedir. Buna ek olarak ünite

bünyesindeki alıştırmalar da dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyicilik bakımından kısmen yeterli görülmektedir.

Kitabın ünitesinin dinleme metinlerinin içeriği, türleri (daha çok diyalog içeren metinlere yer verilmesi), konuşma etkinliklerinde hedefe yönelik karşılıklı konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmesi bakımından geliştirilmesi gerekmektedir. Ünitenin bu açılardan geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi öğrenen kitle ve öğreticilere faydalı olabilir.

6'ncı ünitenin okuma metinlerinin okumaya yönelik anahtar sözcüklerle; dinleme metinlerinin ise metnin dinlenmeden önce sözcük ve kalıp ifadelerin öğretimine yönelik çalışmalar bakımından geliştirilmesi gerekmektedir.



## 7.Ünite (Haberim Var)

Tablo 52

### 7. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	Y: “Diyaloğu oku. Soruları diyalogdaki numaralı ylemlere bakarak cevapla.” (S.125)	Y: “Aşağıdaki mektubu oku ve soruları cevapla.” (S.128)
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla (aynı zamanda ünite başlığı, ünite alt başlığıyla) aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Mektup türündeki metin karşı tarafa bazı bilgiler, haberler, duyguları iletmektedir.
OK2	Kurmaca	Kurmaca
OK3	Metin birbirini tamamlayan iki diyalogdan oluşuyor. Bu metinlerin sesli okunması dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilir.	Metin, diğer dil becerilerinden kısmen yazmayı ve konuşmayı geliştirmeye açıktır.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metin iki arkadaş arasındaki bir konuşma içermektedir. Ali kendisine ait kitapları Murat’ın aldığını düşünmekte ve metnin sonunda haksız çıkmaktadır. Metnin konusu bu bağlamda kısmen geliştirmeye açıktır.	Metnin konusu canlı, esnek ve geliştirmeye açıktır.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyan sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, çıkarılmamıştır.	Metinde önem taşıyan sözcük veya sözcük grupları özel bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.



Tablo 53

## 7. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	Y: "Tümcelemi sıraya diz, bir metin oluştur ve soruları cevapla." (S.131)	MA: Yöntem
OK1	Okuma etkinliği ünite konularıyla kısmen aynı doğrultudadır. Haberdar olmak, şans oyunlarında para kazanmak, unutmak, yolculuğa çıkmak vb. unsurlar barındıran metin ünite konularıyla tam bir bütünlük sergilememektedir.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Bir sonraki okuma etkinliğine de sözcük düzeyinde bir hazırlık çalışması niteliğindedir.
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metinden sonraki sorulardan bazıları konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak oluşturulmuş.	Metin diğer dil becerilerine ilişkin herhangi bir etkinlik içermemektedir. Sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metin bir zamana bağlı uygun sıraya dizme etkinliğidir. Bu anlamda bir alıştıırma niteliği de taşımaktadır. Metnin konusu bu bağlamda kısmen esnek ve geliştirmeye açıktır.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Yöntem ve bununla ilişkilendirilebilecek birçok günlük hayat becerisi vardır ve öğrenciler için önemli bir konu olabilir. Metin farklı kavramlar için de geliştirilebilir.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyan sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.	Metindeki bir cümlenin altı çizilmiş ve yatık yazılmıştır. Bu cümleyle eşdeğer anlam taşıyan atasözü metin sonu sorularından biridir.

Tablo 54

## 7. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Köpekbalıklarından Korunma Yöntemleri	Y: “Diyalogları oku ve uygun ifadelerle eşleştir.” (S.138)
OK1	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Bir önceki okuma etkinliğiyle de ilişkilendirilebilir.	Okuma etkinliği üç farklı diyalog ve bunlara bağlı sorular ile eşleştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Ünitenin adı olan “haberim var” ifadesiyle aynı doğrultudadır.
OK2	Özgün metinden uyarlama.	Kurmaca.
OK3	Metin diğer dil becerilerine yönelik doğrudan bir etkinlik içermemektedir. Sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.	Metin, diğer dil becerilerinden dinlemeye yönelik olarak kullanılabilir. Farklı bir dil becerisine hitap eden doğrudan bir etkinlik içermemektedir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var. Ancak metinlerde yer alan –mİştl yapısının kavratılmasına yönelik sorular.
OK8	Metnin konusu esnek canlı ve geliştirmeye açıktır. Yöntem kavramı altında farklı türde ve benzer konuda metinler oluşturulabilir. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek türde bir konudur.	Metnin konusu iki arkadaşın film izlemeden önce ve filmi açtıktan sonraki kısa diyaloglarını içermektedir. Bu bağlamda işlenen dil yapısı ve konusu bağlamında geliştirmeye açık ve esnektir.
OK9	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları eylemler ve dil yapıları düzeyinde altları çizilerek vurgulanmış ve öne çıkarılmıştır.	Metindeki önemli sözcük veya sözcük gruplarından –mİştl dil yapısının altı çizili ve kalın yazılmıştır. Şaşırma ifade eden “Aaa” ünlemi de kalın yazılmıştır.

Tablo 55

## 7.Ünite Okuma Metinleri 4

Ö.	Y: “Diyalogdaki eylemleri zaman çizgisine yerleştir.” (S.138)	MA: Geçen Yaz Ne Yaptığını Biliyorum
OK1	Okuma etkinliği ünite konularıyla kısmen aynı doğrultudadır. Bir önceki okuma etkinliğiyle daha yakından bağlantılıdır.	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır..
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metin diğer dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik içermemektedir. Dil yapısının işlevini kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.	Metin sözcük ve tümce düzeyinde mekanik yazma çalışması içermektedir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Yok.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metinler konusu itibariyle geliştirilebilir ancak toplam iki konuşmacının art arda sıralanmış 9 cümlesinden oluşmaktadır. Bu haliyle sadece dil yapısını aktarmaya yönelik bir etkinlik görünümündedir. Esnek, canlı ve geliştirmeye açık değildir.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Bir filmin hikâyesi anlatılmakta ve ardından tanıtımı yapılmaktadır.
OK9	Metindeki önemli dil yapılarını içeren çekimli eylemler kalın punto ile altları çizili olarak sunulmuştur.	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır. Yalnızca metnin ilk bölümündeki filmin hikayesini anlatan üç paragrafın arka plan rengi farklı seçilmiştir. Bununla metnin iki bölümü arasındaki tür farkı ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Tablo 56

## 7.Ünite Okuma Metinleri 5

Ö.	MA: İster Dinle İster Seyret	MA: Reklamlarda Kullanılan Müziğin Etkisi
OK1	Metnin konusu ünite alt başlığı olan “Dinledim.” temasıyla aynı doğrultudadır. Radyo ve Tv’de canlı olarak yayımlanan bir eğlence programının tanıtımını içermektedir.	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır. “Dinledim” alt temasıyla doğrudan uyumludur. .
OK2	Kurmaca.	Kurmaca.
OK3	Metin sınıf içi etkinlikte dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilir. Metin sonrası sorular hem tümce düzeyinde hem de paragraf düzeyinde yazma becerisine yönelik kullanılabilir.	Metin tümce düzeyinde yazma çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bunun yanında metni takip eden örnek reklam metni içeren bir dinleme ve ona bağlı üretimsel yazma çalışması bulunmaktadır.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metnin öğrencilerin kişiselleştirebileceği rahatlıkla kişiselleştirebilecek günlük hayattaki durumları içermektedir. Geliştirilmeye açık, canlı ve esnek.	Metnin konusu esnek ve geliştirmeye açıktır. Metin herkesin maruz kaldığı reklamlar ve reklamlarda kullanılan müziğin insanlara olan etkisini anlatmaktadır.
OK9	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları (“yayında, karşınızdayız, şenlendirecek, birbirinden ünlü, bir numaranız olacak.”) hem kalın puntoyla hem de altları çizili olarak vurgulanmış ve öne çıkarılmıştır.	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 57

## 7. Ünite Dinleme Metinleri 1

Ö.	Y: “Dinle ve soruları cevapla.” (S. 129)	Y: “Dinle ve soruları cevapla.” (S. 130)
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi üç cümleden oluşan bir paragraf yoluyla verilmiştir. Bu paragraf –kısmi hatalarla- dinleme kaydında da seslendirilmiştir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır.
D2	Metin, eşine sesli kayıtlarla e-posta gönderen Ahmet’in sözlerini içermektedir. Metin öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda iyi tasarlanmıştır.	Metin, aydın ve Fatma’nın başından geçen olayları anlatmaktadır. Hedef kitlenin de başına gelebilecek olayları konu alan metin öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda iyi tasarlanmıştır.
D3	Yok.	Yok.
D4	Var.	Yok.
D5	Metinle ilgili sorular metni genel çerçevede – yardımcı düşünceleriyle birlikte- kavramaya yöneliktir.	Metinle ilgili sorular metni genel anlamda kavramaya yöneliktir.
D6	Okumayı ve “Sence Ceylan Ahmet’in söylediklerine inanmalı mı, ne yapmalı?” sorusuyla konuşma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulmuştur.	Metinle dinlendikten sonra diğer üç temel dil becerisinden yazma ve okumaya yönelik çalışma içermektedir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Metindeki kişi, karşıdaki insana pişmanlıklarını ve yanlış anlamaları anlatmaktadır. Bu türde bir metnin tonlamalar bakımından daha zengin olmalıdır. Yazı dili konuşma dili farkları açısından ise metin gelecek zaman kullanımında (geleceğim, bekleyeceğim gibi) konuşma dili kurallarına uygun olmayan okumalar içermektedir.	Dinleme metnindeki özgün ses kaydı ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır. Duraklar açısından yeterli olan metin; yazı dili konuşma dili farkları (ünlü daralması) açısından bazı hatalar içermektedir. Örneğin “Ne olduğunu > n’olduğunu; “geleceklermiş > geliceklermiş”.

Tablo 58

## 7. Ünite Dinleme Metinleri 2

Ö.	Y: “Dinle ve soruları cevapla.”(S. 137)	MA: Üniversite Radyosunda Duyuru Saati	MA: 10 Dakikada Bembeyaz Dişler
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisine yönelik bir cümle bulunmaktadır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisini bir önceki konuşma (sözlü anlatım) etkinliğiyle sağlanmıştır.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi bir önceki okuma metniyle sağlanmıştır.
D2	Bir dergi röportajı içeren metin günlük hayat iletişimlerine öğrencileri hazırlama konusunda yeterlidir ve iyi tasarlanmıştır.	Diyalog içermemektedir. Ancak öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda iyi tasarlanmıştır.	Öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda iyi tasarlanmıştır.
D3	Yok.	Yok.	Yok.
D4	Var. D1 ölçütündeki cümle bu amaca hizmet edebilir.	Var. Bir önceki konuşma (sözlü anlatım) etkinliğinde yer alan sorular.	Bu dinleme etkinliğinde dinleme metni okuma metni olarak doğrudan sunulmuştur. Bu öğrenciyi hazırlamaya yöneliktir.
D5	Sorular metni genel olarak kavramaya yöneliktir.	Metinle ilgili sorular metnin yardımcı unsurlarından hareketle metni genel olarak anlamaya yönelik.	Metinle ilgili herhangi bir soru bulunmamaktadır.
D6	Okuma ve yazma becerilerini destekleyici etkinlikler içermektedir.	Etkinlik okuma becerisini doğrudan, yazma becerisini dolaylı olarak geliştirici niteliktedir. Konuşmayı bir önceki etkinlikle hazırlık yaparak desteklemektedir.	Dil becerilerinden okuma ve yazmayı destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün şarkı metnine ait kayıttaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Bağlantılı ses kaydındaki konuşma hızları öğrencinin düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır.	Dinleme metni ölçütün şartlarını yazı dili konuşma dili farkları açısından karşılamamaktadır.. Örneğin ünlü daralması ve “ğ” ile ilgili hususlar (yağış > ya;ş; edilecek > edilicek)	Ses kaydı ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır. Yazı dili konuşma dili farkları konusunda hatalar içermektedir. Tonlama açısından geliştirilebilir.

Tablo 59

## 7. Ünite Konuşma Metinleri

Ö.	Y: “Aşağıdaki sorulara cevap vererek bir konuşma metni için notlar al ve konuşmanı yap.”(S.133)	Y: “Aşağıdaki soruları cevapla.” (S.142)
K1	Konuşma etkiliği gerçek etkileşim doğasına uygundur. Öğrencilerden hazırlıklı bir konuşmayı, öğrenmek, nasıl öğrenilir, okuyarak mı yaparak mı öğrenilir, çok araçlarını ve öğrencilerin bunlardan hangilerini tercih eden mi çok okuyan mı bilir vb. sorular çerçevesinde genişletmeleri istenmektedir. Öğrenciler bu bilgilerle edindikleri anlatma becerilerini günlük hayatın doğal etkileşim doğası içinde kullanabilirler.	Konuşma etkinliği gerçek iletişim doğasına uygundur. Haberler, duyurulara ulaşma yolu, yerel kanal gibi iletişim araçlarını ve öğrencilerin bunlardan hangilerini tercih ettiğine yönelik bir sözlü anlatım çalışmasıdır.
K2	Etkinlikte diyalog bulunmamaktadır. Ancak etkinlik öğretmen çabasıyla bir karşılıklı konuşma (tartışma) etkinliğine dönüştürülebilir. Bu bağlamda gerçek hayatla uyumludur.	Diyalog içermemektedir. Öğretmen çabasıyla bir karşılıklı konuşma etkinliğine de dönüştürülebilir. Gerçek hayatla uyumludur.
K3	Öğrencilerin okuma ile kısıtlı da olsa yazma becerilerine (sözcük ve tümce düzeyinde) destek verecek şekilde oluşturulmuştur.	Diğer dil becerilerinden okuma ve dinleme ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir.
K4	Konuşma çalışması yapılmadan önce konuyla ilgili bir okuma metni ve yönlendirici cümleler bulunmaktadır.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce “Radyo dinler misin? Haberleri nasıl öğrenirsin (gazete, tv, radyo, internet.. gibi), Özellikle hangisini tercih edersin?, Yerel kanal nedir biliyor musun?, Duyuruları nasıl öğreniriz?” gibi sorular bulunmaktadır.

## Tablo 60

## 7. Ünite Yazma Metinleri

Ö.	Y: “İzle ve yaz.” (S.141)	Y: “Bir ürünü seçerek onu tanıtan bir reklam metni hazırla ve hazırladığın reklamı dinlediğin gibi arkadaşlarına oku.” (S. 145)
Y1	Bu etkinlik üniteadaki diğer becerilerden dinleme ile belirli olarak izleme ile ilişkilendirilmiştir. Etkinliğin yönergesi “İzle ve yaz.”dır. Ancak ne öğrenci ne de öğretmen kitabında ne izleneceğiyle ilgili bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerden bir önceki okuma metnindeki “Geçen Yaz Ne Yaptığımı Biliyorum” filmini ya da başka bir filmi mi izlemeleri istenmektedir, açıklanmamıştır.	Bu etkinlik hem dinleme hem de yazmaya yönelik olarak tasarlanmış bir etkinliktir. Diğer dil becerilerinden okuma ve dinlemeye doğrudan yer ayırmıştır. Bunlar yazmaya hazırlık niteliğindedir.
Y2	Kitapta doğrudan yönlendirici soru veya konuyu tahmin etmeye yönelik çalışma yoktur.	Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce ele konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar vardır. Bunlar 6 tane resim görselidir. Öğrencilerden resimlerdeki görsellerdeki ürünlere ilişkin reklam metni hazırlamaları istenmektedir.
Y3	Yazma becerisine yönelik etkinliklerde mekanik çalışmalardan çok üretimsel bir yazma beklendiği görülmektedir. İzlenen bir filmdeki olayların anlatılması istenmektedir.	Yazma becerisine yönelik etkinlikte üretimsel bir yazma beklendiği görülmektedir. Etkinlik buna uygun olarak tasarlanmıştır. Ancak bir önceki dinleme metninin doğrudan okuma metni olarak sunulması öğrencileri kısıtlayabilir.



Tablo 61

*Ünite Değerlendirmesi (7. Ünite)*


---

Ü1	Ünitede yer alan görseller metin içeriğine uygun bir görünüm sergilemektedir. Ünitede herhangi bir fotoğraf görseli yoktur. Hedef kültüre yönelik görsel de içermemektedir.
Ü2	Ünitede yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygundur.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygundur.
Ü5	Ünitede yer alan metinler hedeflenen dil bilgisi yapılarını işlemektedir. Sistematik bir şekilde beceri alanlarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır.
Ü6	Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyici şekilde oluşturulmuştur. Karşılıklı konuşmanın ve üretimsel yazmanın etkinlik düzeyinde diğerlerinden daha az etkinlik bulunmaktadır.
Ü7	Ünitenin alıştırmalarında kısa cevap, doğru-yanlış sorusu, metinde var/yok sorusu, çoktan seçmeli gibi soru tipleri bulunmaktadır. Bu soru tipleri içinde dil yapısının işlevini bulup yazmaya ilişkin olanlar da vardır.
Ü8	Ünite bünyesindeki dil becerilerine verilen önem eşit değildir. Okuma ön plandadır. Bunu dinleme takip etmektedir. Konuşma ve yazma çalışmaları etkinlik düzeyinde en az çalışmalardır.

---

İYİTÖS B1 düzeyi kitabındaki 7'nci ünite olan "Haberim Var" isimli üniteye yer alan konular bir konu bütünlüğü içinde olmakla birlikte bazı okuma metinlerinin bu konu bütünlüğüne tam olarak uyum sağlamadıkları görülmektedir. Bu okuma metinleri küçük diyaloglardan oluşan ve dil yapısını işlevsel bağlamda sunmak üzere tasarlanmış metinlerdir ("Tümceleri sıraya diz, bir metin oluştur ve soruları cevapla etkinliği" S. 131 ile "Diyalogları oku ve uygun ifadelerle eşleştir" ve "Diyalogdaki eylemleri zaman çizgisine yerleştir etkinlikleri" S.138). Ünitedeki diğer metinler konu bütünlüğüne tam bir uyum sağlamıştır. Metinler bu bağlamda geliştirmeye açık ve esnektir. Öğrencilerin günlük hayat iletişimlerine göre iyi tasarlanmışlardır. Metin seçiminde 1 metin (Köpekbalıklarından Korunma Yöntemleri) hariç kurmaca metinler tercih edilmiştir. Metinlerin diğer dil becerilerini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Ünite bünyesindeki okuma metin ve etkinliklerinin hiçbirinde metinden önce metni anlamaya yönelik soru veya anahtar sözcükler bulunmamaktadır. Okuma metninden sonraki etkinliklerde metinleri anlamaya yönelik sorular vardır. Metinlerde ağırlıklı olarak ana fikir, yardımcı fikir veya unsurları bulmaya yönelik sorular bulunmaktadır. Okuma etkinliklerinde, diğer ünitelerdekine benzer bir şekilde metnin içinde anlamsal önem taşıyan sözcük veya sözcük gruplarının dil yapıları bağlamında farklı bir yöntemle vurgulandığı görülmektedir.

Dinleme metin ve etkinliklerinde 5 dinleme etkinliğinin 4 tanesinde öğrencileri dinlemeye hazırlayacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi yer almaktadır. Dinleme etkinliklerinde diyalog bulunmamakla birlikte çalışmalar öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlamak için iyi tasarlanmıştır. Metinlere bağlı kaydı dinlemeden önce bazı sözcük ve kalıpların öğretimine yönelik çalışma hiçbir etkinlikte yoktur. Ancak metin dinlenmeden önce konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar ünitadaki hemen hemen bütün etkinliklerde bulunmaktadır. Dinleme metinlerine bağlı sorular ise metinlerin genel olarak kavranmasına yöneliktir. Dinleme metinleri diğer becerilerden yazma ve okumayı geliştirmeye yönelik etkinlikler içermektedir. Bu metinlere bağlı ses kayıtlarındaki okuma hızları öğrencilerin düzeyine uygun görünmektedir. Bununla birlikte Türkçenin konuşma kurallarına uygun olmayan okuma ve sesletimlere ve yeterince zenginleştirilmemiş tonlama içeren kayıtlara rastlanmıştır. Yazı dili konuşma dili farkları, vurgu, tonlama, durak vb. açılardan metinlerdeki hataların düzeltilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. Dikkat çeken bir başka nokta da –bir önceki ünitdekine benzer bir şekilde- bir dinleme metninin “okuma parçası” olarak öğrenciye doğrudan sunulmasıdır. Bu okuma becerisini destekleyicidir. Ancak bir sonraki çalışmada öğrenciden aynı konuda bir yazma yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin örnek olarak bu metnini gözlerinin önünde bulundurmaları üretimsel yazma yapmalarına engel olabilir.

Ünite bünyesindeki yazma çalışmalarından S.131’de sunulan “İzle ve yaz” yönergeli etkinlikle ilgili öğrenci kitabında da öğretmen kitabında da izlenecek materyale ilişkin bilgi verilmemektedir. Öğretmen kitabında “Bu etkinlikte öğrencilerden izledikleri videoda gördüklerini anlatan bir metin yazmaları istenir” açıklaması yapılmıştır. Diğer yazma etkinliği ise hem dinleme hem okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinliktir. Bir önceki etkinlikler bu yazma etkinliğine hazırlık niteliğindedir. Üretimsel yazma olarak nitelendirilebilecek bu yazma etkinliğinde öğrencilerin 6 tane görseli ürün olarak tanıtacak haber metinleri yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin hayal dünyalarını kullanmaya oldukça uygun olarak tasarlanmıştır. Ancak hazırlık niteliğindeki dinleme etkinliğinin okuma metni olarak da sunulması öğrenciyi üretimsel olmaktan uzaklaştırabilir.

Ünitedeki iki konuşma etkinliğinin de gerçek etkileşim doğasına uygun veya uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak ünite sözlü anlatım becerisine eğilirken karşılıklı konuşma becerisini ihmal etmektedir. Burada öğretmen çabasıyla oluşturulacak, durum yaratılarak, roller verilerek şekillendirilecek karşılıklı konuşma etkinliklerine gereksinim vardır.

Ünitede yer alan konuşma etkinlikleri incelendiğinde 3 konuşma etkinliğinden 2 tanesinin sözlü anlatıma, 1 tanesinin (Kendi Kendine) karşılıklı konuşmayı hedeflediği görülmektedir. “Kendi kendine” adlı etkinlik okuma becerisiyle desteklenmiştir. Ancak öğrenciye sunduğu yönerge karşılıklı konuşma oluşturmaya yönelik değildir. Öğrencilerin birbirine sorular sorup cevaplamaları ve tartışmaları istenmektedir. Bu bağlamda günlük hayat iletişimlerinin doğasına tam bir uyum göstermemektedir. Sözlü anlatım çalışmalarından bir ikisinin de gerçek iletişim doğasına uygun olarak tasarlandığı görülmektedir. 3 konuşma etkinliği de diğer dil becerilerinden en az biriyle ilişkilendirilmiştir.

Ünitede dört temel dil becerisinden 8 okuma metniyle en çok ağırlık verilen beceri alanıdır. Dinleme bunu 5 metinle takip etmektedir. Ünite bünyesinde 1 tane üretimsel yazma

çalışması vardır. 3 adet konuşma çalışmasının ise bir tanesi karşılıklı konuşma, kalan 2 tanesi sözlü anlatıma yöneliktir. Üniteye yazma ve konuşma becerilerine yönelik zenginleştirme ve geliştirme yapılmasına gereksinim vardır. Konuşma etkinliklerinde diğer dil becerilerinden dinleme ve okumaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Etkinliklerden önce ele alınacak konuyla ilgili yönlendirici soru ya da konuyu tahmin etmeye yönelik aktivite bulunmaktadır.

“Yalnız Değiliz” ünitesinde yer alan görseller metin içeriğine kısmen uygun görünüm sergilemektedir. Hedef kültüre ilişkin görsellerin tercih edilmediği ve hiç fotoğraf kullanılmadığı tespit edilmiştir. Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygun bir görünüm sergilemektedir. Bu ünitenin metinleri de daha önceki üniteler gibi anlaşılır bir dille, okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır ve öğrencilerin dil düzeyine uygun oldukları düşünülmektedir. Ünitenin metinleri dil bilgisi konularını sistematik bir şekilde işlemekte ve konuşma ve yazma becerilerine daha az yer vermekle birlikte pekiştirici görünmektedir. Buna ek olarak ünite bünyesindeki alıştırmalar da dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyicilik bakımından kısmen yeterli görülmektedir.

Kitabın ünitesinin dinleme metinlerinin içeriği, türleri (daha çok diyalog içeren metinlere yer verilmesi), konuşma etkinliklerinde hedefe yönelik karşılıklı konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmesi bakımlarından geliştirilmesi gerekmektedir. Ünitenin bu açılardan geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi öğrenen kitle ve öğreticilere faydalı olabilir.

6'ncı ünitenin okuma metinlerinin okumaya yönelik anahtar sözcüklerle; dinleme metinlerinin ise metnin dinlenmeden önce sözcük ve kalıp ifadelerin öğretimine yönelik çalışmalar bakımından geliştirilmesi gerekmektedir.

## 8. Ünite (Ulaşım)

Tablo 62

### 8. Ünite Okuma Metinleri 1

Ö.	MA: Şehir İçi Ulaşım	MA: Türkiye'nin Batısından Doğusuna 39 Saat Tren Yolculuğu
OK1	Metin şehir içi ulaşım olanaklarını konu almaktadır. Bu konu ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Ulaşım araçlarından tren ve trenle yolculuk, Doğu Ekspresi ile ilişkilendirilerek anlatılmaktadır.
OK2	Kurmaca	Özgün
OK3	Metin diğer dil becerilerine ilişkin doğrudan bir etkinlik sunmamaktadır. Sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.	Diğer dil becerilerinden yazmaya yönelik etkinlik içermektedir. Metnin sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.
OK4	Okuma öncesi metni anlamaya yönelik doğrudan bir soru yoktur. Ancak bir önceki sayfada yer alan sözlü anlatım etkinliği bir hazırlık etkinliği niteliğindedir.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metnin konusu insanların şehir hayatının önemli bir parçası olan toplu taşıma araçlarıdır. Konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır.	Kitapta bu sayfaya değin kullanılan ilk özgün metnin yolculukları birçok öğrenen için ilginçtir. Benzer deneyimlere sahip olan veya olmak isteyen öğrencilere yönelik farklı etkinliklerde de kullanılabilir.
OK9	Metnin anlamı için önem taşıyan bazı sözcükler kalın punto ve altları çizili olarak vurgulanmış ve çıkarılmıştır. .	Metinde herhangi bir sözcük veya sözcük öbeği özel bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 63

## 8. Ünite Okuma Metinleri 2

Ö.	MA: Uçmadan Önce	MA: Mavi Yolculuk
OK1	Okuma etkinliğinin konusu ünitenin konularıyla doğrudan doğruya bağlantılı ve aynı doğrultudadır.	Metnin konusu ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Mavi Yolculuk
OK2	Kurmaca.	Özgün.
OK3	Metne bağlı etkinliklerde üretimsel yazmayı geliştirecek nitelikte sorular bulunmaktadır.	Metne bağlı etkinliklerden bazıları üretimsel yazmayı destekleyici niteliktedir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Metin bir uçuştan önce karşılaşılabilecek durumları içermektedir. Bu bağlamda konu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır. Öğrencilere de özel olarak hitap etme olasılığı yüksektir.	Özgün bir metin olan Mavi Yolculuk'un konusu esnek, canlı ve geliştirmeye açıktır. İnsanların birçoğu yolculuk, tatil gibi konuları rahatlıkla kişiselleştirebilir. Bunlar herkesi ilgilendiren konulardır.
OK9	Metin için anlam değeri taşıyan dil yapıları altları çizili ve kalın punto ile yazılmıştır.	Metinde anlam değeri taşıyan herhangi bir sözcük veya sözcük öbeği özel bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 64

## 8. Ünite Okuma Metinleri 3

Ö.	MA: Uzakların Serüveni	MA: Motorlu Taşıtların Yasak Olduğu Yer: Büyükkada
OK1	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır.	Okuma etkinliği ünite konularıyla aynı doğrultudadır. Ünitedeki ulaşım, yolculuk gibi temalarla uyum içerisindedir.
OK2	Özgün.	Kurmaca.
OK3	Metin diğer üç temel dil becerisinden konuşmaya (sözlü anlatım) yönelik hazırlık çalışması içermektedir. Metnin sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir.	Metne bağlı etkinliklerde diğer üç dil becerisini doğrudan geliştirici etkinlik bulunmamaktadır. Metnin sesli okunması dinleme becerisini geliştirebilir. Mekanik yazma çalışmalarıyla kısıtlı olarak yazma becerisini geliştirebilir.
OK4	Yok.	Yok.
OK5	Var.	Var.
OK6	Yok.	Yok.
OK7	Var.	Var.
OK8	Özgün metin canlı, esnek ve geliştirilmeye açıktır. Yolculuk, gezi, özgürlük gibi konularla öğrenciler ve öğretmenler konuyu geliştirebilir.	Metnin konusu canlı, esnek ve geliştirmeye açıktır. Öğrenci deneyimleri, beğenileri ve taşıtlar hakkındaki görüşleri ile konu genişletilebilir.
OK9	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.	Metindeki önemli sözcük veya sözcük grupları farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Tablo 65

## 8. Ünite Dinleme Metinleri

Ö.	MA: Paris'te Şehir İçi Ulaşım	MA: TCDD Tren Tur Kartları	MA: Uçuş Emniyetiniz İçin
D1	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi veya aktivitesi vardır. + tane soru ve Paris ulaşım haritası görsel olarak sunulmuştur.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır. Ancak öğretmen kitabında metin dinlenmeden önce öğrencilerden soruların okunmasının isteyeceğini belirtmektedir.	Anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmamaktadır. Öğretmen kitabı metni dinlemeden önce öğrencilere etkinliğe bağlı soruların okutulmasını belirtmektedir.
D2	Ünite konularıyla diyalog içermemektedir. Buna rağmen metin öğrenenlerin günlük hayat iletişimlerini karşılama konusunda yeterli görünmektedir.	TCDD tren tur kartlarının geçerli olduğu trenler, geçerlilik süreleri ve satış şartlarıyla ilgili bilgilerin verildiği metin öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda yeterli görünmektedir.	Diyalog içermeyen, bir THY reklamı olan özgün metin öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine hazırlama konusunda iyi tasarlanmıştır.
D3	Yok.	Yok.	Yok.
D4	Var.	Var.	Doğrudan yok. Görsel fotoğrafı öğrencileri metni tahmin etmeye yöneltebilir.
D5	Metinle ilgili sorular metindeki yardımcı düşünceleri bulmaya yöneliktir.	Sorular metni genel çerçevede anlamaya yöneliktir. Bununla birlikte metnin yardımcı düşüncelerine yönelik sorular da vardır.	Sorular, sıralama ve reklamdaki hostesin söyledikleri üzerine. Metni genel çerçevede anlamaya yönelik sıralama soruları içermektedir.
D6	Metin diğer üç dil becerisine yönelik doğrudan etkinlik içermemektedir.	Metin diğer dil becerilerini yönelik doğrudan bir etkinlik içermemektedir.	Metin yazma becerisini destekleyecek etkinlikle desteklenmiştir.
D7	Dinleme metnine bağlı ses kaydındaki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün metindeki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.	Özgün metindeki konuşma hızı öğrenci düzeyine uygundur.
D8	Dinleme metni ölçütün şartlarını kısmen karşılamaktadır.	Özgün dinleme metnindeki ses kaydı ölçütün şartlarını karşılamaktadır.	Özgün dinleme-izleme kaydı ölçütün şartlarını karşılamaktadır.



Tablo 66

## 8. Ünite Konuşma Metinleri

Ö.	Y: “Aşağıdaki resimlere bak ve soruları cevapla.” (S.147)	Y: “Aşağıdaki soruları cevapla.” (S.162)	Y: “Resimlere bak ve soruları cevapla.” (S.166)
K1	Konuşma etkinliği gerçek iletişim doğasına göre yüzeysel doğasına uygundur. Öğrencileri dünya uymaktadır. Soruların ünite turu, tekneler, dünya seyahatine geneliyle karşılaştırıldığında kolay çıkmadan önce yapılması gereken kaldığı, beklenen ürünün de hazırlıklar, araç tercihi gibi sorularla öğrencileri günlük iletişime konuşmaya yöneltmektedir. Günlük hazırlama konusunda basit hayat iletişimlerine hazırlama konusunda tasarlandığı görülmektedir.	Konuşma etkinliği gerçek iletişim doğasına uygundur. Öğrencileri dünya uymaktadır. Soruların ünite turu, tekneler, dünya seyahatine geneliyle karşılaştırıldığında kolay çıkmadan önce yapılması gereken kaldığı, beklenen ürünün de hazırlıklar, araç tercihi gibi sorularla öğrencileri günlük iletişime konuşmaya yöneltmektedir. Günlük hazırlama konusunda basit hayat iletişimlerine hazırlama konusunda tasarlandığı görülmektedir. İyi tasarlanmıştır.	Konuşma etkinliği gerçek iletişim doğasına uygundur. Öğrencileri dünya uymaktadır. Soruların ünite turu, tekneler, dünya seyahatine geneliyle karşılaştırıldığında kolay çıkmadan önce yapılması gereken kaldığı, beklenen ürünün de hazırlıklar, araç tercihi gibi sorularla öğrencileri günlük iletişime konuşmaya yöneltmektedir. Günlük hazırlama konusunda basit hayat iletişimlerine hazırlama konusunda tasarlandığı görülmektedir.
K2	Öğrencilere sorulan dört soru ve görseller içermektedir. Etkinlikte diyalog oluşturmaya yönelik bir çalışma yoktur.	Diyalog içermemektedir. Sözlü anlatım çalışmasıdır.	Etkinlik diyalog içermemektedir. Ancak öğretmen tarafından münazara benzeri bir etkinliğe dönüştürülebilir.
K3	Etkinlik dolaylı olarak okuma becerisini geliştirebilir. Kendisinden sonraki okuma metnine hazırlık niteliğinde kısmen kullanılabilir. Diğer dil becerilerine yönelik doğrudan bir çalışma içermemektedir.	Diğer dil becerilerinden okumaya yönelik etkinlikle devam ettirilmektedir.	Konuşma becerisine yönelik etkinlikler diğer üç temel dil becerisinden yazma becerisini içeren bir etkinlikle bağlantılıdır.
K4	Konuşma çalışması yapılmadan önce konuyla ilgili bir okuma metni ve yönlendirici cümleler bulunmaktadır.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce 5 farklı yönlendirici sorusu bulunmaktadır.	Konuyla ilgili konuşma çalışması yapılmadan önce konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Tablo 67

## 8. Ünite Yazma Metinleri

Ö.	MA: Bir Türk İngiltere’de	Y: “Aşağıdaki yönergeleri oku ve uçuş emniyeti ile ilgili bir metin oluştur.” (S. 159)	Y: “Aşağıdaki soruyu cevaplayarak taşıtları tanıtan bir metin oluştur.” (S.167)
Y1	Bu etkinlik ünite de diğer dil becerileri için işlenen metinlerle seyahat konusu bağlamında aynı doğrultudadır.	Bu etkinlik ünite de kendisinden önce yer alan “Uçuş Emniyetiniz İçin” dinleme-izleme becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Üç temel dil becerisi için uygulanan metin ve etkinliklerle aynı doğrultudadır.	Bu etkinlik ünite de kendisinden önce yer alan sözlü anlatım etkinliğiyle ilişkilendirilebilir. Üç temel dil becerisi için uygulanan metin ve etkinliklerle aynı doğrultudadır.
Y2	Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce ele konuşulacak konuyla ilgili yönlendirici bir metin ve görseller bulunmaktadır.	Konuyla ilgili yazma çalışması yapmadan önce yönlendirici ön bilgiler ve konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.	Konuyla ilgili yazma çalışması yapılmadan önce yönlendirici ve konuyu tahmin etmeye yönelik bir metin çalışması bulunmaktadır.
Y3	Yazma becerisine yönelik etkinliklerde mekanik çalışmalardan çok üretimsel bir yazma beklendiği görülmektedir. Öğrenciler görsellerle ne yazmaları gerektiği konusunda yönlendirilmiştir. Bu bağlamda üretimsel bir yazma niteliği göstermemektedir. Dil yapısına odaklanmıştır.	Yazma becerisine yönelik etkinlik dinleme-izleme becerisiyle ilişkilendirilmiş olmasına rağmen öğrencilerin duygu, düşünce ve yaratıcılıklarını öne çıkarabilecek şekilde tasarlandığı görülmektedir ve üretimsel yazma olarak değerlendirilmektedir.	Etkinlik “Taşıtları insanlara sağladığı olanakları çerçevesinde değerlendir.” Sorusuyla öğrencilerin görüşlerini aktif hale getirmektedir. Üretimsel bir yazma çalışmasıdır.

Tablo 68

*Ünite Değerlendirmesi (8. Ünite)*

Ü1	Ünitede yer alan görseller metin içeriğine kısmen uygundur. Ünitede ağırlıklı olarak resim görselleri seçilmiştir. Hedef kültüre ait 2 tane fotoğraf görseli bulunmaktadır.
Ü2	Ünitede yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata kısmen uygundur.
Ü3	Ünite bünyesindeki metinler anlaşılır bir dille ve okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır.
Ü4	Ünite öğrencilerin dil düzeyine uygundur.
Ü5	Ünitede yer alan metinler hedeflenen dil bilgisi yapılarını işlemektedir. Sistematik bir şekilde beceri alanlarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu bütün beceri alanlarını kapsamamaktadır.
Ü6	Ünitelerde yer alan alıştırmalar dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyici şekilde oluşturulmuştur. Karşılıklı konuşma ve yazmayı ihmal ettiği görülmektedir.
Ü7	Ünitenin alıştırmalarında kısa cevap, doğru-yanlış sorusu, eşleştirme sorusu gibi soru tipleri bulunmaktadır.
Ü8	Ünite bünyesindeki dil becerilerine verilen önem eşit değildir. Yazma ve karşılıklı konuşma becerilerinin ihmal edildiği görülmektedir.

İYİTÖS B1 düzeyi kitabındaki 8'inci ünite olan "Ulaşım" isimli ünitede yer alan konular bir konu bütünlüğü içindedir. Ünitede ulaşım araçları, çeşitleri, dünya seyahati, uçak yolculuğu ve uçuş emniyeti, şehir içi ulaşım ve bunlarla ilgili kavramlar yer almaktadır. Konuların birbirleriyle bağlantılandırabilecek şekilde bir bütünlük oluşturduğu görülmektedir. Metinler kolaylıkla esnetilebilir, genişletilebilir ve canlı oldukları söylenebilir. Okuma metinlerinin 6 tanesinden 3'ü özgün metinlerdir.

Okuma metinlerinde metin öncesi metni anlamaya yönelik soru tespit edilmemiştir. Etkinliklerde okuma sonrası metni anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Ünitedeki okuma etkinlikleri, okumadan önce sunulabilecek anahtar sözcükler açısından da istenen ölçütü karşılayamamıştır. Metinlerde ana fikri veya yardımcı fikirleri bulmaya yönelik sorular bulunmaktadır. "Uçmadan Önce" metninde dil yapılarına vurgu yapılarak bunların altı çizilmiştir. Diğer metinlerde metnin anlamı için önem taşıyan, anahtar sözcük, eş asıllılar vb. ifadeler farklı bir yöntemle vurgulanmamış, öne çıkarılmamıştır.

Ünitenin 3 dinleme metni de herhangi bir diyalog içermemesine rağmen öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlamak üzere iyi tasarlanmıştır. Dinleme etkinliklerinden sadece 1 tanesinde anlamaya yardımcı olacak arka plan bilgisi, sorusu veya aktivitesi bulunmaktadır. Diğer ikisi ise dolaylı olarak –dinleme yapılmadan önce soruların okunması yoluyla- bu özelliği sağlayabilmektedir. “Uçuş Emniyeti İçin” etkinliğinde metni tahmin etmeye yönelik çalışmanın bir görselle dolaylı olarak sağlanabildiği görülmektedir. Diğer iki dinleme metninde ise konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar vardır. Dinleme metinleri için sorulmuş sorularda metni genel çerçevede anlamaya yönelik sorulara yer verildiği, metinlerin 1 tanesinin (Uçuş Emniyetiniz İçin) yazma becerisiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer dinleme etkinlikleri diğer üç temel dil becerisinden biriyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Dinleme metinlerine bağlı ses kayıtları durak, vurgu, tonlama, yazı dili konuşma dili farkları gibi Türkçenin konuşma dili kurallarına uygun olarak seslendirilmiştir. Ayrıca ses kayıtlarında konuşma hızlarının öğrenci düzeyine uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu üniteye göze çarpan bir özellik ise özgün bir metin olarak, orijinal bir reklamın (Türk Hava Yolları reklamı) dinleme-izleme becerisine yönelik kullanılmış olmasıdır.

“Ulaşım” ünitesinin 3 konuşma etkinliğinden 1 tanesinin gerçek etkileşim doğasına göre yapay ve basit kaldığı tespit edilmiştir. Diğer 2 konuşma etkinliği ise bu açılarından yeterlidir. Öğrencileri günlük hayat iletişimlerine hazırlama konusunda da benzer bir tespit yapılmıştır. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerinde diğer üç dil becerisiyle ilişkilendirilmiş etkinlikler oldukları görülmektedir. Örneğin “Uçuş Emniyetiniz İçin” dinleme-izleme çalışması yazma çalışmasıyla devam ettirilmektedir. 162’nci sayfadaki konuşma etkinliği de bir okuma çalışmasıyla sürdürülmektedir. Ünite bünyesinde “karşılıklı konuşma”ya yer verilmemiş olduğu görülmektedir.

Ünite bünyesindeki hiçbir dinleme metninde dinlemeden önce sözcük ya da kalıpların öğretimine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Ünitenin okuma metin ve etkinlikleri

çoğunlukla alıştırma düzeyinde mekanik yazma çalışmalarıyla desteklenmiştir. Konuşma (ağırlıklı olarak sözlü anlatım) becerileriyle ilişkilendirilmiş okuma etkinlikleri de bulunmaktadır. 6'ncı üniteadaki metinler 1 dinleme metni hariç kurmaca metinlerden oluşmaktadır.

Yazma becerileri açısından ünitenin tüm çalışmalarının üretimsel yazma etkinlikleri oldukları tespit edilmiştir. Ünite bünyesindeki yazma etkinliklerinde öğrencilerin görüş, duygu belirtmeleri ve yaratıcılıklarını kullanmaları esas alınmıştır. Yazma etkinlikleri diğer üç dil becerisi için uygulanan metin ve etkinliklerle paralellik göstermektedir. Üniteadaki yazma etkinliklerinde ele alınacak konuyla ilgili yönlendirici sorular, konuyu tahmin etmeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ünite bünyesinde üretimsel yazma olarak tanıtılan bir tane yazma etkinliği bulunmaktadır.

Üniteye dört temel dil becerisinden en çok okumaya ağırlık verilmiştir. Toplam 6 tane okuma metni bulunmaktadır. Daha sonra 3'er metinle konuşma ve yazma ve ardından 2 etkinlikle dinleme sıralanmaktadır. Üniteye dil becerilerine verilen önem eşit görünmemektedir.

“Ulaşım” ünitesinde yer alan görseller metin içeriğine uygun görünmektedir. Bu üniteye de görseller ağırlıklı olarak resimlerden seçilmiştir. Üniteye hedef kültüre ilişkin iki görsel bulunduğu da tespit edilmiştir. Üniteye yer alan temalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gündelik hayata hazırlayıcı, ilgi alanları ve sosyal hayata uygundur. Bu ünitenin metinleri de daha önceki üniteler gibi anlaşılır bir dille, okumaya özendirici bir şekilde yazılmıştır ve öğrencilerin dil düzeyine uygundur. Ünitenin metinleri dil bilgisi konularını sistematik bir şekilde işlemekte ve konuşma (sözlü anlatım) ve dinleme becerilerine daha az yer vermekle birlikte pekiştirici görünmektedir. Buna ek olarak ünite bünyesindeki alıştırmalar da dört temel dil becerisini geliştirici ve bütünleyicilik bakımından yeterli görülmektedir.

Kitabın ünitesinin dinleme metinlerinin içeriği, türleri (daha çok diyalog içeren metinlere yer verilmesi), konuşma etkinliklerinde hedefe yönelik karşılıklı konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmesi bakımlarından geliştirilmesi gerekmektedir.

8'inci ünitenin okuma metinlerinin okumaya yönelik anahtar sözcüklerle; dinleme metinlerinin ise metnin dinlenmeden önce sözcük ve kalıp ifadelerin öğretimine yönelik çalışmalar bakımından geliştirilmesi de yapılabilecek geliştirmeler arasındadır.



## **Bölüm V: Tartışma ve Sonuç**

İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabı için dört temel dil becerisi bağlamında bir incelemeye alanda karşılaşılmadığı için bu araştırmanın bulgularını doğrudan doğruya başka araştırmalarla karşılaştırmak mümkün değildir. Ancak araştırmadan elde edilen bulguların Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) ile Candaş Karababa'nın (2009) ders materyalleri yönünden bazı eksiklikler olduğu görüşünü desteklemektedir. Buna göre YDTÖ alanındaki ders kitaplarında bazı sorunlar bulunmaktadır ve bu kitapların geliştirilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte farklı ders kitapları için yapılmış çalışmalarda da benzer bulgular ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin İşci (2012) çalışmasında YDTÖ alanında B1 düzeyinde daha çok özgün metne yer verilmesi gerektiğine, metin öncesi anahtar sözcüklerin verilmesine, metni anlamaya yönelik arka plan sorusu veya etkinliği, dinleme metninin öğrencileri gerçek hayat iletişimlerine yönelik iyi tasarlanmaları gibi konulara dikkat çekmiştir. İYİTÖS'te de bu açılardan bazı sorunlar görüldüğü ve kitabın bu açılardan bir geliştirmeye gereksinim duyabileceği görülmüştür. Örneğin İYİTÖS B1 düzeyindeki benzer bir şekilde Yeni Hitit B1 düzeyi de ağırlıklı olarak kurmaca metinlerden oluşmaktadır (İşci, 2012). İYİTÖS B1 düzeyinin özellikle kitabın son ünitesinde özgün metinlere ağırlık vermeye başladığı dikkat çekmektedir. Bunun bilinçli bir tercih olduğu düşünülmektedir. Aynı çalışmasında İşci (2012) okuma metinlerinden sonra öğrenciye yöneltilen soruların öğrencinin aktif katılımını, eleştirel düşünmesini, yorum yapma, uygulama, analiz, sentez gibi becerileri de geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabının alıştırmalarda bu bakımdan nitelikli alıştırmalar sunduğu ve çeşitlilik sağladığı görülmüştür.

Özcan'ın (2019) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1 düzeyi” adlı çalışmasında Yeni Hitit B1 düzeyi ders kitabında yer alan okuma metninin ağırlıklı olarak diyaloglardan oluştuğu ve farklı metin türlerine de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. İYİTÖS B1 düzeyinde ise bu durumun tersi söz konusudur. Okuma metin ve

etkinliklerinin 59 tanesinin sadece 7 tanesinde diyalog bulunmaktadır. Bu ders kitaplarında bu bağlamda bir birlik olmadığını, bir standardın bulunmadığını göstermektedir.

YDTÖ'de yabancı dil öğretiminde olduğu gibi temel ilkelerin başında dört temel dil becerisinin geliştirilmesi en başta yer alır (Demirel, 2014). Hatta dört temel dil becerisine hitap etmeyen hiçbir çalışmanın öğrenciye sunulmamasının gerekliliğine vurgu yapılır (Benhür, 2002). Bu temel dil becerilerinin ise dil öğretiminin başından itibaren ağırlıklı bir şekilde verilmesi esas kabul edilir (Güzel ve Barın, 2013). Buna karşın İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabında okuma becerilerine verilen ağırlık daha fazladır. Dinleme becerileri bunu takip etmektedir. Konuşma ve yazma becerileri en az yer verilen beceri alanlarıdır. Konuşma becerileri içinde karşılıklı konuşma alanının ihmal edilmiştir. Bununla birlikte ünitelerdeki birçok metinde beceri alanlarının birbiriyle bütünleşik bir şekilde ele alındığı görülmüştür.

İYİTÖS B1 düzeyindeki dinleme metinlerinin bir kısmında şarkı çalışmalarına yer vermiştir. Kitaptaki birkaç dinleme çalışmasının estetik dinleme tabir edilebilecek şarkı çalışması oldukları görülmüştür. Ancak bunların öğrenciyi günlük hayat iletişimlerine hazırlama noktasında zayıf kaldıkları düşünülmüştür. Dinleme çalışmalarının birçoğunun ise diyalog içermediği görülmüştür. Dinleme metinleriyle ilgili dikkat çeken bir unsur metinlerde büyük oranda düzey üstü kullanımlardan kısıtlı sayıda örnekler hariç kaçınılmış olmasıdır. Bu olumlu özelliklerle birlikte diyalog içermeyen çok sayıda etkinlik bulunması öğrenciyi gerçek hayat iletişiminin doğasından uzaklaştıracağı düşünülmektedir.

Dinleme metinlerindeki konuşma hızları öğrencilerin düzeyine uygun görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe öğrenenlerin Türkçenin konuşma diline ilişkin kurallar çerçevesinde yeterince maruz kalıp kalmadıklarına ilişkin bir çalışmaya alanda doğrudan rastlanmamıştır. Ancak Halat (2015) tarafından hazırlanmış “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*” isimli çalışmada Türkçe öğrenenlerin özgüven boyutunda “Türkçe vurgu ve tonlamaya alıştım” ifadesine % 9,6



oranında hiç katılmadıklarını, % 36,9 oranında katılmadıklarını, % 29,4 oranında ise fikirlerinin olmadığını belirttikleri görülmüştür. Günlük hayatta kullanılan ve iletişime yönelik dilin kullanılması yabancı dil öğretiminde bulunması gereken bir özelliktir. Bu bağlamda dinleme metinlerinde Türkçe konuşma dilinin kurallarına ne kadar uyulduğu da önemli bulunarak ölçüt olarak alınmış ve metinler bu açıdan incelenmiştir. Kitaptaki bazı dinleme metinlerine bağlı kayıtlarında yazı dili-konuşma dili farkları, durak, vurgu, tonlama gibi Türkçenin konuşma kurallarıyla ilgili kurallar açısından hatalar görülmüştür. Bu hatalar öğrencilerin doğal dile yeterince maruz kalmamasına ve dolaylı olarak konuşma becerisini geliştirmesine engel olabilir.

İYİTÖS B1 bünyesinde Yaylı ve Yaylı'nın (2018) dikkat çektiği ek, sözcük ya da tümce düzeyinde mekanik yazma çalışmalarına ağırlık verdiği görülmüştür. Ünitelerdeki bazı yazma çalışmalarının üretimsel yazma olarak sunulmasına rağmen tümce hatta sözcük düzeyinde ürünler beklendiği de görülmüştür. Bununla birlikte yazma çalışmalarının birçoğunun diğer dil becerileriyle bütünleşik olarak tasarlanmış oluşu olumlu bir özellik olarak gözlemlenmiştir. Üretimsel yazma özelliği taşıyıp kitapta da üretimsel olarak imlenmiş yazma çalışmalarının öğrencinin görüş, duygu, düşünce, yorum ve değerlendirmelerini ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış oluşu olumlu bir özellik olarak tespit edilmiştir.

Üniteler bünyesindeki temalar ve metinlerin konularında –sayılı birkaç örnek hariç- bir bütünlük oluşu ünitelerin bir konu bütünlüğü içinde ilerlemesini sağlamıştır. Üniteler bünyesinde kısıtlı düzey üstü dil kullanımlarının da dersin işlenişini ve temel dil becerilerinin kazandırılmasını engelleyeceği düşünülmemiştir. Ancak ünitelerde dört temel dil becerisine eşit yer verilmemesi bazı dil becerilerinin ihmal edilmesine yol açabilir.

Bu bulgu ve sonuçlar ışığında İYİTÖS; dört temel dil becerisini geliştirmede etkinliklerde bütünleşik bir yaklaşıma sahip olması, ünite temalarındaki konu bütünlüğü,

metinlerin dili gibi açılardan dört temel becerisini geliştirmede yeterli görülmüştür. Bununla İYİTÖS; dinleme metinlerine bağlı ses kayıtlarının Türkçenin konuşma dili kurallarına uygunluğu, az sayıda diyalog içermesi, üretimsel yazma ile karşılıklı konuşma etkinliklerinin azlığı, dört temel dil becerisine eşit ağırlık verilmesi gibi açılardan düzenleme ve yeniden oluşturmaya açık olarak değerlendirilmiştir.



## Bölüm VI: Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu, yorum ve sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. YDTÖ alanındaki ders kitaplarının oluşturulmasında, düzenlenmesinde veya standartlara uygunluğunun belirlenmesinde eşgüdümü sağlayacak bir kurul oluşturulabilir. Bu kurulda farklı kurumlardan kitap yazarları, akademisyenler ve uzmanlar yer alabilir.
2. Ders kitaplarının oluşturulma ve deneme sürecinde pilot uygulama çalışmalarına yer verilmesi, kitabın başarımına katkı sağlayacaktır. Pilot çalışmalar her bir YDTÖ ders kitabı için standart hale getirilebilir. Pilot çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kitabın kullanıcıları, akademisyenler ve 1 numaralı öneride sunulan kurulla da paylaşılarak verimli sonuçlar elde edilmesi sağlanabilir.
3. Dinleme metinlerinde yapaylıktan uzak, iletişim doğasını yansıtan, daha çok diyalog içeren metinler tercih edilebilir ve ses kayıtları Türkçenin konuşma kuralları dikkate alınarak oluşturulabilir.
4. Özellikle orta düzey ve üstü için yazma metinlerinde üretimsel çalışmalara daha çok yer verilip sözcük ve cümle düzeyinde ürün beklenen etkinliklerin sayısı azaltılabilir.
5. Kitaplarda belirli ünitelerden sonra tekrar eden ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilebilir.
6. Öğrenciyi kitabın dışındaki gerçek dünya ile temas ettirecek -İYİTÖS B1 düzeyine benzer- dinleme-izleme etkinliklerine (örneğin internette yayımlanmış bir reklam videosu) YDTÖ kitaplarında daha sık yer verilebilir.
7. Karşılıklı konuşma becerisi öğretmenin aktif ve önemli bir rol oynadığı bir alandır. Bununla birlikte YDTÖ alanında öğretim elemanı ve yetiştirilmesiyle ilgili sorunlar

devam etmektedir. Alandaki kitapların karşılıklı konuşma etkinlikleri açısından zenginleştirilmesi ders öğretmenlerine de katkı sağlayabilir.

8. İYİTÖS'ün belirli bir düzeyinin veya setin tamamının ADOÇM kazanımları bakımından incelemek alana katkı sağlayabilir.
9. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabından elde edilen bulguların farklı ders kitaplarıyla karşılaştırılmasının YDTÖ alanındaki kitapların geliştirilmesine ilişkin yeni bilgi ve bulgulara ulaşılmasına yardımcı olabilir.
10. İYİTÖS B1 düzeyi ders kitabından elde edilen bulgu ve sonuçlar, ilgili kitabı kullanan öğrenciler üzerinde yapılacak uygulamalı çalışmalarla karşılaştırılabilir.



### Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.  
[http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancilara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf) (Erişim tarihi: 16.06.2019)
- Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımı ile Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. A.Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*(ss. 315-332). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (Tarihsiz). Türkçenin güncel sorunları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi*. <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> (Erişim Tarihi: 18.06.2019)
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı: Türk dilinin sözcükbilimiyle ilgili gözlemler, saptamalar*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1997). *Türkçenin gücü* (4. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim (1, 2, 3 ciltler)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akbulut S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlençe çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 35-46.  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/715421> (Erişim tarihi: 03.05.2019)
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.  
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694/646> (Erişim tarihi: 25.06.2019)

- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ata, A. (2009). Dil. H. Pilancı (Ed.), *Türk dili*(ss. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ata, A. (2017). Mukaddimetü'l-Edeb, Muinü'l-Mürid, Kuran Tercümesi, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Erişim: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/page/view.php?id=18883> (Erişim Tarihi: 18.06.2019)
- Avrupa Konseyi Europass Kişisel Değerlendirme Tablosu. (Tarihsiz). <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-tr.pdf> (Erişim Tarihi: 15.06.2019).
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (2013). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2. baskı). Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) (Erişim tarihi: 15.06.2019)
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7842> (Erişim Tarihi: 03.04.2019)
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M.Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 309-331). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.

- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Baştürk, M. (2005). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel, K. Kıroğlu (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*(ss. 14-35). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bayraktar, N. (2004). *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (4), 107-133. DOI: 10.7884/teke.100.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 143-157. DOI: 10.18069/firatsbed.538665
- Breton, R. (2007). *Dünya dilleri atlası* (Çev.: O. Türkay). İstanbul: NTV Yayınları.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 203-213. Erişim: <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19562/208693> (Erişim Tarihi: 14.05.2019).
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508940> (Erişim tarihi: 13.06.2019)

- Candaş Karababa, Z. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-81. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1964/20547.pdf> (Erişim tarihi: 01.02.2019).
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills theory and practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve zihin* (Çev.: A. Kocaman). İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Crystal, D. (2010). *Cambridge dil ansiklopedisi*, (Çev: Kurul). Bursa:Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Çakmak, M. (2001). Yabancı dil öğretimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil 4-8*(ss. 1-7). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakmak, M. ve Gevrekçi, M. (2001). Örnek uygulama ve genel değerlendirme ölçeği. L. Küçükahmet (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu yabancı Dil 4-8*(ss. 53-58). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakmak, M. ve Şapolyo Erol, M. (2001). Değerlendirme. L. Küçükahmet (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu yabancı dil 4-8*(ss. 41-51). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çifci, M. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. A. Güzel, H.Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 1-20). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çötüksöken, Y. (1992). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınları.



- DEDAM. (Tarihsiz). İzmir Yabancılar için Türkçe Kitapları. Erişim adresi: <http://dedam.deu.edu.tr/izmir-yabancilar-icin-turkce-kitaplari/> (Erişim tarihi: 03.06.2019).
- Demir, T. (2018). Türkçenin Ana Dili Olarak Ediniminden Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yöntem Çıkarımı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1 (2), 117-124.  
<http://dergipark.org.tr/ijotfl/issue/40118/502607>(Erişim tarihi: 03.04.2019).
- Demirci, C. (2017, 28 Eylül). *Dünyada yaklaşık 250 milyon kişi Türkçe konuşuyor*. Erişim: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/dunyada-yaklasik-250-milyon-kisi-turkce-konusuyor/921506>
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2012). Öğretim materyallerinin değerlendirilmesi. Ö.Demirel, E.Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*(ss. 205-227). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. İstanbul: Morpa.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*(ss. 259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, S. (2011). *XIX. Yüzyılda Batı'da yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları: W.B. Barker örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Elazığ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>(Erişim tarihi: 01.05.2019).

- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013a). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dilbilgisi-çeviri yöntemi. M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).  
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933188.pdf> (Erişim tarihi: 02.03.2019).
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/31470> (Erişim tarihi: 01.06.2019).
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69. DOI: 10.7884/teke.51
- Ercilasun, A. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12 (12), 17-22. <http://dergipark.org.tr/dilarastirmalari/issue/4726/64774> (Erişim tarihi: 24.06.2019)
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fischer, S. R. (2013). *Dilin tarihi* (Çev. Muhtesim Güvenç). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Gevrekçi, M. ve Şapolyo Erol M. (2001). İçerik. L. Küçükahmet (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu yabancı dil 4-8*(ss. 20-26). Ankara: Nobel Yayınları.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi, M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 171-179). Ankara: Grafiker.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).  
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934153.pdf> (Erişim tarihi: 22.05.2019)
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V. D., Yıldız Uzdu, F., Çetin, B., Köleci Oflaz, E., Oryaşın, U., Atak, A., Demirhan, Y., Tülü Aktaş, T., Şen, E. (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe B1*. İstanbul: Papatya.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.  
 DOI: 10.16916/aded.16014
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Gürler, S., Türkyılmaz E.Ç, Türkyılmaz N., Tamkoç, F. (2016). Ürdün’de Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N.Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert,S.Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (481-511). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil olarak Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, A. (2007). *Yabancı dil nasıl öğrenilmez? Nasıl öğrenilir?* Ankara: Elma Yayınevi.
- İnce, B. (2013). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*(ss. 143-156). Ankara: Grafiker Yayınları.
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 3-28). Ankara: Pegem Yayınları.
- İşci, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni Hitit ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahriman, R., Dağtaş, A. , Çapoğlu, E., Ateşal, Z. (2013).Yabancılar Türkçe Öğretimi Kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 80-132. DOI: 10.12992/TURUK15

- Kalaycı, D. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kalenderoğlu, İ. ve Armut, M. (2019). Türkiye’de Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçe Öğretmenleri, Türkçe, TÖMER’ler ve Türkiye Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (1), 55-72. <http://dergipark.org.tr/ijotfl/issue/41670/503319> (Erişim tarihi: 01.07.2019).
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk’ta Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İşkodra örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N.Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert,S.Pilav ve 102 M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (ss. 11-42). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B.ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2369-2384. <http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/31577/357312> (Erişim tarihi: 15.05.2019)
- Karlıdağ, S. ve Demir, O. (2016). Romanya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Köstence örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N.Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert,S.Pilav ve 102 M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (ss. 451-480). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

- Kaya S. (2011). *Tömer’de yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ve Türkçe kitaplarının geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kayasandık, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. M. Durmuş, A.Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 293-308). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kılıç, A., ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırkkılıç, A. ve Girgin Y. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 95-107). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk dillilere öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz transferler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 281-295). Ankara: Pegem Yayınları.
- Lynch, T. (2010). Listening: sources, skills, and strategies. R. Kaplan (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*(ss. 74-87). Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- McDonough, J. ve Shaw, C. (2012). *Materials and Methods in ELT* (3. Baskı). John Wiley & Sons.

- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8-9, 297-318.  
[http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/321673399\\_026Memi%C5%9FMuhametRa%C5%9Fit-vd-297-318.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/321673399_026Memi%C5%9FMuhametRa%C5%9Fit-vd-297-318.pdf) (Erişim tarihi: 13.05.2019).
- Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.  
DOI: 10.16916/aded.47575
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, H. H., ve Ayrancı B.B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388757> (Erişim tarihi: 01.05.2019)
- Onan, B. (2003). Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A. Kıran, E.Korkut, S.Ağıldere(Yay. Haz.), *Günümüz dilbilim çalışmaları*(ss. 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Oral, B. (2005). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel, K. Kıroğlu (Ed.). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*(ss. 81-104). Ankara: Pegem Yayınları.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2.Baskı). Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59-69  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/156757> (Erişim tarihi: 21.05.2019).
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2011a) *Anlama teknikleri: I. Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1 düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemirel, A. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16), 1464-1505. DOI: 10.26466/opus.467804 (Erişim tarihi: 03.03.2019).
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, 129, 85-95.  
[https://www.researchgate.net/profile/Dilek\\_Pecenek/publication/242135546\\_YABANCI\\_DIL\\_OGRETIMINDE\\_ARAC\\_GELISTIRME/links/563202eb08ae0530378dc58d/YABANCI-DIL-OeGRETIMINDE-ARAC-GELISTIRME.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dilek_Pecenek/publication/242135546_YABANCI_DIL_OGRETIMINDE_ARAC_GELISTIRME/links/563202eb08ae0530378dc58d/YABANCI-DIL-OeGRETIMINDE-ARAC-GELISTIRME.pdf) (Erişim tarihi: 09.01.2019).
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.



- Razı, S. ve Tur, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 452-469). Ankara: Pegem Yayınları.
- Richards, J. C., ve Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4. baskı). New York: Routledge.
- Sarıbaş, M. (2014). *Avrupa Birliği ortak çerçeve metnine göre yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2-B1-B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, A. (2015). *Diksiyon ve Hitabet konu anlatımlı uygulamalı*. Ankara: Altın Anahtar.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Y.Şahin (Ed.), *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*(ss. 16-29). Konya: Eğitim Yayınları.
- Şengül, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımını. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 333-357). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

[http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/204/ramazan\\_simsek\\_tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3jezOMjBsYF\\_XiDtJYI2jrGyPAVtUjVSL2cEdOY0AVpbkg\\_KgJrUNaZg](http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/204/ramazan_simsek_tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3jezOMjBsYF_XiDtJYI2jrGyPAVtUjVSL2cEdOY0AVpbkg_KgJrUNaZg) (Erişim tarihi: 12.06.2019).

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancılar dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 536-544). Ankara: Pegem Yayınları.

Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 38-44*. DOI: 10.16916/aded.16018

Tomlinson, B. (2013a). Are materials developing? (Ed. B. Tomlinson). *Developing materials for Language Teaching* (2. baskı) (ss. 1-15). Londra: Bloomsbury.

Tomlinson, B. (2013b). *Developing materials for language teaching* (2. baskı). Londra: Bloomsbury.

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 255-266*.  
<http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7788/101820> (Erişim tarihi: 02.04.2019).

Tüm, G. ve Ceyhan-Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Electronic Turkish Studies, 12(34), 429-444*.  
[http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/319131421\\_31T%C3%BCmG%C3%BClden-vd-islet-429-444.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/319131421_31T%C3%BCmG%C3%BClden-vd-islet-429-444.pdf) (Erişim tarihi: 05.04.2019).

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Ur, P. (2012). *A course in language teaching* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press. (İlk baskı 1996).
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/750/9584.pdf> (Erişim tarihi: 17.02.2019).
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Journal of History School*. Doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yağmur Şahin, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. A. Şahin (Ed.), *Yabancılara dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler*(ss. 363-388). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaylı, D. ve Yaylı D. (2011a). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*(ss. 7-28). Ankara: Anı.
- Yaylı, D. ve Yaylı D. (2011b). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*(ss. 67-84). Ankara: Anı.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.  
<http://dergipark.org.tr/pauefd/issue/37689/417257> (Erişim tarihi: 02.06.2019)

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. baskı).

Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldız, C. (Ed.) (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri. M.Durmuş, A.Okur (Ed.),

*Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*(ss. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.



## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Alper KARAZEYBEK

Doğum Yeri: Almanya-Dortmund

Doğum Tarihi: 12.11.1981

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Fatih Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı (1998-2002)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar -Diğer:

Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İşkodra örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N.Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert,S.Pilav ve 102 M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (11-42). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

b) Bildirileri – Uluslararası:

Karabıyık, E., Karazeybek, A. (2015). Türkiye'de ve Yurt Dışında A1 Düzeyinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Yanlılıklarının Karşılaştırılması, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir. 28-30 Mayıs 2015.

**İŞ DENEYİMİ**

- 2016-2019 İBB (İstanbul Büyükşehir Belediyesi) Sanat ve Meslek Edindirme Kursları, Yabancı dil olarak Türkçe ve Diksiyon Öğretmeni, İstanbul.
- 2015-2016 İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Yabancılara Türkçe Okutmanı, İstanbul.
- 2011-2015 Yunus Emre Enstitüsü, Yabancı dil olarak Türkçe Okutmanı, Makedonya ve Arnavutluk.
- 2009-2011 Global LT. Language Services, Yabancı dil olarak Türkçe Eğitmeni (Proje bazlı, yarım zamanlı), İstanbul.
- 2006-2008 Final Dersanesi Bakırköy Şubesi, Türkçe Öğretmeni, İstanbul.
- 2005-2006 MEB Bağcılar Mahmutbey Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Ücretli öğretmen), İstanbul.
- 2003-2005 MEB Bağcılar Fatih İlköğretim Okulu, Türkçe Öğretmeni (Ücretli öğretmen), İstanbul.

**İLETİŞİM**

0554 251 28 38

akarazeybek@gmail.com