**T.C.**
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

# TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İLERİ DÜZEY DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**Hazırlayan**
**MUHAMMETALİ AKYASAN**

**Danışman**
**Doç. Dr. GÜRKAN MORALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eylül 2022**
**KAYSERİ**

**T.C.**
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

# TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İLERİ DÜZEY DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**Hazırlayan**
**MUHAMMETALİ AKYASAN**

**Danışman**
**Doç. Dr. GÜRKAN MORALI**

**Eylül 2022**
**KAYSERİ**

# BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

1. tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
2. görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
3. başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
4. atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
5. kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
6. bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Muhammetali AKYASAN
İmza

# YÖNERGEYE UYGUNLUK

**Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

| **Hazırlayan** | **Danışman** |
| --- | --- |
| Muhammetali AKYASAN | Doç. Dr. Gürkan MORALI |

# KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Muhammetali AKYASAN'ın hazırladığı **Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|---|---|---|
| Jüri Başkanı | Prof. Dr. Ali GÖÇER | …….. |
| Jüri Üyesi (Danışman) | Doç. Dr. Gürkan MORALI | …….. |
| Jüri Üyesi | Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN | …….. |

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından … / … / …… tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca … / … / …… tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

# TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin başlamasında ve devam etmesinde en büyük emeği gösteren, eğitimim için gerekli olan zaman ve izin desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli komutanım ve bulunduğumuz kurum dışında ise komutandan öte abim olan Mustafa Cemâl YILMAZ'a saygı ile teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve çalışmalarım süresince yardımlarını ve değerli zamanını esirgemeyen, tezin hazırlanma aşamasında görüş ve önerileriyle bana yol gösteren ve hep destek olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Gürkan MORALI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gerek ders gerek tez döneminde yaptığı konuşmalar doğrultusunda çalışmama olan katkı ve kıymetli görüşleri için Sayın Prof. Dr. Ali GÖÇER'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren çalışmalarımda beni teşvik eden, cesaretlendiren, bana her zaman destek olup hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve hayatım boyunca üzerimde en büyük emeği olan anneme, babama, ablama, abilerime, kız kardeşime ve bendeki yeri her zaman ayrı olacak eşim Dicle AKYASAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Muhammetali AKYASAN

Eylül 2022, KAYSERİ

# ÖZ

## TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İLERİ DÜZEY DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**Muhammetali AKYASAN**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
**Yüksek Lisans Tezi, Eylül, 2022**
**Danışman: Doç. Dr. Gürkan MORALI**

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış ileri düzey ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerini; sayı, tür ve uygulama süreci bakımından incelemek amacıyla ortaya konan bu araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın dokümanları altı farklı ders kitabından oluşmuştur. Dokümanlardan elde edilen veriler hem betimsel hem de içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda tüm ders kitaplarında toplam 501 okuma etkinliği tespit edilmiştir. Okuma etkinlikleri iki ders kitabında ünitelere dengeli dağılım gösterirken diğer dört ders kitabında ise ünitelere dengeli bir dağılım göstermemektedir. Uygulama süreci bakımından bu etkinliklerin 59'unun okuma öncesi, 13'ünün okuma sırası ve geriye kalan 429'unun ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilmeye uygun etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Altı ders kitabında toplam 37 farklı türde okuma etkinliğine yer verildiği görülürken en fazla etkinlik türünün açık uçlu soru, eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinde olduğu görülmüştür. Tüm ders kitapları için hem etkinlik türü hem de uygulama süreci bakımından etkinliklerin dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla ders kitaplarının etkinlik türü ve etkinliklerin uygulama süreci bakımından yeniden gözden geçirilerek yapılandırılmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** ders kitabı, etkinlik, ileri düzey, okuma becerisi, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi.

# ABSTRACT

## ANALYSIS OF READING ACTIVITIES IN ADVANCED COURSEBOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A SECOND/ FOREIGN LANGUAGE

**Muhammetali AKYASAN**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences**
**Master's Thesis, Sep, 2022**
**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gürkan MORALI**

This research aimed to examine the reading activities included in advanced coursebooks prepared for the purpose of teaching Turkish as a second/foreign language in terms of number, type and application process. In this study, document analysis as one of the most preferred methods in qualitative research was used. The documents of the study consisted of six different coursebooks. The data obtained from the documents were examined through both descriptive and content analysis. As a result of the findings, a total of 501 reading activities were determined in all coursebooks. While the reading activities show a balanced distribution in the units in the two coursebooks, they do not show a balanced distribution in the units in the other four coursebooks. In terms of the application process, it was determined that 59 of these activities were suitable for pre-reading, 13 were while reading, and the remaining 429 were activities suitable for post-reading. While it was seen that a total of 37 different types of reading activities were included in the six coursebooks, it was observed that the most common types of activities are open-ended questions, matching, true-false and multiple-choice questions. For all coursebooks, it was observed that the activities did not have a balanced distribution in terms of both the type of activity and the application process. Therefore, suggestions have been made for the restructuring of the coursebooks in terms of the type of activity and the implementation process of the activities.

**Keywords**: activity, advanced, coursebook, reading skill, teaching Turkish as a second/foreign language.

# İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ..... ii
KABUL VE ONAY ..... iii
TEŞEKKÜR ..... iv
ÖZ ..... v
ABSTRACT ..... vi
İÇİNDEKİLER ..... vii
TABLOLAR LİSTESİ ..... xii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ ..... xiii
GRAFİKLER LİSTESİ ..... xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... xviii
BÖLÜM I ..... 1
GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem Durumu ..... 4
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı ..... 5
1.3. Sayıltılar ..... 5
1.4. Sınırlılıklar ..... 5
1.5. Tanımlar ..... 6
1.5.1. Ders kitabı ..... 6
1.5.2. Etkinlik ..... 6
1.5.3. Okuma ..... 6
1.5.4. İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe ..... 6
BÖLÜM II ..... 7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 7
2.1. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi ..... 7
2.2. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisi ..... 9
2.2.1. Okuma becerisinin diğer dil becerileri ile olan ilişkisi ..... 12
2.2.1.1. Okuma becerisi ile dinleme becerisi arasındaki ilişki ..... 12
2.2.1.2. Okuma becerisi ile konuşma becerisi arasındaki ilişki ..... 13
2.2.1.3. Okuma becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki ..... 14

2.3. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Becerisinin Yeri ..... 14
2.4. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Becerisini Ölçme-Değerlendirme ve Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler ..... 17
2.4.1. Okuma süreci etkinlikleri ..... 17
2.4.1.1. Okuma öncesi etkinlikler ..... 18
2.4.1.2. Okuma sırası etkinlikler ..... 19
2.4.1.3. Okuma sonrası etkinlikler ..... 20
2.4.2. Okuma becerisinin ölçüm ve değerlendirilmesinde soru stiline dayalı etkinlikler ..... 20
2.4.3. Okuma becerisinin geliştirilmesinde soru stiline dayalı etkinlikler ..... 22
2.4.3.1. Açık uçlu sorular ..... 25
2.4.3.2. Çoktan seçmeli sorular ..... 26
2.4.3.3. Boşluk doldurma soruları ..... 26
2.4.3.4. Eşleştirme soruları ..... 27
2.4.3.5. Doğru-Yanlış soruları ..... 27
2.4.3.6. Var-Yok soruları ..... 28
2.5. İlgili Çalışmalar ..... 28
2.5.1. Etkinlikleri konu edinen ders kitabı incelemeleri ile ilgili makale çalışmaları ..... 28
2.5.2. Etkinlikleri konu edinen ders kitabı incelemeleri ile ilgili tez çalışmaları ..... 32
2.5.3. İlgili çalışmaların değerlendirilmesi ..... 34
BÖLÜM III ..... 40
YÖNTEM ..... 40
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 40
3.2. Araştırmanın Dokümanları ..... 40
3.3. Verilerin Analizi ..... 42
3.4. Verilerin İnandırıcılığı ..... 47
BÖLÜM IV ..... 48
BULGULAR VE YORUM ..... 48
4.1. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe (GÜTYİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 48

4.1.1. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 48
4.1.2. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 50
4.1.3. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 52
4.2. İzmir Yabancılar için Türkçe (İYİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 53
4.2.1. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 53
4.2.2. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 55
4.2.3. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 61
4.3. Türkçeye Yolculuk (TY) C1+ İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 62
4.3.1. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 62
4.3.2. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 64
4.3.3. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 70
4.4. Yedi İklim Türkçe (YİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 72
4.4.1. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 72
4.4.2. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 73
4.4.3. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 79
4.5. Yedi İklim Türkçe (YİT) C2 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 81
4.5.1. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 81

4.5.2. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 83
4.5.3. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 87
4.6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe (YİUÖİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular ..... 88
4.6.1. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 88
4.6.2. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 90
4.6.3. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 93
4.7. İleri Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Genel Görünümüne Yönelik Bulgular ..... 94
4.7.1. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular ..... 94
4.7.2. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular ..... 96
4.7.3. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular ..... 98
BÖLÜM V ..... 100
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 100
5.1. Tartışma ve Sonuç ..... 100
5.2. Öneriler ..... 105
5.2.1. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe (GÜTYİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler ..... 105
5.2.2. İzmir Yabancılar için Türkçe (İYİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler ..... 105
5.2.3. Türkçeye Yolculuk (TY) C1+ ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler ..... 105
5.2.4. Yedi İklim Türkçe (YİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler 106
5.2.5. Yedi İklim Türkçe (YİT) C2 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler 106

5.2.6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe (YİUÖİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler ..... 107
5.2.7. Araştırma dokümanlarının tamamına yönelik öneriler ..... 107
5.2.8. Uygulayıcılara yönelik öneriler..... 108
5.2.9. Araştırmacılara yönelik öneriler ..... 108
KAYNAKÇA..... 109
EKLER..... 118
EK 1: Uzman Görüş Formu Örneği (Görüş Öncesi)..... 118
EK 2: Uzman Görüş Formu Örneği (Görüş Sonrası)..... 121
EK 3: İncelenen Ders Kitaplarının Künyeleri..... 124
EK 4: GÜTYİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri ..... 127
EK 5: İYİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri..... 130
EK 6: TY C1+ Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri ..... 133
EK 7: YİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri ..... 135
EK 8: YİT C2 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri ..... 138
EK 9: YİUÖİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri ..... 141

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında ders kitaplarındaki etkinlikleri konu edinen çalışmalar ..... 35
Tablo 2 Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları ve özellikleri ..... 40
Tablo 3 Uzman görüşleri ..... 42

# FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1 Tamamı tek soru türünden oluşan etkinlik örneği ..... 46
Fotoğraf 2 Birden fazla soru türünden oluşan etkinlik örneği ..... 46
Fotoğraf 3 En Fazla Yer Alan Doğru-Yanlış Etkinliği Örneği ..... 51
Fotoğraf 4 En Az Yer Alan Çağrışıma Dayalı Açıklama Etkinliği Örneği ..... 52
Fotoğraf 5 En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği ..... 57
Fotoğraf 6 En Az Yer Alan Soru-Cevap Etkinliği Örneği ..... 58
Fotoğraf 7 En Az Yer Alan Sözcüğü Cümlede Kullanma Etkinliği Örneği ..... 58
Fotoğraf 8 En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği ..... 58
Fotoğraf 9 En Az Yer Alan Metni Yeniden Yazma Etkinliği Örneği ..... 58
Fotoğraf 10 En Az Yer Alan Sözcük Anlamı Tahmin Etme Etkinliği Örneği ..... 59
Fotoğraf 11 En Az Yer Alan Özgün Ürün Oluşturma Etkinliği Örneği ..... 59
Fotoğraf 12 En Az Yer Alan Kapalı Uçlu Soru Etkinliği Örneği ..... 60
Fotoğraf 13 En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği ..... 67
Fotoğraf 14 En Az Yer Alan Form Doldurma Etkinliği Örneği ..... 68
Fotoğraf 15 En Az Yer Alan Metnin Konusunu Bulma Etkinliği Örneği ..... 68
Fotoğraf 16 En Az Yer Alan Kısa Cevaplı Soru Etkinliği Örneği ..... 68
Fotoğraf 17 En Az Yer Alan Görsel Sunu Etkinliği Örneği ..... 68
Fotoğraf 18 En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği ..... 69
Fotoğraf 19 En Az Yer Alan Bilgi Sınıflandırma Etkinliği Örneği ..... 69
Fotoğraf 20 En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği ..... 76
Fotoğraf 21 En Az Yer Alan Sözcük Çalışması Etkinliği Örneği ..... 76
Fotoğraf 22 En Az Yer Alan Cümleleri Yeniden Yazma Etkinliği Örneği ..... 76
Fotoğraf 23 En Az Yer Alan Cümleleri Birleştirme Etkinliği Örneği ..... 76
Fotoğraf 24 En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği ..... 77
Fotoğraf 25 En Az Yer Alan Anlatma Etkinliği Örneği ..... 77
Fotoğraf 26 En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği ..... 78
Fotoğraf 27 En Az Yer Alan Anahtar Kelimeleri Tespit Etme Etkinliği Örneği ..... 78
Fotoğraf 28 En Az Yer Alan Görselden Hareketle Yazma Etkinliği Örneği ..... 78
Fotoğraf 29 En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği ..... 85
Fotoğraf 30 En Az Yer Alan Anlatma Etkinliği Örneği ..... 85
Fotoğraf 31 En Az Yer Verilen Metne Başlık Yazma Etkinliği Örneği ..... 85
Fotoğraf 32 En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği ..... 85

Fotoğraf 33 En Az Yer Alan Kelime Grubu Anlamı Tahmin Etme Etkinliği Örneği 86
Fotoğraf 34 En Az Yer Alan Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği ..... 86
Fotoğraf 35 En Fazla Yer Alan Eşleştirme Etkinliği Örneği ..... 92
Fotoğraf 36 En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği ..... 92

# GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Ait Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 48
Grafik 2 GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Ait Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 49
Grafik 3 GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 50
Grafik 4 GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 51
Grafik 5 GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 52
Grafik 6 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 53
Grafik 7 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 54
Grafik 8 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 55
Grafik 9 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 56
Grafik 10 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 61
Grafik 11 İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 62
Grafik 12 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 63
Grafik 13 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 64
Grafik 14 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 65
Grafik 15 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 66
Grafik 16 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 70
Grafik 17 TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 71

Grafik 18 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 72
Grafik 19 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 73
Grafik 20 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 74
Grafik 21 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 75
Grafik 22 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 79
Grafik 23 YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 80
Grafik 24 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 81
Grafik 25 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 82
Grafik 26 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 83
Grafik 27 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 84
Grafik 28 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 87
Grafik 29 YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 88
Grafik 30 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 89
Grafik 31 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı ..... 89
Grafik 32 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 90
Grafik 33 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 91
Grafik 34 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 93
Grafik 35 YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 94

Grafik 36 İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Ünitelere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı ..... 95
Grafik 37 İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinlik Türleri ..... 96
Grafik 38 İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı ..... 97
Grafik 39 İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri ..... 98
Grafik 40 İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı ..... 99

# SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖÇ: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

akt.: aktaran

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

bk.: bakınız

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

DİLMER: Dil Merkezi

GDDÖ: Göreve Dayalı Dil Öğretimi

GÜTYİT: Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe

HÜDİL: Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

İSYİT: İstanbul Yabancılar için Türkçe

İYİT: İzmir Yabancılar için Türkçe

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s.: sayfa

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

TY: Türkçeye Yolculuk

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

YHYİT: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe

YİT: Yedi İklim Türkçe

YİUÖİT: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Etkinliklerin öğretim sürecinde özellikle becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamalarındaki etki ve verimlilikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretim sürecinin vazgeçilmez yapı taşlarından biri olduğu savunulabilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin dil ve bilişsel becerilerini geliştiren, konu ile ilgili bilgiler içeren, önceden belirlenmiş plan dâhilinde belirli bir zamanda uygulanan yazılı, sözlü ve görsel öğretim etkinlikleri sayesinde bilgiler daha hızlı, kolay ve sistematik bir şekilde içselleştirilerek hedeflenen kazanımlara ulaşılmaktadır (Güneş, 2012b). Nitekim bu konuda benzer düşüncede olan Türkben'e (2019) göre de "öğretim sürecinin en önemli ayaklarından birisi etkinlik gerçekleştirmektir ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun bir şekilde beceri kazandırmaya, doğrudan doğruya belirlenen hedeflere dönük olması gerekir" (s. 162). Ayrıca Çerçi'nin (2016) de ifade ettiği gibi öğretim etkinliklerinin yeni bir kazanımı kazandırma, kazanılmış bir kazanımı pekiştirme, kavram yanılgılarını giderme, kültürel etkileşimi sağlama ve ölçme-değerlendirme gibi işlevsel özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde karşımıza çıkan belli başlı öğretim sorunları vardır. Bölükbaşı'na (2016) göre her ne kadar bu sorunların başında materyal eksiklikleri, uygun ders programının olmayışı, niteliksiz ders kitapları ve yetersiz imkânlar gibi sorunların geldiği düşünülse de bu alandaki önemli sorunlardan biri de kazanımlara uygun etkinliklerin seçilmeyişidir. Çünkü öğretimde temel amaç, kazanımlar sayesinde belirlenen hedeflere ulaşmaktır. Dolayısıyla ders kitabı, materyal, eğitim programı vb. tüm bileşenler ders içinde ve dışında gerçekleştirilecek etkinlikler oranınca anlam bulabilecek ve işlevsel hâle dönüşebilecektir. Öte yandan Şengül'ün (2019) ifade ettiği gibi "yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkinlik, istenen davranışları en etkili ve kolay bir biçimde kazandırmak için nasıl davranılması, hangi strateji ve tekniklerle yaklaşılması, hangi materyallerin kullanılması gibi soruların cevabını içeren öğretim faaliyetleridir" (s. 139). Bu nedenle iyi bir öğretim süreci başlatıp devam ettirmenin gereği olarak nitelikli ve kazanıma uygun etkinlikler tasarlamak gerekmektedir. Bu bağlamda ilk olarak genel öğretim sürecinde olduğu

gibi etkinlikler yardımıyla öğrenci merkezli bir anlayış benimsenerek hedef kitlenin pasif bir dinleyici konumundan, aktif bir katılımcıya dönüştürülmesi amaçlanmalıdır (Çerçi, 2020). Daha sonra öğrencinin merkezinde olduğu etkinlik temelli dil öğretiminin sergilenmesi için Şengül'ün (2019) de belirttiği gibi "hedef kitle, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri" (s. 140) dikkate alınarak oluşturulmuş nitelikli öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Beceriler bağlamında öğretim süreci için büyük öneme sahip öğretim etkinlikleri, okuma becerisinin kazanım ve gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Okumayı, harf denilen simgesel ifadelerin göz ile görünüp sözlü olarak ifade edilmesinin ötesinde anlam kurma süreci olarak tanımlayan Bölükbaşı'na (2016) göre gerçek anlamda bir okur, okudukları ile zihninde yer alan geçmiş bilgileri arasında bağ kurarak anlayan, yorumlayan ve nihayet eleştirel bir bakış açısı ile okuduklarını değerlendirebilen kişidir. Dolayısıyla öğretim sürecindeki yeri ve önemi düşünüldüğünde okurun işini kolaylaştıracak ve iyi bir okur olabilmesinin yolunu açacak öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde Keskin ve Okur (2013) da gerek ana dili gerek ikinci/yabancı dil öğretimi alanında okuma becerisinin kazanım ve gelişimi için hedef kitlenin okuma metinleriyle özdeşim kurmalarını sağlayarak metnin vermek istediği bilgi, mesaj ve konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olacak etkinliklerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

> Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler temelde okuma becerisi odaklı yapılandırılıp uygulanırken bir yandan da diğer dil becerileriyle ilişkili bir şekilde etkileşimli etkinliklere de zemin olmaktadır. Çünkü okuma becerisine yönelik etkinliklerin etkileşimli ve tümleşik dil becerileri yaklaşımıyla yürütülmesi, doğal olarak diğer dil becerilerinin de işin içine girmesini gerektirmektedir. Etkileşimli okuma etkinlikleri, okunanın anlaşılması/anlamlandırılması yanında anlaşılanın ve buna dayalı olarak düşünülenlerin konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla ortaya konulup paylaşılması; paylaşılan düşüncelerin okunarak/dinlenerek onaylama veya karşı görüşlerin ortaya konulmasıyla tartışılması gibi etkileşimli süreçleri içermektedir (Moralı ve Göçer, 2022, s. 192).

Dolayısıyla tek bir beceri alanının kazanım ve gelişimi için hazırlanmış öğretim etkinliği etkileşimli etkinliklere dönüştürülerek beceriler arası etkileşime yol açmaktadır. Bölükbaşı'na (2016) göre hem ana dili hem ikinci/yabancı dil öğretiminde becerilerin gelişimi kadar tümleşik bir şekilde verilmesi de önemsenmektedir. Arıcı ve

Taşkın (2019) da sistematik bir yapıya sahip dil dizgesini oluşturan temel dil becerilerinin kendi içerisinde birbirleriyle ilişkili olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Ancak her ne kadar bütünleşik olarak dil becerilerinin öğretilmesi esas alınsa da bazı becerilerin diğer becerilere kaynaklık etmesi ve bu becerilerin öğretimini kolaylaştırması bakımından müstakil olarak da ayrı öneme sahip oldukları düşünülmektedir.

Okuma becerisi, ana dili öğretiminde olduğu gibi ikinci/yabancı dil öğretiminde de büyük bir öneme sahiptir. Özellikle anlamayla ilgili olması ve diğer dil becerilerinin kazanılmasında ve gelişim göstermesinde etkili olması bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de büyük bir öneme sahiptir (Tanrıkulu ve Hanafı, 2021). Ayrıca dil becerileri bir bütün olarak ele alındığı zaman iyi bir dinleyici, etkili konuşmacı ve üretken yazar olmanın şartı olarak üçünün de paydasında iyi bir okur olmak yer alabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında becerilerin kazandırılması ve gelişim göstermesinde okuma becerisine önem vermek hem okuma hem de diğer dil becerilerinin yararına olabilmektedir. Nitekim İnce'ye (2020) göre "öğrenci yaşamı boyunca sokaktaki levhalardan, reklamlardaki iletilere, romanlardaki olaylardan gazete haberlerine, ilaçlardaki prospektüslerden ev aletlerinin kullanım kılavuzlarına kadar geniş bir yelpazede ve çok farklı ortamlarda, çok farklı süreçler içinde bir okuma etkinliği gerçekleştirmektedir" (s. 377). Özellikle ileri düzeylerde okuma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha çok ön plana çıktığı için Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde önem verilen bir beceridir (Razı ve Razı, 2014). Bütün bu durumlar ve görüşler göz önünde bulundurulduğunda dil becerileri içerisinde ayrı bir yerinin olduğu değerlendirilen okuma becerisinin gelişimine dikkat edilmelidir. Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının da bu konuda gelişim göstermesi ve güncellenerek becerilerin gerektirdiği kazanımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Ders kitapları öğretim hedeflerine ulaşmada kullanılan temel materyallerden biridir. Onan'a (2019) göre öğretim faaliyetlerinde bilgi; öğrenci, öğretmen ve ders kitabı arasında devinim hâlindedir. Bu üçgenin orta noktasında yer alan ve öğrenmenin baş aktörü olan öğrenci gerçekleştirdiği dil etkinlikleri sonucu sahip olduğu beceriler nispetince bilgiye ulaşabilmektedir. Özbal (2019) da bu konuda "yabancı dil öğretiminde kullanılan hemen hemen her ders kitabında, bilgi ve becerilerin kazandırılması, öğretilenlerin öğrenilenlerin başka bir bağlamda tekrar edilerek

pekiştirilmesi amacıyla geliştirilen alıştırmalara yer verilir" (s. 1) ifadesiyle ders kitaplarında yer alan etkinliklere dikkat çekmektedir. Özellikle ders kitaplarında yer alan etkinlikler sayesinde öğrencilerin, açık bilgiyi örtük bilgiye transfer ederek bilginin bilişsel boyuttan devinişsel boyuta geçmesini sağladıkları düşünüldüğünde bilgilerin içselleştirilmesinde etkinliklerin önemi ve etkisi ortaya çıkmaktadır (Onan, 2019). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi açısından bakıldığında ders kitabındaki bir metinde yer alan yazılı, görsel vb. bilgiler metnin etkinlikleri aracılığıyla hedef kitleye sunulur. Öğrencilerin bu etkinlikleri uygulamaları neticesinde karşılaştıkları bilgileri bir daha açık bilgi kaynağı olan ders kitabı vb. ihtiyaç duymadan beceriye dönüştürmeleri sağlanabilir. .

Ders kitapları değişime, gelişime ve farklılaşmaya açık bir alana sahiptir. Bu nedenle ders kitaplarının birer doküman olarak çeşitli değişkenler açısından araştırılıp incelenmeleri, güncelliğini koruyan bir konu olarak ileri sürülebilir. Bu konuda Yeşilyurt (2019) da "geçmişte yazılmış olan dil öğretim kitaplarının sistematik bir şekilde incelenmesi ve bulguların sağlam bir şekilde ortaya konması daha kaliteli ders materyalleri hazırlanması açısından önemlidir" (s. 172) diyerek ders kitaplarının farklı açılardan incelenmesi gerektiği görüşünü paylaşmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin genel görünümü nasıldır? Okuma etkinliklerinin genel görünümü değerlendirilirken etkinliklerin sayısının ünitelere göre dağılımı, hangi türde olduğu ve okuma sürecinin hangi aşamasında yer aldığı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin sayısı ünitelere göre dengeli bir dağılım göstermekte midir?

2. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitaplarında hangi türde okuma etkinliklerine yer verilmektedir?

3. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri okuma sürecine göre nasıl sınıflandırılmaktadır?

### 1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yapılan bu araştırmada; Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine yönelik ileri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin; sayısının ünite/temaya göre dağılımlarının, türlerinin tespit edilmesi ve okuma sürecine göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ders kitapları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yaygın kullanılan ve temel materyallerin başında gelen ileri düzey ders kitaplarının okuma etkinliklerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında kitaplardaki etkinlik sayılarının ünite/temalara göre dengeli dağılmasına, tür bakımından okuma etkinliklerinin zenginleştirilmesine ve okuma sürecinin tüm aşamalarına yönelik etkinliklerin yer almasına özen gösterilebileceği düşünülmektedir. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini inceleyen çalışmalardan biri olması bakımından literatürdeki bir boşluğu doldurabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca bu araştırma, araştırmacılara ve bu alanda ileri düzey ders kitapları hazırlayacaklara ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin genel görünümü yansıtması bakımından da dikkate değerdir.

### 1.3. Sayıltılar

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış ve araştırmanın çalışma materyali olarak seçilen GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ders kitaplarının D-AOBM'ye göre ileri düzeyde oldukları ve dil seviyelerine göre aynı amaca hizmet etmek için tasarlandıkları varsayılmaktadır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış kitap setlerinden GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 düzeyi ders kitapları ve bunlar içerisinde yer alan okuma etkinliklerinin

incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca kitaplarda yer alan serbest okuma ve değerlendirme etkinlikleri araştırmadan ayrı tutulmuştur.

## 1.5. Tanımlar

### 1.5.1. Ders kitabı

"Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki dil becerilerine ait kazanımları farkındalık düzeyine ulaştırmalarını ve programlarda yer alan kazanımların içerdiği bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmelerini sağlayan en temel öğretim materyalidir" (Onan, 2019, s. 71-72).

### 1.5.2. Etkinlik

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik, istenen davranışları en etkili ve kolay bir biçimde kazandırmak için nasıl davranılması, hangi strateji ve tekniklerle yaklaşılması, hangi materyallerin kullanılması gibi soruların cevabını içeren öğretim faaliyetleridir" (Şengül, 2019, s. 139).

### 1.5.3. Okuma

"Temelde çeşitli simgelerle kodlanan şeyin gözle görülmesi, görülen simgelerin sinirler aracılığıyla fizyolojik bir işlemden geçmesi ve bu fizyolojik işlemin beyinde bir nevi kod çözme de diyebileceğimiz zihinsel bir işleme dönüşmesi sonucunda gerçekleşen eylemdir" (İnce, 2020, s. 377).

### 1.5.4. İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe

Durmuş'a (2018) göre "yabancı dil terimi hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi için, ikinci dil terimi de bununla karşıtlık ilişkisi bağlamında hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi için kullanılmaktadır" (s. 183). Dolayısıyla burada Türkçeye indirgenen ikinci ve yabancı dil olarak öğretim tanımlamaları; Türkiye'deki yabancı öğrencilere Türkçenin öğretimi, ikinci dil olarak Türkçeyi ve Türkiye sınırları dışında bulunan yabancılara Türkçenin öğretimi ise yabancı dil olarak Türkçeyi işaret etmektedir.

# BÖLÜM II

# ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak ikinci/yabancı dil öğretiminde okuma becerisi açıklanmış, ardından Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında okuma becerisine değinilmiştir. Ayrıca dil öğretiminin temel materyali olarak kullanılan ders kitaplarındaki okuma becerisini kazandırmaya, geliştirmeye, ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler konusunda açıklamalar yapılarak genel anlamda ders kitaplarında yer alan okuma becerisinin ne olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümün sonunda ise literatürde konu ile ilgili yapılan bildiri, makale, yüksek lisans ve doktora çalışmalarına yer verilerek ilgili literatürün genel görünümü yansıtılmıştır.

## 2.1. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi

İkinci/yabancı dil olarak öğretilen bir dilde gerçekleştirilen okuma; Moralı ve Göçer'e (2022) göre başlangıçta hedef kitleye o dilin yapısal-dilsel özelliklerini kazandırırken zaman içerisinde iletişim becerilerinin geliştirildiği ve dilin ait olduğu kültürel unsurların paylaşıldığı bilişsel bir boyuta evrilmektedir. Başlangıçta hedef kitlenin dil becerilerini kazanmasında bir amaç olarak kullanılan okuma, gün geçtikçe gündelik yaşamında hayatını kolaylaştıracağı ve dilini öğrendiği toplumla iletişime ve etkileşime geçmede işlevsel bir araca dönüşmektedir. Bu bakımdan hedef dilde gerçekleştirilen okuma sayesinde bir taraftan dilin anlam ve biçim özellikleri kazandırılırken diğer taraftan kültür paylaşımı ve iletişimin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde okuma, yalnızca yazılı olan sembolleri telaffuz etmekten ve bir başka kişinin okuduğunu dinleyerek anlamaktan ibaret olmayıp ana diline benzer şekilde metinlerden anlam çıkarmak ve de bu süreci bizzat öğrenicinin kendisinin yapması gibi çeşitli özellikleri gerektiren bir beceridir (Demirel, 2011). Bir metin veya yazı kümesinden oluşan bir materyalin yalnızca göz ile görünerek sessel yetiler sayesinde telaffuz edilmesi okuma becerisinin kazandırılmasında ya da geliştirilmesinde tek başına yeterli olamamaktadır. Ana diline benzer şekilde

ikinci/yabancı dil öğretiminde okuma becerisi; harf denilen sembolik ifadelerin algılanarak beyne gönderilmesini kapsayan fiziksel unsurların yanı sıra bu unsurlardan gelen uyaranların beyinde görevli yerlere iletildikten sonra çeşitli anlam kurma ve ilişkilendirme sonucunda anlam çıktılarının oluşmasını sağlayan zihinsel unsurlara sahiptir. Dolayısıyla anlam kurma ve ilişkilendirme süreçlerinin oluşmasını sağlayan bilişsel ve duyuşsal boyutlardan meydana gelen zihinsel unsurlar ile fiziksel unsurların bir arada kullanılması sonucunda amacına uygun, etkili ve verimli bir okumadan söz edilmesi mümkün olabilmektedir.

Hedef dili yeni öğrenmeye başlayan öğrenici, öğrendiği dilde var olan kavramlar ile kendi dilinde var olan kavramlar arasında kurduğu bağlantılar sonucu bir anlama ulaşabilmektedir. Bu bağlantıları doğru ve tutarlı biçimde kurabilmesi için hedef dilin kendine özgü ses ve biçim bilgisinden başlayarak anlam ve bağlam bilgisine kadar farklı alanlarda yeterliğe sahip olması gerekebilmektedir. Bu sayede karşılaştığı okuma metninde ya da etkinliğinde yer alan bilgilerle kendi ön bilgileri arasında ilişki kurarak hedef dilde başarılı bir okuma süreci gerçekleştirebilmektedir. Ancak gerek ana dilinde gerek ikinci/yabancı dilde anlama ulaşmak gayesi ile gerçekleştirilen okuma becerisi ikinci/yabancı dil öğretiminde ana dilinde olduğundan biraz farklı gelişim göstermektedir. Nitekim Er'e (2005) göre ikinci/yabancı dilde okuma gerçekleştiren bir birey, aynı anda birkaç sözcüğü algılama, dilin yapısal özelliklerini ve metnin anlam unsurlarını kullanarak bağ kurma ve metinde yer alan bilgilerle kendi bilgisini karşılaştırma gibi gerekliliklere maruz kalmaktadır. Dolayısıyla ikinci/yabancı dil olarak öğrenilen hedef dilde önceden hiç karşılaşılmamış veya birkaç kez görülse de aşina olunamamış kavram ya da sözcükler ile karşılaşan öğrenici ana dilinden farklı olarak daha fazla zaman harcamak ve çaba göstermek zorunda kalabilmektedir. Dolayısıyla ikinci/yabancı bir dili öğrenen öğrencilerin hedef dilde karşılaştıkları yeni sözcükleri ana dilinde olduğundan daha uzun bir sürede algılamaları ve algılanan bu sözcüklerin kısa süreli bellekte kalma sürelerinin çok kısa olması öğrencilere ana dilde olduğundan daha fazla zaman kaybettirebilmektedir. Keskin ve Okur (2013) da genel olarak ikinci/yabancı dil eğitiminde gerçekleştirilen okumanın bellekte çok daha kısa kaldığını, okuma metinlerindeki anlam unsurlarının çözümlenerek amaca ulaşmada zor ve uzun süreçlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Ancak öğrenicilerin yaşamlarından kesitlerle zenginleştirilerek oluşturulan etkinlikler sayesinde sözcük ve kavramların

hedef kitlenin zihninde yer edinmesi sağlanabilirse bu dezavantajlı durumun daha kısa sürede giderilebileceği düşünülmektedir.

## 2.2. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisi

Okuma becerisi bir dilin ana dili ile o dilin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde önemlilik ve öncelik gibi durumlar bakımından her ne kadar benzer olsa da bazı yönlerden farklılık gösterebilmektedir. Başkan ve Ustabulut'a (2020) göre "ana dilinde okuma etkinliklerini gerçekleştiren ana dili konuşucusu, dilin söz konusu özelliklerini örtük olarak bilirken ikinci dil edinim sürecinde erek dile ilişkin beceriler eş zamanlı olarak edinilmeye başlandığı için ikinci dil edinicileri bu bilgilere henüz sahip değillerdir" (s. 50). Bu durum ana dili ile ikinci/yabancı dilde gerçekleştirilen okumanın; sözcük, dil ve cümle bilgisi bakımından birbirinden ayrışmasına yol açmaktadır. Ana dili ve yabancı dil öğrenimi sürecinde gerçekleştirilen okuma eğitiminde; dil-işlem farklılıkları, bireysel farklılıklar ve sosyo-kültürel farklılıklar olmak üzere üç ana konu başlığı altında toplanabilecek büyük farklılıklar mevcuttur (Grabe ve Stoller, 2013, akt. Altunkaya, 2019).

Fonetik farklılıklar, kendi ana dilinden kalma okuma yaşantılarının olumsuz etkileri, kelime dağarcığının yetersizliği ve farklı kültür anlayışı gibi değişikliklere bağlı olarak ikinci/yabancı dilde kazanılmaya çalışılan okuma becerisi daha zor ve farklıdır. Özelikle Türkçede bulunan yumuşak g (ğ) sesi gibi dile özgü seslerin söylenmesinden kaynaklı zorlanmalar, dil öğrenicilerinin sesli okumada zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Benzer şekilde hedef dilde okuma gerçekleştiren bir öğrenici sahip olduğu kültür farklılığından dolayı metinde geçen sözcüklere veya durumlara farklı anlamlar yükleyerek metnin vermek istediği mesajı yanlış anlayabilmektedir. Ayrıca Durmuşçelebi'nin (2013) belirttiği gibi "ikinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması" (s. 9) gerekliliği de ana dilinden farklı olarak ikinci/yabancı dil öğretiminde karşılaşılan farklılıklara örnek verilebilir. Ak Başoğul ve Aksu'nun (2016) da ortaya koyduğu gibi ana dili eğitiminden farklı olarak ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi hedeflenen dile ait okuma eğitiminde "dilbilgisel yapının, sözdiziminin çözümlenmesi ile sözcüklerin ve söylemsel ilişkilerin anlamlandırılmasında öğretici/rehber yardımına da gereksinim duyulması dolayısıyla da yabancı dil öğretiminde okumanın yalnızca okur temelli

olarak düşünülememesi" (s. 79) görüşüne bağlı olarak ikinci/yabancı dil olarak öğrenilen bir dilde gerçekleştirilen okumanın salt bireysellikle gerçekleştirilemeyeceği savunulmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda Yaylı'nın (2019) da belirttiği gibi ana dilinde var olan okuma süreci ile ikinci/yabancı dil olarak öğretilen bir dilde gerçekleştirilen okuma sürecinin yapısal ve işlemsel farklılıkların yanı sıra bireysel ve sosyokültürel olarak da farklılık gösterebildiği ortaya çıkmaktadır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bireylerin ihtiyacına ve hedeflerine yönelik çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri okuma amaçlarının yanı sıra bireyin günlük konuşulan dilin söylem ve yapı özelliklerinden farklı, daha çok bilimle ilgili yazı ve çalışmalarda karşılaşılan ve bilişsel alan basamaklarından analiz ve sentez becerilerinin önem kazandığı bir okumayı gerektiren akademik okuma amacı vardır (İnce, 2020). Razı ve Razı'ya (2014) göre "okuma becerisi diğer dil becerilerine oranla özellikle akademik anlamda çok önemli bulunduğundan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin de hedef dilde muhtemelen en çok önem verdikleri bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır" (s. 390). Literatürde temel dil becerilerini konu edinen çalışmalar dikkate alındığında becerilerin kendi aralarında sahip oldukları önem bakımından farklı biçimlerde yorumlandıkları görülmektedir. Söz gelimi Keser (2018) bir dili öğrenmenin asıl nedeninin iletişim kurmak, iletişimin ilk basamağının da konuşmak olduğunu varsayarak konuşmanın diğer beceriler arasında bir adım öne çıktığını ifade etmektedir. Yine İşcan ve Karagöz (2016) dil öğrenim amaçlarından en önemlisi olarak nitelendirdikleri bireyler arası anlaşmayı sağlayan iletişimin bir gereği olan konuşmanın, üzerinde çalışılması gereken en öncelikli alan olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde;

> Emiroğlu (2013) da konuşmanın hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceri olduğu ve bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşmanın oluşturduğu gerekçeleriyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmaları, konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerektiğini ifade etmektedir (s. 277).

Son olarak konuşma becerisinin önemine yönelik olarak Çelik (2019) "konuşma becerisi öğrenilen yabancı dilde doğrudan karşılıklı olarak iletişim kurmayı sağlamasından dolayı diğer becerilere göre günlük yaşamda daha ön plana çıkan bir

beceri" (s. 34) olduğu görüşündedir. Yalçın (2018) ise öğrenicilerin ana dilinde ilk edindikleri, ikinci/yabancı dil öğrenirken de ilk karşılaştıkları dil becerisinin dinleme olduğu ve dinlemenin, diğer becerilere kaynaklık ettiği gerekçesiyle üzerinde önemle durulması gereken bir alan olduğunu savunmaktadır. Çakır (2015) da "insanın ilk kazandığı ve hayatında en çok kullandığı bu becerinin geliştirilmesi çok önemli hâle gelmektedir" (s. 30) sözüyle dinleme becerisinin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere kimi araştırmacılar farklı ve yalnızca tek bir becerinin önemi konusunda görüş belirtirken kimi araştırmacılar ise iki becerinin birlikte diğer becerilere temel teşkil ettiği düşüncesindedir. Örneğin; Başkan ve Ustabulut (2020) anlama olmadan anlatma olmayacağını öne sürerek dil öğretiminde anlama becerilerinin önemine dikkat çekerken Bağcı ve Başar (2013) ise "yazma becerisinin okuma ile yabancı dil eğitiminin temelini oluşturduğu" (s. 309-310) görüşünde birleşmektedir. Görüldüğü üzere literatürdeki çalışmalarda dil becerilerinin önem önceliği konusunda farklı sonuçlar çıksa da okumanın sesli bir şekilde gerçekleştirildiği zaman hem okuma hem dinleme hem de konuşma becerilerinin gelişimine fayda sağladığı düşünülürse okuma becerisinin Türkçenin gerek ana dili gerek ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde diğer becerilere göre öne çıktığı düşünülebilir. Şahin'e (2010) göre "okuma becerisi yabancı dil öğretiminde diğer becerilerin gelişimini de olumlu yönde etkileyen bir beceri olduğu için öğretimi öncelik kazanmaktadır" (s. 65). Diğer becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde en büyük görevin okumaya düştüğünü savunan Keskin ve Okur (2013) da bu görüşlerini ana dili eğitiminde becerilerin kazanılma sırasının dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi şeklinde gerçekleştiği tezlerinin ikinci/yabancı dil öğretiminde ortadan kalktığı antitezine dayandırmaktadır.

Temel dil becerileri her ne kadar kendi içerisinde ayrı birer beceri alanı olsa da genel anlamda bir dilin bütünleyici özelliklerini içeren parçalar olarak nitelendirilebilir. Yani dil öğretimi alanında -özellikle de ikinci/yabancı olarak- dil becerilerinin diğer dil becerilerinden bağımsız öğretilmesinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Arıcı ve Taşkın'a (2019) göre "her dil becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerinin gelişimini desteklediği gibi güçlenmesini de sağlayacaktır" (s. 188). Dolayısıyla dil denilen dizgenin temelini oluşturan becerilerin bütünlük ilkesine bağlı kalınarak öğretilmesi gerekmektedir. Nitekim Moralı ve Göçer (2022) de "Türkçenin ikinci dil olarak uzaktan öğretimi süreçlerinde kazandırılması hedeflenen dil becerilerine yönelik etkinliklerin etkileşimli dil öğrenme ortamlarında

ve bütünlük ilkesi doğrultusunda tasarlanıp gerçekleştirilmesinde yarar vardır" (s. 190) sözleriyle konuya benzer yönden değinmektedir.

Dil becerileri kabaca anlama ve anlatma becerileri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmanın anlama kısmını dinleme/izleme ve okuma oluştururken anlatma kısmını ise konuşma becerisi ile yazma becerisi oluşturmaktadır. Okuma becerisi bu noktada yalnızca dinleme becerisi ile ilişkilendirilebilir gibi görünse de anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerileriyle de en az dinleme becerisiyle olduğu kadar ilişkisi bulunmaktadır. Başkan ve Ustabulut'a (2020) göre "okuma becerisi özellikle yabancı dil öğretiminde ön plana çıkarak diğer becerilerin de geliştirilmesini etkileyen bir beceridir" (s. 48). Arıcı ve Taşkın (2019) da sistematik bir yapıya sahip dil dizgesini oluşturan temel dil becerilerinin kendi içerisinde birbirleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Özellikle ikinci/yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin diğer dil becerilerinin edinim ve gelişiminde önemli rolünün olduğunu savunan Tanrıkulu ve Hanafı (2021), okuma becerisi özelinde beceriler arasındaki etkileşimin önemine değinmektedir.

### 2.2.1. Okuma becerisinin diğer dil becerileri ile olan ilişkisi

#### 2.2.1.1. *Okuma becerisi ile dinleme becerisi arasındaki ilişki*

İnsanoğlunun henüz anne karnında edinmeye başladığı dinleme becerisi hiç şüphe yok ki okuma becerisini etkileyen ve destekleyen temel dil becerisidir. Dinleme becerisi görünürde edilgen bir beceri gibi algılansa da aslında diğer beceriler kadar öğrenciyi sürece dâhil eden etken bir beceridir. Özbay'ın (2016) bu konuda iletişim sürecine dem vurarak göndericinin (konuşan) alıcıdan daha etken gibi görünmesinin alıcıyı (dinleyeni) iletişimde edilgen duruma düşürmeyeceğini öne sürmesi ile Emiroğlu ve Pınar'ın (2013) "okuma göz etkinliği, dinlemeyse kulak etkinliğidir; okuma sırasında gözler, dinleme sırasındaysa kulaklar kelimelere odaklanır" (s. 777) ifadesini savunmaları dinleme becerisinin bilinenin aksine kendi kendine gelişen bir beceri değil bizzat öğrencilerin diğer beceriler ile destekleyerek kazandığı ve geliştirdiği temel dil becerisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan dinleme becerisi ile okuma becerisi duygu, düşünce ve ifadeleri anlamlandırmayı sağlayan, bu açıdan birbirlerini destekleyen dil becerileridir. Hatta "yapılan araştırmalar insanın okuma merkezinin beynin işitme merkezinin içine yerleşmiş olduğunu belirtmektedir" (Chermak ve Musiek, 1997, akt. Girgin, 2006, s. 20). Okuma birçok açıdan dinleme

becerisine destek olur, özellikle sesli okuma gerçekleştirilirken dinleme becerisinin de aktif bir şekilde rol alması sağlanır (Erdem vd., 2019, akt. Göçer vd., 2022).

#### 2.2.1.2. *Okuma becerisi ile konuşma becerisi arasındaki ilişki*

Genellikle Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen münazara gruplarının tartışma konusu olan ve toplum içerisinde de yaygın olarak bilinen bir soru vardır: Çok gezen mi iyi bilir çok okuyan mı? Bu soru dikkate alındığında insanın bilgi birikimini elde etme yollarından bir tanesinin de okuma olduğunu görmek çok açıktır. Bilgi birikimi yüksek bireylerin bir konu hakkında duygu, görüş, düşünce ve ifadelerini daha etkili ve anlaşılır bir şekilde açıklayabileceği göz önünde bulundurulduğunda okuma becerisinin konuşma becerisini destekleyerek geliştirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Okumayı, anlatımın anahtarı olarak gören Temizkan da (2014) bu konuda duygu, düşünce, hayal ve istekleri güzel, etkili, açık, anlaşılır ve net olarak anlatabilmenin ilk şartının öncelikle bunların tam ve doğru bir şekilde anlaşılabilmesi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde konuşma becerisinin iletişimin temel unsurlarından biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bireyler arasında etkili ve verimli bir iletişimin gerçekleşebilmesi için duygu, düşünce ve ifadelerin söz, yazı ve sair surette karşı tarafa aktarılması gerekmektedir. İşte bu noktada iletişimin sözlü kısmını oluşturan konuşma becerisinde de etkili ve verimli bir iletişim için sağlam bir sözcük bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Göçer ve Karadağ, 2022). Özellikle ön hazırlık fırsatı bulamadan ani gelişen bir durum ya da soru karşısında konuşmak zorunda kalınan hazırlıksız konuşmalarda bireyin en büyük yardımcısı sözcük dağarcığında var olan sözcükleridir. Birey bu âna kadar sözcük dağarcığına ne kadar sözcük biriktirebilmişse o derece etkili ve verimli bir konuşma gerçekleştirebileceği söz varlığına sahip demektedir. Karadağ'a (2019) göre dil becerilerinin anlama kısmını oluşturan dinleme ve okuma sayesinde alıcı söz varlığı gelişirken; anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerileriyle üretici söz varlığı gelişmektedir. Yani sözcük dağarcığını zenginleştirmenin en etkili yollarından birinin de okuma yoluyla elde edildiğini düşünürsek okuma becerisi ile konuşma becerisi arasındaki destekleyici ve geliştirici ilişkiyi görmek hiç de zor olmayacaktır.

#### 2.2.1.3. *Okuma becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki*

Dil becerileri arasında en zor gelişen becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma sürecinde ortaya çıkan ürün, bireyin anne karnından başlayarak dinlediklerinin, konuştuklarının ve okuduklarının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Göçer (2014) de bu konuda yazmanın diğer dil becerileri ile duygu, düşünce ve ifade alış-verişinde bulunması gereken etkileşimli bir beceri olduğunu düşündüğünden yazma becerisini geliştirmek isteyen bir bireyin bu anlamda diğer dil becerilerinin gelişimine önem vererek özellikle de okuma duyarlılığına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bilgilerden hareketle yazma becerisinin anlık ortaya çıkmadığını, öncesinin ve sonrasının da dâhil edilerek bir sürece büründüğünü söylemek mümkündür. Bu konuda Göçen (2022) "Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır" (s. 218) sözleri ile yazma becerisinin bilinenin aksine salt duygu, düşünce ve ifadelerin anlık olarak yazıya dökülmesinden ibaret olmadığını dile getirmektedir. Ayrıca konuşmada olduğu gibi diğer bir anlatma becerisi olarak yazma becerisinin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılıp geliştirilebilmesi için zengin bir sözcük dağarcığına da ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma eğitiminin bu işlevini göz önünde bulundurduğumuzda en az konuşma becerisine olduğu kadar yazma becerisinin de kazanılmasında ve geliştirilmesinde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

## 2.3. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Becerisinin Yeri

Karagöl ve Kurt (2021) tarafından bir dilin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesindeki temel amacın, hedef kitleye gündelik yaşamını düzenleyen iletişim becerilerine sahip olmasını sağlayacak temel dil becerilerini kazandırmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda nihai amaca ulaşmak için öğretmen, müfredat programları ve en önemlisi de -özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında baş materyal olarak kullanılan- ders kitaplarının etkin bir şekilde kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Etkili iletişim becerilerinin bağdaşık olarak kazandırılmasının önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda okuma becerisinin gerek okuduğunu anlama gerek okuduğunu karşı tarafa aktarması yönüyle anlatma bakımından diğer becerileri kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ikinci/yabancı dil olarak öğretilen bir dilin iletişimsel anlamda beceri olarak hedef kitleye kazandırılması konusunda temel

materyallerden biri olan ders kitaplarındaki okuma ekinliklerinin bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu etkinliklerde yer alan metinlerin görsel okumaya yönelik materyallerle desteklenebilir olmasının da okuma becerisinin kazanımı açısından olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir (Ömeroğlu, 2016).

"Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi, öğrencinin metni doğru ve eksiksiz anlaması, kelimeleri doğru telaffuz etmesi ve kelimelerin yazımındaki ses özelliklerini fark etmesi ile kazandırılır" (Uslu Üstten, 2019, s. 132). Bu görüşe göre Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde etkili ve doğru okuma becerisi kazandırılabilmesi için hedef kitlenin kültürel yaşam özellikleri ile Türk kültürü arasında benzerlik veya bağlantıların kurulması ve yine bu hedef kitlenin fonetik-yapısal ve gramer özellikleri bakımından hedef dile hâkimiyetinin tam olarak sağlanması gerekmektedir. Benzer şekilde ana dilindeki gibi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında da metin temelli sözcük, tümce ve cümle öğretimi gerçekleştirilerek metinler bağlamından hareketle okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Yabancı dilde okuma becerisinin tam ve etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi hedef kitlenin daha fazla metinle karşılaşmasını gerektirmektedir. Gerek ana dilinin gerek ikinci/yabancı dilin öğretilmesinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılacak materyallerin başında metinlerin geldiğini savunan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Şimşek (2017) bu konuda Türkçe dersinin bir dil öğretim dersi olduğu gerekçesiyle metin ekseninde gerçekleştirilmesi görüşündedir. Benzer biçimde Şimşek (2019) genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin ana materyalinin metinler olduğunu savunmaktadır. Dilidüzgün'den (2017) aktaran Moralı ve Göçer'e (2022) göre de "dil öğretiminin amaçlarından biri öğrencilerde metin edinci oluşturmak olduğudur" (s. 193). İnce (2020) de okuma becerisinin tıpkı ana dilindeki gibi ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanının da temelini oluşturduğu ve metinler vasıtası ile biçimlendirildiği görüşündedir. Son olarak Korkmaz (2022) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen hedef kitlenin, dile özgü fonetik, biçimsel, söylem, yazım-imlâ ve gramer yapılarını metinler bağlamında kazandığını savunmaktadır.

Eğitimde hazır bulunuşluğun, öğrenciye göreliğin ve ilgi/isteklerin önemi dikkate alındığında hedef kitleye sunulacak her türlü materyalin bu ilke ve ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Dolayısıyla beceriyi kazandırmada araç olarak kullanılacak bu materyallerin hazırlanması belli başlı uzmanlık ve yetkinlik

gerektirmektedir. Sözgelimi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak okuma metinleri seçilirken Ömeroğlu'nun (2016) ifade ettiği gibi öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenci düzeyine uygun, güdüleyici ve uygun uzunluklarda metinlerin seçilmesi önemlidir. Benzer şekilde Karagöl ve Kurt'un (2021) da belirttiği gibi ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi hedeflenen bir dilin öğretiminde kullanılacak ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma stratejilerine yer verme, hedef kitlenin bulunduğu kur seviyelerine ve yaşına uygun olma, ders kitaplarında yer alan temalarla ilgili olma, öğrencilerin önceden öğrendikleri dil bilgisi yapılarını pekiştirmek için kullanılma ve de diğer dil becerileriyle bütünleyici bir şekilde öğrenciye kazandırılma gibi başlıca niteliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Okuma becerisini kazandırma ve geliştirmeye yönelik hazırlanacak metinlerin taşıması gereken temel niteliklerin yanı sıra söz konusu bir diğer durum da metinlerin hedef kitleye hangi türde sunulacağıdır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisini kazandırma ve geliştirmeye yönelik bazı araştırmacıların farklı metin türlerinden yararlanmayı savundukları görülmektedir. Aşcı (2019) bu konuda öykü kullanımının öğrencilerin hedef dildeki yeterliliklerini artıracağını ve okuma becerilerini geliştireceğini düşünürken, Tiryaki ve Doğan (2017) "yabancı birinin dil öğreniminde en fazla gündelik ve bilimsel bilgi türü ile ilgili bilgilere sahip olması gerektiğini" (s. 518) düşünmektedir. Özdin (2020) ise edebî metinler sayesinde hedef kitlenin "Türk kültürünü öğrenmelerinin, Türk dilinin yapısını ve zenginliklerinin kavramalarının, okuma anlama becerilerinin gelişmesinin ve Türk diline ait kelime hazinelerinin zenginleşmesinin" (s. 129) daha kolay ve etkili olacağını savunmaktadır. Ancak Şimşek'in (2011) de belirttiği gibi ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde seçilecek metinlerin özelliklerine bakıldığında kullanılacak metinlerin farklı türlerde olması gerektiği görülmektedir. Benzer şekilde metin türü çeşitliliğinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemini vurgulamak için Şimşek de (2017) "ne kadar çok türde okuma metni ders kitaplarında ve kaynaklarda yer alırsa, Türkçe öğrenen yabancı öğrenci o ölçüde Türkçe ile farklı biçim ve anlamlarda karşılaşabilir ve kelime hazinesini geliştirir" (s. 222) ifadesinde bulunmaktadır. Yani söz konusu durumda okuma becerisi belirli metin türleri üzerinden değil hedef kitlenin amacına, seviyesine, yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenecek farklı metin türleri üzerinden kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmalı görüşü öne çıkmaktadır.

## 2.4. İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Becerisini Ölçme-Değerlendirme ve Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Etkinlikler, öğretim sürecinin öğrenci merkezli gerçekleşmesini sağlayan araçlardan biridir. Öğrencilerin öğretim sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak akıl yürütmelerine imkân veren öğretim etkinlikleri aracılığı ile hedef kitleye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumların planlı, örgütlenmiş ve kontrollü bir şekilde aktarılması amacına ulaşılmaktadır (Saltık vd., 2022). Öğrenci etkinlikler sayesinde öğretim sürecinin bir parçası olmaktan çıkarak bizzat bu süreci yöneten etkin konuma gelmektedir. Nitekim görev ya da etkinliklerin çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanıldıklarını savunan Güneş'e (2017) göre etkinlikler öğrencilere; öğrenme sürecini yönetme, kontrol etme ve değerlendirme fırsatı sunarak öğrencinin düşünce ve eylemine rehberlik etmektedir. Ayrıca bütün bunların yanı sıra etkinlikler sayesinde Arslan ve Gürsoy'un (2008) "öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla olursa öğrenme daha doğru gerçekleşir ve öğrenilenlerin unutulması engellenmiş olur" (s. 124) ifadesi gereği öğrencilerin hedef dili amaçlanan seviyede kullanabilmesi için mümkün olan bütün duyu organlarının dil öğretim sürecine dâhil edilmesi sağlanır.

### 2.4.1. Okuma süreci etkinlikleri

Okumanın alt becerileri kapsamında dinleme etkinliklerinde olduğu gibi okuma etkinliklerini de okuma metni öncesi, okuma metni sırası ve okuma metni sonrası olarak sınıflandırmak mümkündür (İnce, 2020). Okuma becerisinin bir süreç olarak gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin kazanılması ve geliştirilmesinde kullanılan okuma etkinliklerinin de süreçlere ayrılarak planlanması gerektiği söylenebilir. Metni okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşan bu süreç sayesinde bireylerin okuma becerisine yönelik farklı kazanımları elde edebileceğini savunan Moralı ve Göçer'e (2022) göre "okuma öncesinde yapılan bir etkinlikle öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etme becerisi, metin sonrasında yapılan bir etkinlikle öğrencilerin metni özetleme becerisi geliştirilmeye çalışılır" (s. 201). Epçaçan (2018) da literatürde ortaya konulan birtakım araştırmaların sonucu olarak öğrenicilerin, etkili ve verimli bir okuma gerçekleştirebilmeleri için okuma süreci öncesi, okuma süreci sırası ve okuma süreci sonrasında bazı etkinlikler gerçekleştirerek anlama ulaştıklarını savunmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi

kazandırılırken ya da geliştirilirken okuma öncesini, okuma sırasını ve sonrasını kapsayacak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

#### 2.4.1.1. *Okuma öncesi etkinlikler*

Okuma öncesi etkinlikler, okumaya başlamadan önce öğrenicilerin okuyacakları metin öncesinde bir okuma amacı belirlemek ya da metin üzerinde düşünmelerini sağlayacakları ön bilgilerini harekete geçirmek üzere tasarlanmaktadır. Metnin içeriğinin ne olduğunu, metinde yer alan bilgilerin öğrencilere ne gibi faydalar sağladığını ve metnin hedef dile ait hangi dilsel yapı özelliklerini barındırdığını bilmek öğrenicileri güdüleyeceğinden okuma öncesi etkinlikleri hedef kitlenin duyuşsal yönden hazır hâle gelmesini sağlamaktadır (Moralı ve Göçer, 2022). Nitekim okuma öncesi etkinliklerin ve stratejilerin amacına değinen Temizkan (2008) bu noktada hedef kitleyi okunacak metne güdüleyecek ve öğrencilerin metnin konusu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirecek özellikte olması gerektiğini düşünmektedir. Güneş de (2012a) bu konuya benzer şekilde değinerek ön bilgileri hareketlendirme, metni tahmin etme, okuma amacı belirleme, okunacak metne göz gezdirme ve anahtar kelimeler üzerinde çalışma gibi zihinsel hazırlık sağlayacak etkinliklerle okuma öncesi çalışmalarının yapılması gerektiğini savunmaktadır. Okuma öncesi etkinliklerin anlama sürecinde ön bilgilerin nasıl kullanılması gerektiğini öğretmeleri konusunda büyük önem taşıdığını savunan Çakıcı (2011) da "okuma öncesi etkinliklerin, öğrencilere konu hakkında daha önceden ne bildiklerini hatırlatmak ve bu bilgileri okuyacaklarına nasıl aktarıp ilişkilendirecekleri konusunda yardımcı olmak için tasarlandığı görüşündedir" (s. 83). Okuma öncesi etkinlikler salt soruların cevabını bulabilmek için metni okumaları dolayısıyla öğrencilerin metni anlamlandırmasını sınırlandırsa da öğrencilerin, merakını uyandırma, ön bilgilerini sürece dâhil etme, anahtar bilgiler üzerine yoğunlaşmalarına yardımcı olma gibi doğru tahmin yapabilmelerini sağlamaktadır (Akyol, 1997). Şahin (2010) de "okuma öncesi etkinliklerinin öğrenicileri belli bir metinle tanıştırma, uygun artalan bilgisini ortaya çıkarma ve gerekli şemayı tetikleyip harekete geçirme amacıyla yapılmakta" (s. 88) olduğunu belirtmektedir. Öğreniciyi metinde karşılaşacağı olumsuzluklara karşı hazırlayan dolayısıyla da ayrıntılara takılarak anlamdan uzaklaşmasını engellemede büyük öneme sahip okuma öncesi çalışmaları hedef kitlenin güdülenmesini de kolaylaştıracaktır (Keskin ve Okur, 2013). Öğreniciyi düşündüren, güdüleyen ve

okuyacağı metne hazırlayan bu etkinlikler sayesinde okuma becerisi daha etkili gelişim gösterebilmektedir.

#### 2.4.1.2. *Okuma sırası etkinlikler*

Okuma sırası etkinlikler, öğrenicilerin okuyacakları metinlerle eş zamanlı gerçekleştirilen etkinliklerdir. Daha çok okunan metni anlamaya, metnin vermek istediği mesajı veya bilgileri kavramaya yarayan bu etkinlikler öğrenicilerin dikkatle okunan metne yoğunlaşmasını sağlamaktadır. Hedef kitlenin okuma metnine dolayısıyla anlam unsurlarına nasıl ve hangi yöntemlerle ulaşabileceğinin üzerinde durulan bu aşamada öğrenicilerden daha çok metin odaklı ve metni farklı yönleriyle ele alan çalışmalar gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Keskin ve Okur, 2013). Moralı ve Göçer (2022) okuma sırası etkinliklerini öğrencilerin okuma metninde yer alan çeşitli anlam unsurlarına dikkat ederek metne yoğunlaşmalarını gerektiren okumanın gerçekleştiği etkinlik süreçleri olarak tanımlamaktadır. Temizkan'a (2008) göre ise okuma sırası etkinliklerin temel amacı hedef kitlenin dikkatini metinde yer alan önemli noktalara çekerek metnin ana düşüncesinin ve önemli ayrıntılarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Bu iki tanımlamada ortak olarak dikkat çeken nokta, okuma esnasında gerçekleştirilen etkinliklerin metne odaklanmayı ve metnin anlam üzerinde etkili olan unsurlarını kavramayı sağlamasıdır. Güneş (2012a) okuma sırasında gerçekleştirilen sözcük ve söylem çalışmalarıyla bilgiyi zihinde yapılandırma ve uygulama çalışmalarının metni derinlemesine okuma ve anlamayı içermeye yardımcı olduğunu savunmaktadır. Cemiloğlu ve Ogur (2016) da okuma sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin metnin dokusunu, yapısını ve dil birimlerini irdelemeye yönelik olduğunu savunmaktadırlar. Bu iki ifadeden de okuma sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin metni anlamanın yanı sıra dilsel-yapısal özelliklerin anlamlandırılmasına katkı sunduğu dolayısıyla da okumanın bilişsel boyutlarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise Güneş'in (2012a) de belirttiği gibi "okuma sırasında yapılan bu çalışmalar öğrencinin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmesine ve zihnini daha iyi yönetmesine yardım etmektedir" (s. 13). Okuma sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin okunan metinle eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesi öğrenciler açısından dezavantaj gibi görünse de uygulamalardaki profesyonel yardım ve uygun etkinlik kullanımıyla bu sorunun önüne geçilebilmektedir. Nitekim bu konuda İnce (2020) okuma sırasında gerçekleştirilen

etkinliklerin okuma metnine odaklanmayı engellemeyecek nitelikte olması gerektiğini savunmaktadır.

#### 2.4.1.3. *Okuma sonrası etkinlikler*

Okuma sonrası etkinlikler, okunmanın tamamlanmasından sonra anlamanın ne kadar gerçekleştiğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmektedir. Gerek okuma öncesi gerek okuma sırası gerçekleştirilen etkinliklerin tamamlayıcısı niteliğinde sayılan okuma sonrası etkinlikleri ön bilgiler ile metin anında edinilen bilgilerin harmanlanarak öğrenicilere yeni fikirler ve bilgiler edinme fırsatı vermektedir. Temel olarak hedef kitlenin okuduğu metne yönelik ne kadar anlama ulaştığını belirlemeyi amaç edinen okuma sürecinin son aşaması olarak görülen bu aşamada bir nevi okuma sürecinin değerlendirilmesi basamağıdır (Moralı ve Göçer, 2022). Cemiloğlu ve Ogur'a (2016) göre okuma sonrası etkinlikler sayesinde hedef kitlenin metni içerik ve kullanılan dil-anlatım yönünden değerlendirmesi sağlanır. Güneş (2012a) ise okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerin sorgulama, eleştirme, yorumlama ve çeşitli anlam unsurlarını değerlendirme ve okumanın amacına ulaşıp ulaşmadığını belirleme esasına dayalı olduğu görüşündedir. Literatürde yer alan bu ifadelere bakıldığında okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerin özellikle değerlendirme amacıyla ortaya koyulduğu görülmektedir. Diğer iki aşamada gerçekleştirilen etkinliklerin aksine daha esnek olduğu varsayılan okuma sonrası etkinlikleri sayesinde hedef kitle okuduğu metinle ilgili görüşlerini belirtme, ilave düşüncelerini ifade edebilme ve yorumlayabilme imkânı bulmaktadır (Keskin ve Okur, 2013). Ayrıca okuma sonrası etkinliklerin öğrencilere sağladığı yarar konusunda Akyol (1997) da "okuma (metin) öncesi sorular okuyucuda araştırıcı tavır geliştirirken, okuma (metin) sonrası sorular da okuyucunun daha geniş bir perspektif oluşturmasına yardımcı olur" (s. 16) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde Hasırcı (2016) da okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerin hedef kitleye metnin tamamı ile ilgili düşünce ve bilgilerini geliştirme fırsatı sunduğunu savunmaktadır.

### 2.4.2. Okuma becerisinin ölçüm ve değerlendirilmesinde soru stiline dayalı etkinlikler

Basit olarak eğitim sürecinde bireye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde kazandırıldığının ortaya konulması olarak tabir edilebilen ölçme

işlemi bu sürece yön veren temel yapı taşlarından bir tanesidir. Ölçme işlemi bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde kazandırıldığının bilinerek değerlendirilmesi ve yeterli düzeyde bulunmazsa geri dönüt/geri beslemelerle kazandırılana kadar desteklenmesi için gereklilik arz etmektedir. Bu noktada ölçmenin yanında değerlendirme kavramı da gündeme gelmektedir. Literatürde genel olarak değerlendirme kavramıyla birlikte karşımıza çıkan ölçme kavramı değerlendirmeden farklı olarak değerlendirmenin ön basamağıdır. "Ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi, değerlendirme ise bu sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır" (MEB, 2005, akt. Özbay, 2016, s. 155). Dolayısıyla Boylu'nun (2021) da ifade ettiği gibi etkili ve verimli bir değerlendirme yapabilmenin yolu doğru ve etkili ölçme işlemi yapmaktan geçmektedir.

> Dil eğitiminde ölçme, ilgili sınıf düzeyine göre listelenen kazanımların ve bu doğrultuda beklenen performansların göz önünde bulundurularak belirlenen ölçütlerin yer aldığı araçlarla öğrenenlerin temel dil becerilerini kullanabilme yeterlik ve yetkinlikleriyle bu becerilere işlerlik katan dil bilgisi öğrenme alanına yönelik bilgi ve birikimlerinin ne durumda olduğunu ortaya koyma işidir (Göçer, 2022, s. 425).

Boylu'ya (2021) göre ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi açısından ölçme ise hedef kitleye kazandırılmak istenen beceri ve özelliklerin ne ölçüde var olduğunun saptanması olarak tanımlanmaktadır.

Etkinliklerin; becerilerin kazandırılması, geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirilmesi konusunda önemli işlevlerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Söz gelimi Çerçi (2016) dil öğretiminde gerçekleştirilecek etkinliklerin; bir kazanımı gerçekleştirme veya pekiştirme, kavramsal yanlışları düzeltme, dilsel-kültürel etkileşim ya da ölçme-değerlendirme amaçlarından en az birine sahip olduğu görüşündedir. Yine sorular ve işlevleri konusunda Güneş'in (2012b) ortaya koyduğu ifadeye göre "soruların önemli bir işlevi de öğrencinin bilgi ve becerilerini değerlendirerek öğretmene öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama durumunu değerlendirme aracı olarak hizmet etmektir" (s. 34). Her ne kadar sorular için belirtilmiş bir görüş olsa da etkinlikleri oluşturan parçaların sorular olduğu göz önünde bulundurulduğunda özel anlamda sorular için belirtilen bu görüşün genel manada etkinlikler için de geçerli olacağı düşünülebilir. Benzer şekilde ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hedef kitlenin okuma becerilerinin metinler üzerinden yapıldığını savunan Boylu'ya (2021) göre ölçme ve

değerlendirme işlemleri bu metin ekseninde hazırlanan birtakım sorular vasıtası ile gerçekleştirilmektedir. Söz konusu soruların öğreticiler tarafından hazırlanabileceği gibi okuma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan ve hazır olarak kaynaklarda var olan etkinliklerden de alınabileceği göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin ölçme ve değerlendirme alanında etkin olabileceği söylenebilir. Öte yandan ölçmenin amaçları bakımından ele alınacak olursa yine etkinliklerin ölçme ve değerlendirmeye olan katkısı fark edilebilir.

> Öğrencilerin derse ne derece hazır olduklarını belirleme; derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama; öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangileri tam olarak öğrenilmiş, hangileri tam olarak öğrenilmemiş ve nihayet öğrenilmemiş olanların da muhtemelen neden öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarma; etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen, dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleme (dersteki erişiyi ortaya koyma) okul öğrenmelerini ölçme nedenleri arasındadır (Özçelik, 1998, akt. Göçer, 2005, s. 51).

Bu düşünceden hareketle öğrenicilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında okunacak metinden önce gerçekleştirilen okuma öncesi hazırlık etkinliklerinin, okumayla eş zamanlı gerçekleştirilen okuma sırası etkinliklerinin ve nihayet okuma sonrası anlama ve kavramayı ortaya koyacak okuma sonrası etkinliklerinin Göçer'in (2005) aktardığı öğretim ortamı ölçme nedenlerini karşılayacak nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla etkinliklerin ölçme ve değerlendirme konusunda kullanılabileceği literatürde ortaya konulmuş bir düşüncedir.

### 2.4.3. Okuma becerisinin geliştirilmesinde soru stiline dayalı etkinlikler

İkinci/yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenicilerin sahip oldukları sözcük hazinesi nispetince hedef dili konuşan diğer insanlar ile iletişime geçeceği göz önünde bulundurulduğunda öncelikli olarak dile ait sözcüklerin öğrencilere farklı yöntemlerle öğretilip, hedef dili sözcükler üzerinden kavramaları sağlanmalıdır (Gürdal ve Arslan, 2011). Dil öğreniminde sözcük öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğretim sürecini örgütleyerek, planlı ve kontrollü bir şekilde öğrenciye kazandıracak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak hedef kitleyi, öğrenmek istediği ikinci/yabancı dilin sözcüklerine doğrudan maruz bırakmak öğreniciyi sözcüklerin anlam özelliklerini kavrayamadan salt ezbere yönelmelerine neden olacağından tasarlanacak etkinliklerin

sözcük öğretim yöntemlerine uygun tasarlanması gerekmektedir. Fişekcioğlu'nun da (2019) belirttiği gibi "okuduğunu anlama sürecinde ve metinle ilgili etkinliklerin yapılması sürecinde ana amaç, yeni kelimelerin öğrenene dolaysız olarak aktarılması değil, öğrenenin Türkçenin yapısından yola çıkarak yeni kelimeyi anlamaya çalışması sürecidir" (s. 230). Yani hedef dile ait yapısal özelliklerin özümsenerek kazandırılması yoluyla gerek okuduğunu anlama süreci gerekse okunulan metinlerle ilgili etkinlikleri uygulama süreci yapılandırılmalıdır. Bunun yanı sıra Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak kitaplardaki okuma etkinlikleri özgün metinler kullanılarak tasarlanmalıdır. "Özgün metin çeşitlerinin (medya, edebiyat, günlük yaşam metinleri vb.) içerdiği önemli sosyokültürel bilgi ve genel kültür bilgisi de öğrenenin çerçeve metin yazarları tarafından genel yeterlilikler olarak adlandırılan yeterliliklerin gelişmesinde önemli katkıları olabilir" (Fişekcioğlu, 2019, s. 241).

Öğretim sürecinde anahtar rolü oynayan etkinliklerin öğreniciye sağladığı faydaların yanı sıra amaca hizmet edecek etkili ve verimli etkinliklerin nasıl tasarlanması gerektiği de oldukça önemli bir konudur. Saltık vd. (2022) hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanan etkinlikler sayesinde kazandırılmak istenen konu içeriğinin sunumunu iyileştireceği dolayısıyla da hedef kitlenin içeriğe olan motivasyonunu artıracağı noktasında birleşmişlerdir. Yani hedef kitle özellikleri ile kazanımlar arasında kurulan bağlantılar çerçevesinde planlanacak etkinliklerin öğretilmesi istenen konu alanını daha iyi temsil edeceği ifade edilmektedir. Böylece öğrenicilere açıkça sunulmuş konu alanları öğreniciler tarafından özümsenecek ve dolayısıyla da ihtiyaçlarını karşılayan birer kazanım olarak zihinlerine yerleşebilecektir. Eğitim-öğretim ortamlarında önceden hazırlanmış ve sürekli kullanılan etkinliklerin sınırlı olarak amaca hizmet ettiğini düşünen Bal (2020) öğretmenlerin hedef kitlenin ilgi ve motivasyonlarının azaldığını hissettikleri anda bu içerikleri güncelleyerek değiştirebilecekleri özgün içerikler tasarlayarak yenilik ve değişimin hâkim olduğu bir öğretim sürecinin oluşturulabileceğini savunmaktadır. "Etkinlik kavramını, onu meydana getiren unsurların bir toplamı olarak ele almanın gerekliliğini" savunan Çerçi'ye (2020) göre "etkinliği oluşturan ögeler konusunda bir görüş birliği olmamakla birlikte literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; amaç, içerik, ortam düzenleyiciler, öğretmen sorumluluğu, öğrenci sorumluluğu ve değerlendirme gibi ögelere yer verildiği görülmektedir" (s. 580). Dolayısıyla etkinlik denilen kavramın oluşabilmesi için ortaya konulmuş bir amacın yanı sıra var olan bir

içerik ile ilişkilendirilmiş öğretmen ve öğrenci sorumluluklarını gerektiren değerlendirilebilir ortam düzenleyicilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik etkinlikler ve uygulamalar sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalmayıp gündelik yaşam adı verilen dış dünyada devam ettirilerek pekiştirilmelidir. Gerek ana dili gerekse bir dilin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretim ortamında ve materyallerinde sunulan etkinlik ve uygulamalar sınırlı sayıda olacağı için beceri gelişimi ve kazanım sağlamada yeterli olamayabilir. Bu düşünceden hareketle ikinci/yabancı dil eğitiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi okuma dediğimiz öğretim aktivitelerinde, materyallerde yer alan yazılı metinlerin okunmasının yanı sıra basılı ya da İnternet ortamında yayımlanan kitap, dergi, gazete, web sayfaları vb. sınıf dışı okumaları da gerçekleştirilmelidir (Koban Koç, 2015). Böylece eğitim ortamında temeli atılan okuma becerisi öğrenicilerin ilgi, istek ve merakları doğrultusunda seçtikleri yazılı materyalleri okumaları gibi bireysel çabaları neticesinde gelişim gösterme fırsatı bulabilmektedir. Benzer şekilde Saydam ve Çangal (2018) Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde verimi artırmak ve hedef kitlenin kazanılacak dile karşı ilgisini diri tutmak için bütün uyarıcıların devreye sokulması gerektiğini dolayısıyla da bu noktada sınıf içi ve dışı tüm etkinliklerin önem arz ettiğini düşünmektedirler.

Becerilerin kazanılması, geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirilmesi için ortaya konulan etkinliklerin niteliğinin yanı sıra uygulama şekilleri de önem kazanmaktadır. Söz gelimi öğretici tarafından okunarak gerçekleştirilen okuma etkinlikleri, öğrenciler tarafından sadece dinlenildiğinden okuma becerisinden ziyade dinleme becerisi üzerinde gelişmeyi desteklemektedir (Demirel, 2011). Oysa etkinliğe bakıldığında okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir etkinlik olarak hazırlanmışken uygulamadaki yöntem ve teknik sebebiyle dinleme becerisinin gelişimini hedefleyen bir etkinlik hâline de dönüşebilmektedir. Ancak hangi becerinin gelişimine etki ettiğine bakılmaksızın genel olarak etkinliklerin dil becerilerinin gelişim göstermesinde etkili oldukları yadsınılamaz bir gerçektir. Öğretim alanında kullanılan etkinlikler gerek yazılı gerekse sözlü olarak belirli bir zaman diliminde bilgi verici, dilsel ve zihinsel becerilerin gelişmesinde yardımcı olmaktadır (Güneş, 2012b). Yine Güneş (2017) "öğrencilerin çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerileri geliştirmektedir" (s. 48) ifadeleri ile benzer şekilde etkinliklerin dil becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesi konusunda etkisinin

olduğu görüşünü devam ettirmektedir. Şimşek ve Erdem (2021) de etkinlik çalışmalarının amacını dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine bağlamaktadır. Literatürde görülen bu düşünceler çerçevesinde genel etkinliklerin beceriler üzerindeki etkisine dayandırılarak okuma etkinliklerinin de okuma becerisi üzerinde kazandırma ve geliştirme bakımından olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Nitekim bu görüş bağlamında okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi; tür, yöntem ve tekniğe göre değişiklik gösteren ve önceden bu amaçla hazırlanmış bazı araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Aşağıda özellikle Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında okuma becerisini kazandırmaya ve var olan becerinin gelişimine yönelik kullanılabilecek bu araçlardan bazılarına yer verilmektedir.

#### 2.4.3.1. *Açık uçlu sorular*

Eğitim-öğretim hayatında klasik soru diye nitelendirilen açık uçlu sorular öğrenicinin sorulan bir soru kalıbına kısa ya da uzun bir şekilde yazılı ya da sözlü cevap vermesini gerektiren sorulardır. Açık uçlu soruların en belirgin özelliği öğreniciye herhangi bir şık vb. cevaba ipucu oluşturabilecek yönlendirici bilgiler vermemesidir. "Öğrencilerin soru kökünü doğru şekilde algılamalarını ve cevabı bu doğrultuda vermelerini gerektiren açık uçlu sorular öğrencileri zihinlerindeki bilgiyi aktifleştirmeye ve belirli bir plan doğrultusunda bu bilgiyi yazıya aktarmaya sevk eder" (Altunkaya, 2019, s. 145). Öğrenicilerin kendi düşüncelerini kendi ifadeleri ile açıklamalarına imkân veren açık uçlu sorular sayesinde ortaya özgün cevaplar çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenicilere herhangi bir yönlendirici şık vb. unsur sunmadığı için hedef kitlenin düşünme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Diğer soru tiplerine nazaran hazırlanma aşamasındaki kolaylık ve dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanım yeterliklerinin belirlenmesindeki işlevsellik göz önünde bulundurulduğunda açık uçlu soru tipinin Türkçe dersleri için oldukça uygun olduğu görülmektedir (Göçer, 2018). Ayrıca ölçme araçları içerisinde şans başarısı yönünden en düşük olduğu -hatta şans başarısının hiç bulunmadığı- değerlendirilen açık uçlu sorular geçerlik ve güvenirliği yüksek bulunan soru türleridir. Daha çok öğrenicilerin yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan bu soru tipleri okuma becerisinin de ne kadar amacına ulaştığı ve öğrencilerin metnin anlamına ne derece vardığı konusunda ölçmeye de yardımcı olmaktadır. Açık uçlu soruların en

büyük dezavantajı ise uygulama aşamasında yaşanılan zaman kaybı ile değerlendirmede gösterilen objektiflik kaygısıdır. Nitekim bu konuda Göçer (2018) de soru cevaplarının sınırlarının belirlenmesindeki zorluğa dikkat çekmektedir.

#### 2.4.3.2. *Çoktan seçmeli sorular*

Açık uçlu soruların aksine hem uygulamada daha az zamana ihtiyaç duyulan hem de değerlendirmesinde daha objektif davranılmayı mümkün kılan çoktan seçmeli sorular bir soru köküne bağlı ve yalnızca bir tanesinin doğru cevap olduğu üç, dört ya da beş seçenekten oluşmaktadır. Boylu'nun (2020) ifadesine göre "dil öğretiminde özellikle okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde en çok kullanılan soru formatından biri belki de en fazlası, çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerdir" (s. 551). Temizkan ve Sallabaş'a (2011) göre çoktan seçmeli sorularda cevabın doğruluğu ile yanlışlığı kesin ve herkesçe ayırt edilebildiğinden değerlendirmenin doğru ve nesnel olması mümkündür. Çoktan seçmeli soruların cevaplandırılması az zaman aldığından belirli bir zamanda ölçülmek istenen konu hakkında çok fazla çoktan seçmeli soru sorulabilir dolayısıyla da ölçüm yapılan aracın güvenirlik ve geçerliği arttırılabilir (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ancak çoktan seçmeli soruların eğitimde kullanılması konusunda soru işaretleri oluşturan en büyük dezavantajlarından birisi olan şans başarısının yüksek olması durumu da aksi yönde geçerlik ve güvenirliği düşürücü etkiye sebep olabilmektedir. Açık uçlu soruların aksine yazma ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde kullanılamayan çoktan seçmeli sorular daha çok okuma ve dinleme becerilerinin özellikle bilgi yönünden ölçülmesini mümkün kılmaktadır.

#### 2.4.3.3. *Boşluk doldurma soruları*

Okuma becerisi açısından bakıldığında okunan metnin bütününün anlaşılıp anlaşılmadığında kullanılabilecek ölçme araçlarından olan boşluk doldurma soruları hedef kitleye uygun bir metinden kelimelerin çıkartılması yolu ile uygulanabilir (Altunkaya, 2019). Boşluk doldurma soruları yine çoktan seçmeli sorular gibi okuma ve dinleme becerilerinin ne boyutta anlaşılabildiğini ortaya koyabilmek için kullanılabilmektedir. Göçer'e (2018) göre Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde alt düzey kazanımların ölçülmesi için uygun olan boşluk doldurma yöntemi daha çok küçük yaş gruplarında tercih edilmektedir. Bu ifadeden hareketle boşluk doldurma sorularının alt düzey kazanımları kazandırmada işlevsel olduğu değerlendirildiğinde

ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yalnızca yaş grubu olarak değil hedef kitlenin dil seviyelerine göre kullanım alanı bulmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

#### 2.4.3.4. *Eşleştirme soruları*

Sağlı ve sollu olarak ölçme kağıdına yerleştirilmiş kelime, kavram ya da ifadelerin birbirleri ile ilişkili olanlarının eşleştirilmelerinin istendiği ölçme aracıdır. Eşleştirme soruları oluşturulurken sağda ve solda eşleştirilmesi istenen unsurların sayısı eşit tutulabileceği gibi birbirlerine göre nicelik olarak farklı olabilmektedir. Sağ ve sol bölümde yer alan unsurların sayıca birbirlerinden farklı olması şans başarısını düşüreceğinden test aracının güvenirlik ve geçerliğini artırıcı faktör olarak değerlendirilmektedir. Boylu'nun (2021) "eşleştirme sorularında her zaman seçenek sayısını 3-4 tane fazladan vermek testin güvenirliğini artıracaktır" (s. 41) ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Daha çok okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan eşleştirme soruları özellikle dilin söz varlığı unsurlarının kazandırılmasında etkili olarak kullanılmaktadır. Nitekim Altunkaya'ya (2019) göre eşleştirme soruları sözcük bilgisini ve okunan metnin ne boyutta kavrandığını ölçmede kullanılmaktadır.

#### 2.4.3.5. *Doğru-Yanlış soruları*

İfade edilen bilginin öğreniciler tarafından doğru ya da yanlış olduğunu bildirmelerinin istendiği doğru-yanlış soruları eğitimde şans başarısının en yüksek olduğu ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi az zamanda çok soru oluşturulması ve yine cevabın kesin ve herkesçe kabul edilebilir olması dolayısıyla dil eğitiminde oldukça tercih edilmektedir. "Özelikle okuma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerden sonra en çok tercih edilen soru tiplerinden biri olan doğru-yanlış testleri, genel olarak doğru-yanlış veya evet-hayır biçiminde yanıtlanabilmektedir" (Boylu, 2021, s. 33). Özbay'a (2016) göre bir kısmı doğru bir kısmı yanlış hüküm içeren bilgilerin öğrenciler tarafından sınıflandırılarak bilgilerinin ölçüldüğü ölçme-değerlendirme aracı olan doğru yanlış soruları yanlış bilgileri de içerdiğinden hedef kitle için olumsuzluk yaratabilmektedir.

#### 2.4.3.6. *Var-Yok soruları*

Doğru-yanlış veya evet-hayır sorularına benzer şekilde; okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi alanlarında kullanılan ve yine bu etkinlikler gibi iki tercih arasından birisini seçmeyi gerektirdiği için şans başarısının yüksek (%50) olduğu var-yok etkinlikleri daha çok okunan ya da dinlenen metindeki bilgilerin doğrudan varlığı ve yokluğu ile ilgilidir. Şöyle ki doğru-yanlış veya evet-hayır etkinliklerinde okunan ya da dinlenen metne dayandırılarak oluşturulan sorular, bilgilerin varlığı ve yokluğunu sorgulayabilecekleri gibi var olan bilginin olumlu ve yahut olumsuzluğunu da sorgulayabilmektedir. Benzer şekilde metinde geçmese bile metne dayandırılarak ulaşılacak bilgilerin yani doğrudan metinde var olmayan bilgilerin de olumlu ve olumsuzluğunu sorgulayabilmektedir. Dolayısıyla bir kısım var-yok etkinlikleri doğru-yanlış ve evet-hayır etkinlikleri ile benzer tutulurken bir kısım var-yok etkinlikleri ayrı tutulmalıdır. Buradaki ölçüt ölçülmek istenen bilgi, beceri ve tutumun okunan veya dinlenen metinde doğrudan var ya da yok olmasıdır.

## 2.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatüründe etkinlikleri konu edinen ders kitabı incelemelerine yönelik çalışmalar bütüncül olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar, makaleler ve tezler özelinde incelenerek betimlenmiştir. Son olarak betimlenen araştırmalardan hareketle ilgili çalışmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve literatürdeki boşluk ortaya konulmuştur.

### 2.5.1. Etkinlikleri konu edinen ders kitabı incelemeleri ile ilgili makale çalışmaları

Beyreli ve Ak Başoğul'un (2013) Yeni Hitit ile New Headway kitaplarındaki anlama etkinliklerini çeşitli yönlerden ayrı ayrı incelemek amacıyla ortaya koydukları çalışmasında YHYİT ve New Headway kitaplarını örneklem olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda YHYİT ders kitabındaki metinlerin hedef kitlenin ilgisini çeken ve yorumlamasına açık nitelikte olduğu ancak bu metinlerin anlamlandırılmasına yönelik oluşturulmuş etkinliklerin sınırlı tutulduğu ortaya çıkmış ve hedef kitlenin etkinlik sürecinde pasif tutulduğu görülmüştür. New Headway'de ise metinlerin birden çok etkinlikle desteklendiği, öğrencinin aktif olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Dalioğlu (2018) ders kitaplarındaki becerilerin gelişimi için hazırlanan alıştırmaların dağılımını incelediği çalışmasında YİT, YHYİT, GÜTYİT, İYİT ve İSYİT A1 düzeyi kitaplarını örneklem olarak incelemiştir. İnceleme sonucunda İSYİT dışında tüm kitapların en az dinleme alanına yönelik etkinliklere yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki alıştırmaların beceri alanlarına göre dengeli dağılım göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ekinci (2020) YHYİT 1 içerisindeki yazma alıştırmalarının diğer beceri etkinliklerine göre sayı/oranlarını bulmak ve kitapta yer alan yazma etkinliklerinin ünitelere göre dağılımını saptayarak bu etkinliklerde hangi yazma yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koyduğu çalışmasında YHYİT kitabını örneklem olarak incelemiştir. İnceleme sonucunda belirlenen kırk yazma etkinliğinin çoğunluğunun güdümlü ve kontrollü yazma alıştırmalarından meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca kitapta yer alan yazma etkinlerinin kitaptaki diğer beceri etkinliklerine göre daha düşük sayı ve oranda olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Hasırcı (2019b) A2 seviyesi kitaplarını örneklem alarak A2 seviyesine uygun konuşma etkinliklerini dil öğrenme stratejileri açısından incelemiştir. Kitaplardaki dil öğrenme stratejilerinin dengeli dağılmadığı ve en çok bilişsel stratejilere yer verildiğini saptamıştır. Yine duyuşsal stratejilere çok az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Hasırcı (2019a) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını konuşma etkinlikleri bakımından karşılaştırdığı araştırmada GÜTYİT, YİT ve İSYİT kitaplarını değerlendirmiştir. Etkinliklerin öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olması ve becerilerin bütünlük ilkesi içerisinde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma alıştırmalarında hazırlık aşamasının önemsenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Gün ve Alptekin (2019) YİT A1 düzeyindeki dinleme etkinliklerinin AOÖÇ ölçeğinde temalara dağılımını belirlemek amacıyla YİT kitabını incelenmiştir. Bu çalışmada, dinleme becerisine yönelik etkinliklerin günlük yaşamda kullanmaya uygun düzeyde basit diyaloglardan meydana geldiği görülmüştür. Yine dinleme öncesi sürecine uygun hiçbir etkinliğe yer verilmediği ve dinleme sırası ile dinleme sonrası sürece uygun etkinliklerin tür bakımından benzerlik gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Gün ve Yalçın'ın (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kullanılan ders kitaplarındaki dinleme becerisi etkinliklerini üst bilişsel stratejiler

bakımından inceledikleri araştırmada İSYİT C1, YİT C1, TY C1, GÜTYİT C1 ve İYİT C1 kitapları ele alınmıştır. İnceleme sonunda yalnızca öğrenmeye odaklanma stratejisinden faydalanıldığı görülmüştür. Ayrıca başka hiçbir stratejiye yer verilmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Gün vd.'nin (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey kitaplarındaki dil bilgisi konularının sıralamasının ve dil bilgisine yönelik ne tür etkinliklerin olduğunu belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 10 farklı A1 seviyesi ders kitabı incelenmiştir. Çalışma sonucunda dil bilgisi konularının benzerliği dikkat çekmiştir. Yine konu seçimi bakımından farklılaşmaların olduğuna da ulaşılmıştır.

Kocayanak (2021) TY ve YHYİT kitaplarını konuşma etkinlikleri bakımından karşılaştırmak amacıyla A1 düzeyi kitapları örneklem olarak incelenmiştir. Etkinlik çeşitliliğinin yanı sıra anlamlı ve konu ekseninde oluşturulmuş etkinliklerin olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Etkileşim ve iletişim temelli etkinliklerin hedef kitlenin konuşma becerisini geliştirebileceği gibi farklı sonuçlara da ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitap setlerindeki konuşma becerisi etkinliklerinin konuşma türü bakımından hangi türü desteklediğini belirlemek amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda YİT ve İSYİT setlerinin A1, B1 ve C1 seviye kitaplarını incelemiştir. Araştırmada tüm seviye kitaplarında hazırlıksız konuşma etkinliklerinin hazırlıklı konuşma etkinliklerine göre daha az yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Özbal ve Genç'in (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan A1-A2 düzey kitaplarını dinleme alıştırmaları açısından inceledikleri araştırmada İSYİT, YİT, GÜTYİT ve YHYİT' kitapları ele alınmıştır. İnceleme sonucunda en az dinleme becerisine yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu alana özgü etkinlik tür ve sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş ve Sağlık (2020) konuşma becerisi bağlamında dillin kullanım alanlarına yer verme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda İSYİT, GÜTYİT, YHYİT ve YİT kitaplarını örneklem olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda sette yer alan her düzey ve alana bağlı olarak kitaplar arasında dilin kullanım alanlarına yer verme düzeylerinin farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tabak ve Göçer'in (2017) A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki dinleme etkinliklerini inceledikleri araştırmada GÜTYİT tüm seviye kitapları araştırma dokümanı olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda uygulama süreci bakımından çoğu etkinliğin dinleme sonrası sürece uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca dinleme öncesine yönelik etkinliklere yer verilmediği ve dinleme esnasında gerçekleştirilecek etkinliklere ise az sayıda yer verildiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Tanrıkulu ve Gir (2019) YİT B1 düzeyi kitabındaki dinleme etkinliklerinin ölçme değerlendirme araçları ile ilişkisini tespit etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla ortaya konan çalışma sonucunda yirmi yedi dinleme becerisi etkinliğine ulaşılmıştır. Etkinliklerin tamamına yakınının bilgi ve hatırlama basamağına uygun olduğu ve bu etkinliklerin ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Tanrıkulu ve Hanafı (2021) YİT ile TY orta düzey ders kitaplarını okuma becerisi etkinlikleri açısından incelemeyi ve çeşitli kriterler bakımından karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Araştırma sonunda YİT kitabında okuma öncesi etkinliklerinin ihmal edildiği ve TY kitabında çok az da olsa bu sürece yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Ayrıca iki kitabın okuma etkinlikleri incelendiğinde yazma ve konuşma becerilerini de destekleyecek niteliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tok (2013) iki yayınevine ait ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonunda YİT kitaplarındaki yazma etkinliklerinin diğer dil becerilerine göre daha az yer ayrıldığını saptamıştır. Yine YİT kitaplarındaki bazı ünitelerin yazma etkinliği barındırmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ünlü (2015) yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan kitaplardaki dil bilgisi konularını ve etkinliklerin uygulanışı bakımından karşılaştırıp söz konusu kitapların dil bilgisi öğretimi açısından değişimi sunmak amacıyla ele aldığı çalışmasında Hitit 1 ve Yeni Hitit 1 kitaplarını örneklem olarak incelemiştir. İnceleme sonucunda Hitit 1 kitabının geleneksel öğretim yöntemi çerçevesinde hazırlandığını saptamıştır. Ayrıca Yeni Hitit kitabında da dil bilgisi öğretimine yönelik bazı hususların yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna da ulaşmıştır.

Yaylı ve Yaylı (2018) YİT kitaplarındaki yazma etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla YİT ders ile çalışma kitaplarını örneklem olarak incelenmiştir. Tüm kitaplardaki etkinliklerin birçoğunun gerek biçimsel gerekse işlevsel yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) YHYİT 2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki yeterliklerini ve yetersizliklerini

saptamaya çalışmıştır. Ele alınan ders kitabının yazma becerilerini geliştirmek bakımından farklı konu, alıştırma ve yöntemleri içerdiği görülmüştür. Ancak kitabın günümüz şartlarına uyum sağlayıp mevcut değişimlere ayak uydurmak adına özgün ve yeni metinlerle bu metinlere yönelik tasarlanan etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

### 2.5.2. Etkinlikleri konu edinen ders kitabı incelemeleri ile ilgili tez çalışmaları

Ak (2011) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki anlama etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelediği ve söz konusu kitapların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliğinin hangi düzeyde olduğunu araştırdığı çalışmada YHYİT ve New Headway adlı iki farklı kitabı örneklem olarak belirlemiştir. Her iki ders kitap setinde de okuma-dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklere yer verildiği, iki kitabın da ADÖÇ kriterleri doğrultusunda hazırlanmasına rağmen değişik sistemlere sahip olduğu, ikisinin de yer verdikleri soru tipleri bakımından çeşitlilik gösterdiği, New Headway kitaplarının anlama etkinliklerinde strateji kullanımına imkân verirken YHYİT kitaplarının buna olanak vermediği görülmüştür. Ayrıca New Headway kitaplarındaki etkinliklerin grup çalışmasına uygun olsa da bireysel çabayı gerektiren tarzda olduğu, YHYİT kitaplarındaki etkinliklerin ise tüm sınıfı sürece dâhil eden ve yine New Headway'de olduğu gibi bireysel çabayı gerekli kılan tarzda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başutku (2018) Türkçenin yabancılar için öğretimi ders kitaplarındaki sözcük öğretim etkinliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla YHYİT 2, İSYİT B1 ve GÜTYİT B1 seviyesi kitaplarını incelemiştir. İnceleme sonucunda gelecek yaşam planları, eğitim ve iş yaşamına dair konuların üç kitapta ortak olarak ele alındığını saptamıştır. Ayrıca B1 düzeyinde hedef kitle somut ifadelerin yanında deyim gibi soyut ve kalıplaşmış kavramlarla da karşılaştığı için kültürel unsurlara dair bir öğrenim gerçekleştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Keleş (2015) GÜTYİT A1-A2 ve Almancanın yabancı dil olarak öğretimi için yazılmış Schritte International 1-2-3-4 kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik etkinlikleri karşılaştırarak iki kitapta yer alan yazma becerisine yönelik görünümü belirlemek amacıyla GÜTYİT A1-A2 seviyesi kitapları yazma becerisi ve teknikleri açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda etkinliklerin cümle ve paragraf düzeyinde

kalarak metin düzeyinde gerçekleştirmeye uygun herhangi bir etkinliğin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak söz konusu cümle ve paragraf düzeyinde gerçekleştirilecek etkinliklerin de geri planda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak etkinlik çeşitliliği bakımından oldukça fazla etkinliğe yer verildiği ve kitaplarda sözcük ve dil bilgisi etkinliklerinin fazla yer aldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öncül (2020) ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini; Türk kültürüne ait unsurlar, görseller, D-AOBM A1-A2 seviye yazma becerileri kazanımlarına uygunluk, etkinliklerin içerisinde bulundukları konuya uygunluk bakımlarından değerlendirmek amacıyla İSYİT, YİT 1 ve YHYİT A1-A2 düzeyi kitaplarda bulunan toplam 110 yazma becerisi etkinliğini incelemiştir. İnceleme sonucunda yazma etkinliği bakımından en zengin kitapların YİT 1 olduğunu görülürken yazma etkinliklerine en az yer veren kitapların ise YHYİT setindeki temel düzey kitaplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kültür unsurlarına yer veren etkinliklerin az sayıda olduğu ve yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin büyük çoğunluğunun D-AOBM'ye uygun olarak hazırlandığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Özbal (2019) ders kitaplarındaki alıştırmaların, dil becerilerinin gelişimi ve bilgi bakımından ne düzeyde yarar sağladığını belirlemek amacıyla İSYİT, YİT, GÜTYİT ve YHYİT A1-A2 düzeyi kitapları incelemiştir. Araştırma sonucunda, İSYİT kitaplarında dil bilgisine yönelik etkinliklerin tür bakımından dağılım göstermediği ve YİT kitaplarının dil bilgisine yönelik etkinlik türü bakımından iki-üç alıştırma türünde ön plana çıktığı sonucuna varmıştır. Ayrıca etkinliklerin sayısı bakımından ders kitaplarının çalışma kitaplarına oranla daha fazla etkinliğe yer vermesine rağmen GÜTYİT ile YİT çalışma kitaplarının yazma alanı hariç diğer dil becerilerine yönelik etkinlik türü sayılarında artışın olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Rebahan (2019) sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini, GDDÖ yöntemine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda YHYİT 1, 2, 3 ders kitapları içerisindeki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinlikleri örneklem olarak ele alınmıştır. İnceleme sonucunda büyük oranda alıştırmanın GDDÖ yöntemine uyum sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toroman Ünal (2020) ders kitabı setlerinde kullanılan telaffuz yöntem, uygulama ve etkinliklerini incelemiştir. Araştırmada örneklem olarak İSYİT, YİT ve GÜTYİT öğretim setlerinin bütün düzey ders kitapları ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda üç ders kitabının da en fazla yer verdiği telaffuz öğretim tekniğinin rol yapma ve dramatizasyon olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tuzcu Eken (2011) ders kitaplarında temel düzeyde dinleme-anlama etkinliklerine ne derecede ve ne şekilde yer verildiğini saptamak amacıyla ortaya koyduğu çalışmasında Yeni Hitit 1, New Headway Beginner ve New Headway Elementary kitap setlerinin temel düzey ders kitaplarını incelemiştir. Yeni Hitit 1 ders kitabındaki dinleme-anlama etkinliklerinin bir kısmının dinleme-anlama becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu saptanmıştır. Yine Yeni Hitit 1'de yer alan dinleme etkinliklerinin dil dışı sesler içerdiği ve düzeyine uygun biçimde seslendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2019) ders kitaplarındaki etkinlikleri sözcük öğretimi açısından incelediği çalışmada YİT tüm düzey ders kitaplarını örnekleme almıştır. Çalışmada A1 seviyesi kitabın en fazla sayıda etkinliğe ve sözcük öğretim yöntemine yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca en fazla sözcüğün öğretilmesi de yine A1 seviyesi kitap için planlanmıştır. En az sözcüğün öğretiminin planlandığı ve dolayısıyla en az sözcük öğretim yöntemi ve etkinliğine yer verilen kitap düzeyinin ise C2 seviyesi olduğu görülmüştür.

Uzbek (2019) Interchange Fourth Edition kitabıyla Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan Türkçe setlerindeki konuşma etkinliklerinin kıyaslanması amacıyla Interchange Fourth Edition seti ve GÜTYİT kitaplarındaki konuşma etkinliklerini örneklem olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda her iki kitabın da eşit düzeyde konuşma etkinliğine yer verdiğini bulmuştur. Yine etkinliklerin görsellerle desteklendiği ve konuşma etkinliklerinin gerçek yaşama uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Yalçın (2018) dinleme becerisi etkinliklerini dil öğrenme stratejileri bakımından incelediği araştırmasında İSYİT, YİT, TY, GÜTYİT ve İYİT C1 seviyesi kitaplarını ele almıştır. Araştırma kitap setlerinin genelinde sırasıyla bilişsel, üstbilişsel, bellek, telafi ve sosyal stratejilere azalarak yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca duyuşsal stratejilere kitapların hiç birisinde yer verilmediği de tespit edilmiştir.

### 2.5.3. İlgili çalışmaların değerlendirilmesi

İlgili literatür incelendiğinde; 18 makale çalışmasının konusu Türkçenin yabancılara öğretimi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler üzerinedir. Bir çalışmada dinleme/anlama etkinlikleri, altı çalışmada konuşma etkinlikleri, dört

çalışmada yazma etkinlikleri, dört çalışmada dinleme etkinlikleri, iki çalışmada dil bilgisi etkinlikleri ve bir çalışmada ise okuma etkinlikleri üzerinde incelemeler yapılmıştır. Ayrıca dinleme etkinliklerinin ölçme değerlendirme teknikleriyle ilişkisinin açıklandığı bir tam metin bildiriye rastlanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; biri doktora tezi, onu ise yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 11 tanesinin çalışma konusu ders kitaplarında yer alan etkinlikler üzerinedir. Üç çalışmada dinleme/anlama etkinlikleri, üç çalışmada konuşma etkinlikleri üzerine alıştırma yapılmıştır. İki çalışmada yazma etkinlikleri, iki çalışmada genel etkinlikler ve bir çalışmada ise kelime öğretimine yönelik etkinlikler üzerinde araştırmalar yapılmıştır. İkinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında etkinliklerin konu edildiği makale/tez çalışmalarına bakıldığında 14 çalışmada GÜTYİT, 15 çalışmada YHYİT, 17 çalışmada YİT, 13 çalışmada İSYİT, dört çalışmada TY, dört çalışmada İYİT kitap/kitap setlerinin örneklem olarak ele alındığı görülmüştür. Yine bir çalışmada İstanbul DİLMER Yabancılar için Türkçe, 1 çalışmada Hitit Yabancılar için Türkçe, bir çalışmada HÜDİL Türkçe Konuşalım, bir çalışmada Yabancı Dilim Türkçe kitap/kitap setleri örneklem olarak incelenmiştir. Son olarak bir çalışmada Türkçe Öğreniyoruz, bir çalışmada Türkçe Öğreniyorum, bir çalışmada Turkofoni Türkçe Öğreniyorum, bir çalışmada Lale Türkçe ve bir çalışmada ise New Headway kitap/kitap setleri örneklem olarak ele alınmıştır.

**Tablo 1**

*İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında ders kitaplarındaki etkinlikleri konu edinen çalışmalar*

| *Çalışmanın Adı* | *Yazar Adı ve Yıl* | *Çalışma Türü* | *İnceleme Dokümanları* |
|---|---|---|---|
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi | Özbal ve Genç, 2019 | Araştırma Makalesi | İSYİT A1-A2, YİT A1-A2, GÜTYİT A1-A2, YHYİT A1-A2 |
| Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel Seviye: A1) Dinleme Etkinliklerinin Çerçeve Programı Ölçeğinde Değerlendirilmesi | Gün ve Alptekin, 2019 | Araştırma Makalesi | Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti temel seviye (A1 Seviyesi) ders kitabı. |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Türleri Açısından İncelenmesi | Kurudayıoğlu, 2019 | Araştırma Makalesi | YİT ve İSYİT A1, B1 ve C1 düzeyi kitapları. |

| **Tablo 1'in devamı** | | | |
|---|---|---|---|
| Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Yer Alan Konuşma Etkinliklerinde Dilin Kullanım Alanları | Sallabaş ve Sağlık, 2020 | Araştırma Makalesi | İSYİT, GÜTYİT, YHYİT ve YİT ders kitapları. |
| Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Ölçme Değerlendirme Teknikleriyle İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi | Tanrıkulu ve Gir, 2019 | Tam Metin Bildiri | YİT öğretim setine ait B1 seviyesi ders kitabı. |
| Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki Dilbilgisi Sunumu ve Alıştırmalarının Karşılaştırılması | Ünlü, 2015 | Araştırma Makalesi | Hitit ve Yeni Hitit ders kitapları. |
| Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Ders Kitabı Analizi | Ekinci, 2020 | Araştırma Makalesi | YHYİT ders kitabı 1. |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Temel Düzey Ders Kitaplarında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Dağılımı | Dalioğlu, 2018 | Araştırma Makalesi | YİT, YHYİT, GÜTYİT, İYİT ve İSYİT A1 ders kitapları. |
| Performans Göreviyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı | Tabak ve Göçer, 2017 | Araştırma Makalesi | GÜTYİT A1-C1 |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Karşılaştırılması | Kocayanak, 2021 | Araştırma Makalesi | TY ve YHYİT A1 ders kitabı. |
| Temel Seviye Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Konularının ve Etkinliklerinin Karşılaştırılması ve Analizi | Gün vd., 2019 | Araştırma Makalesi | İSYİT, GÜTYİT, İYİT, HÜDİL Türkçe Konuşalım, YHYİT, YİT, Yabancı Dilim Türkçe, Türkçe Öğreniyoruz 1, Türkçe Öğreniyorum 1, Turkofoni Türkçe 1 A1 kitapları. |

**Tablo 1'in devamı**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme | Yılmaz, 2014 | Araştırma Makalesi | YHYİT 2 ders kitabı. |
| Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi | Yaylı ve Yaylı, 2018 | Araştırma Makalesi | YİT ders ve çalışma kitapları. |
| Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi | Tok, 2013 | Araştırma Makalesi | YHYİT 1 ve YHYİT 2 ile Lale Türkçe Ders Kitabı 1(A1 Düzeyi), Lale Türkçe Ders Kitabı 2 (A2 Düzeyi) ve Lale Türkçe Ders Kitabı 3(B1 Düzeyi) kitapları. |
| Yedi İklim Türkçe Orta Seviye Ders Kitabı ile Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Orta Seviye Okuma Etkinliklerinin Karşılaştırılmalı İncelenmesi | Tanrıkulu ve Hanafı, 2021 | Araştırma Makalesi | TY orta seviye ders kitabı ile YİT orta seviye ders kitabı. |
| İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi) | Beyreli ve Ak Başoğul, 2013 | Araştırma Makalesi | YHYİT ve New Headway adlı ders kitapları. |
| Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması | Hasırcı, 2019a | Araştırma Makalesi | GÜTYİT, İSYİT ve YİT A2 kitapları. |
| Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Üst Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi | Gün ve Yalçın, 2019 | Araştırma Makalesi | İSYİT, YİT, TY, GÜTYİT ve İYİT C1 düzeyi ders kitapları. |

**Tablo 1'in devamı**

| | | | |
|---|---|---|---|
| İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örneklemi) | Ak, 2011 | Yüksek Lisans Tezi | YHYİT ve New Headway adlı ders kitapları. |
| Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi | Başutku, 2018 | Yüksek Lisans Tezi | YHYİT 2, İSYİT ve GÜTYİT B1 düzeyi ders kitapları. |
| Türkçe ve Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabının yazma becerisi açısından karşılaştırılması | Keleş (2015) | Yüksek Lisans Tezi | GÜTYİT A1-A2 ve Schritte International 1-2-3-4 kitapları. |
| Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında değerlendirilmesi | Öncül (2020) | Yüksek Lisans Tezi | İSYİT, YİT 1 ve YHYİT A1-A2 seviye ders kitapları. |
| Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırmaların incelenmesi: A1-A2 düzeyi | Özbal (2019) | Doktora Tezi | İSYİT, YİT, GÜTYİT ve YHYİT A1-A2 seviye ders ve çalışma kitapları. |
| Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin Göreve Dayalı Dil Öğretimine göre incelenmesi | Rebahan (2019) | Yüksek Lisans Tezi | Yeni Hitit 1, 2, 3 ders kitapları. |
| Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme | Toroman Ünal (2020) | Yüksek Lisans Tezi | İSYİT, YİT ve GÜTYİT A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyi ders kitapları. |
| Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından incelenmesi | Uğur (2019) | Yüksek Lisans Tezi | YİT A1, A2, B1, B2 ve C1 ders kitapları. |
| Gazi TÖMER ile İnterchange Fourth Edition kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi bağlamında karşılaştırılması | Uzbek (2019) | Yüksek Lisans Tezi | Interchange Fourth Edition ve GÜTYİT |

| **Tablo 1'in devamı** | | | |
|---|---|---|---|
| Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi | Yalçın (2018) | Yüksek Lisans Tezi | İSYİT, YİT, TY, GÜTYİT ve İYİT C1 düzeyi ders kitapları. |
| Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması | Tuzcu Eken (2011) | Yüksek Lisans Tezi | Yeni Hitit 1, New Headway Beginner ve New Headway Elementary A1-A2 seviye ders kitapları. |

Literatürde görüldüğü üzere ileri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini müstakil olarak inceleyen herhangi bir tez çalışmanın olmaması ve araştırmada inceleme materyali olarak kullanılan ders kitabı setlerinden YİUÖİT ders kitabı setinin hem makale hem de tez çalışmalarından herhangi bir çalışmaya dâhil edilmemesinden kaynaklı boşluğun doldurulması için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca yine literatürde görüldüğü üzere ileri düzeyi ders kitaplarının (C1, C1+ ve C2) hepsini birlikte ele alan herhangi bir çalışmanın olmaması da çalışmanın alana katkı sağlama ihtimalini artırmaktadır.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma dokümanları, verilerin analizi ve verilerin inandırıcılığı başlıkları oluşturulmuştur. Bu başlıklar altında hangi araştırma modelin tercih edildiği, hangi ders kitaplarının doküman olarak belirlendiği, verilerin hangi analizle incelendiği, inandırıcılığı sağlamak üzere hangi işlemlerin gerçekleştirildiği ele alınmıştır. Bu yolla yöntem bölümü ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ileri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre genellikle sosyal bilimlerde ve nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen doküman incelemesi, çalışmanın amacına bağlı olarak araştırılması planlanan durum ya da olgular hakkında bilgi sağlayan yazılı veya resimli materyallerin analiz edilerek incelenmesini ifade etmektedir. Doküman incelemesinin tercih edilmesinde ders kitaplarının okuma etkinliklerini içeren birer yazılı materyal olması etkili olmuştur.

## 3.2. Araştırmanın Dokümanları

Bu araştırmanın dokümanlarını, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan GÜTYİT, İYİT, TY, YİT ve YİUÖİT C1, C1+ ve C2 düzeyi 6 ders kitabı oluşturmaktadır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin incelendiği bu çalışmada farklı yayınevlerine ya da kurumlara ait ders kitaplarına yer verilerek araştırmadaki veri çeşitliliği artırılmaya çalışılmıştır. İncelenen ders kitaplarına ait özellikler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. (Ders kitaplarına ait detaylı özellikler için bk. Ek 3).

**Tablo 2**
*Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları ve özellikleri*

| *Kitap Adı* | *Düzeyi* | *Tema Sayısı* | *Konu Sayısı* | *Sayfa Sayısı* |
|---|---|---|---|---|
| Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe | C1 | 5 | 20 | 115 |
| İzmir Yabancılar için Türkçe | C1 | 7 | 35 | 135 |
| Türkçeye Yolculuk | C1+ | 10 | 20 | 247 |
| Yedi İklim Türkçe | C1 | 8 | 24 | 201 |
| Yedi İklim Türkçe | C2 | 8 | 24 | 185 |
| Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe | C1 | 6 | 18 | 156 |

Araştırma kapsamında ele alınan örneklem grubu oluşturulurken Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitaplarındaki etkinlikleri konu edinen literatürdeki çalışmaların en çok üzerinde durduğu çalışma materyallerinin hangileri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda Tablo 1'de de görüldüğü üzere en çok araştırmaya (on yedi çalışmada) inceleme nesnesi olarak dâhil edilen ders kitaplarının sırasıyla YİT (Dalioğlu, 2018; Gün ve Alptekin, 2019; Gün ve Yalçın, 2019; Gün vd., 2019; Hasırcı, 2019a; Hasırcı, 2019b; Kurudayıoğlu, 2019; Öncül, 2020; Özbal, 2019; Özbal ve Genç, 2019; Sallabaş ve Sağlık, 2020; Tanrıkulu ve Gir, 2019; Tanrıkulu ve Hanafı, 2021; Toroman Ünal, 2020; Uğur, 2019; Yalçın, 2018; Yaylı ve Yaylı, 2018), on beş çalışmada YHYİT (Ak, 2011; Başutku, 2018; Beyreli ve Ak Başoğul, 2013; Dalioğlu, 2018; Ekinci, 2020; Gün vd., 2019; Kocayanak, 2021; Öncül, 2020; Özbal, 2019; Özbal ve Genç, 2019; Rebahan, 2019; Sallabaş ve Sağlık, 2020; Tok, 2013; Ünlü, 2015; Yılmaz, 2014), on dört çalışmada GÜTYİT (Başutku, 2018; Dalioğlu, 2018; Gün ve Yalçın, 2019; Gün vd., 2019; Hasırcı, 2019a; Hasırcı, 2019b; Keleş, 2015; Özbal, 2019; Özbal ve Genç, 2019; Sallabaş ve Sağlık, 2020; Tabak ve Göçer, 2017; Toroman Ünal, 2020; Uzbek, 2019; Yalçın, 2018), on üç çalışmada İSYİT (Başutku, 2018; Dalioğlu, 2018; Gün ve Yalçın, 2019; Gün vd., 2019; Hasırcı, 2019a; Hasırcı, 2019b; Kurudayıoğlu, 2019; Öncül, 2020; Özbal, 2019; Özbal ve Genç, 2019; Sallabaş ve Sağlık, 2020; Toroman Ünal, 2020; Yalçın, 2018 ), dört çalışmada TY (Gün ve Yalçın, 2019; Kocayanak, 2021; Tanrıkulu ve Hanafı, 2021; Yalçın, 2018), dört çalışmada İYİT (Dalioğlu, 2018; Gün ve Yalçın, 2019; Gün vd., 2019; Yalçın, 2018) ders kitapları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde genel kabul görmüş ve birçok

çalışmanın örnekleminde yer almış materyaller olarak değerlendirildikleri düşünülen bu beş ders kitabı setinin çalışmaya yön verecek dokümanlar olduğu düşünülmüştür. İncelenen ders kitapları dil düzeylerini ayırırken ileri düzeyi, C1 veya C2 ya da C1+ şeklinde kategorize etmiştir. Ancak sadece YHYİT seti, çoğu araştırmada ele alınsa da ileri düzeyi B2-C1 olarak kategorize ettiği için diğer kitap setlerinden farklı bir dil düzeyi sınıflamasına sahiptir. Bu çalışmada, sadece ileri düzey ders kitaplarının incelenmesi hedeflendiği ve orta-ileri düzey dil düzeyi ayrımı YHYİT kitabında belirgin olmadığı için adı geçen ders kitabı araştırma dokümanlarına dâhil edilmemiştir.

Avrupa Konseyi'ne (2021) göre "kursların/derslerin organizasyonunu kolaylaştırmak ve gelişimini tanımlayabilmek için; temel kullanıcı (A1 ve A2), bağımsız kullanıcı (B1 ve B2) ve yetkin kullanıcı (C1 ve C2) olmak üzere altı temel başvuru seviyesi sunulmuştur" (s. 40). Bu temel başvuru düzeyleri de kendi içerisinde basamaklandırılabilmektedir. Bu çerçevede Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de dil seviyeleri kabaca temel düzey (A1-A2), orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) olmak üzere altı düzeye ayrılmaktadır. Tablo 1'de Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının etkinlikler açısından incelendiği çalışmalara bakıldığında sadece C1, C1+ ve C2 ders kitaplarını ele alan çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Yine literatürde ortaya konulan çalışmalara bakıldığında inceleme nesnesi olarak ileri düzeyin tamamını (C1, C1+ ve C2) araştırmaya dâhil eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu iki husus göz önünde bulundurulduğunda, incelenen araştırma dokümanlarının literatürde yer alan boşluğu dolduracak özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir.

### 3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada ele alınan dokümanlar hem betimsel analiz hem de içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma verilerinin önceden belirlenmiş kod ve temalar çerçevesinde yorumlanmasında betimsel analiz, toplanan verilerden hareketle kod ve temalara ulaşılmasında içerik analizi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analizi sistematik ve belirgin olarak betimlenen verilerin yorumlanarak ve açıklanarak veriler arasındaki ilişkilerin neden-sonuç ve ilişkisel bağlamda incelenmesi olarak tanımlayan Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizini birbirine benzeyen ya da birbiri ile ilişkili olan verilerin benzerlikleri veya ilişikleri bakımından

bir araya getirilmesi ve yine bu verilerin yorumlanması yoluyla açıklanabilir hâle getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla yazılı, basılı ve görsel olarak sunulan metinlerin incelendiği durumlarda "elde edilen ham veriler kodlanarak yönetilebilir küçük parçalara bölünerek içerik analizi gerçekleştirilir" (Büyüköztürk vd., 2020, s. 259).

İlk olarak araştırma kapsamında ele alınacak dokümanlar Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan kitap setleri içerisindeki ileri düzey (C1, C1+ ve C2) ders kitapları arasından altı adet olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu altı kitap içerisinde ele alınacak okuma metin ve etkinliklerinin belirlenmesi aşamasında etkinliklerin yönlendirme bölümlerinde "okuyalım" yönergesi doğrultusunda verilen metinler ve bağlı olduğu etkinlikler incelenmeye karar verilmiştir. Bu tercih de metinlerin ve etkinliklerin doğrudan okuma becerisiyle ilişkili olması etkili olmuştur. İlgili etkinlik yönergeleri doğrultusunda okuma metinlerine bağlı verilen etkinliklerin sayısı ve hangi türde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak araştırma dokümanlarında yer alan okuma etkinliklerinin ilişkilendirilebileceği okuma etkinlik türleri belirlenerek veri kod listesi oluşturulmuştur. Okuma etkinliklerinin türü veriden hareketle belirlendiği için içerik analiziyle incelenmiştir. Etkinliklerin okuma sürecine göre sınıflaması belirlenirken okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç kategori önceden belirlendiği için betimsel analize başvurulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen kod listeleri, alandan rastgele seçilen iki uzmana ayrı zamanlarda sunulmuştur. Oluşturulan kodların teyit incelemesi gerçekleştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli yerler tekrar gözden geçirilmiştir.

**Tablo 3**
*Uzman görüşleri*

| Kitap Adı | 1. Uzman | | 2. Uzman | |
|---|---|---|---|---|
| | Görüş Birliği | Görüş Ayrılığı | Görüş Birliği | Görüş Ayrılığı |
| Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe C1 | 63 Etkinlik | - | 51 Etkinlik | 12 Etkinlik |
| İzmir Yabancılar için Türkçe C1 | 78 Etkinlik | 13 Etkinlik | 79 Etkinlik | 12 Etkinlik |

| **Tablo 3'ün devamı** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Türkçeye Yolculuk C1+ | 83 Etkinlik | 31 Etkinlik | 86 Etkinlik | 28 Etkinlik |
| Yedi İklim Türkçe C1 | 69 Etkinlik | 16 Etkinlik | 71 Etkinlik | 14 Etkinlik |
| Yedi İklim Türkçe C2 | 53 Etkinlik | 11 Etkinlik | 43 Etkinlik | 21 Etkinlik |
| Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe (C1) | 53 Etkinlik | 31 Etkinlik | 64 Etkinlik | 20 Etkinlik |

Araştırma verilerinden hareketle her ders kitabı için ayrı ayrı oluşturulan kod listesi ile uzman görüşlerinin belirtildiği kod listesi karşılaştırılarak kaçında görüş birliği kaçında görüş ayrılığı yaşandığı üçüncü tabloda sunulmuştur. Buna göre GÜTYİT C1 ders kitabı için oluşturulan kod listesinin tamamı için birinci uzmanın görüş birliğinde bulunduğu ikinci uzmanın ise 51'i için görüş birliğinde 12'si için görüş ayrılığında bulunduğu görülmektedir. İYİT C1 ders kitabı verilerinden oluşturulan kod listesinde yer alan 91 etkinliğin 78'i için görüş birliği bildiren birinci uzman 13'ü için görüş ayrılığı bildirirken 79'u için görüş birliği belirten ikinci uzman ise 12'si için görüş ayrılığı belirtmiştir. TY C1+ ders kitabı verilerinden oluşturulan kod listesi için birinci uzmanın 83'ü için görüş birliğinde, 31'i için görüş ayrılığında bulunurken; ikinci uzman ise 86'sı için görüş birliğinde, 28'i için görüş ayrılığında bulunmuştur. Yine YİT C1 ders kitabı için oluşturulan kod listesinin 69'u için birinci uzmanın görüş birliğine, 16'sı için görüş ayrılığına sahip olduğu görülürken ikinci uzmanın ise 71'i için görüş birliğinde 14'ü için görüş ayrılığında olduğu görülmektedir. YİT C2 ders kitabı verilerinden oluşturulan kod listesinde yer alan 64 etkinliğin 53'ü için görüş birliği sunan birinci uzman 11'i için görüş ayrılığı sunarken 43'ü için görüş birliği sunan ikinci uzman ise 21'i için görüş ayrılığı sunmuştur. Son olarak YİUÖİT C1 verilerinden oluşturulan kod listesi için birinci uzman 53 görüş birliğinde, 31'i için görüş ayrılığında bulunurken ikinci uzman ise 64'ü için görüş birliğinde, 20'si için görüş ayrılığında bulunmaktadır. Dolayısıyla toplam 6 ders kitabı için oluşturulan 501 kodun 399'u için görüş birliği bildiren birinci uzman 102'si için görüş ayrılığı bildirirken 394'ü için görüş birliği bildiren ikinci uzman 107'si için görüş ayrılığı bildirmektedir. Sayı ve etkinlik süreçleri bakımından 6 ders kitabının

tamamı için oluşturulan kod listeleri, iki uzman tarafından olduğu gibi kabul edilerek görüş birliğinde bulunulmuş ve herhangi farklı bir görüş beyan edilmemiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilen kod listelerinde iki uzmanın da ortak olarak birleştiği görüşler doğrultusunda önceden "anlatma etkinliği" olarak kodlanan etkinliklerin bazıları "açık uçlu soru etkinliği" olarak değiştirilmiştir. Benzer şekilde "sözcüğü cümlede kullanma etkinlikleri" yine iki uzmanın ortak görüşleri doğrultusunda "sözcük çalışması" olarak yeniden kodlanmıştır. Uzmanların ortak belirttikleri diğer bir görüş doğrultusunda "karşılaştırma etkinlikleri" olarak kodlanan veriler "metinler arası karşılaştırma etkinliği" olarak yeniden düzenlenmiştir. Son olarak da "soru hazırlama etkinliği" olarak kodlanan veriler benzer şekilde ortak görüş bildirilmesi doğrultusunda "metne yönelik soru oluşturma etkinliği" olarak yeniden yapılandırılmıştır.

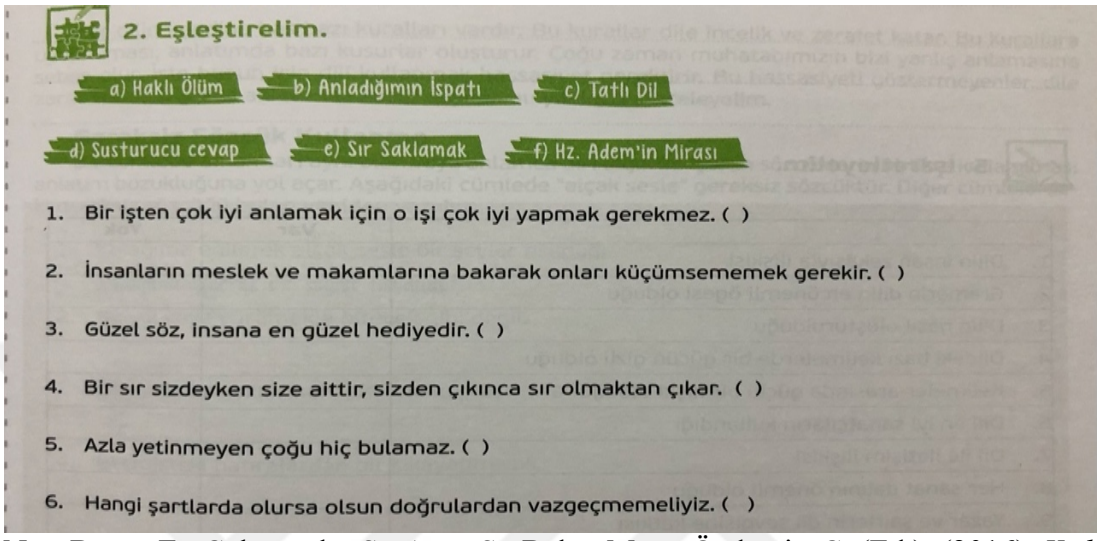
Uzman görüşleri doğrultusunda bazı kodlar yeniden yapılandırılırken bazı kodların değiştirilmemesine karar verilmiştir. Değiştirilmeyen kodlar konusunda uzmanlara geri dönüş sağlanmış ve gerçekleştirilen karşılıklı görüş alışverişinde uzmanlar ikna edilmiştir. Uzmanlar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesi görüşü ortaya koyulsa da tablo, grafik, şekil ve resim yorumlama etkinlikleri "Görsel okuma etkinliği" başlığı altında birleştirilerek ele alınmıştır. Literatüre bakıldığında görsel okumanın yazılı ve sözlü metinlerin haricinde öğrencilerin görme duyularına hitap ederek yorumlamalarını ve anlama ulaşmalarını sağlayan her türlü şekil, grafik, tablo, resim, fotoğraf ve sembol vb. unsurları kapsadığı görülmektedir. Söz gelimi Sarıkaya (2017) görsel okuma alanı için "bu alan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı ve analiz etmeyi kapsamaktadır" (s. 780) ifadelerini kullanmaktadır. Benzer olarak Çam (2006) da görsel okuma için "yazılı metinlerin dışında kalan sekil, sembol, resim, tablo, grafik, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma ve anlamayı; duygu, düşünce ve bilgileri görseller aracılığıyla başkalarına aktarmayı kapsamaktadır" (s. 5) ifadelerini kullanmaktadır. Benzer şekilde "metne dayalı soruları cevaplama etkinlikleri" de "açık uçlu soru etkinliği" ile birleştirilerek kodlanmıştır.

Veriler analiz edilirken etkinliklerin sayısı, etkinliği oluşturan soru stillerinin türlerine göre belirlenmiştir. Örneğin bir etkinlik baştan sona eşleştirme sorulardan oluşuyorsa bir etkinlik olarak ele alınmıştır (bk. Fotoğraf 1). Başka bir etkinliğin ilk sorusu işaretleme, iki ve üçüncü soruları çoktan seçmeli soru ve kalan soruları açık uçlu soru ise bu etkinliğin ilk soruluk kısmı bir etkinlik ikinci kısım farklı etkinlik ve

son kısmı ise diğer bir etkinlik olarak kabul edilerek üç farklı etkinlik olarak değerlendirilmiştir (bk. Fotoğraf 2). Başka bir deyişle herhangi bir etkinliğin sayısı belirlenirken o etkinlikte yer alan etkinlik türlerinin sayısı dikkate alınmıştır.

**Fotoğraf 1**

*Tamamı tek soru türünden oluşan etkinlik örneği*



2. Eşleştirelim.

a) Haklı Ölüm | b) Anladığımın İspatı | c) Tatlı Dil

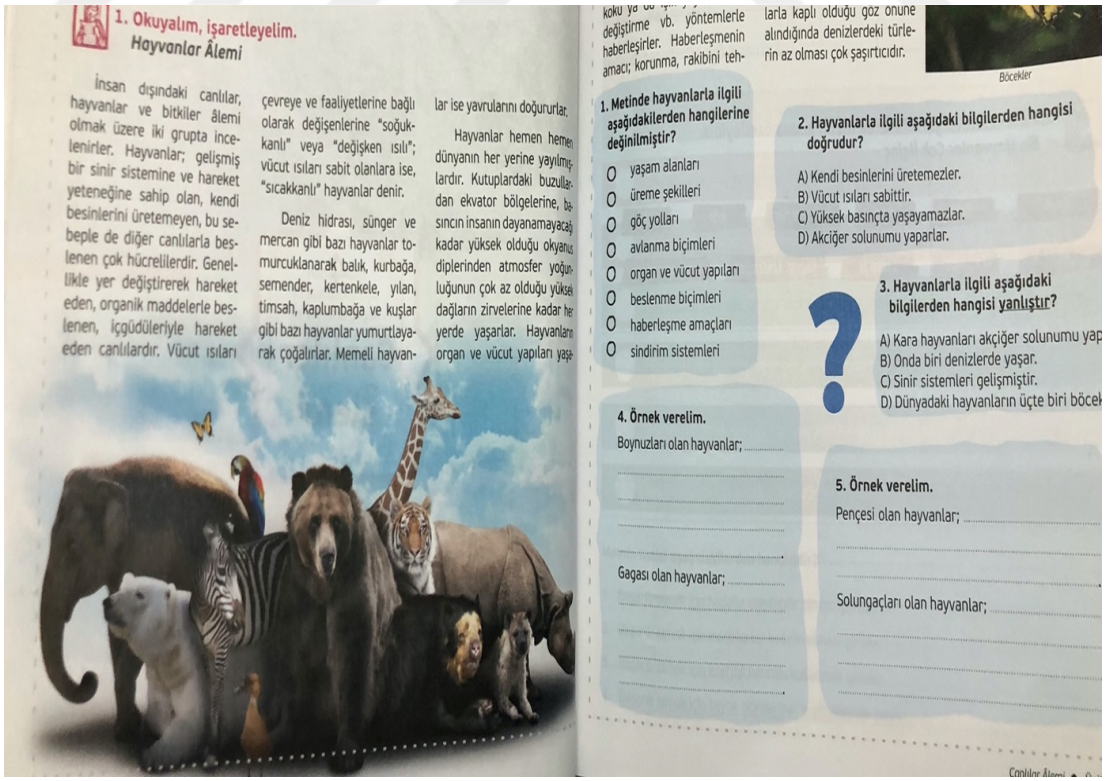
d) Susturucu cevap | e) Sır Saklamak | f) Hz. Adem'in Mirası

1. Bir işten çok iyi anlamak için o işi çok iyi yapmak gerekmez. ( )
2. İnsanların meslek ve makamlarına bakarak onları küçümsememek gerekir. ( )
3. Güzel söz, insana en güzel hediyedir. ( )
4. Bir sır sizdeyken size aittir, sizden çıkınca sır olmaktan çıkar. ( )
5. Azla yetinmeyen çoğu hiç bulamaz. ( )
6. Hangi şartlarda olursa olsun doğrulardan vazgeçmemeliyiz. ( )

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 57). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 2**

*Birden fazla soru türünden oluşan etkinlik örneği*



1. Okuyalım, işaretleyelim.
Hayvanlar Âlemi

İnsan dışındaki canlılar, hayvanlar ve bitkiler âlemi olmak üzere iki grupta incelenirler. Hayvanlar; gelişmiş bir sinir sistemine ve hareket yeteneğine sahip olan, kendi besinlerini üretemeyen, bu sebeple de diğer canlılarla beslenen çok hücrelilerdir. Genellikle yer değiştirerek hareket eden, organik maddelerle beslenen, içgüdüleriyle hareket eden canlılardır. Vücut ısıları çevreye ve faaliyetlerine bağlı olarak değişenlerine "soğukkanlı" veya "değişken ısılı"; vücut ısıları sabit olanlara ise, "sıcakkanlı" hayvanlar denir.

Deniz hıdrası, sünger ve mercan gibi bazı hayvanlar tomurcuklanarak balık, kurbağa, semender, kertenkele, yılan, timsah, kaplumbağa ve kuşlar gibi bazı hayvanlar yumurtlayarak çoğalırlar. Memeli hayvanlar ise yavrularını doğururlar.

Hayvanlar hemen hemen dünyanın her yerine yayılmışlardır. Kutuplardaki buzullardan ekvator bölgelerine, besincın insanın dayanamayacağı kadar yüksek olduğu okyanus diplerinden atmosfer yoğunluğunun çok az olduğu yüksek dağların zirvelerine kadar her yerde yaşarlar. Hayvanların organ ve vücut yapıları yaşa-

koku ya da ... değiştirme vb. yöntemlerle haberleşirler. Haberleşmenin amacı; korunma, rakibini tehlarla kaplı olduğu göz önüne alındığında denizlerdeki türlerin az olması çok şaşırtıcıdır.

Böcekler

1. Metinde hayvanlarla ilgili aşağıdakilerden hangilerine değinilmiştir?
- O yaşam alanları
- O üreme şekilleri
- O göç yolları
- O avlanma biçimleri
- O organ ve vücut yapıları
- O beslenme biçimleri
- O haberleşme amaçları
- O sindirim sistemleri

2. Hayvanlarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?
A) Kendi besinlerini üretemezler.
B) Vücut ısıları sabittir.
C) Yüksek basınçta yaşayamazlar.
D) Akciğer solunumu yaparlar.

3. Hayvanlarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?
A) Kara hayvanları akciğer solunumu yap
B) Onda biri denizlerde yaşar.
C) Sinir sistemleri gelişmiştir.
D) Dünyadaki hayvanların üçte biri böcek

4. Örnek verelim.
Boynuzları olan hayvanlar; .....
Gagası olan hayvanlar; .....

5. Örnek verelim.
Pençesi olan hayvanlar; .....
Solungaçları olan hayvanlar; .....

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 75). Yunus Emre Enstitüsü.

### 3.4. Verilerin İnandırıcılığı

Araştırmanın verileri analiz edilirken ilk olarak araştırmacı tarafından kodlama gerçekleştirilmiş ve her kitaptaki okuma etkinliklerine yönelik ayrı kod listeleri hazırlanmıştır. Daha sonra elde edilen kod listeleri tez danışmanı tarafından kontrol edilmiş ve uzman görüşü öncesi son şeklini almıştır. Ardından kod listesi iki uzmana araştırma dokümanlarıyla birlikte gönderilmiştir. Ayrı zamanlarda ve birbirinden bağımsız görüşlerin alınması sağlanarak kod listesi üzerinde uzman teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kod listesi tekrar gözden geçirilmiştir. Görüş birliği sağlanan kodlar olduğu gibi kabul edilip araştırmaya dâhil edilirken üzerinde görüş ayrılığı bulunan kodlar tekrar ele alınmıştır. Bazı kodlar, uzmanların görüşleri esas alınarak değiştirilmiş ve araştırmada yeniden kodlanmıştır. Bazı kodlarda ise uzmanların görüşleri dikkate alınmasına rağmen değişikliğe gidilmemiştir. Bu kapsamda uzmanlarla tekrar iletişim kurulmuş ve karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bu görüşmelerde araştırmacı uzmanlara kodun niçin değiştirilmeyip aynı kaldığı konusunda ikna edici kanıtlar sunmuş ve uzmanlara açıklamalarda bulunmuştur. Uzmanların da onayı alınarak tüm kod listeleri son şeklini almıştır.

Verilerin kod ve temalar listesinin son şekli verildikten sonra araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak sözel olarak kaydedilen veriler, sayısal değerlerle desteklenmiş ve araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur. Büyüköztürk vd.'ne (2020) göre "sayma/sayısallaştırma, içerik analizinin önemli özelliklerinden biridir" (s. 263). Çünkü nitel verilerin nicel veriler ile desteklenmesi güvenirliği artırmanın yanında yanlılığı azaltmak ve araştıra sonucunda ortaya çıkan verilerin karşılaştırılmasına imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla nitel araştırmalarda da kullanılabilen sayısal veriler çeşitli grafik türleriyle görselleştirilmiştir.

Araştırma süreci hakkında ayrıntılı betimlemeye başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırmanın inandırıcılığını sağlayan unsurlardan biri de ayrıntılı betimlemedir. Böylece araştırma dokümanlarının seçimi, verilerin analizi, inandırıcılığı ve sunumuna kadarki tüm süreç detaylı bir şekilde anlatılmış ve araştırma sürecinin somutlaştırılması sağlanmıştır.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada incelenen altı farklı ders kitabına yönelik bulgular müstakil olarak sunulmuştur. Bulgular her ders kitabı özelinde sunulurken okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımı, etkinlik türü ve uygulama süreci esas alınmış ve alt başlıklar altında işlenmiştir. Bölümün sonunda tüm ders kitapları dikkate alınarak genel görünümün betimlenmesine yönelik bulgular da paylaşılmıştır.

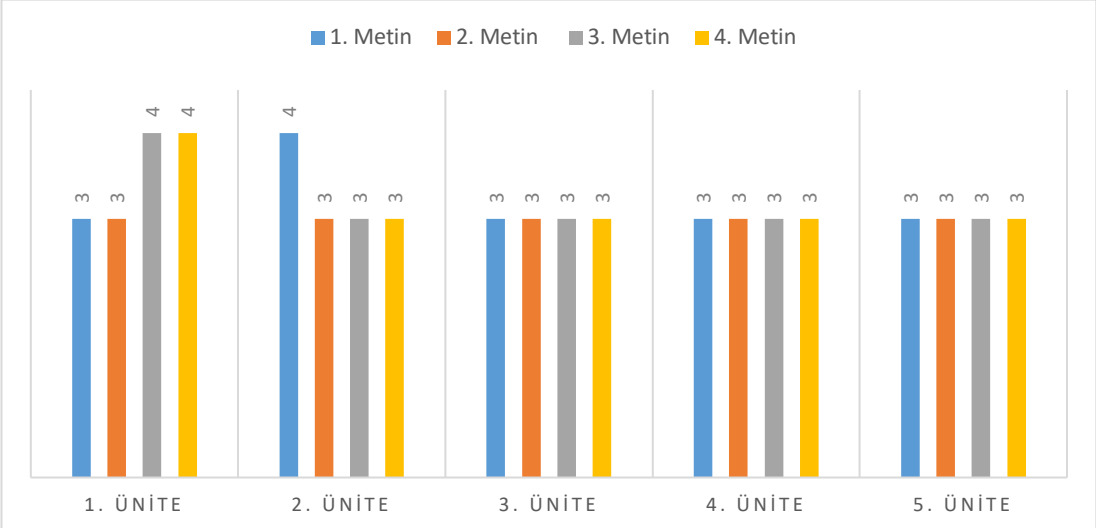
## 4.1. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe (GÜTYİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

### 4.1.1. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 1**

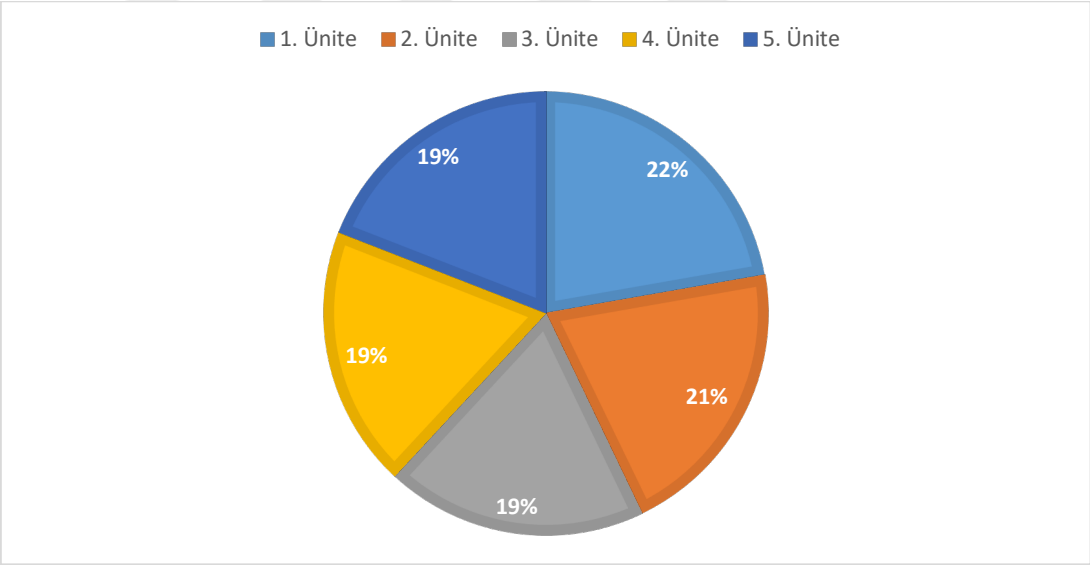
*GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Ait Okuma Etkinlikleri Sayısı*



İncelenen ders kitabında beş ünitede toplam 20 metin ve bu 20 metne bağlı olarak 63 okuma etkinliği yer almaktadır. Birinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 4 ve dördüncü metinde 4 etkinlik olmak üzere toplam 14 etkinliğe yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 4, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 13 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 12 etkinlik yer almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 12 etkinlik olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde beşinci ünitede de birinci metinde 3, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 3 etkinlikten oluşan toplam 12 etkinlik mevcuttur.

**Grafik 2**

*GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Ait Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



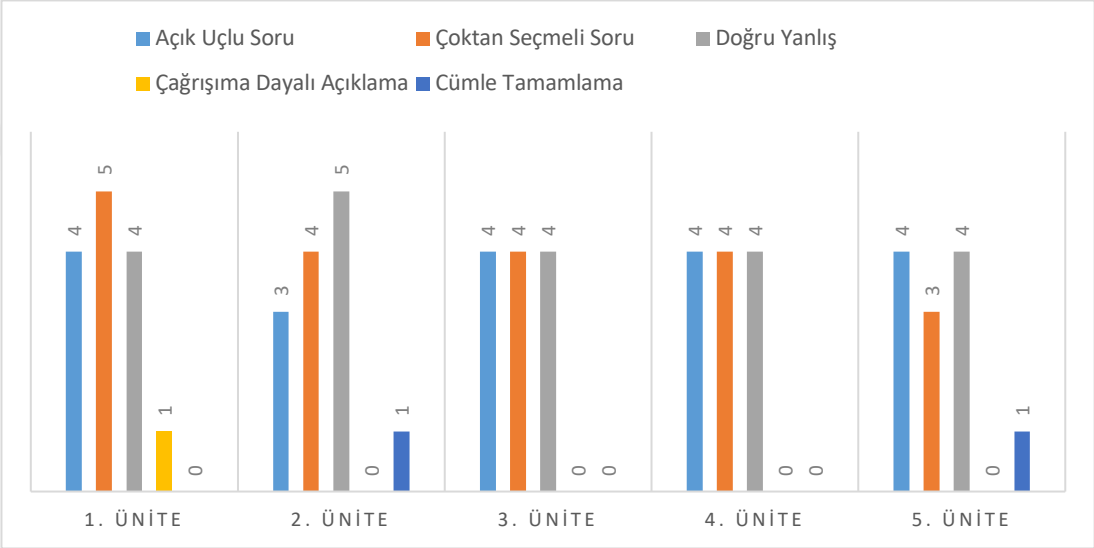

İkinci grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %22'sinin birinci ünitede, %21'inin ikinci ünitede, %19'unun üçüncü ünitede, benzer bir şekilde %19'unun dördüncü ünitede ve kalan %19'unun da beşinci ünitede yer aldığı görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik sayısı %22 ile birinci ünitede gözlenirken, en az paya sahip etkinlik sayısı ise %19 ile üçüncü, dördüncü ve beşinci ünitelerde olduğu gözlenmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir.

### 4.1.2. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 3**

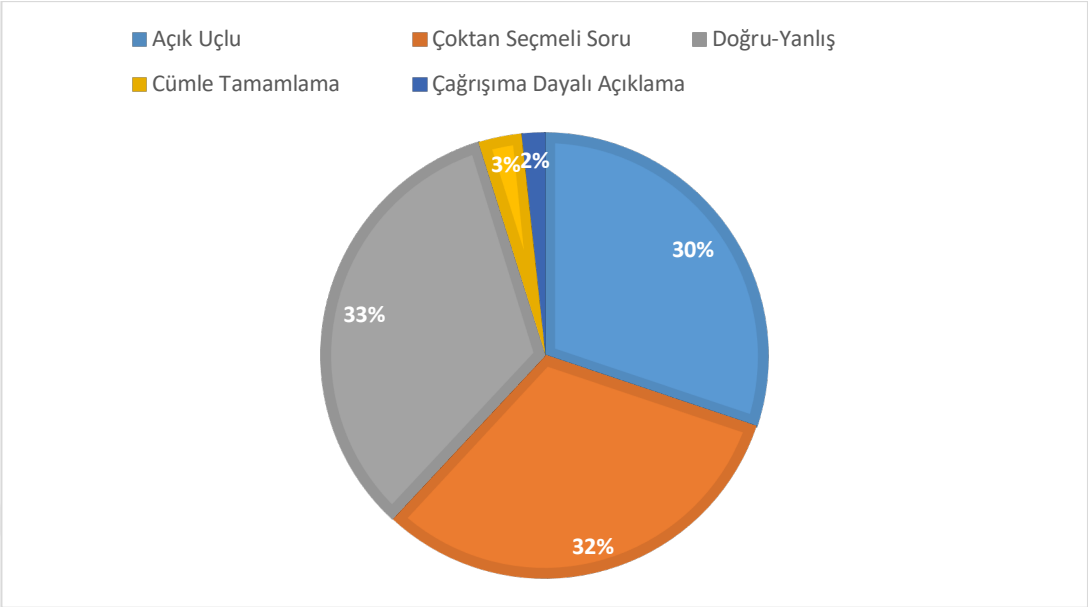
*GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*




İncelenen ders kitabında beş ünitede toplam 5 farklı okuma etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 4 açık uçlu, 5 çoktan seçmeli, 4 doğru-yanlış ve 1 çağrışıma dayalı açıklama etkinliği olmak üzere toplam 4 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 3 açık uçlu, 4 çoktan seçmeli, 5 doğru-yanlış ve 1 cümle tamamlama etkinliği olmak üzere toplam 4 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 4 açık uçlu, 4 çoktan seçmeli ve 4 doğru-yanlış etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede de üçüncü ünitede olduğu gibi 4 açık uçlu, 4 çoktan seçmeli ve 4 doğru-yanlış etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede ise 4 açık uçlu, 3 çoktan seçmeli, 4 doğru-yanlış ve 1 cümle tamamlama etkinliği olmak üzere toplamda 4 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. Ayrıca üçüncü grafiğe bakıldığında en fazla etkinlik türüne yer veren ünitelerin (4 farklı etkinlik türü) birinci, ikinci ve beşinci üniteler olduğu görülürken en az etkinlik türüne yer veren ünitelerin ise (3 farklı etkinlik türüyle) üçüncü ve dördüncü üniteler olduğu görülmektedir.

**Grafik 4**

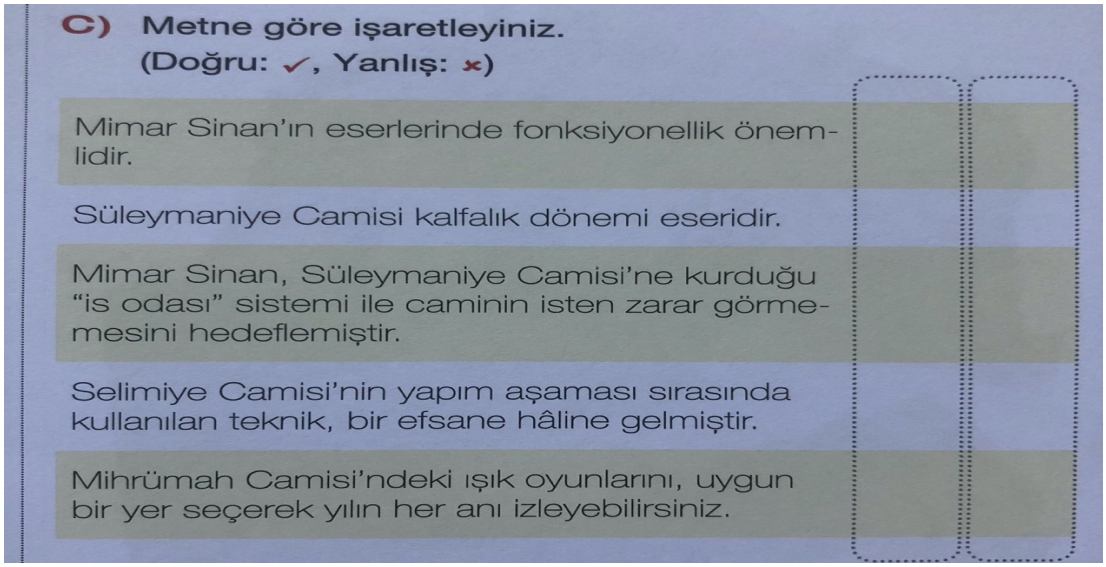
*GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*




Dördüncü grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %33'ünün doğru-yanlış, %32'sinin çoktan seçmeli soru, %30'unun açık uçlu soru, %3'ünün cümle tamamlama ve %2'sinin ise çağrışıma dayalı açıklama etkinlikleri olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türünün %33 ile doğru-yanlış, en az paya sahip etkinliğin ise %2 ile çağrışıma dayalı açıklama etkinliği olduğu görülmektedir. Bu etkinlik türlerine ait örnekler, üçüncü ve dördüncü fotoğrafta sunulmaktadır.

**Fotoğraf 3**

*En Fazla Yer Alan Doğru-Yanlış Etkinliği Örneği*


C) Metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

Mimar Sinan'ın eserlerinde fonksiyonellik önemlidir.

Süleymaniye Camisi kalfalık dönemi eseridir.

Mimar Sinan, Süleymaniye Camisi'ne kurduğu "is odası" sistemi ile caminin isten zarar görmemesini hedeflemiştir.

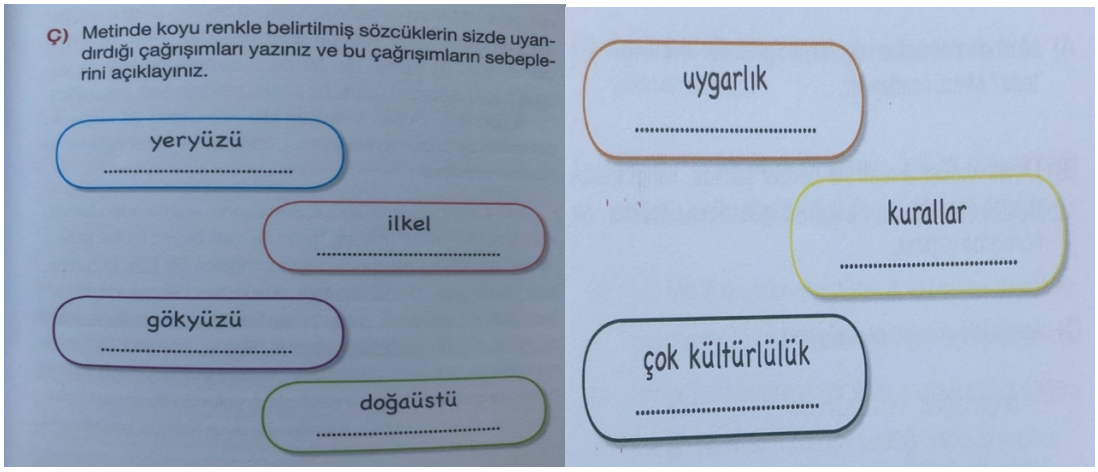
Selimiye Camisi'nin yapım aşaması sırasında kullanılan teknik, bir efsane hâline gelmiştir.

Mihrümah Camisi'ndeki ışık oyunlarını, uygun bir yer seçerek yılın her anı izleyebilirsiniz.

Not: Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2019). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 5). Gazi Üniversitesi TÖMER.

**Fotoğraf 4**

*En Az Yer Alan Çağrışıma Dayalı Açıklama Etkinliği Örneği*



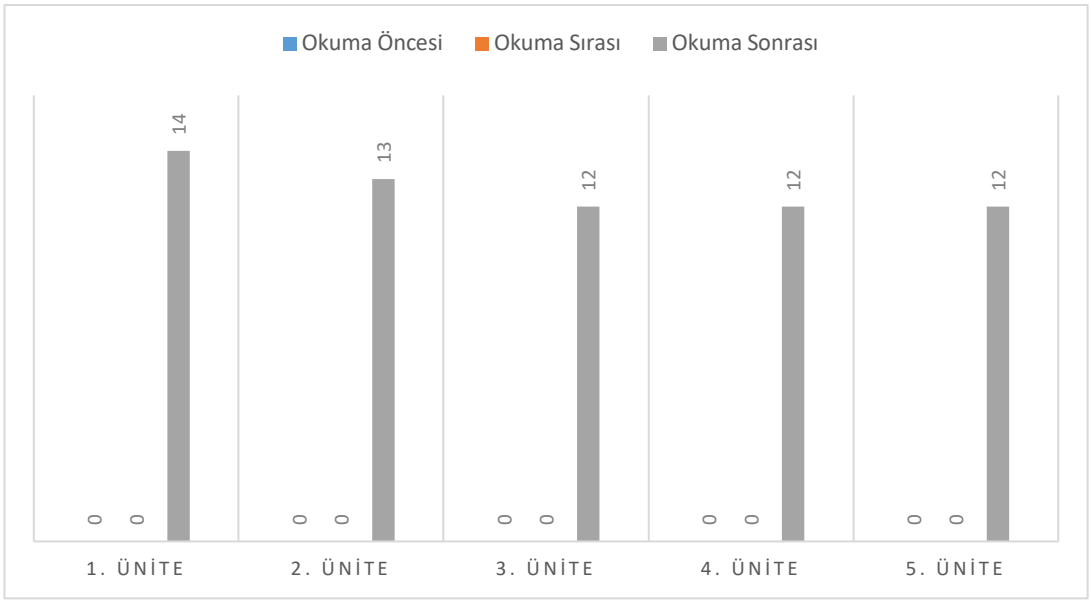

Not: Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2019). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 23). Gazi Üniversitesi TÖMER.

### 4.1.3. GÜTYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde GÜTYİT C1 İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 5**

*GÜTYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*



Beşinci grafik incelendiğinde ders kitabında yer alan birinci ünitedeki 14 etkinliğin, ikinci ünitedeki 13 etkinliğin, üçüncü ünitedeki 12 etkinliğin, dördüncü ünitedeki 12 etkinliğin ve beşinci ünitedeki 12 etkinliğin tamamının dolayısıyla da 63 etkinliğin okuma sonrasına yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Kitapta okuma öncesine ve sırasına ait hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir. Etkinliklerin tamamı yani %100'ü okuma sonrasına yönelik olduğu için aşağıda önceki bölümlerde olduğu gibi pasta grafiği sunulmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

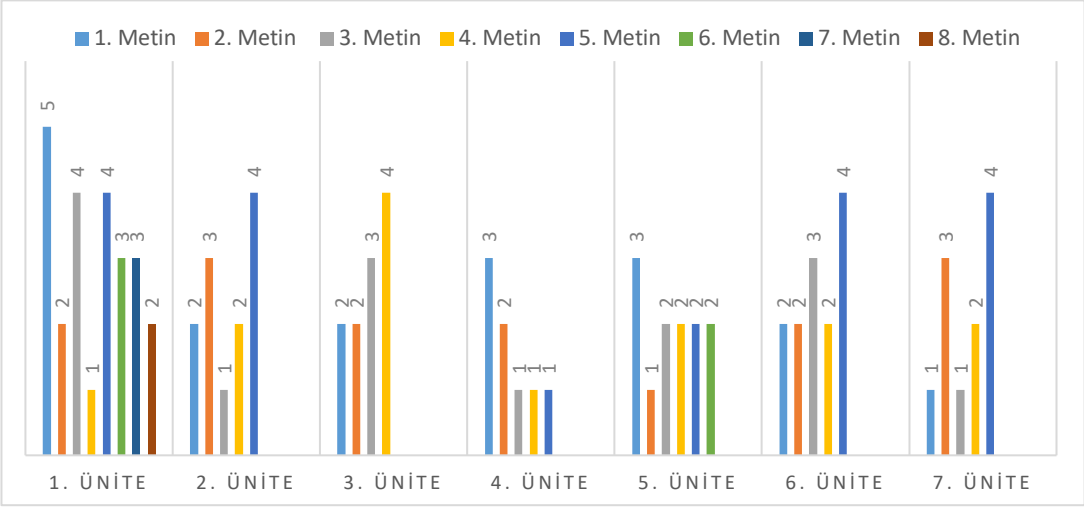
## 4.2. İzmir Yabancılar için Türkçe (İYİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

### 4.2.1. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde İYİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 6**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*

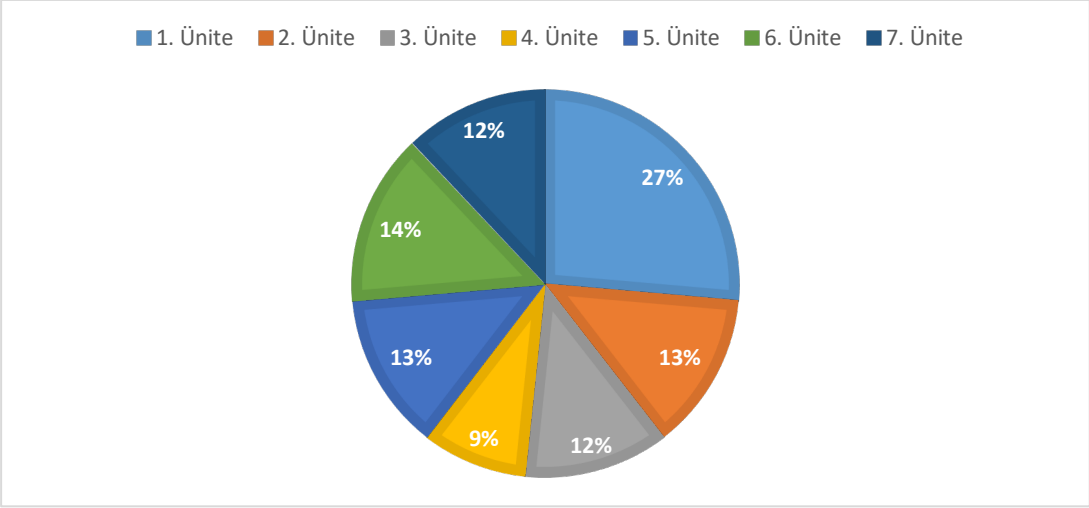



Altıncı grafiğe bakıldığında incelenen ders kitabında yedi ünitede toplam 38 metin ve bu 38 metne bağlı olarak 91 adet okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 4, dördüncü

metinde 1, beşinci metinde 4, altıncı metinde 3, yedinci metinde 3 ve sekizinci metinde 2 olmak üzere toplam 24 etkinliğe yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 2, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 2 ve beşinci metinde 4 etkinlik olmak üzere toplam 12 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 2, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 4 etkinlik olmak üzere toplam 11 etkinlik yer almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 1 ve beşinci metinde 1 olmak üzere toplam 8 etkinlik olduğu görülmektedir. Beşinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 2, dördüncü metinde 2, beşinci metinde 2 ve altıncı metinde 2 etkinlikten oluşan toplam 12 etkinlik mevcuttur. Altıncı ünitede; birinci metinde 2, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 3, dördüncü metinde 2 ve beşinci metinde 4 olmak üzere toplam 13 etkinliğe yer verilmektedir. Yedinci ünitedeki birinci metinde 1, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 2 ve beşinci metinde 4 etkinlik olmak üzere toplam 11 etkinlik bulunmaktadır.

**Grafik 7**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



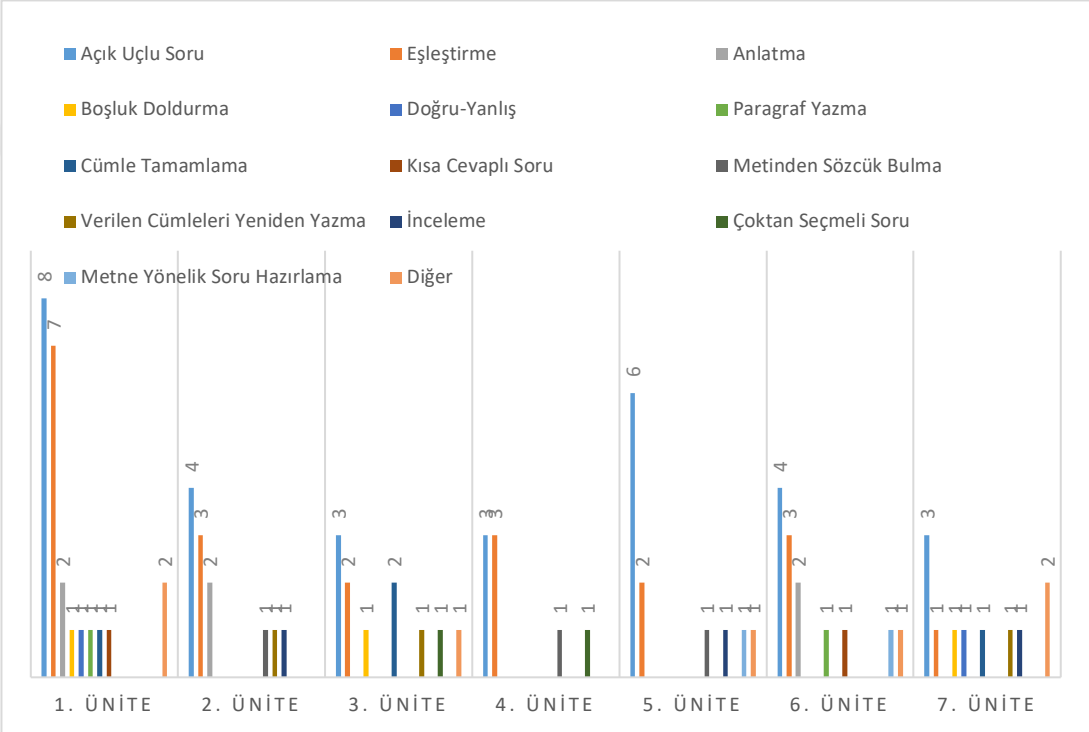

Yedinci grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %27'sinin birinci ünitede, %13'ünün ikinci ünitede, %12'sinin üçüncü ünitede, %9'unun dördüncü ünitede, %13'ünün beşinci ünitede, %14'ünün altıncı ünitede ve son olarak %12'sinin de yedinci ünitede yer aldığı görülmektedir. En fazla etkinlik sayısı %27 ile birinci ünitede yer alırken, en az paya sahip etkinlik sayısı ise %9 ile dördüncü ünitede tespit edilmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilemediği görülmektedir.

### 4.2.2. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde İYİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 8**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*

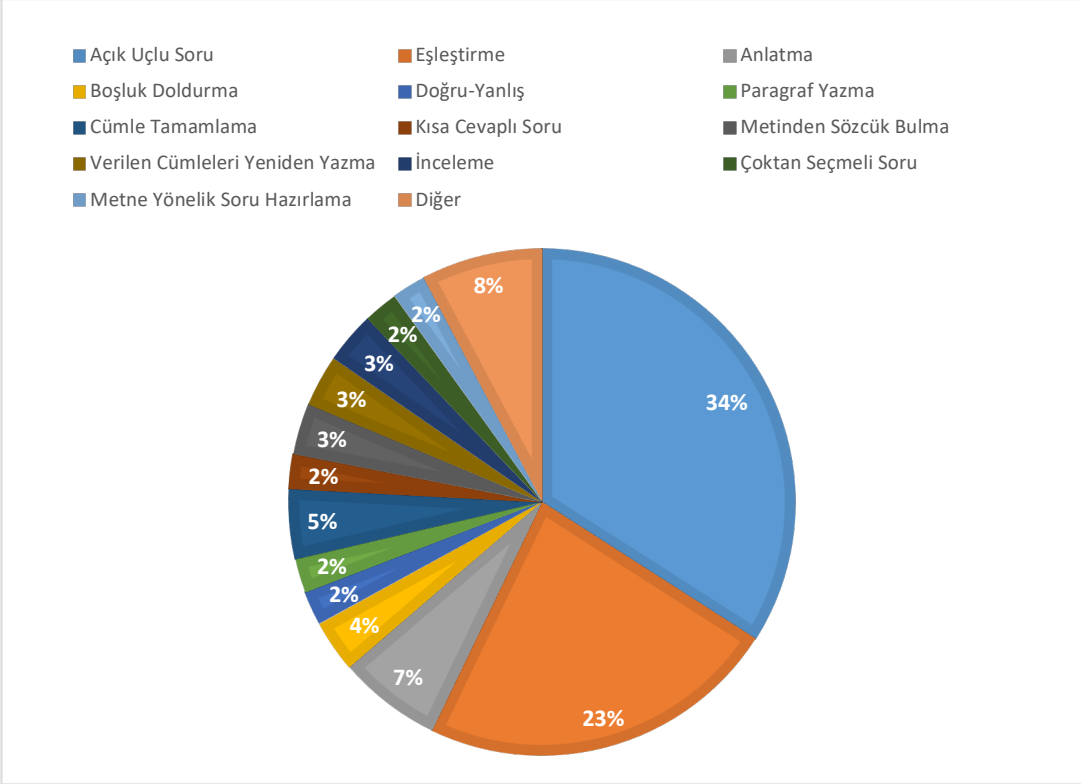



İncelenen ders kitabında yedi ünitede toplam 20 farklı etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 8 açık uçlu soru, 7 eşleştirme, 2 anlatma, 1 boşluk doldurma, 1 doğru-yanlış, 1 paragraf yazma, 1 cümle tamamlama, 1 kısa cevaplı soru ve 2 diğer kategorisinde yer alan soru-cevap ile sözcüğü cümlede kullanma etkinlikleri olmak üzere toplam 10 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 4 açık uçlu soru, 3 eşleştirme, 2 anlatma, 1 metinden sözcük bulma, 1 verilen cümleleri yeniden yazma ve 1 inceleme etkinliği olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 3 açık uçlu soru, 2 eşleştirme, 1 boşluk doldurma, 2 cümle tamamlama, 1 verilen cümleleri yeniden yazma, 1 çoktan seçmeli ve 1 diğer kategorisinde yer alan özetleme etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede 3 açık uçlu soru, 3 eşleştirme, 1 çoktan seçmeli soru

ve 1 metinden sözcük bulma etkinliği olmak üzere toplam 4 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede 6 açık uçlu soru, 2 eşleştirme, 1 metinden sözcük bulma, 1 inceleme, 1 metne yönelik soru hazırlama ve 1 diğer kategorisinde yer alan metni yeniden yazma etkinliği olmak üzere toplamda 6 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. Altıncı ünitede 4 açık uçlu soru, 3 eşleştirme, 2 anlatma, 1 paragraf yazma, 1 kısa cevaplı soru, 1 metne yönelik soru hazırlama ve 1 diğer kategorisinde yer alan sözcük anlamı tahmin etme etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Yedinci ünitede 3 açık uçlu soru, 1 eşleştirme, 1 kapalı uçlu soru, 1 boşluk doldurma, 1 doğru-yanlış, 1 cümle tamamlama, 1 verilen cümleleri yeniden yazma, 1 inceleme ve 2 diğer kategorisinde yer alan kapalı uçlu soru ve özgün ürün oluşturma etkinliği olmak üzere toplam 9 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Ayrıca sekizinci grafik incelendiğinde en fazla etkinlik türüne yer veren ünitenin (10 farklı etkinlik türü) birinci ünite olduğu görülürken en az etkinlik türüne yer veren ünitenin ise (4 farklı etkinlik türü) dördüncü ünite olduğu görülmektedir.

**Grafik 9**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*

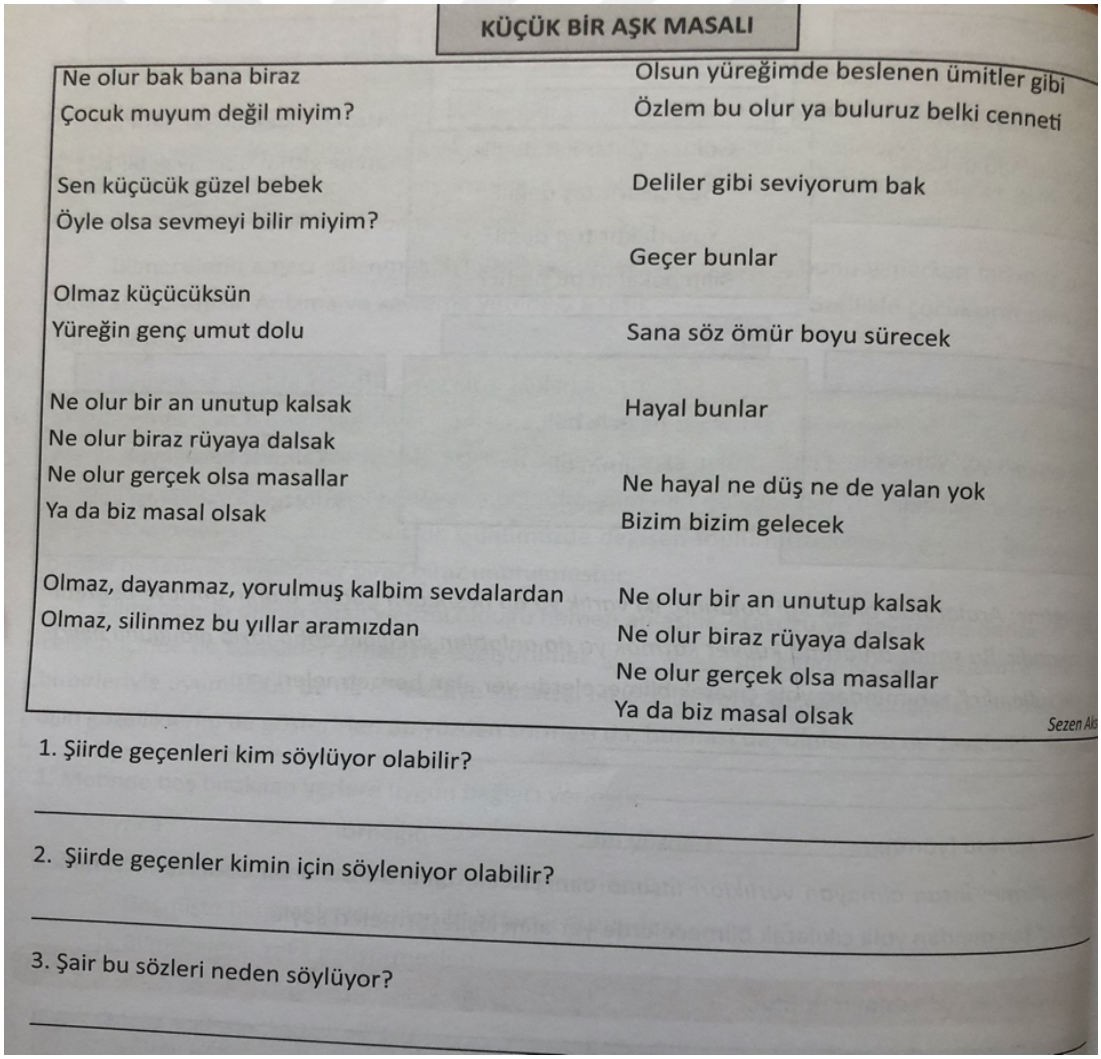



Dokuzuncu grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %34'ünün açık uçlu soru, %23'ünün eşleştirme, %7'sinin anlatma, %4'ünün boşluk doldurma, %2'sinin doğru-yanlış, %2'sinin paragraf yazma, %5'inin cümle tamamlama, %2'sinin kısa cevaplı

soru, %3'ünün metinden sözcük bulma, %3'ünün verilen cümleleri yeniden yazma, %3'ünün inceleme, %2'sinin çoktan seçmeli soru, %2'sinin metne yönelik soru hazırlama ve %8'inin ise diğer kategorisinde yer alan 7 farklı (soru-cevap, sözcüğü cümlede kullanma, özetleme, metni yeniden yazma, sözcük anlamını tahmin etme, özgün ürün oluşturma, kapalı uçlu soru) okuma etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türü %34 ile açık uçlu soru etkinliğidir. Ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin en az orana sahip olanları ise %8'lik diğer kategorisinde birleştirilen ve her birisinden yalnızca birer tane bulunan; soru-cevap, sözcüğü cümlede kullanma, özetleme, metni yeniden yazma, sözcük anlamı tahmin etme, özgün ürün oluşturma ve kapalı uçlu soru etkinlikleridir. Aşağıdaki şekillerde en fazla ve az orana sahip etkinlik türleriyle ilgili örnekler gösterilmektedir.

**Fotoğraf 5**

*En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği*



KÜÇÜK BİR AŞK MASALI

Ne olur bak bana biraz
Çocuk muyum değil miyim?

Sen küçücük güzel bebek
Öyle olsa sevmeyi bilir miyim?

Olmaz küçücüksün
Yüreğin genç umut dolu

Ne olur bir an unutup kalsak
Ne olur biraz rüyaya dalsak
Ne olur gerçek olsa masallar
Ya da biz masal olsak

Olmaz, dayanmaz, yorulmuş kalbim sevdalardan
Olmaz, silinmez bu yıllar aramızdan

Olsun yüreğimde beslenen ümitler gibi
Özlem bu olur ya buluruz belki cenneti

Deliler gibi seviyorum bak

Geçer bunlar

Sana söz ömür boyu sürecek

Hayal bunlar

Ne hayal ne düş ne de yalan yok
Bizim bizim gelecek

Ne olur bir an unutup kalsak
Ne olur biraz rüyaya dalsak
Ne olur gerçek olsa masallar
Ya da biz masal olsak

Sezen Aks

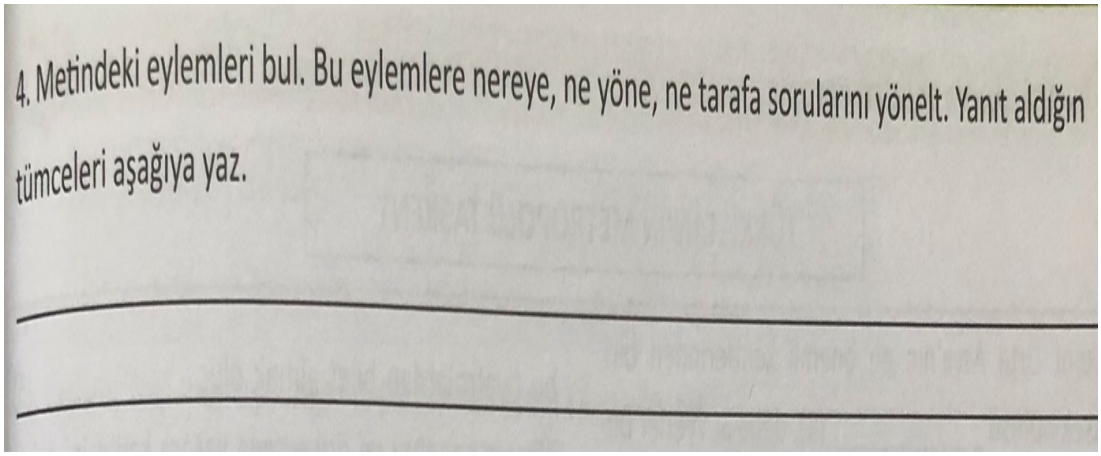
1. Şiirde geçenleri kim söylüyor olabilir?

2. Şiirde geçenler kimin için söyleniyor olabilir?

3. Şair bu sözleri neden söylüyor?

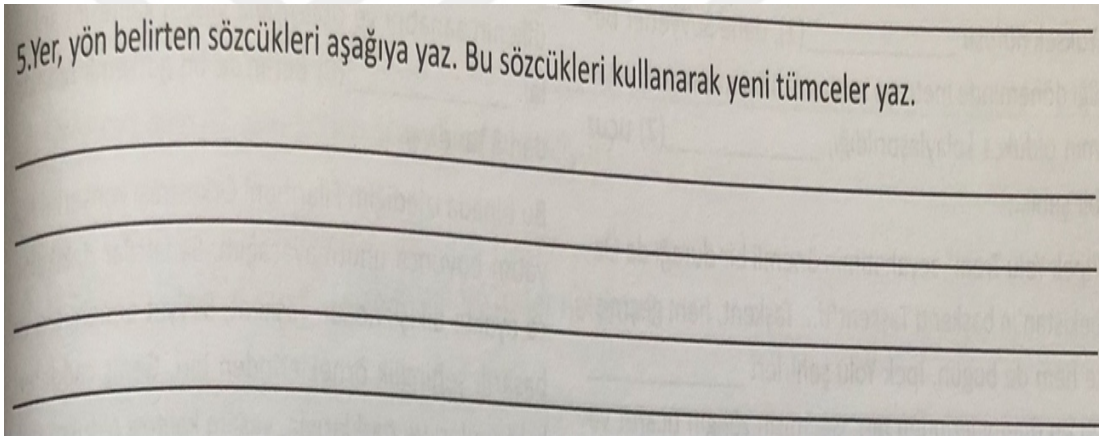
Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 62). Papatya.

**Fotoğraf 6**
*En Az Yer Alan Soru-Cevap Etkinliği Örneği*



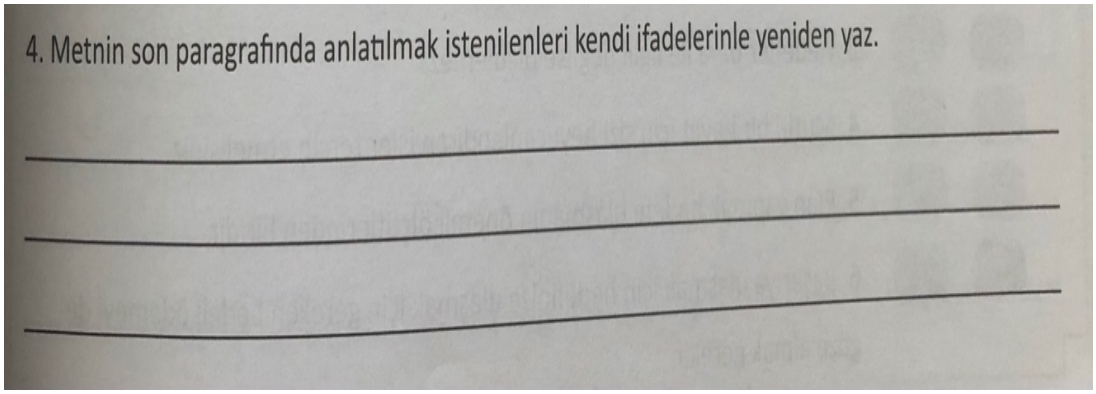

Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 15). Papatya.

**Fotoğraf 7**
*En Az Yer Alan Sözcüğü Cümlede Kullanma Etkinliği Örneği*




Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 15). Papatya.

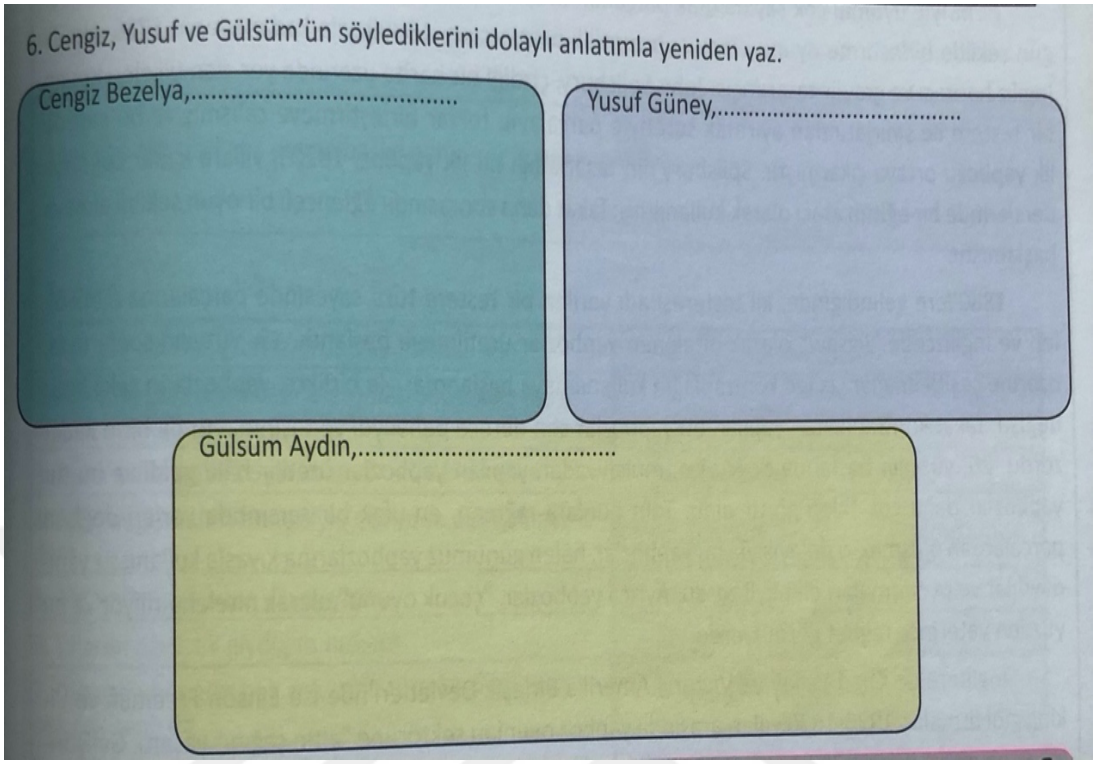
**Fotoğraf 8**
*En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği*




Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 51). Papatya.

**Fotoğraf 9**

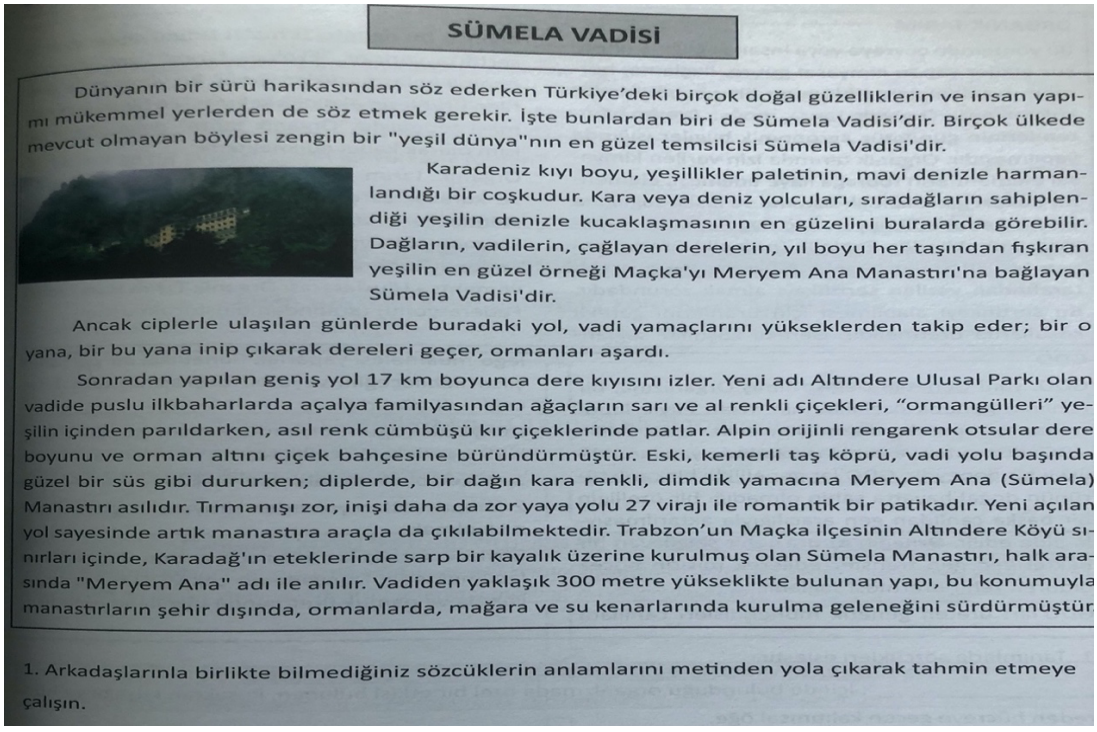
*En Az Yer Alan Metni Yeniden Yazma Etkinliği Örneği*




Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 85). Papatya.

**Fotoğraf 10**

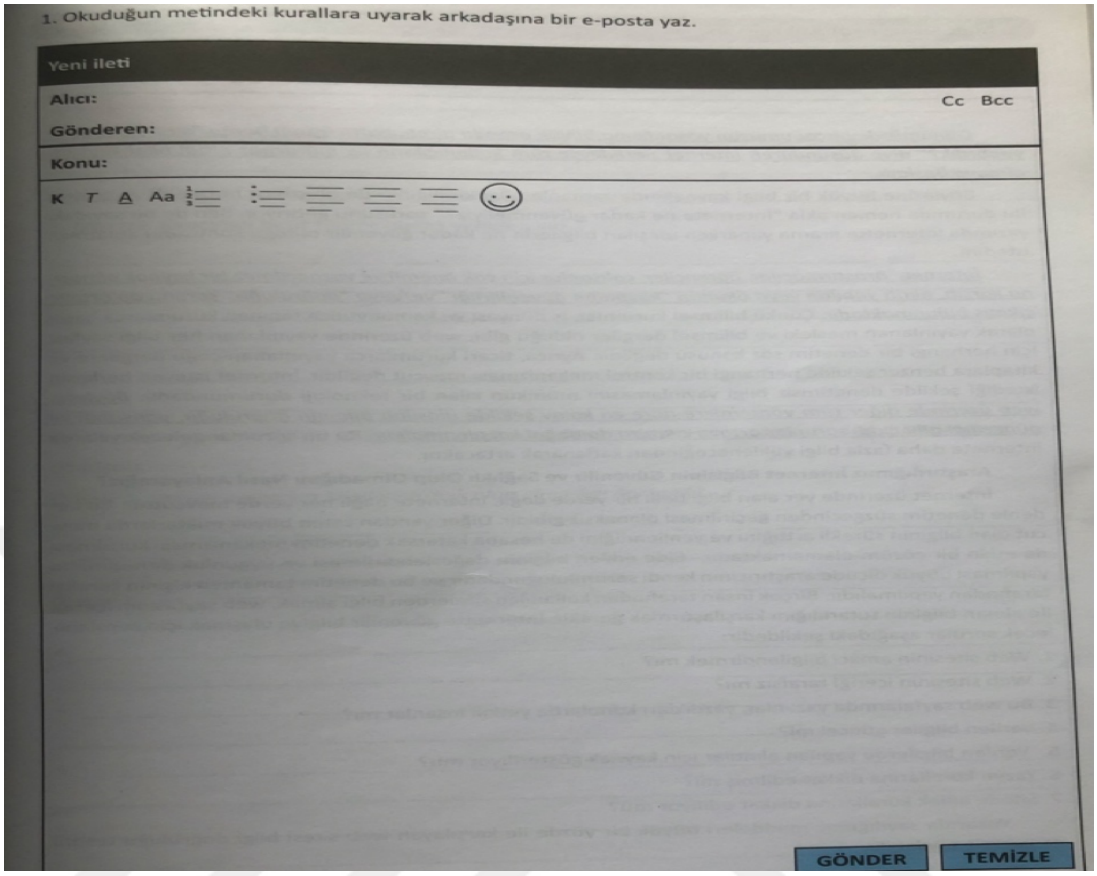
*En Az Yer Alan Sözcük Anlamı Tahmin Etme Etkinliği Örneği*




Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 97). Papatya.

**Fotoğraf 11**

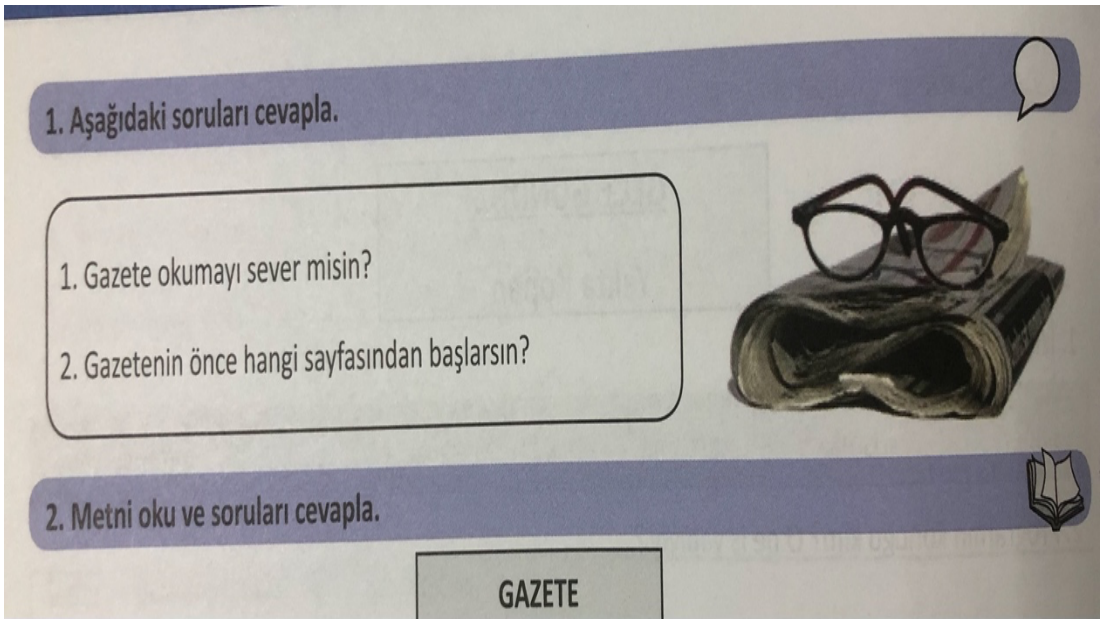
*En Az Yer Alan Özgün Ürün Oluşturma Etkinliği Örneği*




Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 111). Papatya.

**Fotoğraf 12**

*En Az Yer Alan Kapalı Uçlu Soru Etkinliği Örneği*



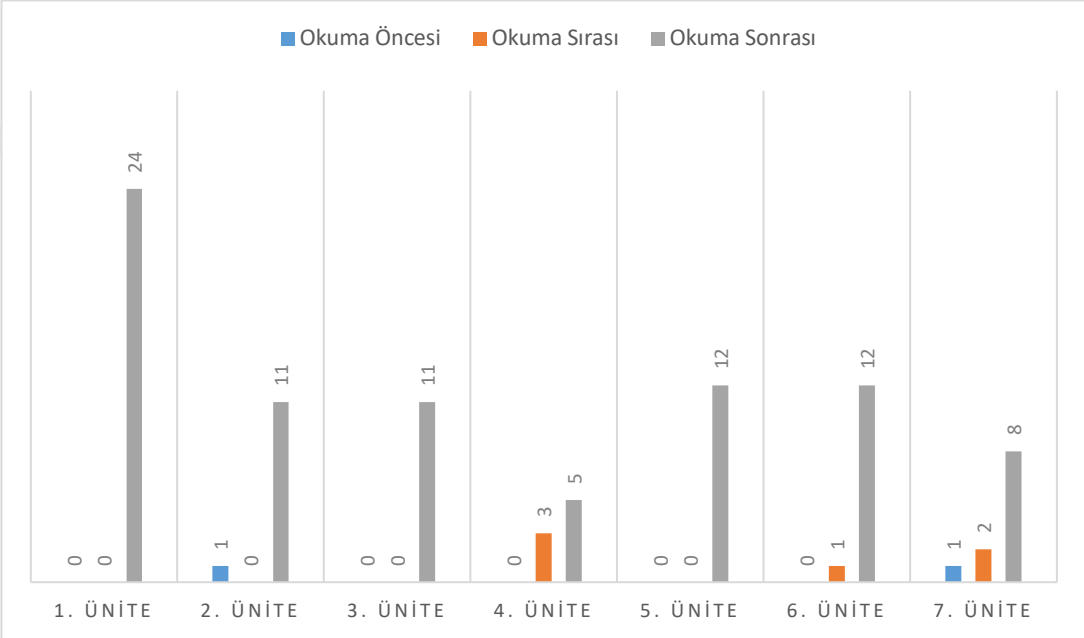

Not: Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 108). Papatya.

### 4.2.3. İYİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde İYİT C1 İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 10**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*

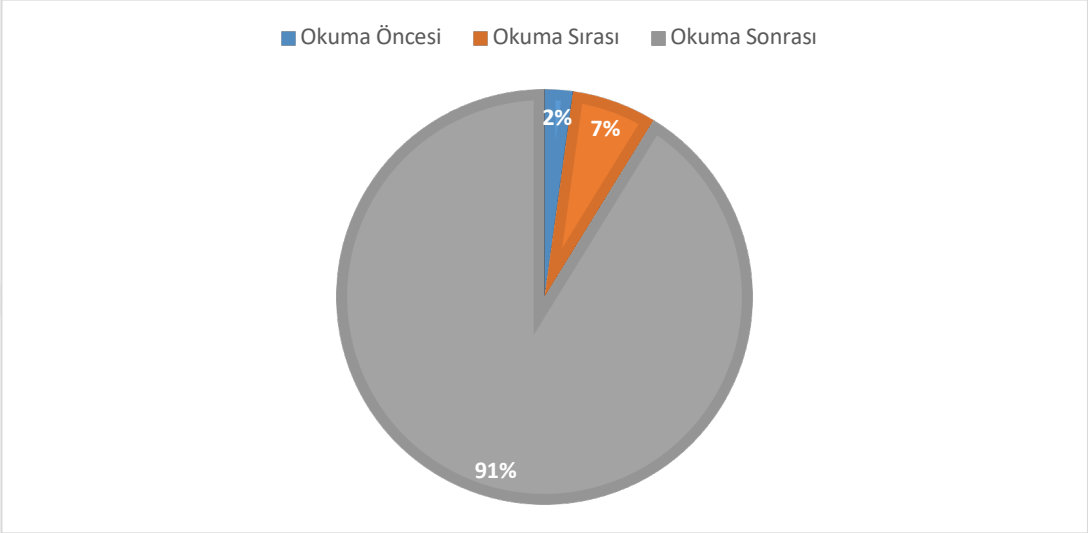



Onuncu grafik dikkate alındığında ders kitabındaki birinci ünitede yer alan 24 etkinliğin; tamamının okuma sonrası, ikinci ünitede yer alan 12 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 11'inin ise okuma sonrası, üçüncü ünitede yer alan 11 etkinliğin de birinci ünitede olduğu gibi tamamının okuma sonrası, dördüncü ünitede yer alan 8 etkinliğin; 3'ünün okuma sırası, 5'inin ise okuma sonrası, beşinci ünitede yer alan 12 etkinliğin birinci ve üçüncü ünitelerde olduğu gibi tamamının okuma sonrası, altıncı ünitede yer alan 13 etkinliğin; 1'inin okuma sırası, 12'sinin ise okuma sonrası ve son olarak yedinci ünitede yer alan 11 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 2'sinin okuma sırası, 8'inin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan toplam 91 etkinliğin 2'sinin okuma öncesi, 6'sının okuma sırası ve geriye kalan 83'ünün ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Onuncu grafik incelendiğinde sayıları farklı

olsa da her ünitede okuma sonrası etkinlikler yer almasına karşın okuma öncesi etkinliklerine sadece ikinci ve yedinci ünitelerde, okuma sırası etkinliklere de dördüncü, altıncı ve yedinci ünitelerde yer verildiği görülmektedir.

**Grafik 11**

*İYİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




On birinci grafik incelendiğinde kitapta yer alan okuma etkinliklerinin %91'inin okuma sonrası, %7'sinin okuma sırası ve %2'lik kısmının ise okuma öncesi süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla paya %91 ile okuma sonrasına yönelik etkinlikler sahip olurken en az paya ise %2 ile okuma öncesi etkinlikleri sahip olmaktadır. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinliklerinin okuma sonrası sürece yoğunlaştığı ve okuma öncesi sürecin ihmâl edildiği görülmektedir.

## 4.3. Türkçeye Yolculuk (TY) C1+ İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

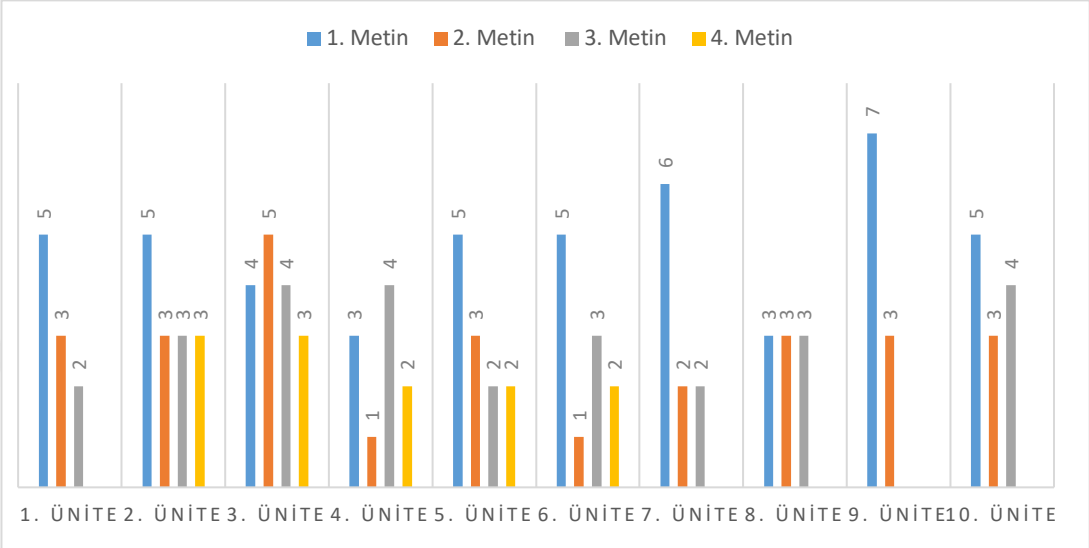
### 4.3.1. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde TY C1+ ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı

yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 12**

*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*

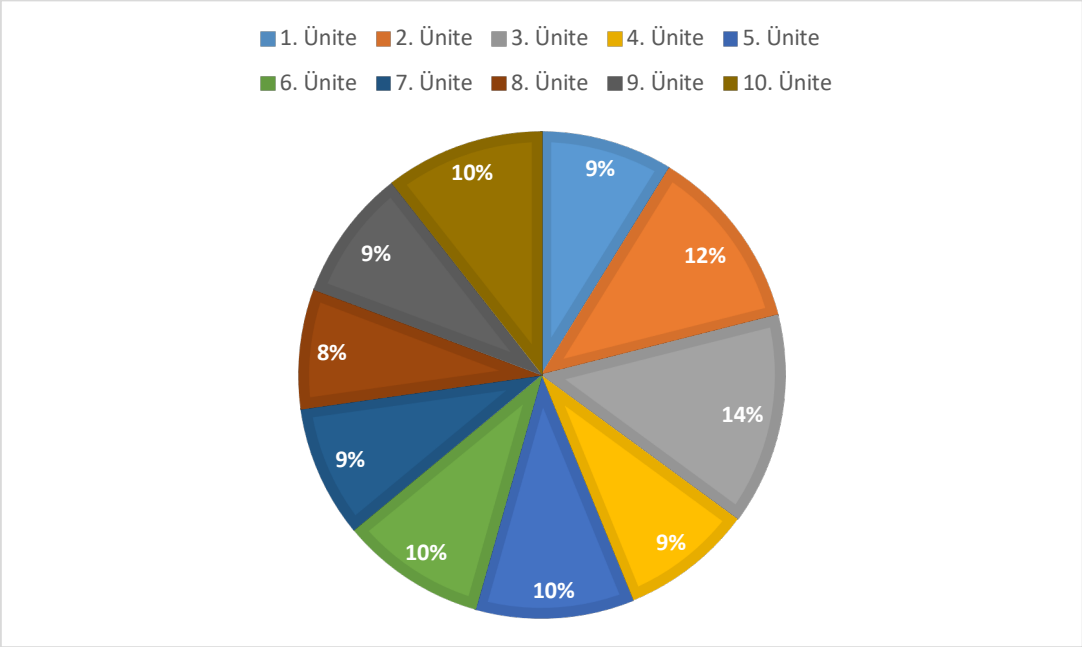



On ikinci grafiğe bakıldığında incelenen ders kitabındaki on ünitede toplam 34 metin ve bu 34 metne bağlı olarak 114 okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 2 adet olmak üzere toplam 10 etkinliğe yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 5, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 14 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 4, ikinci metinde 5, üçüncü metinde 4 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 16 etkinlik yer almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 4 ve dördüncü metinde 2 olmak üzere toplam 10 etkinlik olduğu görülmektedir. Beşinci ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 2 ve dördüncü metinde 2 etkinlikten oluşan toplam 12 etkinlik mevcuttur. Altıncı ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 2 olmak üzere toplam 11 etkinliğe yer verilmektedir. Yedinci ünitedeki birinci metinde 6, ikinci metinde 2 ve üçüncü metinde 2 etkinlik olmak üzere toplam 10 etkinlik bulunmaktadır. Sekizinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 9 etkinlik yer almaktadır. Dokuzuncu ünitede; birinci metinde 7 ve ikinci metinde 3 olmak üzere toplam 10 etkinlik olduğu görülmektedir. Onuncu ünitede ise

birinci metinde 5, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 4 etkinlikten oluşan toplam 12 etkinlik mevcuttur.

**Grafik 13**

*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



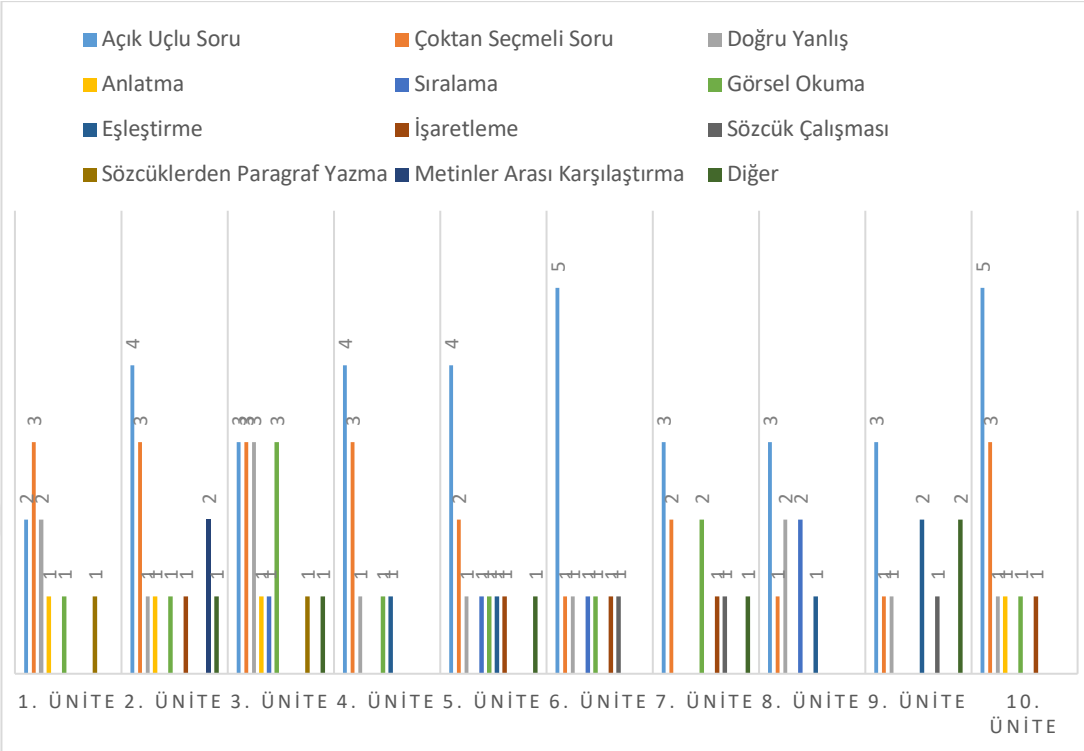

On üçüncü grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %14'ünün üçüncü ünitede, %12'sinin ikinci ünitede, %10'unun beşinci ünitede, %10'unun altıncı ünitede, %10'unun da onuncu ünitede, %9'unun birinci ünitede, %9'unun dördüncü ünitede, %9'unun yedinci ünitede, %9'unun dokuzuncu ünitede ve son olarak %8'inin sekizinci ünitede yer aldığı görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik sayısı %14 ile üçüncü ünitede gözlenirken, en az paya sahip etkinlik sayısı %8 ile sekizinci ünitede tespit edilmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilemediği görülmektedir.

### 4.3.2. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde TY C1+ ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 14**

*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*

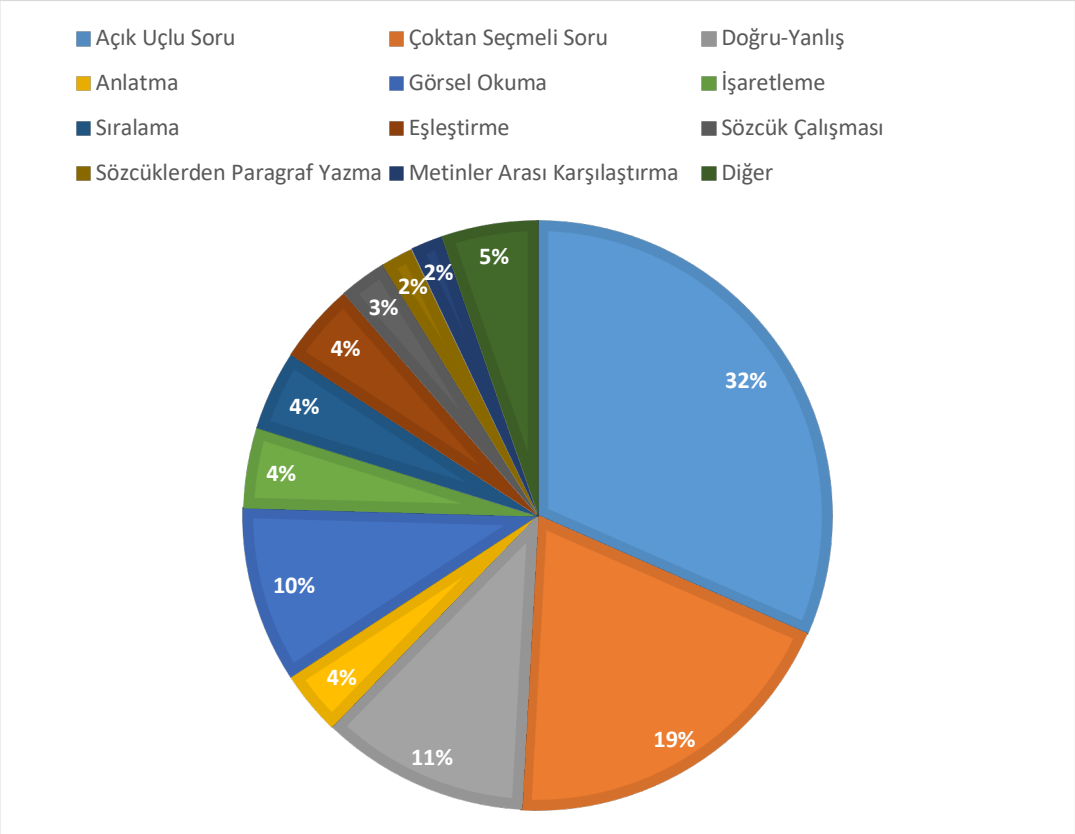



İncelenen ders kitabında on ünitede toplam 17 farklı etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 2 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru, 2 doğru-yanlış, 1 görsel okuma, 1 anlatma ve 1 sözcüklerden paragraf yazma etkinliği olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 4 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 anlatma, 1 görsel okuma, 1 işaretleme, 2 metinler arası karşılaştırma ve 1 diğer kategorisinde yer alan form doldurma etkinliği olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 3 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru, 3 doğru-yanlış, 1 anlatma, 1 sıralama, 3 görsel okuma, 1 sözcüklerden paragraf yazma ve 1 diğer kategorisinde yer alan metnin konusunu bulma etkinliği olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede 4 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 görsel okuma ve 1 eşleştirme etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede 4 açık uçlu soru, 2 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 sıralama, 1 görsel okuma, 1 eşleştirme, 1 işaretleme ve 1 diğer kategorisinde yer alan kısa cevaplı soru etkinliği olmak üzere toplamda 8 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. Altıncı ünitede 5 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 sıralama, 1 görsel okuma, 1 işaretleme ve 1 sözcük çalışması etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı

etkinlik türü olduğu görülmüştür. Yedinci ünitede 3 açık uçlu soru, 2 çoktan seçmeli soru, 2 görsel okuma, 1 işaretleme, 1 sözcük çalışması ve 1 diğer kategorisinde yer alan görsel sunu etkinliği olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Sekizinci ünitede 3 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru, 2 doğru-yanlış, 2 sıralama ve 1 eşleştirme etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dokuzuncu ünitede 3 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 2 eşleştirme, 1 sözcük çalışması ve 2 diğer kategorisinde yer alan bilgi verme ile sınıflandırma etkinlikleri olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Onuncu ünitede ise 5 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 anlatma, 1 görsel okuma ve 1 işaretleme etkinliği olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türüne yer verilmektedir. Ayrıca on dördüncü grafik incelendiğinde farklı etkinlik türüne en çok yer veren ünitelerin (8 farklı etkinlik türüyle) ikinci ve üçüncü üniteler olduğu, en az etkinlik türüne yer veren ünitelerin ise (5 farklı etkinlik türüyle) dördüncü ve sekizinci üniteler olduğu görülmektedir.

**Grafik 15**

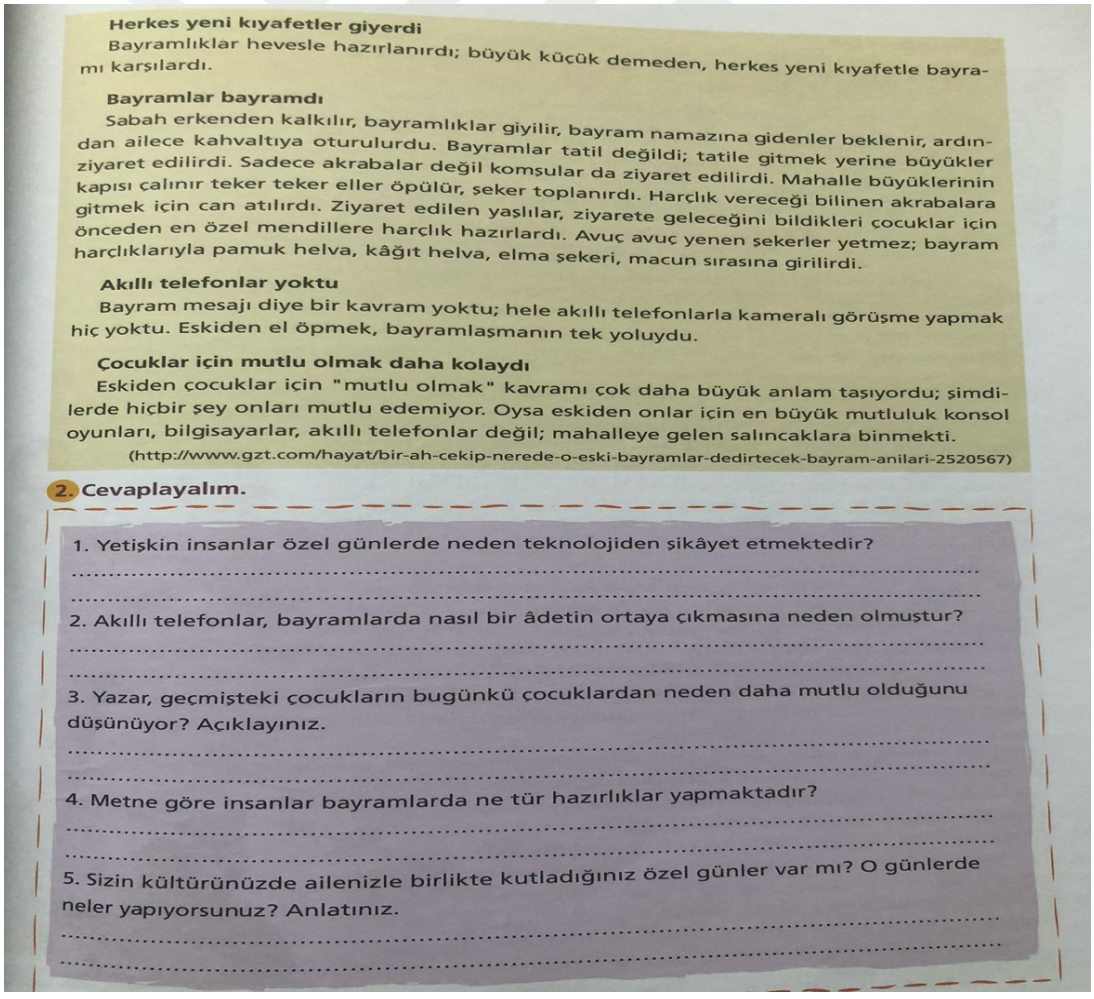
*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*



On beşinci grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %32'sinin açık uçlu soru, %19'unun çoktan seçmeli soru, %11'inin doğru-yanlış, %10'unun görsel okuma, %4'ünün anlatma, %4'ünün işaretleme, %4'ünün sıralama, %4'ünün eşleştirme, %3'ünün sözcük çalışması, %2'sinin sözcüklerden paragraf yazma, %2'sinin metinler arası karşılaştırma ve %5'inin ise diğer kategorisinde yer alan 6 farklı (form doldurma, metnin konusunu bulma, kısa cevaplı soru, görsel sunu, bilgi verme, sınıflandırma) okuma etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türü %32 ile açık uçlu soru etkinliğidir. Ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin en az orana sahip olanları ise %5'lik diğer kategorisinde birleştirilen ve her birisinden yalnızca birer tane bulunan; form doldurma, metnin konusunu bulma, kısa cevaplı soru, görsel sunu, bilgi verme ve sınıflandırma etkinlikleridir. En fazla ve az paya sahip etkinlik türleriyle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

**Fotoğraf 13**

*En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği*



**Herkes yeni kıyafetler giyerdi**

Bayramlıklar hevesle hazırlanırdı; büyük küçük demeden, herkes yeni kıyafetle bayramı karşılardı.

**Bayramlar bayramdı**

Sabah erkenden kalkılır, bayramlıklar giyilir, bayram namazına gidenler beklenir, ardından ailece kahvaltıya oturulurdu. Bayramlar tatil değildi; tatile gitmek yerine büyükler ziyaret edilirdi. Sadece akrabalar değil komşular da ziyaret edilirdi. Mahalle büyüklerinin kapısı çalınır teker teker eller öpülür, seker toplanırdı. Harçlık vereceği bilinen akrabalara gitmek için can atılırdı. Ziyaret edilen yaşlılar, ziyarete geleceğini bildikleri çocuklar için önceden en özel mendillere harçlık hazırlardı. Avuç avuç yenen şekerler yetmez; bayram harçlıklarıyla pamuk helva, kâğıt helva, elma şekeri, macun sırasına girilirdi.

**Akıllı telefonlar yoktu**

Bayram mesajı diye bir kavram yoktu; hele akıllı telefonlarla kameralı görüşme yapmak hiç yoktu. Eskiden el öpmek, bayramlaşmanın tek yoluydu.

**Çocuklar için mutlu olmak daha kolaydı**

Eskiden çocuklar için "mutlu olmak" kavramı çok daha büyük anlam taşıyordu; şimdilerde hiçbir şey onları mutlu edemiyor. Oysa eskiden onlar için en büyük mutluluk konsol oyunları, bilgisayarlar, akıllı telefonlar değil; mahalleye gelen salıncaklara binmekti.

(http://www.gzt.com/hayat/bir-ah-cekip-nerede-o-eski-bayramlar-dedirtecek-bayram-anilari-2520567)

**2. Cevaplayalım.**

1. Yetişkin insanlar özel günlerde neden teknolojiden şikâyet etmektedir?
.....
.....

2. Akıllı telefonlar, bayramlarda nasıl bir âdetin ortaya çıkmasına neden olmuştur?
.....
.....

3. Yazar, geçmişteki çocukların bugünkü çocuklardan neden daha mutlu olduğunu düşünüyor? Açıklayınız.
.....
.....

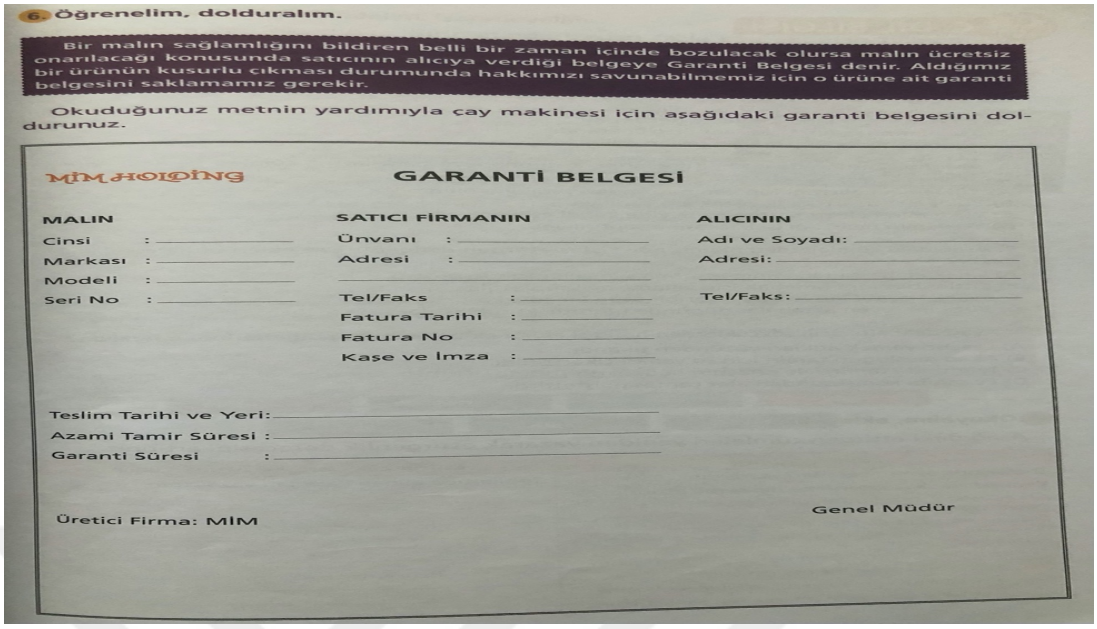
4. Metne göre insanlar bayramlarda ne tür hazırlıklar yapmaktadır?
.....
.....

5. Sizin kültürünüzde ailenizle birlikte kutladığınız özel günler var mı? O günlerde neler yapıyorsunuz? Anlatınız.
.....
.....

Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 67). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 14**

*En Az Yer Alan Form Doldurma Etkinliği Örneği*



6. Öğrenelim, dolduralım.

Bir malın sağlamlığını bildiren belli bir zaman içinde bozulacak olursa malın ücretsiz onarılacağı konusunda satıcının alıcıya verdiği belgeye Garanti Belgesi denir. Aldığımız bir ürünün kusurlu çıkması durumunda hakkımızı savunabilmemiz için o ürüne ait garanti belgesini saklamamız gerekir.

Okuduğunuz metnin yardımıyla çay makinesi için aşağıdaki garanti belgesini doldurunuz.

MİM HOLDİNG

GARANTİ BELGESİ

MALIN
Cinsi :
Markası :
Modeli :
Seri No :

SATICI FİRMANIN
Ünvanı :
Adresi :
Tel/Faks :
Fatura Tarihi :
Fatura No :
Kaşe ve İmza :

ALICININ
Adı ve Soyadı:
Adresi:
Tel/Faks:

Teslim Tarihi ve Yeri:
Azami Tamir Süresi :
Garanti Süresi :

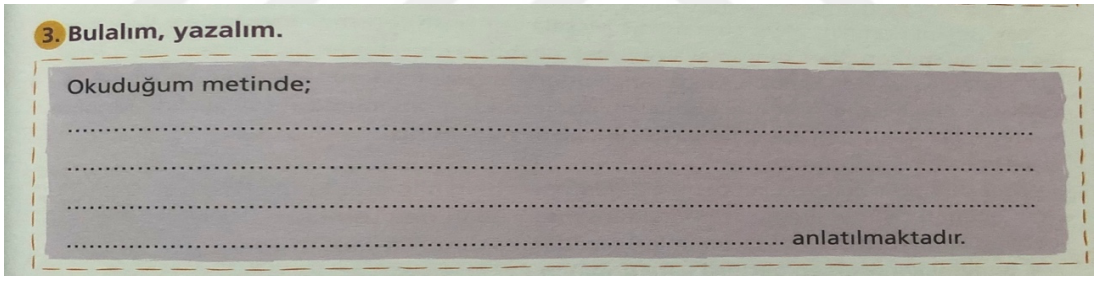
Üretici Firma: MIM

Genel Müdür

Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 57). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 15**

*En Az Yer Alan Metnin Konusunu Bulma Etkinliği Örneği*



3. Bulalım, yazalım.

Okuduğum metinde;

.....

.....

.....

..... anlatılmaktadır.

Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 81). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 16**

*En Az Yer Alan Kısa Cevaplı Soru Etkinliği Örneği*



5. Aşağıdaki durumlar karşısında hangi tür mektupların yazılmasını tavsiye edersiniz? Uygun boşluklara yazınız.

Pasaportumu kaybettim. Şimdi ben ne yapacağım!

Marketten aldığım sütün son kullanma tarihi geçmiş, bozulmuş.

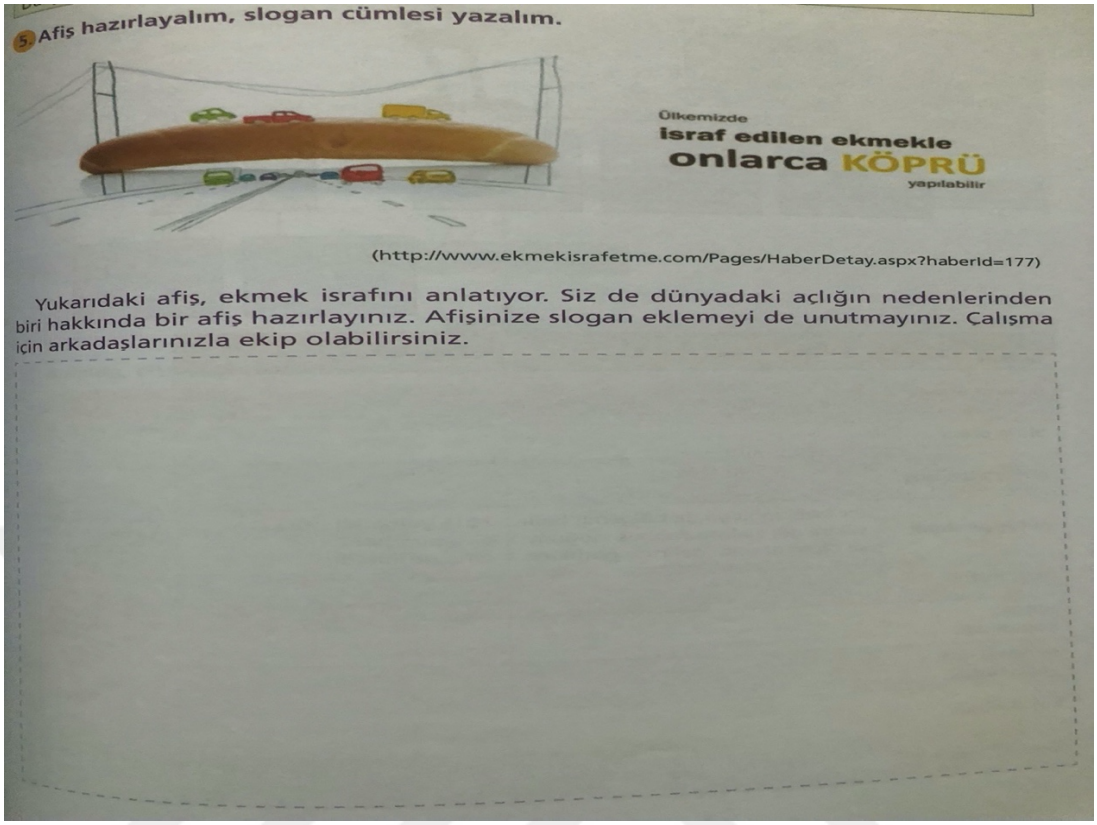
Annemi çok özledim!

Hastanemizin Biyediç Hastanesi ile iş birliği yapmasını istiyorum.

Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 132). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 17**

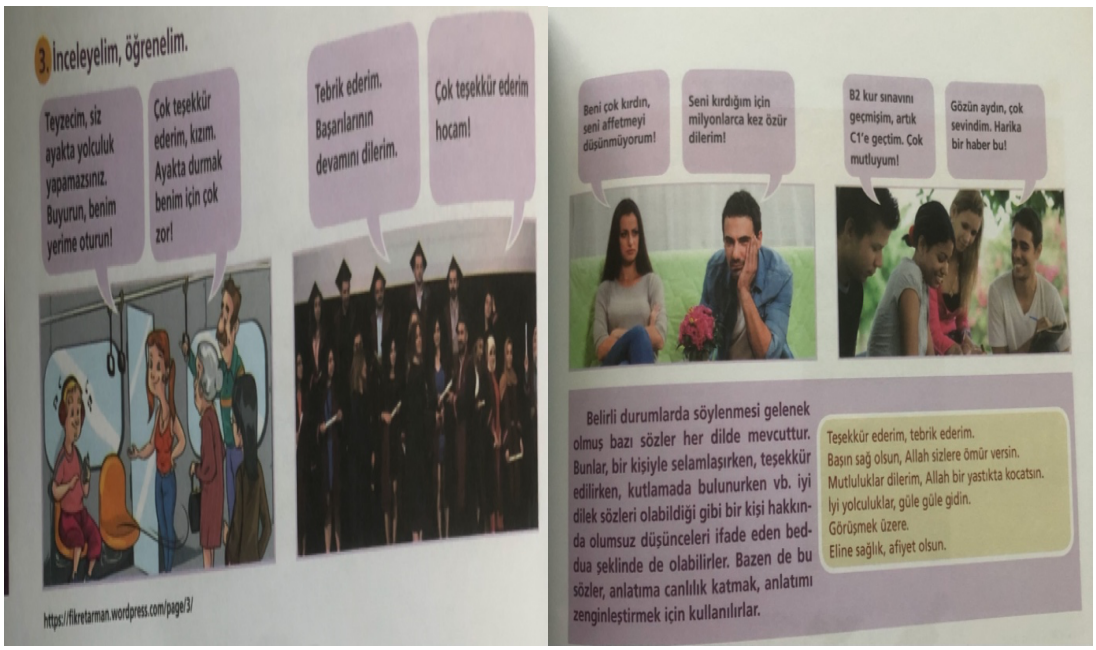
*En Az Yer Alan Görsel Sunu Etkinliği Örneği*




Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 169). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 18**

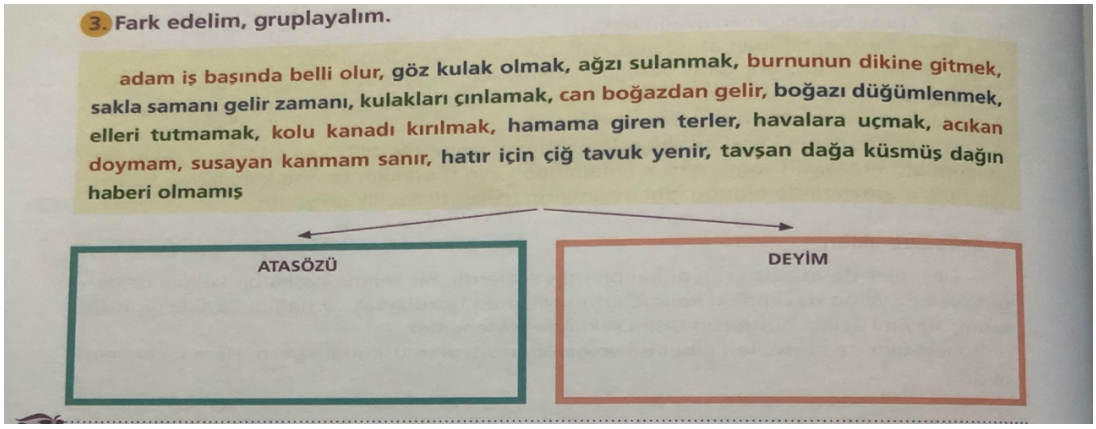
*En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği*




Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 206-207). Kesit Eğitim.

**Fotoğraf 19**

*En Az Yer Alan Bilgi Sınıflandırma Etkinliği Örneği*



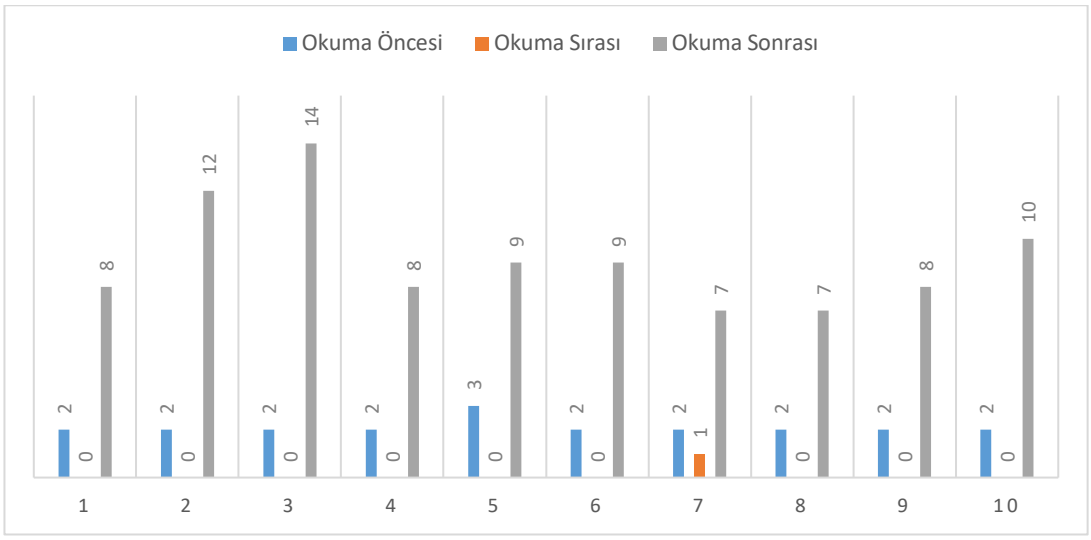

Not: Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (s. 216). Kesit Eğitim.

### 4.3.3. TY C1+ ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde, TY C1+ İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 16**

*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*

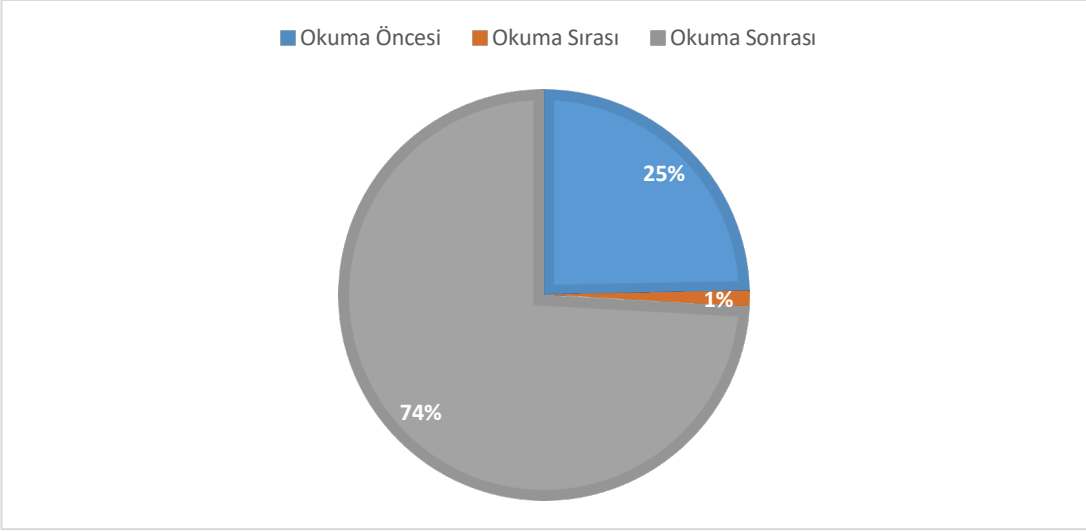



On altıncı grafik incelendiğinde ders kitabındaki birinci ünitede yer alan 10 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi ve 8'inin okuma sonrası, ikinci ünitede yer alan 14 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 12'sinin ise okuma sonrası, üçüncü ünitede yer alan

16 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 14'ünün okuma sonrası, dördüncü ünitede yer alan 10 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 8'inin ise okuma sonrası, beşinci ünitede yer alan 12 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 10'unun ise okuma sonrası, altıncı ünitede yer alan 11 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 9'unun ise okuma sonrası, yedinci ünitede yer alan 10 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 7'sinin ise okuma sonrası, sekizinci ünitede yer alan 9 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 7'sinin ise okuma sonrası, dokuzuncu ünitede yer alan 10 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 8'inin ise okuma sonrası ve son olarak da onuncu ünitede yer alan 12 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 10'unun ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan toplam 114 etkinliğin 21'i okuma öncesi, 1'i okuma sırası ve geriye kalan 92'sinin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinliklerdir. Grafik tekrar incelendiğinde sayıları farklı olmasına rağmen her ünitede okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklere yer verilse de okuma sırası etkinliklerine sadece yedinci ünitede yer verildiği görülmektedir.

**Grafik 17**

*TY C1+ İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




On yedinci grafik incelendiğinde kitaptaki okuma etkinliklerinin; %74'ünün okuma sonrası, %25'inin okuma öncesi ve %1'lik kısmının ise okuma sırası süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla paya %74 ile okuma sonrası etkinlikleri sahip olurken en az paya ise %1 ile okuma sırası etkinlikleri sahip olmaktadır. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinliklerinin okuma sonrası sürece yoğunlaştığı ve okuma sırasının ihmâl edildiği görülmektedir.

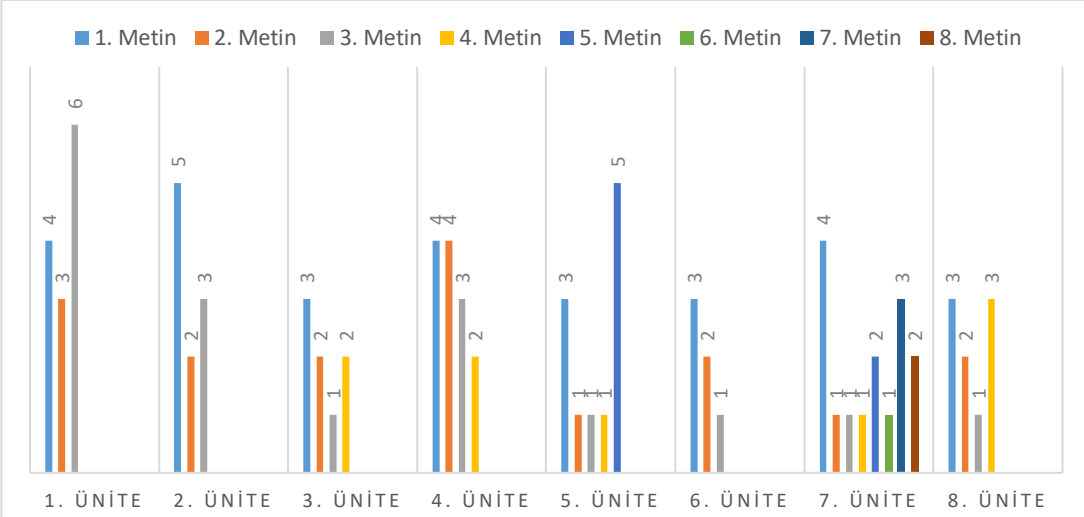
## 4.4. Yedi İklim Türkçe (YİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

### 4.4.1. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde YİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 18**

*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*

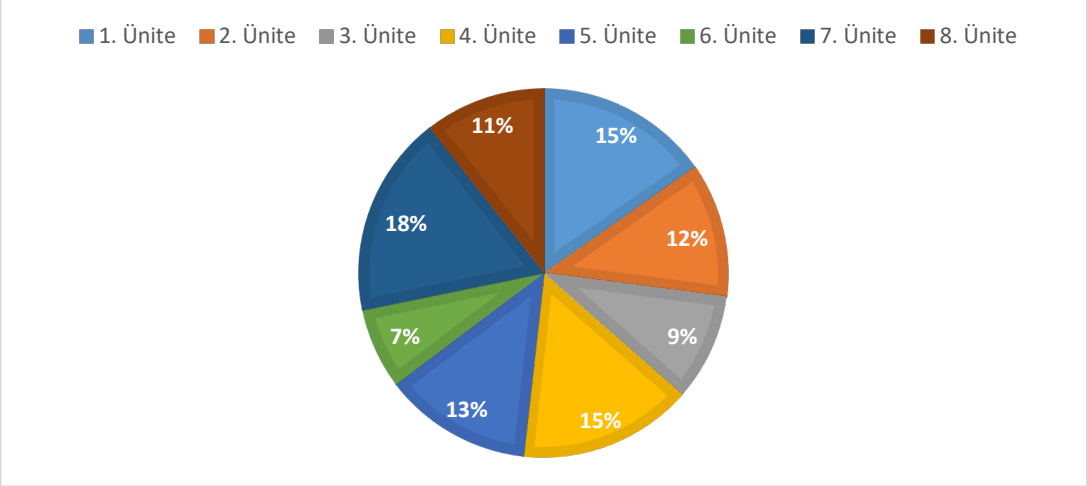



On sekizinci grafik incelendiğinde ders kitabındaki sekiz ünitede toplam 34 metin ve bu 34 metne bağlı olarak 85 okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünitede; birinci metinde 4, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 6 adet olmak üzere toplam 13 etkinliğe yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 5, ikinci metinde 2 ve üçüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 10 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 1 ve dördüncü metinde 2 etkinlik olmak üzere toplam 8 etkinlik yer almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 4, ikinci metinde 4, üçüncü metinde 3 ve dördüncü metinde 2 olmak üzere toplam 13 etkinlik olduğu görülmektedir. Beşinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 1 ve beşinci metinde 5

etkinlikten oluşan toplam 11 etkinlik mevcuttur. Altıncı ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 2 ve üçüncü metinde 1 olmak üzere toplam 6 etkinliğe yer verilmektedir. Yedinci ünitedeki birinci metinde 4, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 1, beşinci metinde 2, altıncı metinde 1, yedinci metinde 3 ve sekizinci metinde 2 etkinlik olmak üzere toplam 15 etkinlik bulunmaktadır. Sekizinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 1 ve dördüncü metinde 3 etkinlik olmak üzere toplam 9 etkinlik yer almaktadır.

**Grafik 19**

*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



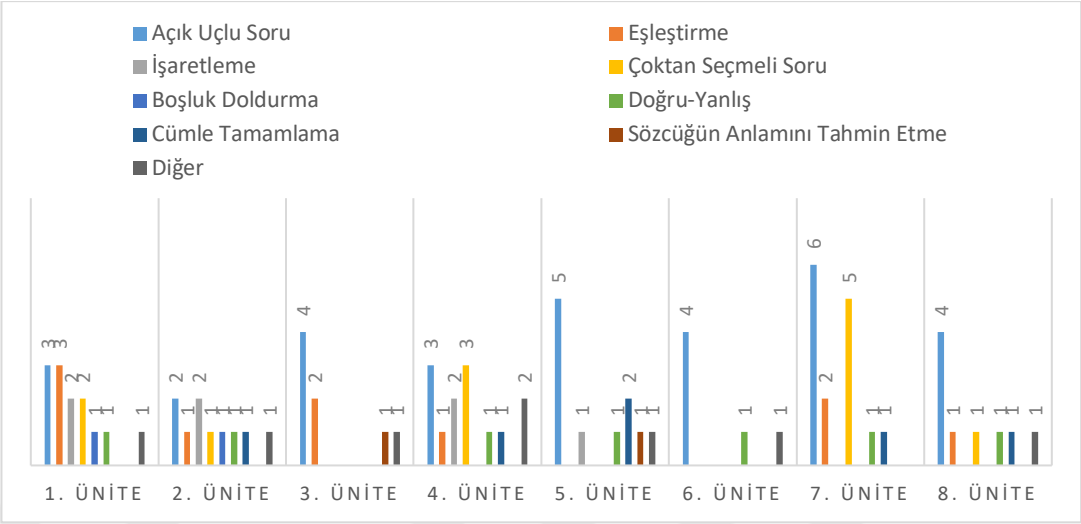

On dokuzuncu grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %18'inin yedinci ünitede, %15'inin birinci ünitede, %15'inin dördüncü ünitede, %13'ünün beşinci ünitede, %12'sinin ikinci ünitede, %11'inin sekizinci ünitede, %9'unun üçüncü ünitede ve son olarak %7'sinin altıncı ünitede yer aldığı görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik sayısı %18 ile yedinci ünitede tespit edilirken en az paya sahip etkinlik sayısı ise %7 ile altıncı ünite olmuştur. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilemediği görülmektedir.

### 4.4.2. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde YİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 20**

*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*

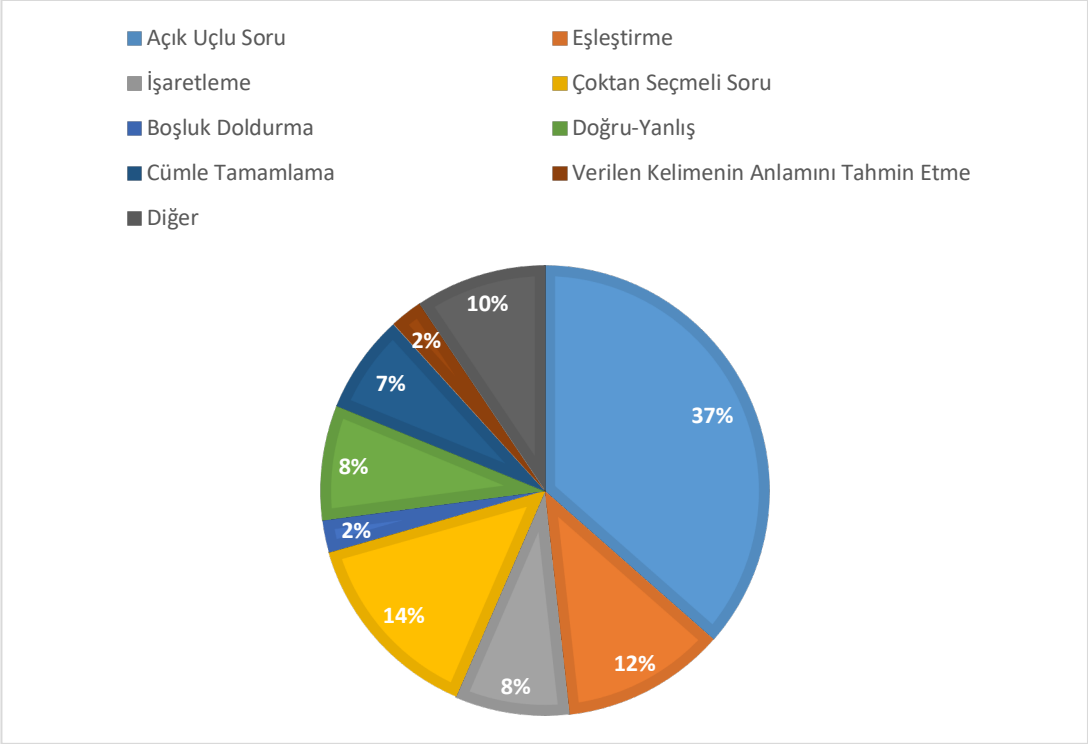



İncelenen ders kitabında sekiz ünitede toplam 16 farklı etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 3 açık uçlu soru, 3 eşleştirme, 2 işaretleme, 2 çoktan seçmeli, 1 boşluk doldurma, 1 doğru-yanlış ve 1 diğer kategorisinde yer alan sözcük çalışması etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 2 açık uçlu soru, 1 eşleştirme, 2 işaretleme, 1 çoktan seçmeli soru, 1 boşluk doldurma, 1 doğru-yanlış, 1 cümle tamamlama ve 1 diğer kategorisinde yer alan cümle birleştirme etkinliği olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 4 açık uçlu soru, 2 eşleştirme, 1 sözcüğün anlamını tahmin etme ve 1 diğer kategorisinde yer alan verilen cümleyi yeniden yazma etkinliği olmak üzere toplam 4 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede 3 açık uçlu soru, 1 eşleştirme, 2 işaretleme, 3 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 cümle tamamlama ve 2 diğer kategorisinde yer alan bilgi verme ile özetleme etkinlikleri olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede 5 açık uçlu, 1 işaretleme, 1 doğru-yanlış, 2 cümle tamamlama, 1 sözcüğün anlamını tahmin etme ve 1 diğer kategorisinde yer alan anlatma etkinliği olmak üzere toplamda 6 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. Altıncı ünitede 4 açık uçlu soru, 1 doğru-yanlış ve 1 diğer kategorisinde yer alan anahtar kelimeleri tespit etme etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Yedinci ünitede 6 açık uçlu soru, 2 eşleştirme, 5 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış ve 1 cümle tamamlama etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Sekizinci ünitede 4 açık uçlu soru, 1 eşleştirme, 1 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 cümle tamamlama ve 1 diğer

kategorisinde yer alan görselden hareketle yazma etkinliği olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Ayrıca yirminci grafik tekrar incelendiğinde en fazla etkinlik türüne yer veren ünitenin (8 farklı etkinlik türüyle) ikinci ünite olduğu, en az etkinlik türünün ise (3 farklı etkinlik türüyle) altıncı ünitede bulunduğu görülmektedir.

**Grafik 21**

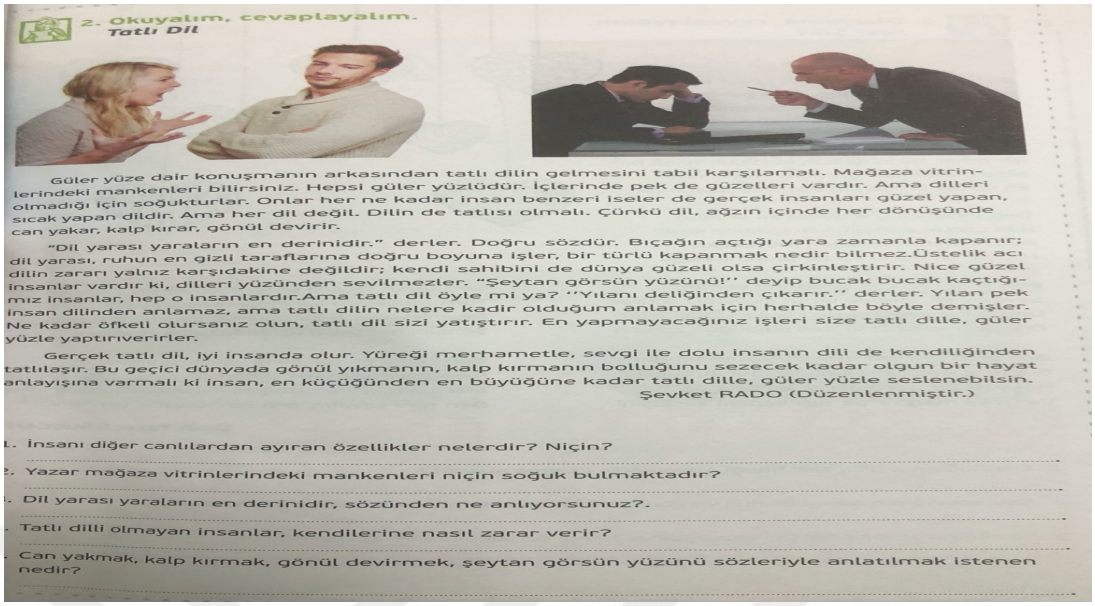
*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*




Yirmi birinci grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %37'sinin açık uçlu soru, %14'ünün çoktan seçmeli soru, %12'sinin eşleştirme, %8'inin işaretleme, %8'inin doğru-yanlış, %7'sinin cümle tamamlama, %2'sinin boşluk doldurma, %2'sinin verilen kelimenin anlamını tahmin etme ve %10'unun ise diğer kategorisinde yer alan 8 farklı (sözcük çalışması, cümle birleştirme, cümleleri yeniden yazma, bilgi verme, özetleme, anlatma, anahtar kelimeleri tespit etme, görselden hareketle yazma) okuma etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türü %37 ile açık uçlu soru etkinliğidir. Ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin en az paya sahip olanı ise %10'luk diğer kategorisinde birleştirilen ve her birisinden yalnızca birer tane bulunan; sözcük çalışması, cümle birleştirme, cümleleri yeniden yazma, bilgi verme, özetleme, anlatma, anahtar kelimeleri tespit etme, görselden hareketle yazma etkinlikleridir. En fazla ve az paya sahip etkinlik türleriyle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

**Fotoğraf 20**

*En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği*



2. Okuyalım, cevaplayalım.

**Tatlı Dil**

Güler yüze dair konuşmanın arkasından tatlı dilin gelmesini tabii karşılamalı. Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür. İçlerinde pek de güzelleri vardır. Ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri işeler de gerçek insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil. Dilin de tatlısı olmalı. Çünkü dil, ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar, gönül devirir.

"Dil yarası yaraların en derinidir." derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası, ruhun en gizli taraflarına doğru boyuna işler, bir türlü kapanmak nedir bilmez.Üstelik acı dilin zararı yalnız karşıdakine değildir; kendi sahibini de dünya güzeli olsa çirkinleştirir. Nice güzel insanlar vardır ki, dilleri yüzünden sevilmezler. "Şeytan görsün yüzünü!'' deyip bucak bucak kaçtığımız insanlar, hep o insanlardır.Ama tatlı dil öyle mi ya? ''Yılanı deliğinden çıkarır.'' derler. Yılan pek insan dilinden anlamaz, ama tatlı dilin nelere kadir olduğum anlamak için herhalde böyle demişler. Ne kadar öfkeli olursanız olun, tatlı dil sizi yatıştırır. En yapmayacağınız işleri size tatlı dille, güler yüzle yaptırıverirler.

Gerçek tatlı dil, iyi insanda olur. Yüreği merhametle, sevgi ile dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp kırmanın bolluğunu sezecek kadar olgun bir hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin.

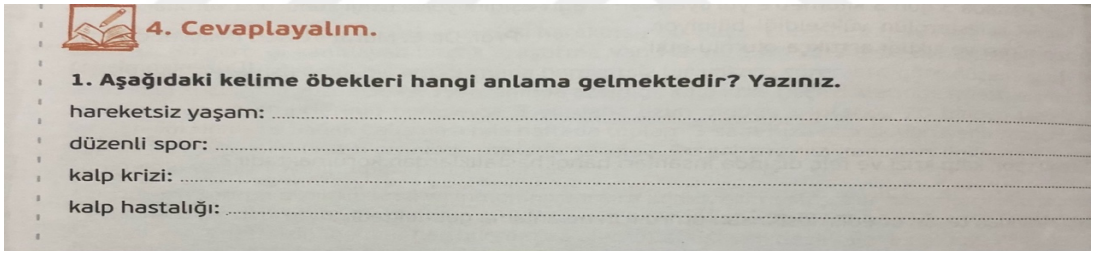
Şevket RADO (Düzenlenmiştir.)

1. İnsanı diğer canlılardan ayıran özellikler nelerdir? Niçin?
2. Yazar mağaza vitrinlerindeki mankenleri niçin soğuk bulmaktadır?
3. Dil yarası yaraların en derinidir, sözünden ne anlıyorsunuz?.
4. Tatlı dilli olmayan insanlar, kendilerine nasıl zarar verir?
5. Can yakmak, kalp kırmak, gönül devirmek, şeytan görsün yüzünü sözleriyle anlatılmak istenen nedir?

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 67). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 21**

*En Az Yer Alan Sözcük Çalışması Etkinliği Örneği*



4. Cevaplayalım.

**1. Aşağıdaki kelime öbekleri hangi anlama gelmektedir? Yazınız.**

hareketsiz yaşam: .....

düzenli spor: .....

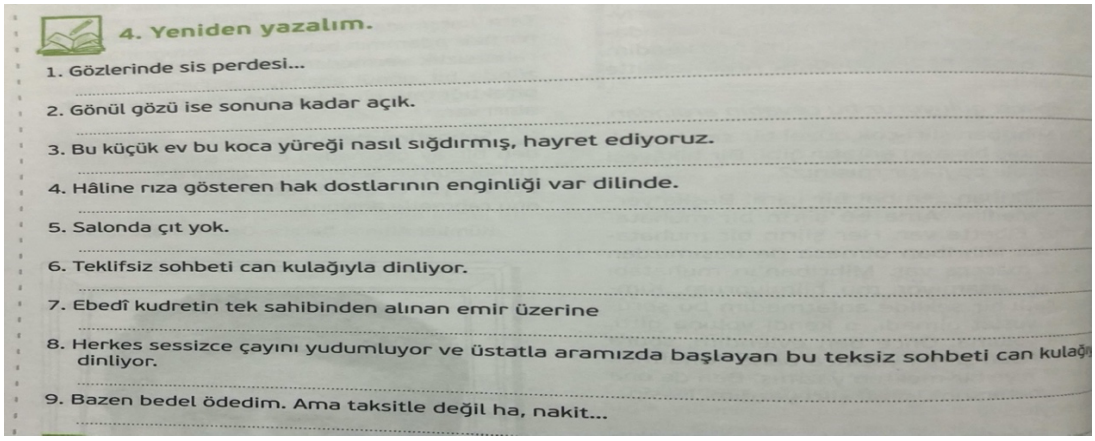
kalp krizi: .....

kalp hastalığı: .....

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 30). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 22**

*En Az Yer Alan Cümleleri Yeniden Yazma Etkinliği Örneği*



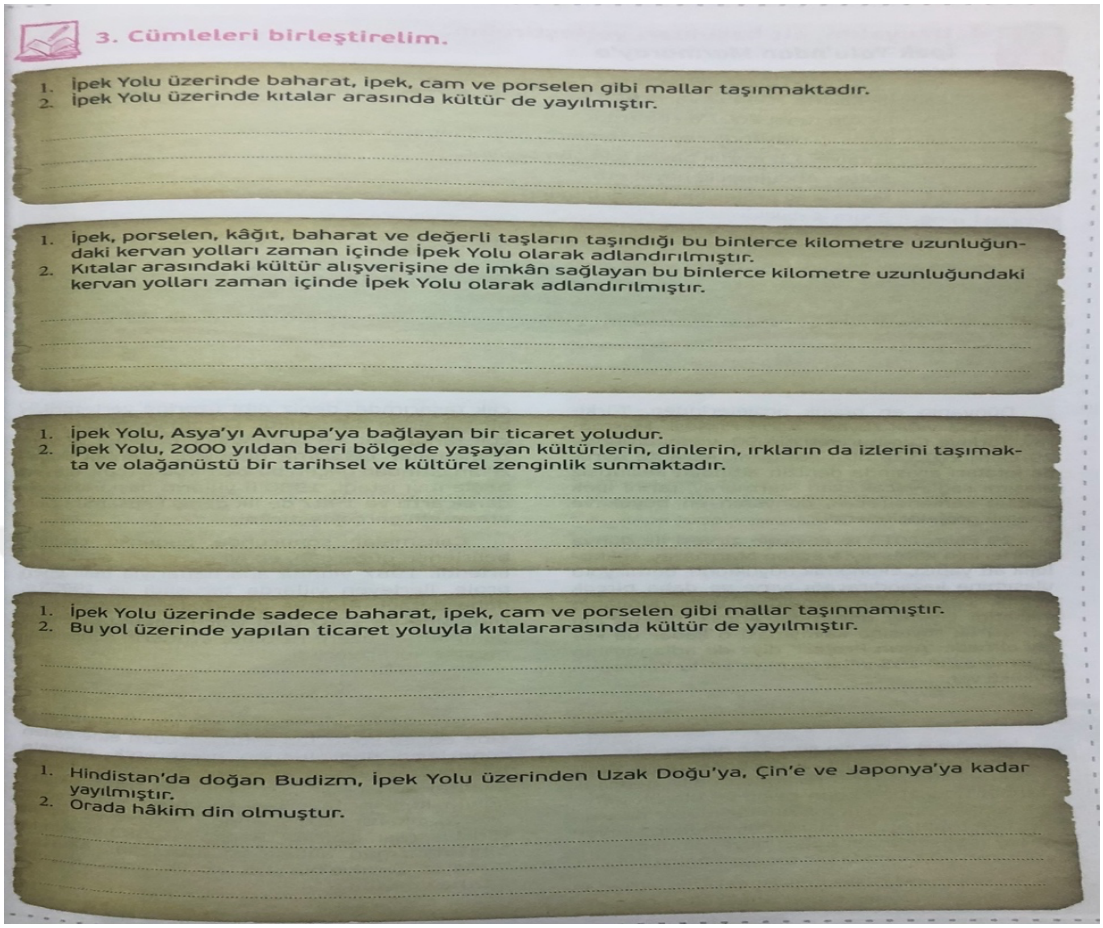
4. Yeniden yazalım.

1. Gözlerinde sis perdesi...
2. Gönül gözü ise sonuna kadar açık.
3. Bu küçük ev bu koca yüreği nasıl sığdırmış, hayret ediyoruz.
4. Hâline rıza gösteren hak dostlarının enginliği var dilinde.
5. Salonda çıt yok.
6. Teklifsiz sohbeti can kulağıyla dinliyor.
7. Ebedî kudretin tek sahibinden alınan emir üzerine
8. Herkes sessizce çayını yudumluyor ve üstatla aramızda başlayan bu teksiz sohbeti can kulağı dinliyor.
9. Bazen bedel ödedim. Ama taksitle değil ha, nakit...

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 64). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 23**

*En Az Yer Alan Cümleleri Birleştirme Etkinliği Örneği*



3. Cümleleri birleştirelim.

1. İpek Yolu üzerinde baharat, ipek, cam ve porselen gibi mallar taşınmaktadır.
2. İpek Yolu üzerinde kıtalar arasında kültür de yayılmıştır.

1. İpek, porselen, kâğıt, baharat ve değerli taşların taşındığı bu binlerce kilometre uzunluğundaki kervan yolları zaman içinde İpek Yolu olarak adlandırılmıştır.
2. Kıtalar arasındaki kültür alışverişine de imkân sağlayan bu binlerce kilometre uzunluğundaki kervan yolları zaman içinde İpek Yolu olarak adlandırılmıştır.

1. İpek Yolu, Asya'yı Avrupa'ya bağlayan bir ticaret yoludur.
2. İpek Yolu, 2000 yıldan beri bölgede yaşayan kültürlerin, dinlerin, ırkların da izlerini taşımakta ve olağanüstü bir tarihsel ve kültürel zenginlik sunmaktadır.

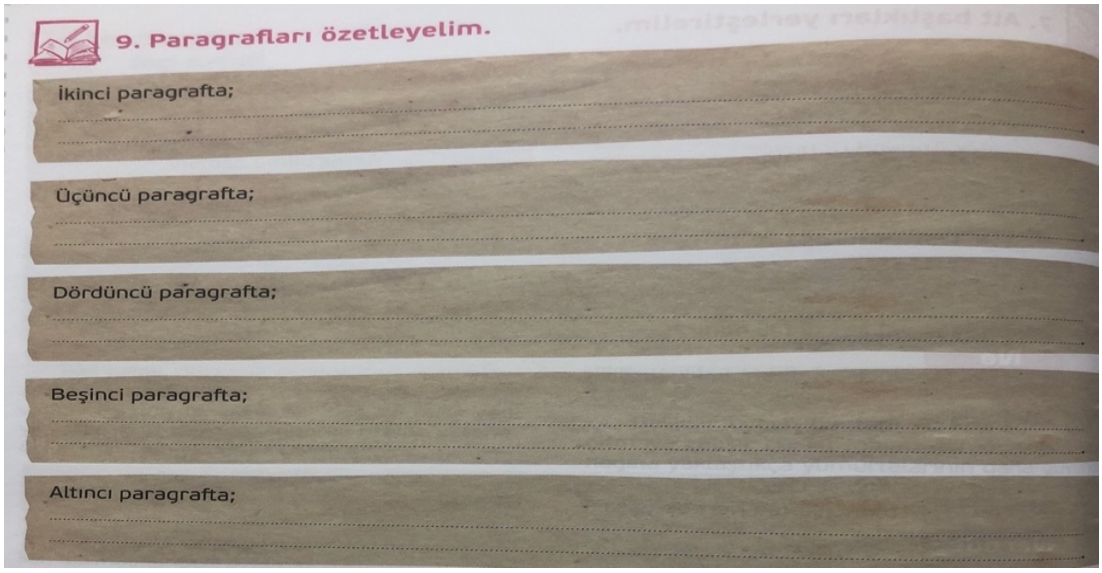
1. İpek Yolu üzerinde sadece baharat, ipek, cam ve porselen gibi mallar taşınmamıştır.
2. Bu yol üzerinde yapılan ticaret yoluyla kıtalararasında kültür de yayılmıştır.

1. Hindistan'da doğan Budizm, İpek Yolu üzerinden Uzak Doğu'ya, Çin'e ve Japonya'ya kadar yayılmıştır.
2. Orada hâkim din olmuştur.

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 39). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 24**

*En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği*



9. Paragrafları özetleyelim.

İkinci paragrafta;

Üçüncü paragrafta;

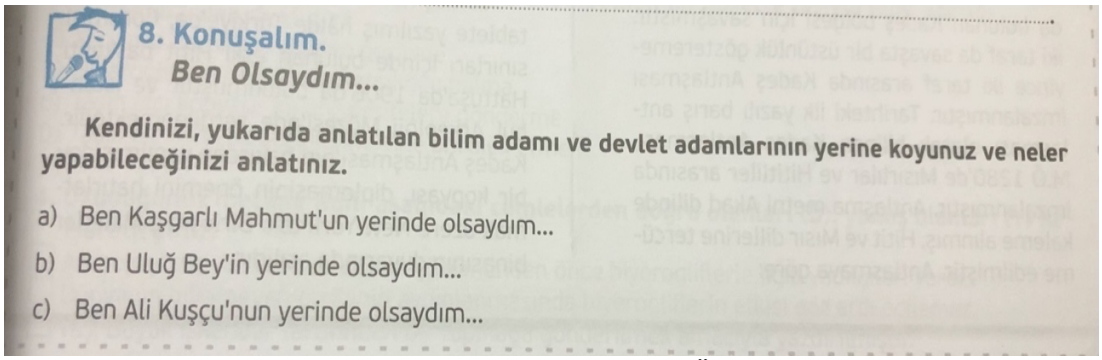
Dördüncü paragrafta;

Beşinci paragrafta;

Altıncı paragrafta;

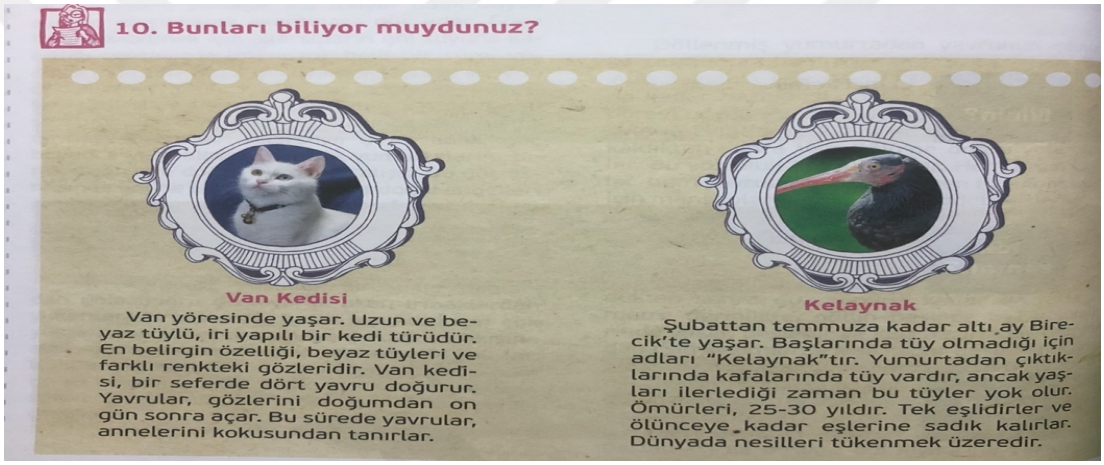
Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 80). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 25**
*En Az Yer Alan Anlatma Etkinliği Örneği*



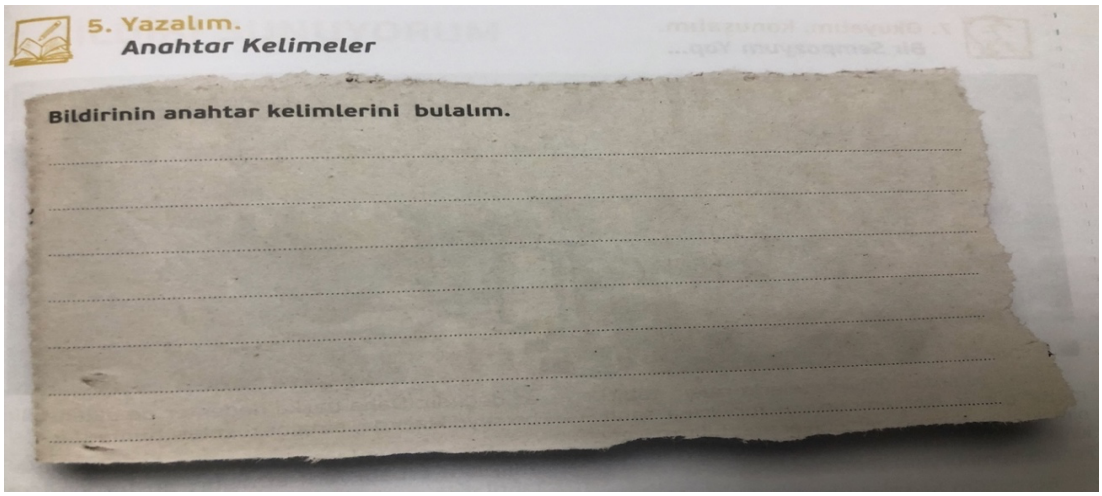

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 109). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 26**
*En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği*




Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 80). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 27**
*En Az Yer Alan Anahtar Kelimeleri Tespit Etme Etkinliği Örneği*




Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 121). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 28**

*En Az Yer Alan Görselden Hareketle Yazma Etkinliği Örneği*



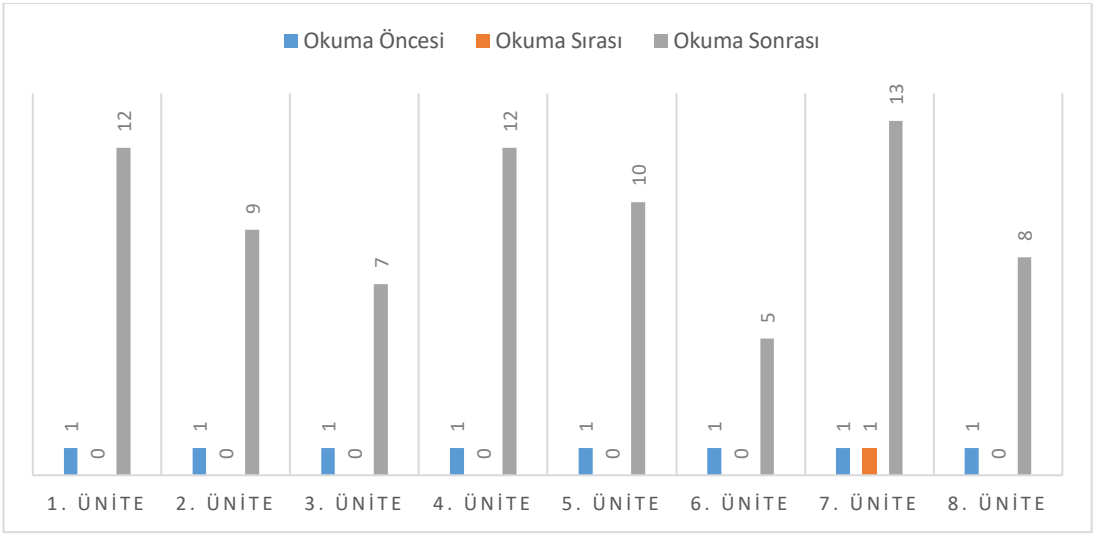

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (s. 166). Yunus Emre Enstitüsü.

### 4.4.3. YİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde, YİT C1 İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 22**

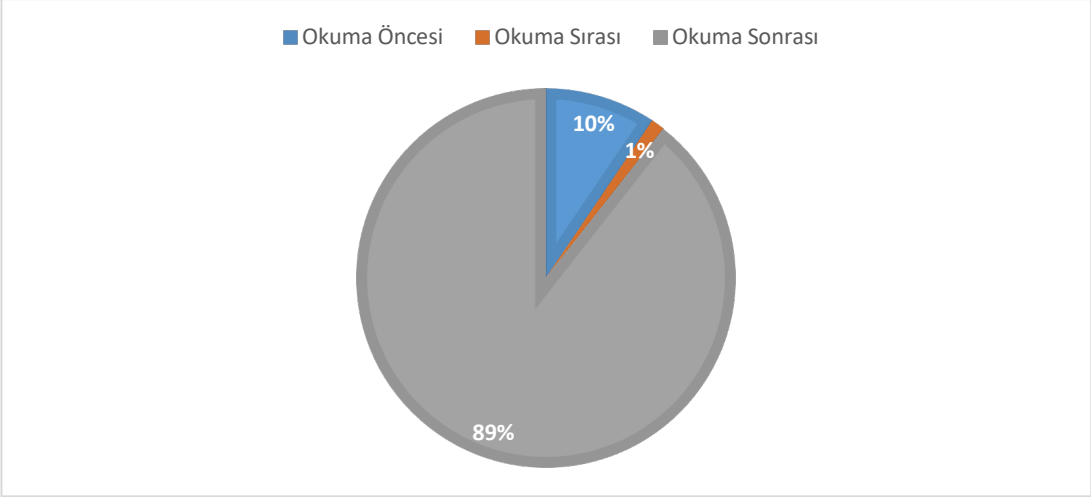
*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*



Yirmi ikinci grafik incelendiğinde ders kitabındaki birinci ünitede yer alan 13 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 12'sinin ise okuma sonrası, ikinci ünitede yer alan 10 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 9'unun ise okuma sonrası, üçüncü ünitede yer alan 8 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 7'sinin okuma sonrası, dördüncü ünitede yer alan 13 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 12'sinin ise okuma sonrası, beşinci ünitede yer alan 11 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 10'unun ise okuma sonrası, altıncı ünitede yer alan 6 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 5'inin ise okuma sonrası, yedinci ünitede yer alan 15 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 13'ünün ise okuma sonrası ve son olarak sekizinci ünitede yer alan 9 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 8'inin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan toplam 85 etkinliğin 8'i okuma öncesi, 1'i okuma sırası ve geriye kalan 76'sının ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafiğe bakıldığında sayıları farklı olsa da her ünitede okuma öncesi ve sonrası etkinliklere yer verildiği ancak okuma sırası etkinliğinin sadece yedinci ünitede bulunduğu görülmektedir.

**Grafik 23**

*YİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




Yirmi üçüncü grafik incelendiğinde kitapta yer alan okuma etkinliklerinin %89'unun okuma sonrası, %10'unun okuma öncesi ve %1'lik kısmının ise okuma sırası süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla pay %89 ile okuma sonrası sürecine yönelik tespit edilirken en az pay ise %1 ile okuma sırası etkinlik sürecinde izlenmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma

etkinliklerinin okuma sonrası sürece yoğunlaştığı ve okuma sırasının oldukça ihmâl edildiği görülmektedir.

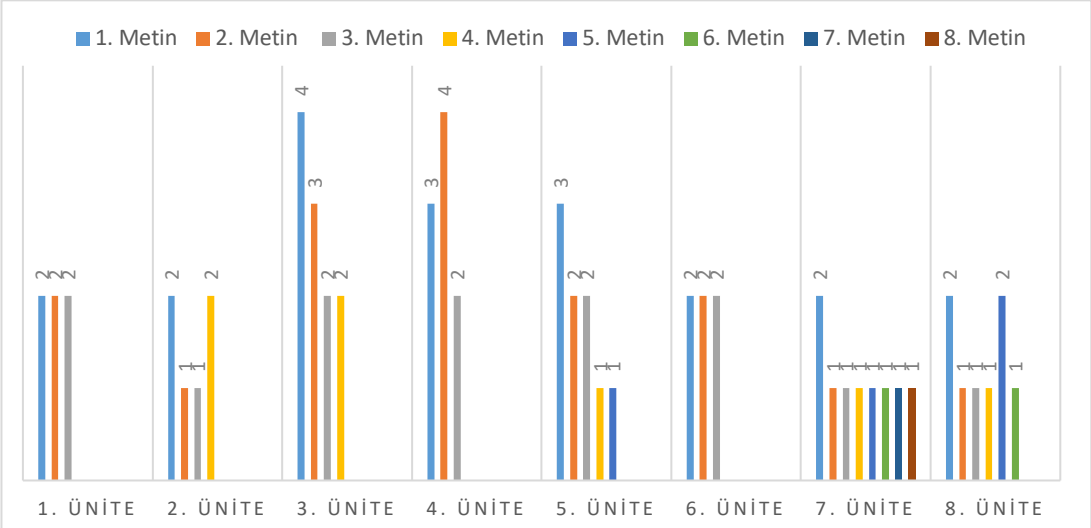
## 4.5. Yedi İklim Türkçe (YİT) C2 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

### 4.5.1. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde YİT C2 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 24**

*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*

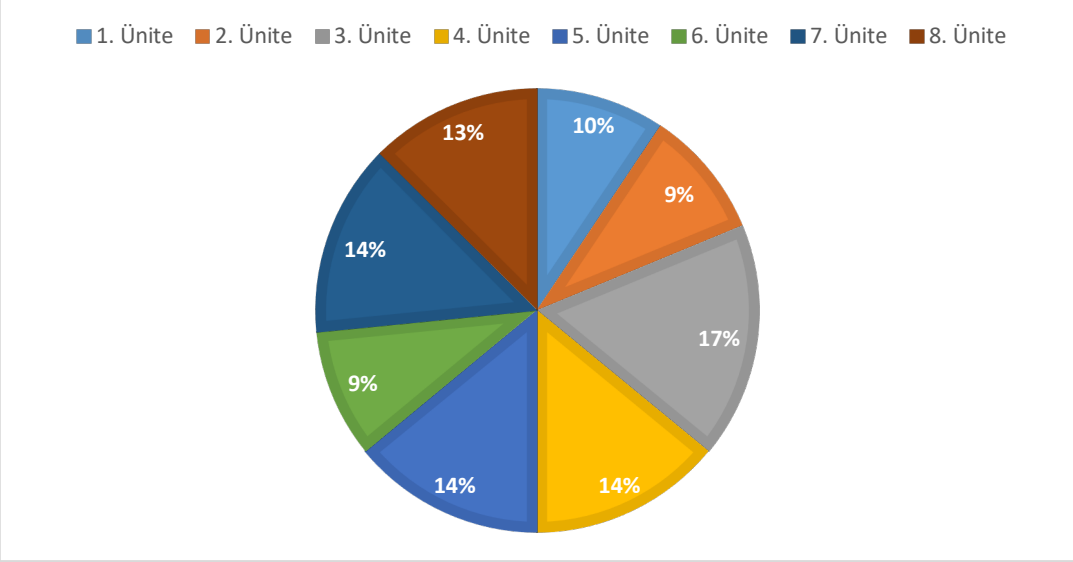



Yirmi dördüncü grafik incelendiğinde ders kitabındaki sekiz ünitede toplam 36 metin ve bu 36 metne bağlı olarak 64 okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünitede; birinci metinde 2, ikinci metinde 2 ve üçüncü metinde 2 adet olmak üzere toplam 6 etkinliğe yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 2, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 1 ve dördüncü metinde 2 etkinlik olmak üzere toplam 6 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 4, ikinci metinde 3, üçüncü metinde 2 ve dördüncü metinde 2 etkinlik olmak üzere toplam 11 etkinlik yer

almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 4 ve üçüncü metinde 2 olmak üzere toplam 9 etkinlik olduğu görülmektedir. Beşinci ünitede; birinci metinde 3, ikinci metinde 2, üçüncü metinde 2, dördüncü metinde 1 ve beşinci metinde 1 etkinlikten oluşan toplam 9 etkinlik mevcuttur. Altıncı ünitede; birinci metinde 2, ikinci metinde 2 ve üçüncü metinde 2 olmak üzere toplam 6 etkinliğe yer verilmektedir. Yedinci ünitedeki birinci metinde 2, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 1, beşinci metinde 1, altıncı metinde 1, yedinci metinde 1 ve sekizinci metinde 1 etkinlik olmak üzere toplam 9 etkinlik bulunmaktadır. Sekizinci ünitede; birinci metinde 2, ikinci metinde 1, üçüncü metinde 1, dördüncü metinde 1, beşinci metinde 2 ve altıncı metinde 1 etkinlik olmak üzere toplam 8 etkinlik yer almaktadır.

**Grafik 25**

*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



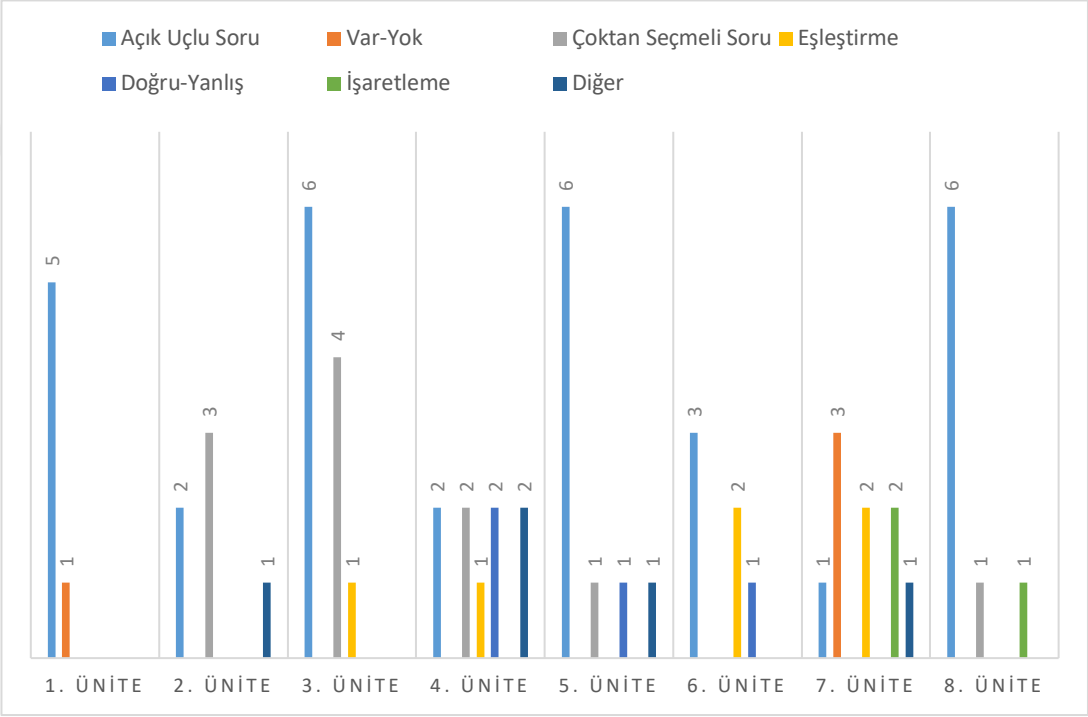

Yirmi beşinci grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %17'sinin üçüncü ünitede, %14'ünün dördüncü ünitede, %14'ünün beşinci ünitede, %14'ünün yedinci ünitede, %13'ünün sekizinci ünitede, %10'unun birinci ünitede, %9'unun ikinci ünitede ve son olarak %9'unun altıncı ünitede yer aldığı görülmektedir. Etkinlik sayısı bakımından en fazla paya sahip ünite %17 ile üçüncü ünite, en az paya sahip ünite ise %9 ile altıncı ünite olmuştur. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilemediği görülmektedir.

### 4.5.2. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde YİT C2 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 26**

*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*

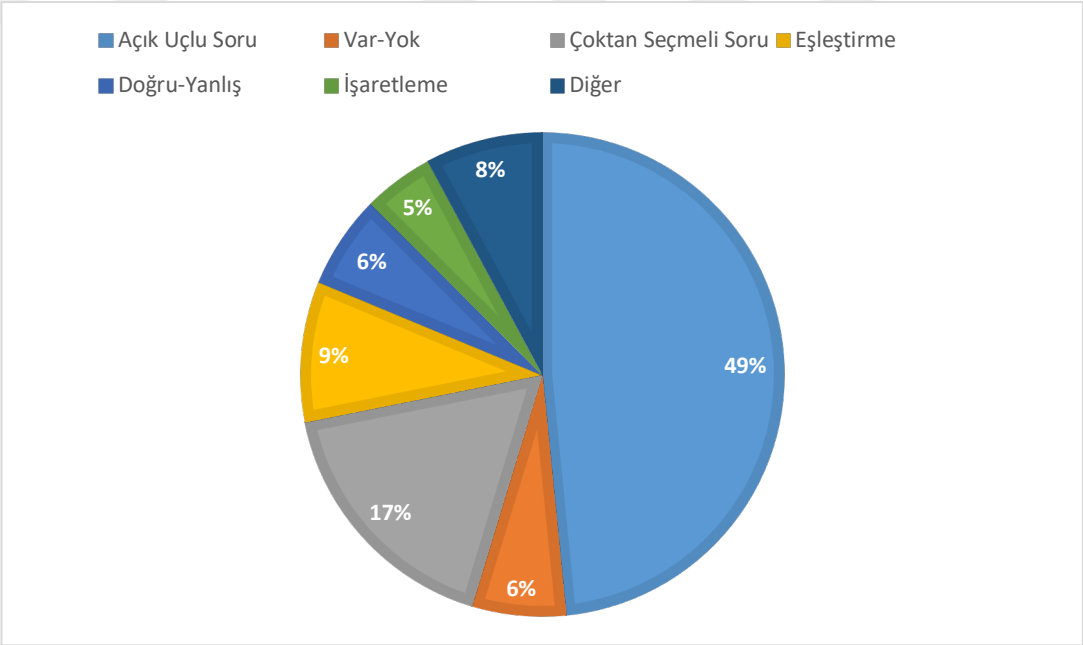



İncelenen ders kitabında sekiz ünitede toplam 11 farklı etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 5 açık uçlu soru ve 1 var-yok etkinliği olmak üzere toplam 2 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 2 açık uçlu soru, 3 çoktan seçmeli soru ve 1 diğer kategorisinde yer alan anlatma etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 6 açık uçlu soru, 4 çoktan seçmeli soru ve 1 eşleştirme etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede 2 açık uçlu soru, 1 eşleştirme, 2 çoktan seçmeli soru, 2 doğru-yanlış ve 2 diğer kategorisinde yer alan metne başlık yazma ile özetleme etkinlikleri olmak üzere toplam 6 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede 6 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış ve 1 diğer kategorisinde yer alan sözcük anlamı tahmin etme etkinliği olmak üzere toplamda 4 farklı etkinlik türüne yer

verilmiştir. Altıncı ünitede 3 açık uçlu soru, 2, eşleştirme ve 1 doğru-yanlış etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Yedinci ünitede 1 açık uçlu soru, 2 eşleştirme, 3 var-yok, 2 işaretleme ve 1 diğer kategorisinde yer alan boşluk doldurma etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Sekizinci ünitede 6 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru ve 1 işaretleme etkinliği olmak üzere toplam 3 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Ayrıca Grafik 26 tekrar incelendiğinde en fazla etkinlik türüne yer veren ünitelerin (5 farklı etkinlik türüyle) dördüncü ve yedinci üniteler, en az etkinlik türüne yer veren ünitenin ise (2 farklı etkinlik türüyle) birinci ünite olduğu görülmektedir.

**Grafik 27**

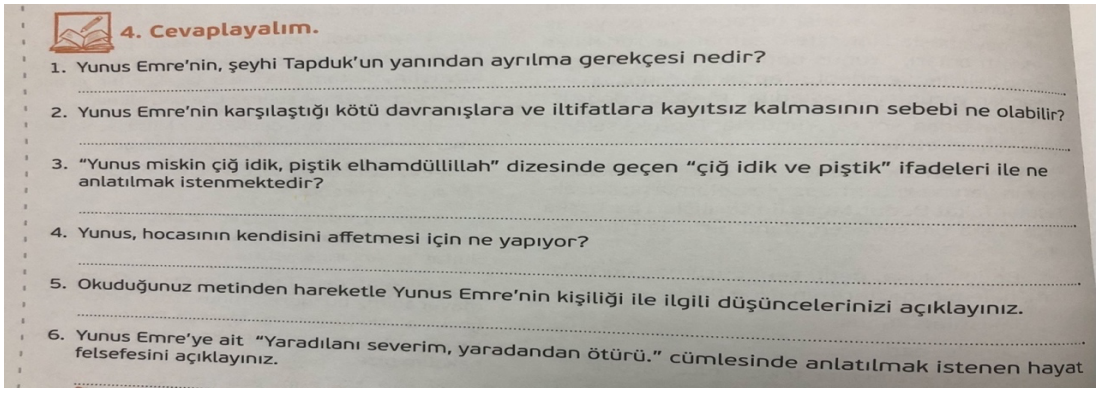
*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*




Yirmi yedinci grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %49'unun açık uçlu soru, %17'sinin çoktan seçmeli soru, %9'unun eşleştirme, %6'sının doğru-yanlış, %6'sının var-yok, %5'inin işaretleme ve %10'unun ise diğer kategorisinde yer alan 5 farklı (anlatma, verilen metne başlık yazma, özetleme, kelime anlamı tahmin etme, boşluk doldurma) okuma etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türü, %49 ile açık uçlu soru etkinliğidir. Ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin en az orana sahip olanları ise %10'luk diğer kategorisinde birleştirilen ve her birisinden yalnızca birer tane bulunan; anlatma, verilen metne başlık yazma, özetleme, kelime grubu anlamı tahmin etme, boşluk doldurma etkinlikleridir. En fazla ve az paya sahip etkinlik türleriyle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

**Fotoğraf 29**

*En Fazla Yer Alan Açık Uçlu Soru Etkinliği Örneği*



4. Cevaplayalım.

1. Yunus Emre'nin, şeyhi Tapduk'un yanından ayrılma gerekçesi nedir?
2. Yunus Emre'nin karşılaştığı kötü davranışlara ve iltifatlara kayıtsız kalmasının sebebi ne olabilir?
3. "Yunus miskin çiğ idik, piştik elhamdüllillah" dizesinde geçen "çiğ idik ve piştik" ifadeleri ile ne anlatılmak istenmektedir?
4. Yunus, hocasının kendisini affetmesi için ne yapıyor?
5. Okuduğunuz metinden hareketle Yunus Emre'nin kişiliği ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.
6. Yunus Emre'ye ait "Yaradılanı severim, yaradandan ötürü." cümlesinde anlatılmak istenen hayat felsefesini açıklayınız.

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 14). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 30**

*En Az Yer Alan Anlatma Etkinliği Örneği*



Üniteye Hazırlık

- Arkadaş ortamında konuşurken daha çok resmî bir dil mi yoksa daha samimi bir dil mi kullanıyorsunuz?
- Şiir okumaktan hoşlanır mısınız?
- Daha önce hiç karkatür dergisi aldınız mı?

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 28). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 31**

*En Az Yer Verilen Metne Başlık Yazma Etkinliği Örneği*



Üniteye Hazırlık

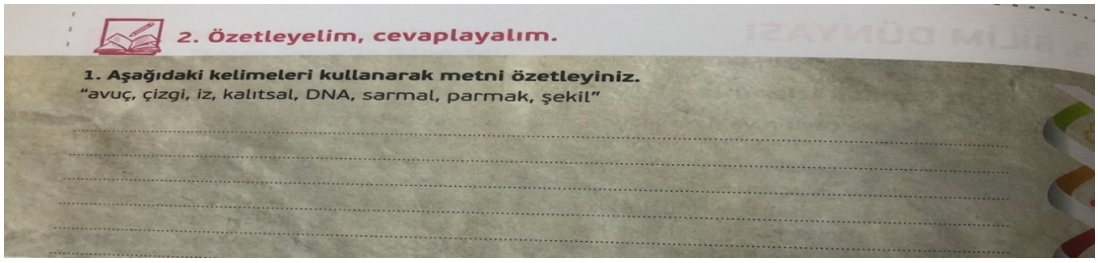
- Sizce kadın ile erkeğin sanata bakışlarında bir farklılık var mıdır?
- Parmak izi hakkında neler biliyorsunuz?
- Ne sıklıkla kötü bir rüya veya kâbus görürsünüz?

A. SANATA BAKIŞ AÇISI

1. Okuyalım, uygun başlık koyalım.
*Başlık Nedir?*

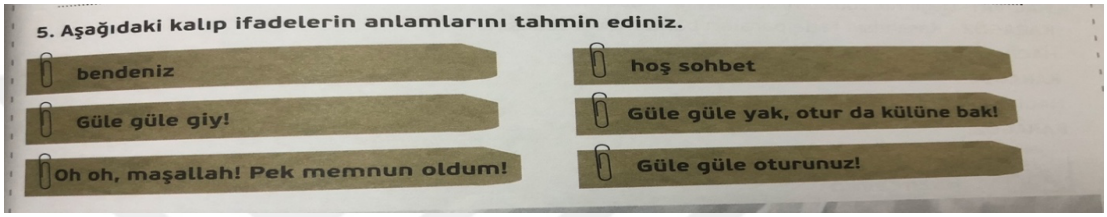
Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 68). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 32**
*En Az Yer Alan Özetleme Etkinliği Örneği*



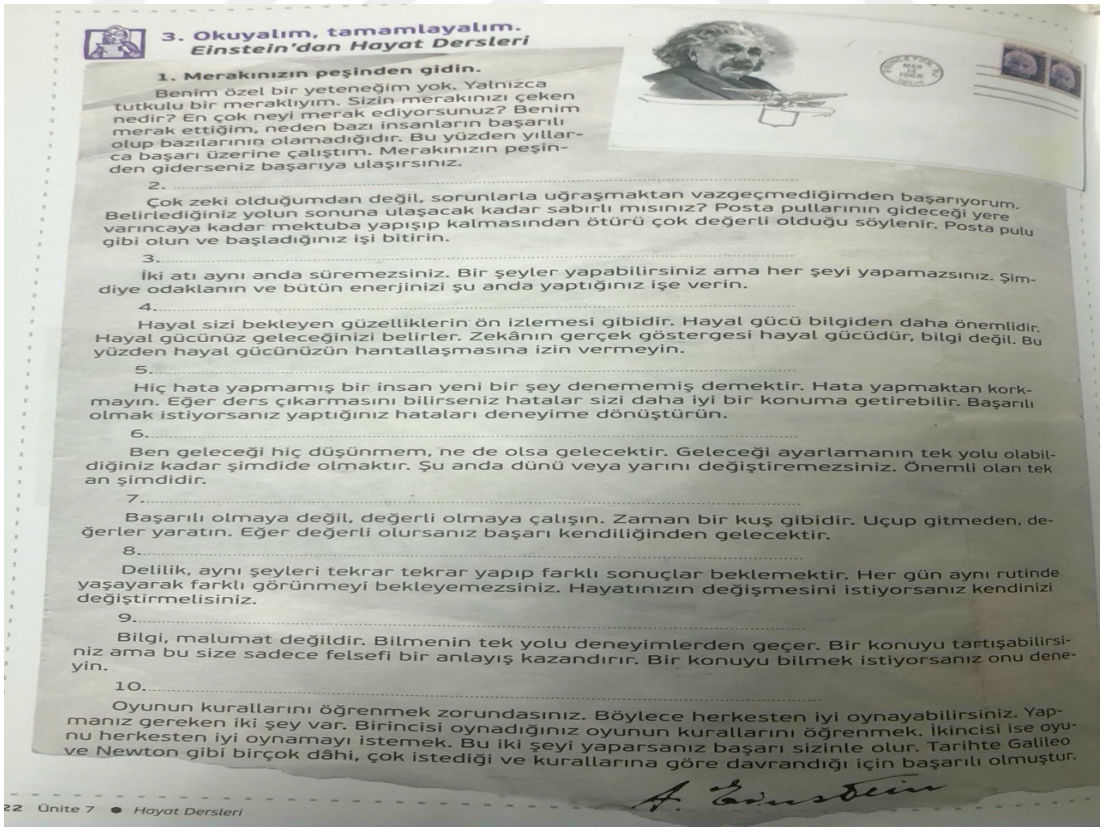

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 74). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 33**
*En Az Yer Alan Kelime Grubu Anlamı Tahmin Etme Etkinliği Örneği*




Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 89). Yunus Emre Enstitüsü.

**Fotoğraf 34**
*En Az Yer Alan Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği*



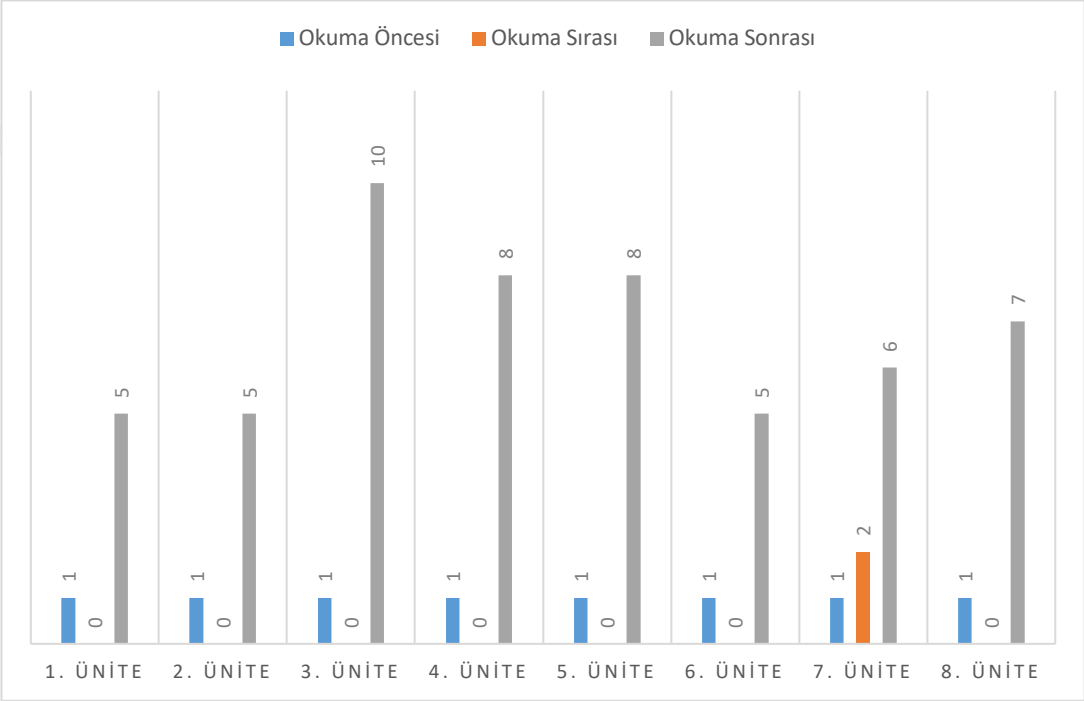

Not: Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (s. 122). Yunus Emre Enstitüsü.

### 4.5.3. YİT C2 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde YİT C2 İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 28**

*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*

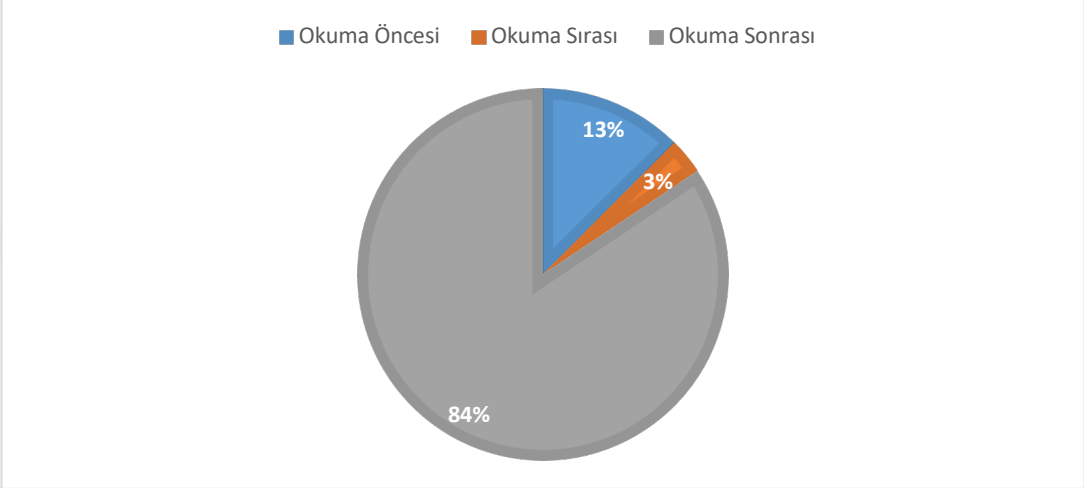



Yirmi sekizinci grafik incelendiğinde ders kitabındaki birinci ünitede yer alan 6 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 5'inin ise okuma sonrası, ikinci ünitede yer alan 6 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 5'inin ise okuma sonrası, üçüncü ünitede yer alan 11 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 10'unun okuma sonrası, dördüncü ünitede yer alan 9 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 8'inin ise okuma sonrası, beşinci ünitede yer alan 9 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 8'inin ise okuma sonrası, altıncı ünitede yer alan 6 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 5'inin ise okuma sonrası, yedinci ünitede yer alan 9 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 2'sinin okuma sırası, 6'sının ise okuma sonrası ve son olarak sekizinci ünitede yer alan 8 etkinliğin; 1'inin okuma öncesi, 7'sinin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan toplam 64 etkinliğin 8'inin okuma öncesi, 2'sinin okuma sırası ve geriye kalan

54'ünün ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafik tekrar incelendiğinde sayıları farklı olsa da her ünitede okuma öncesi ve sonrası etkinliklerin bulunduğu ancak okuma sırası etkinliklere sadece 7. ünitede yer verildiği görülmektedir.

**Grafik 29**

*YİT C2 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




Yirmi dokuzuncu grafik incelendiğinde kitapta yer alan okuma etkinliklerinin %84'ünün okuma sonrası, %13'ünün okuma öncesi ve %3'lük kısmının ise okuma sırası süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla paya %84 ile okuma sonrası, en az paya ise %3 ile okuma sırası etkinlik süreci sahip olmaktadır. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinliklerinin okuma sonrası süreçte yoğunlaştığı ve okuma sırası sürecin ihmâl edildiği görülmektedir.

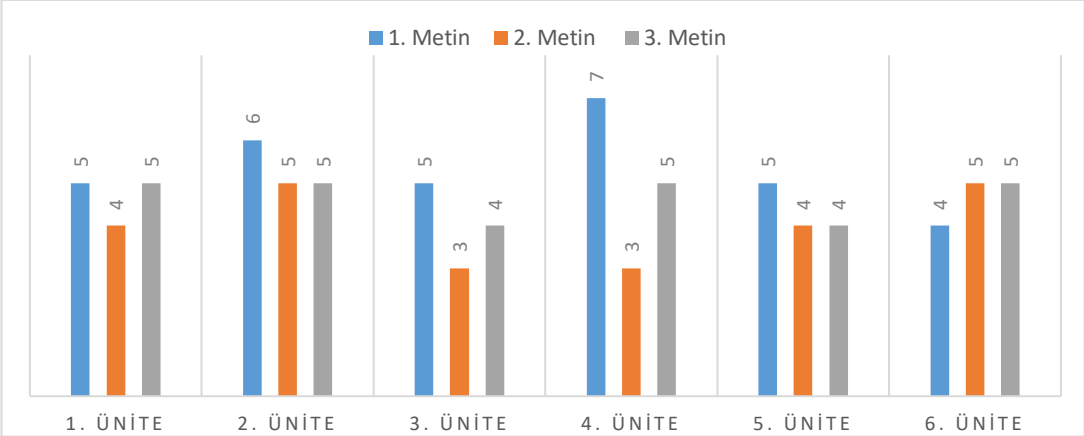
## 4.6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe (YİUÖİT) C1 İleri Düzey Ders Kitabı Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

### 4.6.1. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 30**

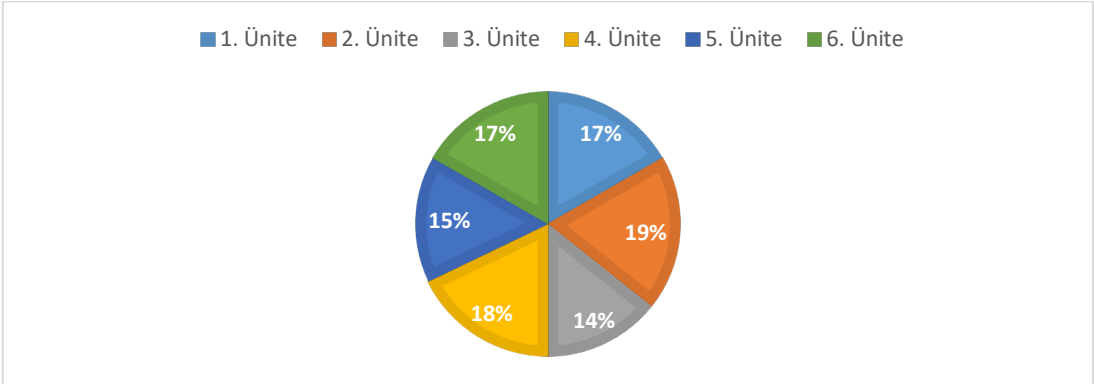
*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*




Otuzuncu grafiğe bakıldığında incelenen ders kitabında altı ünitede toplam 18 metin ve bu 18 metne bağlı olarak 84 adet okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 4 ve üçüncü metinde 5 adet olmak üzere toplam 14 etkinliğine yer verilmektedir. İkinci ünitedeki birinci metinde 6, ikinci metinde 5 ve üçüncü metinde 5 etkinlik olmak üzere toplam 16 etkinlik bulunmaktadır. Üçüncü ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 4 etkinlik olmak üzere toplam 12 etkinlik yer almaktadır. Dördüncü ünitede; birinci metinde 7, ikinci metinde 3 ve üçüncü metinde 5 olmak üzere toplam 15 etkinlik olduğu görülmektedir. Beşinci ünitede; birinci metinde 5, ikinci metinde 4 ve üçüncü metinde 4 etkinlikten oluşan toplam 13 etkinlik mevcuttur. Altıncı ünitede ise; birinci metinde 4, ikinci metinde 5 ve üçüncü metinde 5 olmak üzere toplam 14 etkinliğe yer verilmektedir.

**Grafik 31**

*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabında Yer Alan Ünitelerdeki Metinlere Göre Okuma Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



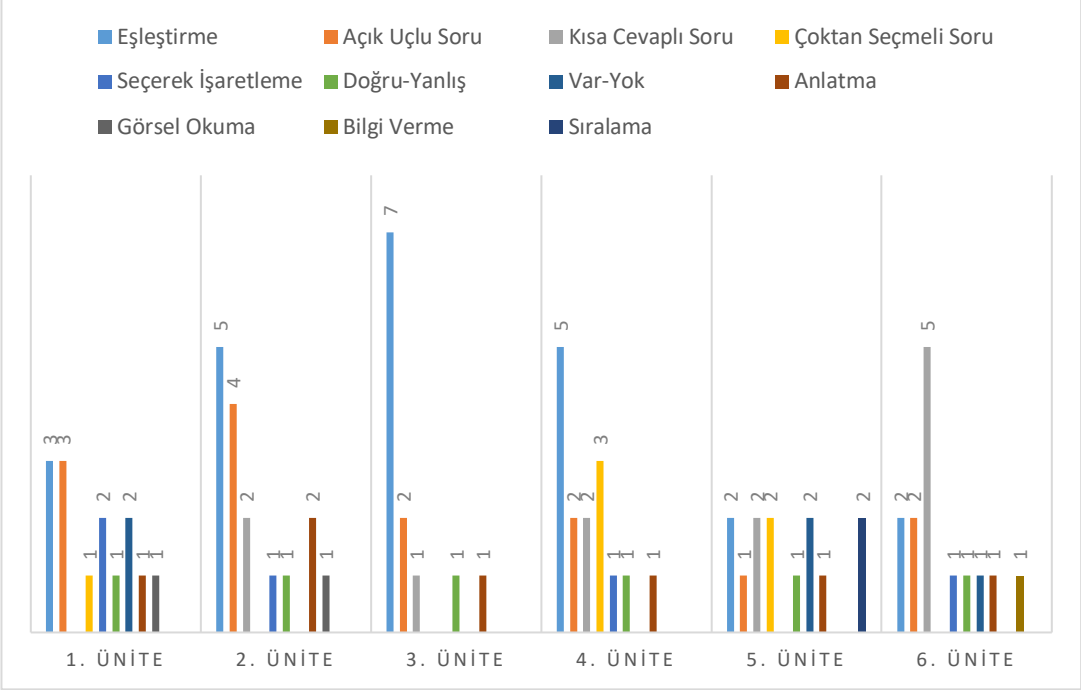
Otuz birinci grafik incelendiğinde okuma etkinliklerinin %17'sinin birinci ünitede, %19'unun ikinci ünitede, %14'ünün üçüncü ünitede, %18'inin dördüncü ünitede, %15'inin beşinci ünitede ve son olarak %17'sinin de altıncı ünitede yer aldığı görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik sayısı yüzde 19 ile ikinci ünitede yer alırken en az paya sahip etkinlik sayısı ise yüzde 14 ile üçüncü ünitede yer almaktadır. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir.

### 4.6.2. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 32**

*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri*

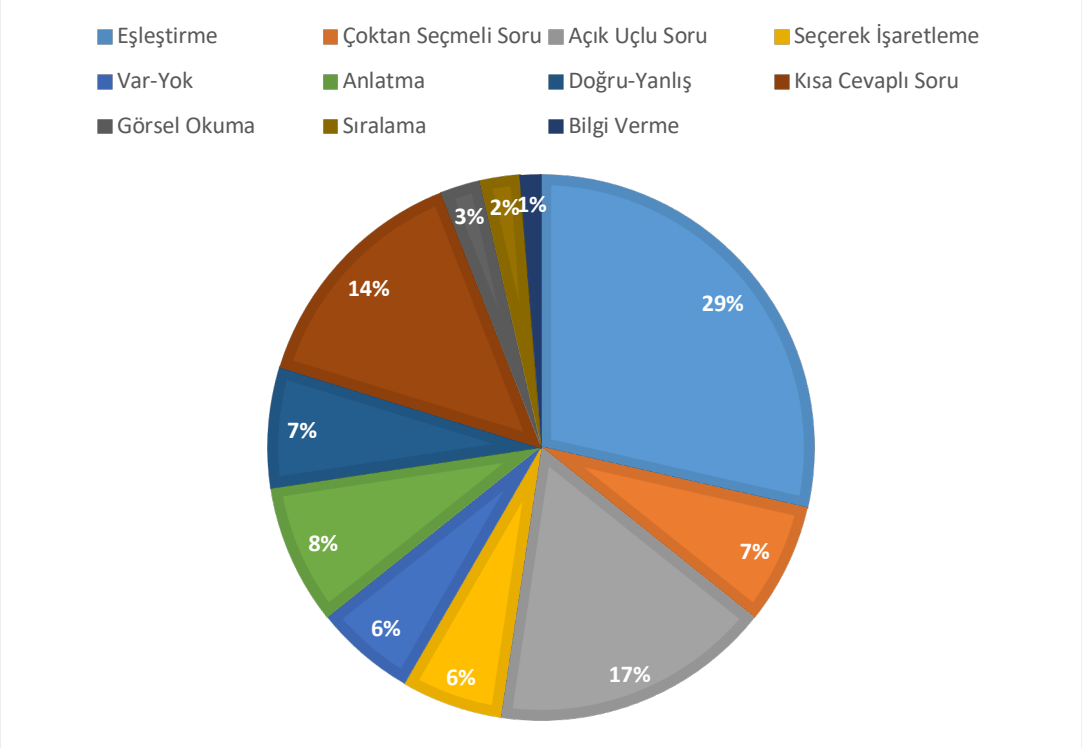



İncelenen ders kitabında altı ünitede toplam 11 farklı etkinlik türü yer almaktadır. Birinci ünitede 3 eşleştirme, 3 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 2 seçerek işaretleme, 2 var-yok, 1 anlatma ve 1 görsel okuma etkinliği olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İkinci ünitede 5 eşleştirme,

4 açık uçlu soru, 2 kısa cevaplı soru, 1 doğru-yanlış, 1 seçerek işaretleme, 2 anlatma ve 1 görsel okuma etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Üçüncü ünitede 7 eşleştirme, 2 açık uçlu soru, 1 doğru-yanlış, 1 anlatma ve 1 kısa cevaplı soru etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü bulunmuştur. Dördüncü ünitede 5 eşleştirme, 2 açık uçlu soru, 2 kısa cevaplı soru, 3 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 1 seçerek işaretleme ve 1 anlatma etkinliği olmak üzere toplam 7 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. Beşinci ünitede 2 eşleştirme, 1 açık uçlu soru, 2 kısa cevaplı soru, 2 çoktan seçmeli soru, 1 doğru-yanlış, 2 var-yok, 1 anlatma ve 2 sıralama etkinliği olmak üzere toplamda 8 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. Altıncı ünitede ise 2 eşleştirme, 2 açık uçlu soru, 5 kısa cevaplı soru, 1 doğru-yanlış, 1 seçerek işaretleme, 1 anlatma, 1 var-yok ve 1 bilgi verme etkinliği olmak üzere toplam 8 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Ayrıca grafiğe bakıldığında en fazla etkinlik türüne yer veren ünitelerin (8 farklı etkinlik türü) birinci, beşinci ve altıncı üniteler olduğu görülürken en az etkinlik türüne yer veren ünitenin ise (5 farklı etkinlik türü) üçüncü ünite olduğu görülmektedir.

**Grafik 33**

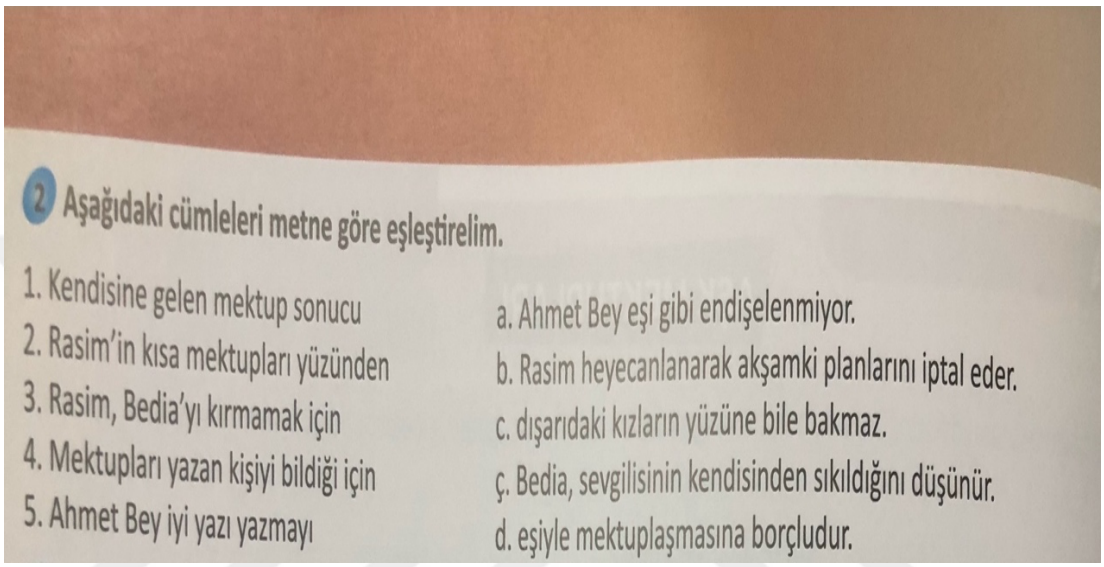
*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*




Otuz üçüncü grafik incelendiğinde etkinlik türlerinin %29'unun eşleştirme, %17'sinin açık uçlu soru, %14'ünün kısa cevaplı soru, %14'ünün çoktan seçmeli soru,

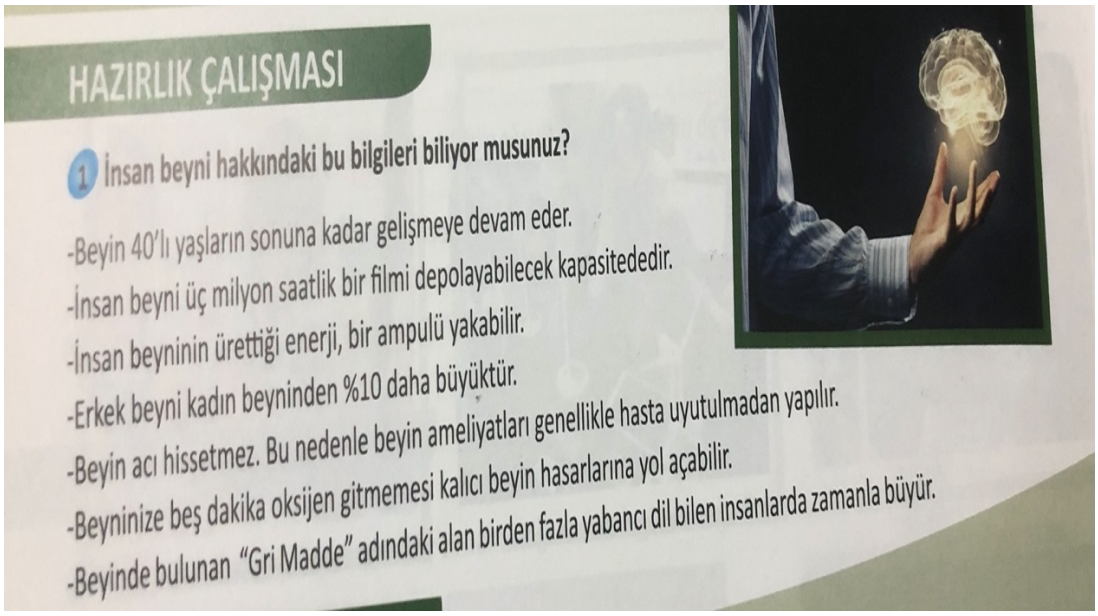
%8'inin anlatma, %7'sinin doğru-yanlış, %6'sının seçerek işaretleme, %6'sının var-yok, %3'ünün görsel okuma, %2'sinin sıralama ve %1'inin ise bilgi verme etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türünün %29 ile eşleştirme, en az paya sahip etkinliğin ise %1 ile bilgi verme etkinliği olduğu görülmektedir. En fazla ve az paya sahip etkinlik türleriyle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

**Fotoğraf 35**
*En Fazla Yer Alan Eşleştirme Etkinliği Örneği*




Not: Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 42). Kültür Sanat.

**Fotoğraf 36**
*En Az Yer Alan Bilgi Verme Etkinliği Örneği*



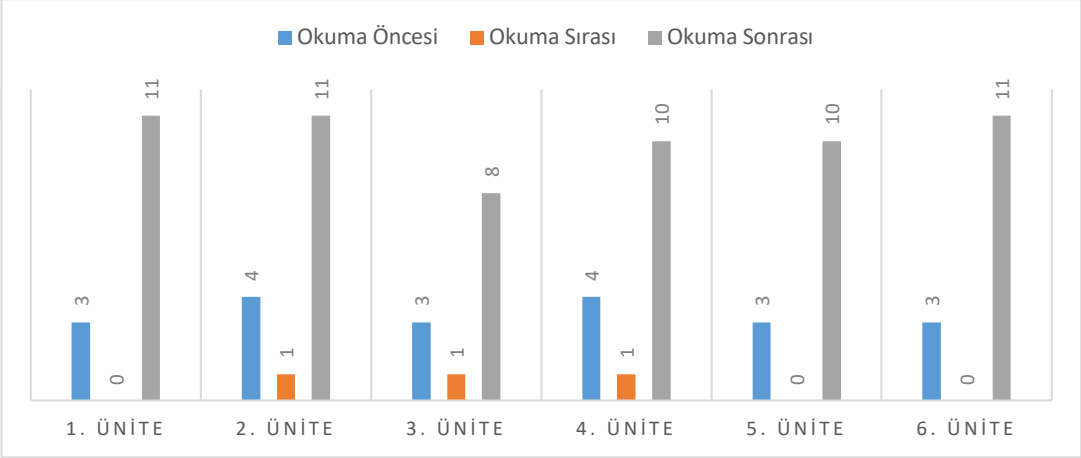

Not: Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe C1 ders kitabı* (s. 130). Kültür Sanat.

### 4.6.3. YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitabındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde YİUÖİT C1 İleri Düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 34**

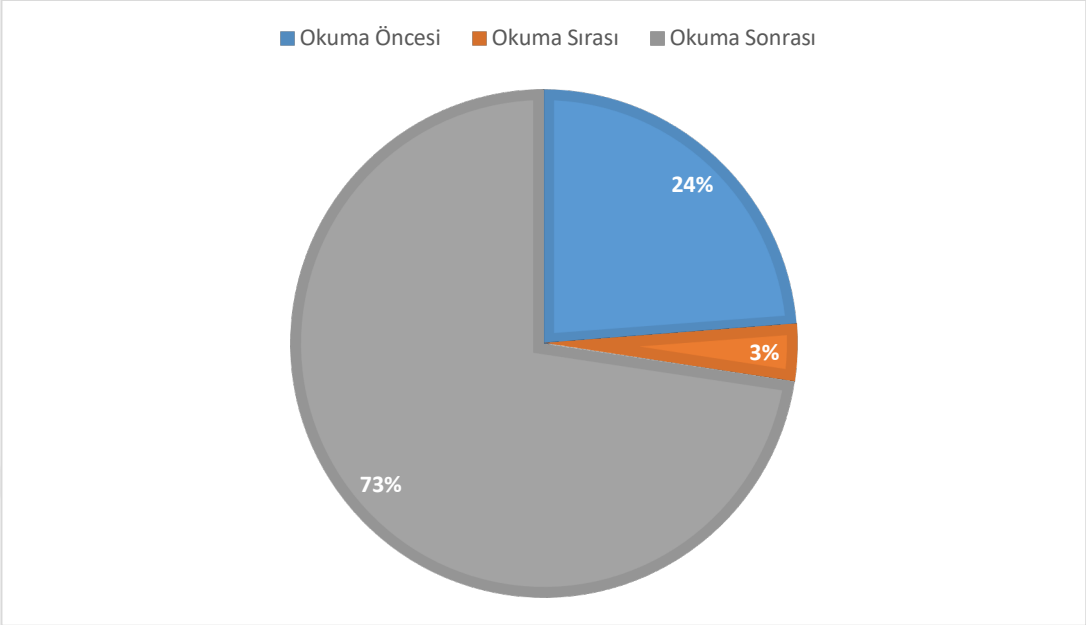
*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*




Otuz dördüncü grafik incelendiğinde ders kitabındaki birinci ünitede yer alan 14 etkinliğin; 3'ünün okuma öncesi, 11'inin ise okuma sonrası, ikinci ünitede yer alan 16 etkinliğin; 4'ünün okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 11'inin ise okuma sonrası, üçüncü ünitede yer alan 12 etkinliğin; 3'ünün okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 8'inin ise okuma sonrası, dördüncü ünitede yer alan 15 etkinliğin; 4'ünün okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 10'unun ise okuma sonrası, beşinci ünitede yer alan 13 etkinliğin; 3'ünün okuma öncesi, 10'unun ise okuma sonrası ve son olarak da altıncı ünitede yer alan 14 etkinliğin; 3'ünün okuma öncesi, 11'inin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan toplam 84 etkinliğin 20'si okuma öncesi, 3'ü okuma sırası ve geriye kalan 61'inin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafikten hareketle sayıları farklı olsa da her ünitede okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklere yer verilse de okuma sırası etkinliklerine sadece ikinci, üçüncü ve dördüncü ünitelerde yer verildiği görülmektedir.

**Grafik 35**

*YİUÖİT C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




Otuz beşinci grafik incelendiğinde kitapta yer alan okuma etkinliklerinin %73'ünün okuma sonrası, %24'ünün okuma öncesi ve %3'lük kısmının ise okuma sırası süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla payın %73 ile okuma sonrasına, en az payın ise %3 ile okuma sırası etkinlik sürecine yönelik hesaplandığı görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, okuma etkinliklerinin okuma sonrası sürece yoğunlaştığı ve okuma sırası sürecin diğer süreçlere göre oldukça ihmâl edildiği görülmektedir.

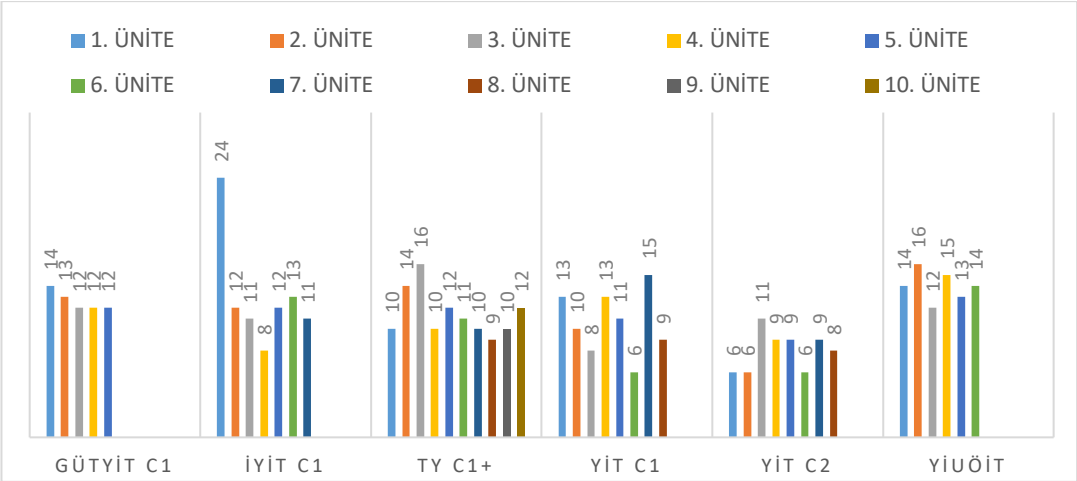
## 4.7. İleri Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Genel Görünümüne Yönelik Bulgular

### 4.7.1. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinlik sayısının ünitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan ileri düzey ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sayısı sunulmaktadır. Etkinliklerin sayısı, ünitelerde yer alan metinlere göre incelenmiştir. Bu yolla etkinlik sayılarının ünitelere göre dağılımının dengeli olup olmadığı yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler grafikler aracılığıyla sunularak görselleştirilmiştir.

**Grafik 36**

*İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Ünitelere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı*



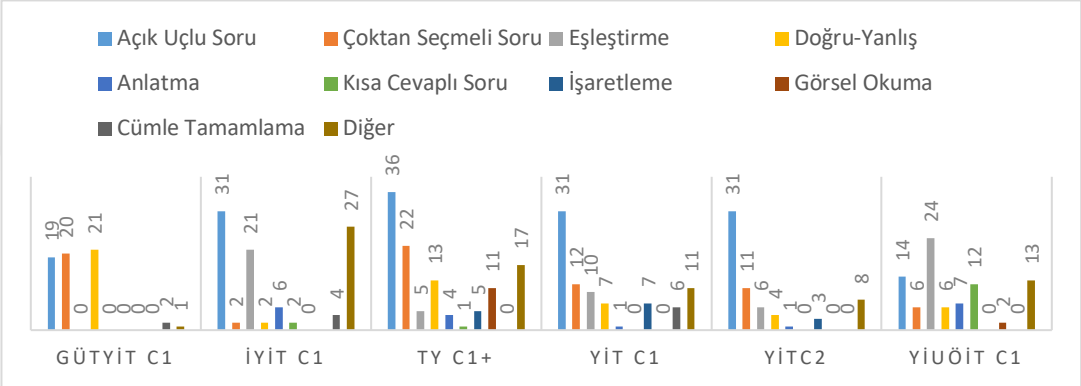

Otuz altıncı grafiğe bakıldığında incelenen ders kitaplarının tamamında toplam 501 adet okuma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. GÜTYİT C1 ders kitabında; birinci ünitede 14, ikinci ünitede 13, üçüncü ünitede 12, dördüncü ünitede 12 ve beşinci ünitede 12 olmak üzere toplam 63 etkinliğine yer verilmektedir. İYİT C1 ders kitabında; birinci ünitede 24, ikinci ünitede 12, üçüncü ünitede 11, dördüncü ünitede 8, beşinci ünitede 12, altıncı ünitede 13 ve yedinci ünitede 11 etkinlik olmak üzere toplam 91 etkinlik bulunmaktadır. TY C1+ ders kitabında; birinci ünitede 10, ikinci ünitede 14, üçüncü ünitede 16, dördüncü ünitede 10, beşinci ünitede 12, altıncı ünitede 11, yedinci ünitede 10, sekizinci ünitede 9, dokuzuncu ünitede 10 ve onuncu ünitede 12 etkinlik olmak üzere toplam 114 etkinlik yer almaktadır. YİT C1 ders kitabında; birinci ünitede 13, ikinci ünitede 10, üçüncü ünitede 8, dördüncü ünitede 13, beşinci ünitede 11, altıncı ünitede 6, yedinci ünitede 15 ve sekizinci ünitede 9 olmak üzere toplam 85 etkinlik olduğu görülmektedir. YİT C2 ders kitabında; birinci ünitede 6, ikinci ünitede 6, üçüncü ünitede 11, dördüncü ünitede 9, beşinci ünitede 9, altıncı ünitede 6, yedinci ünitede 9 ve sekizinci ünitede 8 olmak üzere toplam 64 etkinlik mevcuttur. YİUÖİT C1 ders kitabında; birinci ünitede 14, ikinci ünitede 16, üçüncü ünitede 12, dördüncü ünitede 15, beşinci ünitede 13 ve altıncı ünitede 14 olmak üzere toplam 84 etkinliğe yer verilmektedir. Sonuç olarak otuz altıncı grafiğe bakıldığında etkinliklerin ünitelere GÜTYİT C1 ve YİUÖİT C1 ders kitaplarında dengeli dağıtıldığı; İYİT C1, TY C1+, YİT C1 ve YİT C2 ders kitaplarında ise dengeli dağıtılmadığı görülmektedir.

### 4.7.2. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinlik türlerine yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan bütün ileri düzey ders kitaplarında yer alan etkinlik türleri sunulmaktadır. Etkinliklerin türleri, literatürde kabul görmüş genel-geçer etkinlik türlerine göre sınıflandırılmıştır. Etkinlik türlerinin sunumunda da grafikler kullanılmıştır.

**Grafik 37**

*İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinlik Türleri*

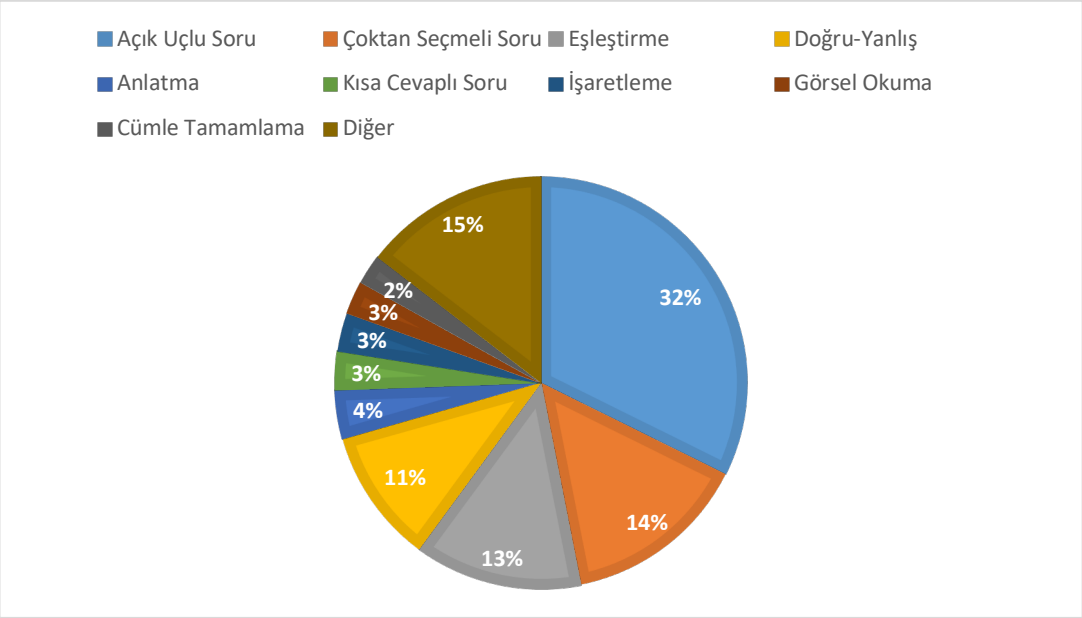



İncelenen ders kitaplarında toplam 37 farklı etkinlik türü yer almaktadır. GÜTYİT C1 ders kitabında 19 açık uçlu soru, 20 çoktan seçmeli soru, 21 doğru-yanlış, 2 cümle tamamlama ve 1 diğer kategorisinde yer alan okuma etkinliği olmak üzere toplam 5 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. İYİT C1 ders kitabında 21 eşleştirme, 31 açık uçlu soru, 2 kısa cevaplı soru, 2 doğru-yanlış, 6 anlatma, 2 çoktan seçmeli, 4 cümle tamamlama ve 27 diğer kategorisinde olmak üzere toplam 20 farklı etkinlik türü olduğu görülmüştür. TY C1+ ders kitabında 5 eşleştirme, 36 açık uçlu soru, 13 doğru-yanlış, 22 çoktan seçmeli soru, 4 anlatma, 1 kısa cevaplı soru, 5 işaretleme, 11 görsel okuma ve 17 diğer kategorisinde yer alan etkinlikler olmak üzere toplam 17 farklı etkinlik türü bulunmuştur. YİT C1 ders kitabında 10 eşleştirme, 31 açık uçlu soru, 12 çoktan seçmeli soru, 7 doğru-yanlış, 7 işaretleme, 1 anlatma, 6 cümle tamamlama ve 11 diğer kategorisinde olmak üzere toplam 16 farklı etkinlik türü olduğu gözlenmiştir. YİT C2 ders kitabında 6 eşleştirme, 31 açık uçlu soru, 11 çoktan seçmeli soru, 4 doğru-yanlış, 1 anlatma, 3 işaretleme ve 8 diğer kategorisinde olmak üzere toplamda 11 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. YİUÖİT C1 ders kitabında ise 24 eşleştirme, 14 açık uçlu soru, 12 kısa cevaplı soru, 6 doğru-yanlış, 7 anlatma, 6 çoktan seçmeli soru, 2 görsel okuma ve 13 diğer kategorisinde olmak üzere toplam 11 farklı etkinlik türü

olduğu görülmüştür. Ayrıca grafiğe bakıldığında en fazla etkinlik türüne yer veren ders kitabının (20 farklı etkinlik türü) İYİT C1 olduğu görülürken en az etkinlik türüne yer veren ders kitabının ise (5 farklı etkinlik türü) GÜTYİT C1 olduğu görülmektedir.

**Grafik 38**

*İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinlik Türleri Yüzdelik Dağılımı*



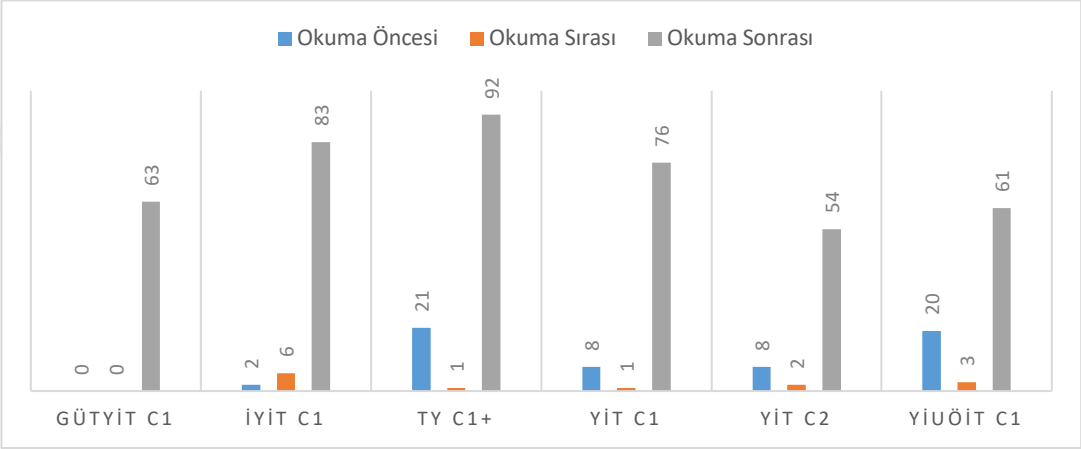

Otuz sekizinci grafik incelendiğinde araştırma dokümanlarının tamamında ulaşılan etkinlik türlerinin %32'sinin açık uçlu soru, %14'ünün çoktan seçmeli soru, %13'ünün eşleştirme, %11'inin doğru-yanlış, %4'ünün anlatma, %3'ünün kısa cevaplı soru, %3'ünün işaretleme, %3'ünün görsel okuma, %2'sinin cümle tamamlama ve %15'inin ise diğer kategorisinde yer alan 28 farklı türde etkinliğin olduğu görülmektedir. En fazla paya sahip etkinlik türünün %32 ile açık uçlu soru, en az paya sahip etkinliğin ise %15'lik dilim içerisinde yer alan ve her birinden sadece birer tane bulunan çağrışıma dayalı açıklama, cümle birleştirme, anahtar kelimeleri tespit etme, görselden hareketle yazma, metne başlık yazma, form doldurma, metnin konusunu bulma, görsel sunu, sınıflandırma, soru-cevap, sözcüğü cümlede kullanma, metni yeniden yazma, kapalı uçlu soru ve özgün ürün oluşturma etkinliklerinin olduğu görülmektedir.

### 4.7.3. İleri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin süreçlerine yönelik bulgular

Bu bölümde ileri düzey ders kitaplarında yer alan bütün etkinliklerin okuma süreci çerçevesinde sınıflanmasına yönelik veriler sunulmaktadır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Verilerin görselleştirilmesinde grafikler tercih edilmiştir.

**Grafik 39**

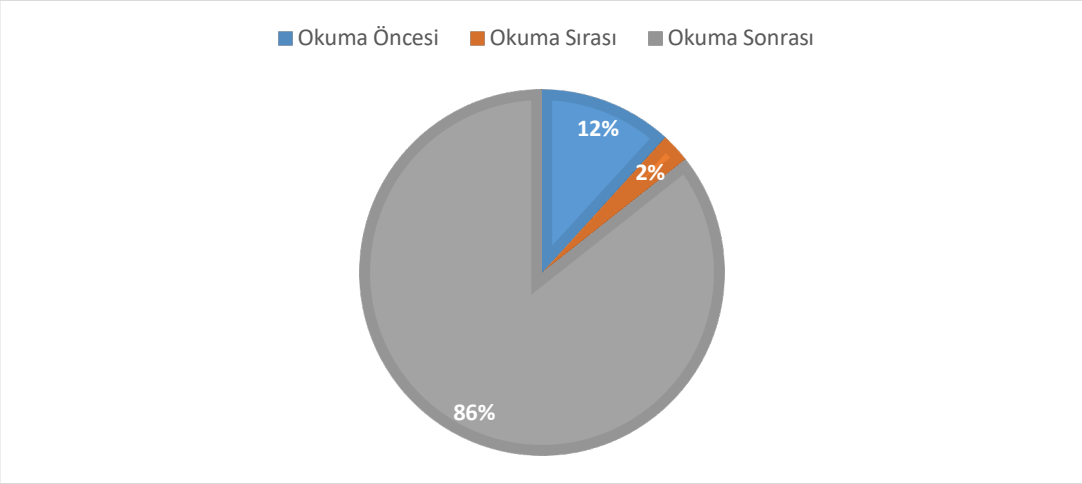
*İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri*




Otuz dokuzuncu grafik incelendiğinde GÜTYİT C1 ders kitabındaki 63 etkinliğin; tamamının okuma sonrası, İYİT C1 ders kitabındaki 91 etkinliğin; 2'sinin okuma öncesi, 6'sının okuma sırası, 83'ünün ise okuma sonrası, TY C1+ ders kitabındaki 114 etkinliğin; 21'inin okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 92'sinin ise okuma sonrası, YİT C1 ders kitabındaki 85 etkinliğin; 8'inin okuma öncesi, 1'inin okuma sırası, 76'sının ise okuma sonrası, YİT C2 ders kitabındaki 64 etkinliğin; 8'inin okuma öncesi, 2'sinin okuma sırası, 54'ünün ise okuma sonrası ve son olarak da YİUÖİT C1 ders kitabındaki 84 etkinliğin; 20'sinin okuma öncesi, 3'ünün okuma sırası, 61'inin ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan toplam 501 etkinliğin 59'unun okuma öncesi, 13'ünün okuma sırası ve geriye kalan 429'unun ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilecek etkinlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Grafikten hareketle sayıları farklı olsa da her kitapta okuma sonrası etkinliklere yer verilse de GÜTYİT C1 ders kitabında okuma sırası ve öncesi etkinlikleri yer verilmediği görülmektedir.

**Grafik 40**

*İleri Düzey Ders Kitaplarındaki Etkinlik Süreçlerine Göre Okuma Etkinlikleri Yüzdelik Dağılımı*




Kırkıncı grafik incelendiğinde araştırma dokümanlarının tamamında yer alan okuma etkinliklerinin %86'sının okuma sonrası, %12'sinin okuma öncesi ve %2'lik kısmının ise okuma sırası süreçte gerçekleştirilmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin süreçlere göre dağılımında en fazla payın %86 ile okuma sonrasına, en az payın ise %2 ile okuma sırası etkinlik sürecine ayrıldığı görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, tüm kitaplar genelinde okuma etkinliklerinin okuma sonrası sürece yoğunlaştığı ve yine okuma sırası sürecin tüm kitaplar genelinde oldukça ihmâl edildiği görülmektedir.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın ana ve alt problemleri çerçevesinde incelenen dokümanlardan elde edilen bulgu ve yorumlar literatürden hareketle tartışılmıştır. Ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin genel görünümüne ilişkin sonuçlar paylaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

## 5.1. Tartışma ve Sonuç

İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanan GÜTYİT C1, İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2 ve YİUÖİT C1 ileri düzey ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin incelendiği bu çalışmada okuma etkinliklerinin sayısının ünitelere göre dağılımı, soru stili bakımından etkinlik türü ve uygulama süreci bakımından sınıflaması ele alınmıştır. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında ileri düzey ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin incelenmediği görülmüştür. Bu yönüyle alandaki bir boşluğu doldurabileceği düşünülen bu çalışmada, elde edilen sonuçlar literatürde yer alan farklı dil düzeylerindeki okuma ve diğer dil becerileri etkinliklerini inceleyen çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmıştır.

İncelenen ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri sayısı GÜTYİT C1 kitabında 63, İYİT C1 kitabında 91, TY C1+ kitabında 114, YİT C1 kitabında 85, YİT C2 kitabında 64 ve YİUÖİT kitabında ise 84 olarak belirlenmiştir. Tanrıkulu ve Hanafı (2021) da TY orta seviye ders kitaplarının YİT orta seviye ders kitaplarına göre daha fazla okuma etkinliğine yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. İncelenen ders kitaplarının düzeyleri farklı olsa da benzer sonucun ortaya çıktığı görülmüştür. Etkinlik sayılarının birbirinden farklı çıkmasının; ders kitabı setlerinin ünite, metin ve sayfa sayılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ünite sayılarının farklılık gösterdiğini söyleyen Özbal'a (2019) göre "bu durum, ders kitaplarının farklı şekillerde yapılandırıldığını, öğrenme içeriğinin zenginleştirildiğini ve her öğretim setinin kendine özgü bir tasarıma sahip olduğuna işaret etmektedir" (s. 408). Benzer

biçimde Moralı (2019) ders kitaplarındaki metin sayısı ile etkinlik sayılarının doğrusal ilişki içerisinde olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla bir ders kitabının ne kadar fazla ünite, metin ve sayfa sayısı varsa o kadar çok etkinliğe yer verme olasılığı artmaktadır. Söz gelimi TY C1+ kitabı 10 ünite, 34 metin ve 247 sayfadan oluşurken GÜTYİT C1 kitabı 5 ünite, 20 metin ve 115 sayfadan oluşmaktadır. Dolayısıyla iki ders kitabının yer verdiği okuma etkinliği sayısı bakımından farklılık göstermesi, beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak 8 ünite, 36 metin ve 185 sayfadan oluşan YİT C2 ders kitabındaki okuma etkinlik sayısı, bu yorumla çelişecek nicelikte değerlendirilmektedir.

Ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin ünitelere göre dağılımları incelendiğinde GÜTYİT C1 kitabında etkinliklerin neredeyse tamamının ünitelere eşit oranda paylaştırıldığı görülürken (en çok 14 en az 12 etkinlik) ikinci olarak en dengeli dağılımın YİUÖİT C1 kitabında (en çok 16 en az 12 etkinlik) yapıldığı görülmektedir. Üniteler içerisinde dengeli dağılım gösteren etkinlikler benzer şekilde yine bu iki ders kitabında ünitelere bağlı metinlere de dengeli olarak dağıtılmıştır. Etkinliklerin ünitelere dengeli dağılım göstermediği kitapların ise (en çok 24 en az 8 etkinlik) İYİT ve (en çok 15 en az 6 etkinlik) YİT C1 düzeyi ders kitapları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu iki ders kitabında ünitelere olduğu gibi ünitelere bağlı bulunan metinlerin de kendi içerisinde etkinlik dağılımları dengeli dağılım göstermemektedir.

"Ders kitaplarında yer alan öğrenme sürecini pekiştiren ve geliştiren alıştırmaların ise beceri alanlarına göre dengeli dağılımı kadar türlerinin niteliği de önemli ve etkilidir" (Özbal, 2019, s. 408). Araştırmada en fazla farklı soru stilinden oluşan etkinlik türüne yer veren ders kitaplarının; (20 farklı etkinlik türü ile) İYİT C1, (17 farklı etkinlik türü ile) TY C1+ ve (16 farklı etkinlik türü ile) YİT C1 olduğu görülürken farklı soru stilinden oluşan etkinlik türüne en az yer veren ders kitabının (5 farklı etkinlik türü ile) GÜTYİT C1 düzeyi ders kitabı olduğu görülmektedir. Moralı (2019) ortaya koyduğu çalışmada da "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1" kitabını incelemiş ve araştırma sonucunda ders kitabının 6 farklı türde etkinliğe yer verdiği dolayısıyla da okuma etkinliklerinin türlere göre dağılımında sınırlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Özbal ve Genç (2019) "Gazi Yabancılar için Türkçe setinin temel düzey ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik alıştırma türü sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir" (s. 208) diyerek benzer sonuca ulaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan dinleme etkinliklerini incelemek

amacıyla ele aldıkları GÜTYİT Yabancılar için Türkçe ders kitabında yer alan bulgular neticesinde Tabak ve Göçer'in (2017) ulaştığı "genel olarak değerlendirildiğinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin belli başlı etkinlik türleri üzerinde yoğunlaştığı görülmekte ve bu da kitaplardaki etkinliklerin tek düze kalmasını sağlamaktadır" (s. 407) sonucuyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla literatüre bakıldığında GÜTYİT kitabında yer alan kitapların düzey ve beceri alanı fark etmeksizin sınırlı sayıda etkinlik türüne yer verdiği görülmektedir. Araştırmadaki diğer ders kitaplarının yer verdiği etkinlik türünün ise (11 farklı etkinlik türü ile) YİT C2 ve YİUÖİT C1 ders kitapları olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt problem sorusu olan ders kitaplarında hangi türde etkinliklere yer verildiğinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre dört ders kitabının (İYİT C1, TY C1+, YİT C1, YİT C2) en fazla yer verdikleri okuma etkinliğinin açık uçlu soru etkinliği olduğu görülmüştür. GÜTYİT C1 kitabında en fazla yer verilen etkinlik türünün doğru-yanlış etkinliği olduğu bulunmuştur. YİUÖİT C1 kitabında ise en fazla yer verilen etkinlik türünün eşleştirme etkinliği olduğu belirlenmiştir. Tüm ders kitapları dikkate alındığında en fazla yer verilen etkinlik türlerinin; açık uçlu soru, doğru-yanlış, çoktan seçmeli soru ve eşleştirme etkinlikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Moralı'nın (2019) ortaya koyduğu çalışmasında çalışma materyali olarak incelenen ders kitabında en fazla yer alan etkinlik türlerinin eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli madde olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Özbal'ın (2019) çalışmasında ele aldığı temel düzey (A1-A2) ders ve çalışma kitaplarında en çok kullanılan etkinlik türlerinin metne dayalı sorular, eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma etkinlikleri olduğu sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Benzer biçimde Uğur ve Azizoğlu (2016) da İSYİT ve YHYİT ders ve çalışma kitaplarını inceledikleri çalışmalarında görsellerden yararlanma ve boşluk doldurma etkinliklerine en fazla yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Etkinlik türlerinin üç dört etkinlik türünde yoğunlaşması ve özellikle açık uçlu soru, çoktan seçmeli soru, eşleştirme, doğru-yanlış gibi etkinlik türlerinin tercih edilmesi, okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve ölçülmesi konusunda işlevsiz kalabilmektedir. Moralı (2019) da bu konuda doğru-yanlış ve çoktan seçmeli gibi geleneksel etkinliklerin öğrenci başarısını yansıtma yeterliğinin tartışmaya açık olduğunu savunmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında etkinlik türü olarak en az yer verilen etkinlik türlerinin ise her ders kitabı için farklılık arz ettiği görülmüştür. Ayrıca bazı ders

kitaplarında tür bakımından birden fazla en az sayıda etkinliğe yer verildiği de görülmektedir. Örneğin; GÜTYİT C1 kitabında en az yer verilen etkinlik türünün çağrışıma dayalı açıklama olduğu görülürken YİUÖİT C1 kitabında bilgi verme etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Ancak geriye kalan dört ders kitabında en az yer verilen etkinlik türlerinin birbirlerinden faklı ve birden fazla oldukları saptanmıştır. Söz gelimi İYİT C1 kitabı en az (1'er tane) soru-cevap, sözcüğü cümlede kullanma, özetleme, metni yeniden yazma, sözcüğün anlamını tahmin etme, kapalı uçlu soru ve özgün ürün oluşturma olmak üzere 7 farklı türde okuma etkinliğine yer vermektedir. Benzer şekilde TY C1+ ders kitabı da en az (1'er tane) form doldurma, metnin konusunu bulma, kısa cevaplı soru, görsel sunu, bilgi verme ve sınıflandırma olmak üzere 6 farklı türde okuma etkinliği barındırmaktadır. YİT C1 ders kitabının en az (1'er tane) sözcük çalışması, cümle birleştirme, cümleleri yeniden yazma, bilgi verme, özetleme, anlatma, anahtar kelimeleri tespit etme ve görselden hareketle yazma olmak üzere 8 farklı okuma etkinliğine yer verdiği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak YİT C2 ders kitabında da en az yer verilen etkinliklerin (1'er tane) anlatma, verilen metne başlık yazma, özetleme, sözcüğün anlamını tahmin etme ve boşluk doldurma olmak üzere 5 farklı türde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm kitapların ortak olarak en az yer verdikleri herhangi bir etkinlik türüne rastlanmazken YİUÖİT C1, YİT C1 ve TY C1+ kitaplarında en az yer verilen ortak etkinlik türü olarak bilgi verme etkinliği karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde YİT C1 ve YİT C2 kitaplarında da en az yer verilen etkinlikler arasında ortak olarak anlatma etkinliğinin yer aldığı görülürken YİT C2 ve İYİT C1 kitaplarında ise en az yer verilen etkinlikler arasında ortak olarak özetleme etkinliğinin yer aldığı görülmektedir.

İncelenen tüm ders kitaplarında okuma sonrası süreçte uygulanmaya elverişli etkinliklere çok daha fazla yer verilirken okuma sırasında gerçekleştirilmeye uygun etkinliklere ise çok az yer verildiği görülmüştür. Okuma öncesi etkinliklere ise okuma sırası etkinliklere oranla daha fazla yer verilse de okuma sonrası etkinliklerin oranına bakıldığında oldukça az yer verildiği söylenebilmektedir. Literatüre bakıldığında Tanrıkulu ve Hanafı (2021) YİT B1 kitabı ile TY B1 kitabını okuma etkinlikleri açısından ele almak amacıyla ortaya koydukları çalışmalarında da öğretim setlerinin -bu çalışmaya benzer olarak- daha çok okuma sonrası sürece yönelik etkinliklerden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan A2 düzeyi ders kitaplarını konuşma etkinlikleri bakımından değerlendirmek amacıyla ortaya koyduğu çalışmasında Hasırcı (2019a) en fazla

etkinlik sırasında gerçekleştirilen uygulamalara yer verildiği sonucuna ulaştığını savunmaktadır. Oysa etkinlik uygulaması başladığı andan itibaren bitişe kadar geçen tüm süreyi kapsayan bir süreçtir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma öncesi etkinlikleri ile hazır bulunuşluk düzeyini artıracak ve okuyacakları metne hazır hâle gelmelerini sağlayacak ön bilgileri devreye sokulur. Daha sonra ön bilgilerden hareketle okuma sırasında sunulan etkinlikler sayesinde ön bilgiler ile metinde yer alan bilgiler arası bağların kurulması ve böylece metni daha iyi anlamaları sağlanır. Ayrıca metin sırası etkinlikler yoluyla anlaşılmayan, yanlış ya da eksik anlamlandırılan hususlar hemen tespit edilerek anında düzeltme ile giderilebilir. Son olarak da okuma sonrası etkinlikler yardımıyla kazandırılmak ya da geliştirilmek istenen okuma becerisinin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin ve okuma öncesi ile okuma sırası etkinlik stratejilerinin ne derece doğru uygulandığının kontrolü sağlanır. Başka bir açıdan okuma sonrası gerçekleştirilen etkinlikler sadece sonuç odaklı etkinliklerdir. Gerek beceri kazandırma ve geliştirme gerek ölçme anlamında kullanılsın okuma işlemi bittikten sonra gerçekleştirildiğinden sonuç odaklı olmak zorundadır. Oysa okuma öncesi ve sırası etkinlikler en az sonuç kadar sürece yönelik fikir ve değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Özet olarak etkinliklerin bir bütün olarak süreçlerden meydana geldiği düşünüldüğünde, etkinliği meydana getiren süreçlerin de bir bütün ve dengeli olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında ele alınan 6 farklı yayınevine ait Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında temel materyal olarak yer alan ders kitaplarında toplam 501 okuma etkinliği tespit edilmiştir. Uygulama süreci bakımından bu etkinliklerin 59'unun okuma öncesi, 13'ünün okuma sırası ve geriye kalan 429'unun ise okuma sonrası süreçte gerçekleştirilmeye uygun etkinlikler olduğu görülmektedir. 6 ders kitabında toplam 37 farklı türde okuma etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitaplarında en fazla yer verilen etkinlik türlerinin sırasıyla 162 etkinlik ile açık uçlu soru etkinliği, 73 etkinlik ile çoktan seçmeli soru etkinliği, 66 etkinlik ile eşleştirme etkinliği ve 53 etkinlik ile doğru-yanlış etkinliği olduğu görülmüştür. En az yer verilen etkinlik türlerinin ise 1'er etkinlik ile çağrışıma dayalı açıklama, metne başlık yazma, kapalı uçlu soru, özgün ürün oluşturma, metni yeniden yazma, cümle birleştirme, anahtar kelimeleri tespit etme, görselden hareketle yazma, form doldurma, metnin konusunu bulma, görsel sunu, sınıflandırma, soru-cevap ve sözcüğü cümlede kullanma etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe (GÜTYİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Ders kitabının tamamında sadece 5 farklı etkinlik türüne yer verilmektedir. İleri düzey bir ders kitabının etkinlik türü bakımından çeşitlilik içermesi ve farklı etkinlik türlerine yer vermesi önerilmektedir.

2. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi ve okuma sırası süreçlerde gerçekleştirilecek hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde okuma sürecinin daha etkili ve verimli geçmesi bakımından ders kitabında okuma öncesine ve sırasına uygun etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

### 5.2.2. İzmir Yabancılar için Türkçe (İYİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Okuma etkinliklerinin ünitelere ve metinlere dengeli paylaştırılması önerilmektedir.

2. Yer verilen etkinlik türü bakımından çeşitlilik olsa da etkinlik türlerinin sayı bakımından dengeli olması ve dağılması önerilmektedir. Yani aynı tür etkinliklerin belirli ünitelerde toplanması yerine her ünitede her tür etkinliğe yer verilmesi önerilmektedir.

3. Etkinlik türü bakımından dağılımlara bakıldığında 1 ve 2'şer tane yer verilen etkinlik türlerinin sayılarının artırılması önerilmektedir.

4. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi süreçte 2, okuma sırası süreçte 6 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak ders kitabında okuma öncesi ve sırası süreçlere uygun daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesi önerilmektedir.

### 5.2.3. Türkçeye Yolculuk (TY) C1+ ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Üniteler ve metinlere bağlı olarak verilen etkinlik sayılarının dengeli olarak dağıtılması önerilmektedir.

2. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi süreçte 21, okuma sırası süreçte 1 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Okuma öncesi etkinlik sayısı nispeten yeterli bulunsa da özellikle okuma sırası süreçlere uygun etkinliklerin daha fazla sayıda olması gerektiği önerilmektedir.

3. Kitabın tamamında sadece 1 ya da 2 tür gibi oldukça az yer verilen etkinliklerin sayı bakımından örneklerinin artırılması önerilmektedir.

### 5.2.4. Yedi İklim Türkçe (YİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Yer verilen etkinlik türü bakımından çeşitlilik görülmüştür. Ancak bu etkinlik türlerinin hedef kitleye her ünite ve metinde orantılı olarak sunulması önerilmektedir.

2. Etkinlik türü bakımından 1 ve 2'şer tane yer verilen etkinliklerin olduğu görülmektedir. Az sayıda yer verilen bu etkinlik örneklerinin artırılması önerilmektedir.

3. Okuma etkinliklerinin ünitelere ve metinlere dengeli olarak paylaştırılması önerilmektedir.

4. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi süreçte 8, okuma sırası süreçte 1 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak ders kitabında okuma öncesi ve sırası süreçlere uygun etkinliklerin daha fazla sayıda olması gerektiği önerilmektedir.

### 5.2.5. Yedi İklim Türkçe (YİT) C2 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Ünitelere ve metinlere bağlı olarak sunulan okuma etkinliklerinin sayı bakımından ve etkinlik türü bakımından dengeli paylaştırılması önerilmektedir.

2. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi süreçte 8, okuma sırası süreçte 2 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Okuma öncesi ve okuma sırası süreçlere uygun etkinliklerin daha fazla sayıda olması gerektiği önerilmektedir.

3. Etkinlik türü bakımından az yer verilen etkinliklerin sayı bakımından örneklerinin artırılması önerilmektedir.

### 5.2.6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe (YİUÖİT) C1 ileri düzey ders kitabına yönelik öneriler

1. Yer verilen etkinlik türü bakımından çeşitliliğin artırılması ve etkinlik türlerinin sayı bakımından dengeli olması önerilmektedir.

2. Ders kitabında yer verilen etkinliklerin uygulama süreçleri bakımından sonuçlarına bakıldığında okuma öncesi süreçte 20, okuma sırası süreçte 3 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Okuma öncesi sürece ayrılan pay kısmen yeterli görülse de okuma sırası süreçlere uygun etkinliklerin daha fazla sayıda olması gerektiği önerilmektedir.

3. Etkinlik türü bakımından incelendiğinde 1 ve 2 gibi az yer verilen etkinliklerin sayı bakımından örneklerinin artırılması önerilmektedir.

4. Ders kitabının sayfa sayısının ve yer verdiği okuma etkinlik sayısının artırılması önerilmektedir.

### 5.2.7. Araştırma dokümanlarının tamamına yönelik öneriler

1. Ders kitaplarının genelinde açık uçlu soru etkinliklere daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca eşleştirme, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türündeki etkinliklerin de diğer etkinlik türlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bunların yanı sıra okuma becerisinin gelişimine uygun, daha çok okunan metnin anlamlandırılmasını ve özümsenmesini sağlayacak farklı etkinlik türlerine de en az bunlar kadar yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle öğrenicilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek okuma etkinlik türlerine yer verilmesine özen gösterilmelidir.

2. Ders kitaplarının tümünde okuma süreci açısından en fazla okuma sonrası etkinliklere yer verilmektedir. Bunu sırasıyla metin öncesi ve sırası etkinlikler takip etmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında metin öncesi ve sırası etkinliklere daha az yer verilmektedir. Hatta bazı kitaplarda bu süreçlere yönelik etkinlikler de bulunmamaktadır. Hedef kitlenin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve harekete geçirmek, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluğunu sağlamak, okuma sürecini daha etkili sürdürmek için ileri düzey ders kitaplarının okuma öncesine ve sırasına yönelik okuma

etkinliklerine en az okuma sonrası kadar önem vermesi ve bu kapsamda daha fazla etkinlik içermesi önerilmektedir.

### 5.2.8. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Ders kitaplarının genelinde açık uçlu soru, eşleştirme, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru stilinden oluşan etkinliklerin diğer etkinlik türlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca etkinlik türünün yanı sıra etkinliklerin uygulama süreci bakımından çoğunlukla okuma sonrası sürece uygun oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla okuma öncesi ve okuma sırası süreçlere uygun etkinliklerin kitaplarda yeterince yer almadığı ve kitaplardaki okuma etkinliklerinin belli başlı üç beş soru stilinden oluşturulan etkinliklerde yığılma gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uygulayıcılarına okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için kullandıkları kitaplardaki okuma metinlerini etkinlik türü ve süreci bakımından zenginleştirmeleri önerilmektedir (Örnek etkinlik uygulamaları için bk. Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9).

### 5.2.9. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Yapılan bu araştırmada okuma etkinliklerine kitaplarda yer alan diğer dil beceri alanı etkinliklerine göre ne oranda yer verildikleri incelenmemiştir. Literatüre kazandırılacak sonraki çalışmalarda okuma etkinliklerinin diğer beceri etkinliklerine oranı araştırılabilir.

2. Yapılan araştırmada etkinliklerin genel görünümü okuma etkinlik sayısının ünitelere dağılımı, tür ve uygulama süreci bakımından ele alınmıştır. Sonraki çalışmalarda okuma etkinliklerinin yönergeleri, görselleri vd. bileşenleri de incelenebilir.

# KAYNAKÇA


Ak, D. (2011). *İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örneklemi)* (Tez No. 298632) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ak Başoğul, D. ve Aksu, C. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi ve örnek ders malzemeleri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (ss. 79-114). Pegem Akademi.

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim, 21*(105), 10-16.

Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 119-156). Pegem Akademi.

Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194. https://doi.org/10.32570/ijofe.650240

Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(2), 109-127.

Aşcı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme.* (Tez No. 532733) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-tamamlayıcı cilt.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: El kitabı* (ss. 309-332). Grafiker.

Bal, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı. H. Akyol (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 605-644). Pegem Akademi.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı* (5. baskı). Yunus Emre Enstitüsü.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe C2 ders kitabı* (1. baskı). Yunus Emre Enstitüsü.

Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 21*, 39-55. https://doi.org/10.29000/rumelide.835294

Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* (Tez No. 510855) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Beyreli, L. ve Ak Başoğul, D. (2013). İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örneklemi). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 45-100.

Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 521-573). Pegem Akademi.

Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Pegem Akademi.

Bölükbaşı, F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretiminde etkinlikler. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (ss. 353-366). Pegem Akademi.

Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe C1 ders kitabı* (1. baskı). Kültür Sanat.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 46-53.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 77-86.

Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* (Tez No. 422187) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 188851) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Journal of International Social Sciences Academic Researches Dergisi, 3*(3), 32-41.

Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1984-1998.

Çerçi, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için etkinlik geliştirme. H. Akyol (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 575-604). Pegem Akademi.

Çölkesen, R. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (1. Baskı). Papatya.

Dalioğlu, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe temel düzey ders kitaplarında etkinliklerin beceri alanlarına dağılımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 4*, 43-57.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. baskı). Pegem Akademi.

Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan, A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk C1+ ders kitabı* (1. baskı). Kesit Eğitim.

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig, 35*, 181-190.

Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(4), 1-19. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS832

Ekinci, M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yazma etkinliklerinin incelenmesi: Bir ders kitabı analizi. *International Journal of Language Academy, 8*(5), 65-75. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.46507

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: El kitabı* (ss. 277-292). Grafiker.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies, 8*(4), 769-782. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies, 13*(19), 615-630. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123

Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 208-218.

Fişekcioğlu, A. (2019). Eylem odaklı yaklaşım ve okuduğunu anlama becerisi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekcioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan*

*uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 221-241). Nobel Akademik.

Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 15-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096

Göçen, G. (2022). Yazma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 215-243). Kimlik.

Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Tez No. 162974) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi* (1. baskı). Pegem Akademi.

Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.

Göçer, A. (2022). Ölçme ve değerlendirme. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 423-492). Kimlik.

Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2022). Konuşma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 291-340). Kimlik.

Göçer, A., Moralı, G. ve Kurt, A. (2022). Dinleme becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 247-283). Kimlik.

Gün, M. ve Alptekin, G. (2019). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (Temel seviye: A1) dinleme etkinliklerinin çerçeve programı ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of History School, 12*(43), 1836-1851. http://dx.doi.org/10.29228/joh.39525

Gün, M. ve Yalçın, Ç. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin üst bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Researcher, 7*(1), 211-224.

Gün, M., Yalçın, Ç. ve Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(4), 2089-2101.

Güneş, F. (2012a). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 1-15.

Güneş, F. (2012b). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 31-42.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(1), 48-64. https://doi.org/10.16916/aded.286415

Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011, Mayıs). *Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi* [Sözlü Sunum]. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Appied Linguistics (FLATAL'11), Sarajevo, Bosna Hersek.

Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (ss. 115-128). Pegem Akademi.

Hasırcı, S. (2019a). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1068-1098.

Hasırcı, S. (2019b). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 314-333. https://doi.org/10.31464/jlere.552738

İnce, B. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi. H. Akyol (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 377-409). Pegem Akademi.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(4), 1265-1278.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Karagöl, E. ve Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(Özel Sayı), 184-209. https://doi.org/10.35675/befdergi.850653

Keleş, O. (2015). *Türkçe ve Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabının yazma becerisi açısından karşılaştırılması* (Tez No. 381197) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler.* (Tez No. 534018) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: El kitabı* (ss. 293-308). Grafiker.

Koban Koç, D. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (s. 158-187). Anı.

Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4*(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139. https://doi.org/10.47948/efad.911870

Korkmaz, C. B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin uyarlama. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim* (6. baskı), (ss.123-145). Pegem Akademi.

Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2019). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe C1 ders kitabı* (9. baskı). Gazi Üniversitesi TÖMER.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 736-750. https://doi.org/10.16916/aded.564277

Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 4* (2), 57-72.

Moralı, G. ve Göçer, A. (2022). Okuma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 185-211). Kimlik.

Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları* (4. baskı). Nobel Akademik.

Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi.* (Tez No. 448208) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında değerlendirilmesi* (Tez No. 645235) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırmaların incelenmesi: A1-A2 düzeyi* (Tez No. 553153) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 42*, 197-212. https://doi.org/10.21497/sefad.675165

Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (7. baskı). Öncü.

Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması.* (Tez No. 641939) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Razı, S. ve Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 373-394). Pegem Akademi.

Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi* (Tez No. 600037) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sallabaş, M. E. ve Sağlık, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 237-249.

Saltık, O., Çalışır Zenci, S. ve Pilancı, H. (2022). Uzaktan öğretimde temel ilke, ölçütler: Etkinlik tasarımı ve uygulamaları. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 121-145). Kimlik.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(3), 779-796. https://doi.org/10.18506/anemon.298912

Saydam, M. ve Çangal, Ö. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(2), 342-358. https://doi.org/10.30831/akukeg.384971

Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma.* (Tez No. 265538) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Şengül, K. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik tasarımı. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 139-165). Pegem Akademi.

Şimşek, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi.* (Tez No. 576600) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma.* (Tez No. 286832) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*, 211-225.

Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 22*, 267-279. https://doi.org/10.29000/rumelide.895762

Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6*(3), 400-411. https://doi.org/10.30703/cije.335459

Tanrıkulu, L. ve Gir, M. (2019). Yedi İklim Türkçe öğretim setinde yer alan dinleme etkinliklerinin ölçme değerlendirme teknikleriyle ilişkisi açısından değerlendirilmesi (B1 seviyesi ders kitabı örneği). S. Şen ve M. Mangır (Ed.), *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 1395-1416). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Tanrıkulu, L. ve Hanafı, M. M. (2021). Yedi İklim Türkçe orta seviye ders kitabı ile Türkçeye Yolculuk ders kitabı orta seviye okuma etkinliklerinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3*(1), 7-21.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 129-148.

Temizkan, M. (2014). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (ss. 200-227). Pegem Akademi.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 207-220.

Tiryaki, E. N. ve Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(3), 503-518. https://doi.org/10.16916/aded.331363

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 253-283.

Toraman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme* (Tez No. 646253) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Tuzcu Eken, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 303816) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Türkben, T. (2019). Etkinliklerle çocuk edebiyatı yapıtlarının Türkçe öğretiminde kullanılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 16*, 160-179. https://doi.org/10.29000/rumelide.616917

Uğur, A. (2019). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından incelenmesi* (Tez No. 542285) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 151-166.

Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 119-138). Pegem Akademi.

Uzbek, A. (2019). *Gazi TÖMER ile İnterchange Fourth Edition kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi bağlamında karşılaştırılması* (Tez No. 577666) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, N. A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2*, 137-150.

Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi* (Tez No. 522258) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yaylı, D. (2019). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler* (ss. 74-84). 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.

Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 167-190). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabi yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*, 37-48.

# EKLER

## EK 1: Uzman Görüş Formu Örneği (Görüş Öncesi)

**GAZİ TÖMER YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE İLERİ DÜZEY DERS KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİ**

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Tema:** Kültür ve Sanat | **1. Metin:** Türk Mimarisinin Işığı | 5. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **2. Metin:** Gel Zaman Git Zaman | 9. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **3. Metin:** Birlikte Eğleniyoruz | 13. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 14. Sayfa | 2. Etkinlik (7 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 15. Sayfa | 4. Etkinlik (5 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **4. Metin:** | 22. Sayfa | 1. Etkinlik | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | Dünüyle Bugünüyle Dans ve Halk Oyunları | | (5 Soru) | | | | |
| | | 22. Sayfa | 2. Etkinlik (9 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 23. Sayfa | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 4. Etkinlik (7 Soru) | Çağrışıma Dayalı Açıklama Etkinliği | Okuma Sonrası | | |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2. Tema:** Sağlığım | **1. Metin:** Genetik Şifre | 31. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 32. Sayfa | 4. Etkinlik (3 Soru) | Cümle Tamamlama Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **2. Metin:** Gelişen Dünyanın Değişen Hastalıkları | 37. Sayfa | 1. Etkinlik (4 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 38. Sayfa | 2. Etkinlik (4 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **3. Metin:** Ayakkabı İçin Klima: KLİMAYAK | 43. Sayfa | 1. Etkinlik (5 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (4 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **4. Metin:** Nüfus Patlaması | 47. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 48. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3. Tema:** Farkında mısınız? | **1. Metin:** Tükettikçe Tükenen İnsanlık | 55. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **2. Metin:** Karşı Cinsi Anlama Kılavuzu | 59. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 60. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **3. Metin:** Parmaklarınızın Ucunda Bir Dünya | 65. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 66. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **4. Metin:** Bunları Duydunuz mu? | 71. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 71. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 72. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **4. Tema:** Edebiyat Dünyasından... | **1. Metin:** Şiir Ülkesinin Mısralarında Gezinti | 79. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 80. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **2. Metin:** Beyaz Gemi | 84. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **3. Metin:** Bir Arayışın Hikâyesi: Küçük Kara Balık | 89. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 90. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **4. Metin:** Ah Şu Gençler! | 93. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 93. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **5. Tema:** Kim Haklı? | **1. Metin:** Rüya | 99. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **2. Metin:** İnsanlığın Sınavı | 103. Sayfa | 1. Etkinlik (4 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Cümle Tamamlama Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **3. Metin:** Hırsız | 107. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | **4. Metin:** Mecazlarla | 111. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | Örülen Dil: Türkçe | 111. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | | |
| | | 111. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | | |

## EK 2: Uzman Görüş Formu Örneği (Görüş Sonrası)

**GAZİ TÖMER YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE İLERİ DÜZEY DERS KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİ**

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Tema:** Kültür ve Sanat | **1. Metin:** Türk Mimarisinin Işığı | 5. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **2. Metin:** Gel Zaman Git Zaman | 9. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **3. Metin:** Birlikte Eğleniyoruz | 13. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | 14. Sayfa | 2. Etkinlik (7 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 15. Sayfa | 4. Etkinlik (5 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **4. Metin:** | 22. Sayfa | 1. Etkinlik | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Dünüyle Bugünüyle Dans ve Halk Oyunları | | (5 Soru) | | | | |
| | | 22. Sayfa | 2. Etkinlik (9 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 23. Sayfa | 3. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 4. Etkinlik (7 Soru) | Çağrışıma Dayalı Açıklama Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2. Tema:** Sağlığım | **1. Metin:** Genetik Şifre | 31. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 32. Sayfa | 4. Etkinlik (3 Soru) | Cümle Tamamlama Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **2. Metin:** Gelişen Dünyanın Değişen Hastalıkları | 37. Sayfa | 1. Etkinlik (4 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 38. Sayfa | 2. Etkinlik (4 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **3. Metin:** Ayakkabı İçin Klima: KLİMAYAK | 43. Sayfa | 1. Etkinlik (5 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | İlk 4 soru metne bağlı. 5. soru açık uçlu soru |
| | | | 2. Etkinlik (4 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **4. Metin:** Nüfus Patlaması | 47. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | İlk 2 soru metne bağlı. Son soru açık uçlu. |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 48. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3. Tema:** Farkında mısınız? | **1. Metin:** Tükettikçe Tükenen İnsanlık | 55. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **2. Metin:** Karşı Cinsi Anlama Kılavuzu | 59. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 60. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **3. Metin:** Parmaklarınızın Ucunda Bir Dünya | 65. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | 66. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **4. Metin:** Bunları Duydunuz mu? | 71. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | 71. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 72. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **4. Tema:** Edebiyat Dünyasından... | **1. Metin:** Şiir Ülkesinin Mısralarında Gezinti | 79. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı soru Etk. |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 80. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **2. Metin:** Beyaz Gemi | 84. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **3. Metin:** Bir Arayışın Hikâyesi: Küçük Kara Balık | 89. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 90. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **4. Metin:** Ah Şu Gençler! | 93. Sayfa | 1. Etkinlik (6 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | Metne Bağlı Soru Etk. |
| | | 93. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

| TEMA SAYISI ve ADI | METİN SAYISI ve ADI | SAYFA NO | ETKİNLİK NO | ETKİNLİK TÜRÜ | ETKİNLİK SÜRECİ | UZMAN A | UZMAN B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **5. Tema:** Kim Haklı? | **1. Metin:** Rüya | 99. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | metne bağlı sorulmalı |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **2. Metin:** İnsanlığın Sınavı | 103. Sayfa | 1. Etkinlik (4 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | metne bağlı soru |
| | | | 2. Etkinlik (5 Soru) | Cümle Tamamlama Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **3. Metin:** Hırsız | 107. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | metne bağlı soru |
| | | | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | **4. Metin:** Mecazlarla | 111. Sayfa | 1. Etkinlik (3 Soru) | Açık Uçlu Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | metne bağlı soru ekle |
| | Örülen Dil: Türkçe | 111. Sayfa | 2. Etkinlik (3 Soru) | Çoktan Seçmeli Soru Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |
| | | 111. Sayfa | 3. Etkinlik (5 Soru) | Doğru-Yanlış Etkinliği | Okuma Sonrası | + | + |

**EK 3: İncelenen Ders Kitaplarının Künyeleri**

| *Kitap Adı* | *Editörler* | *Yazarlar* | *Yayıncı Kuruluş* | *Basıldığı Yer* | *Baskı Sayısı ve Yayın Yılı* |
|---|---|---|---|---|---|
| Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe C1 İleri Düzey Ders Kitabı | Dr. Mustafa Kurt, Dr. Nezir Temur. | Dr. Nezir Temur, Dr. Mustafa Kurt, Dr. Sefa Yüce, Dr. Gülsün Mehmet, Şebnem Gökalp, Bilge Uluğlar, Özcan Korkut, Dr. Mehmet Çevik, Esra Kanmaz, Esra Hımhım, Şeyda Yeşilyurt, Hande Bulduk, Dr. Hasan Kaplan, Sevda Özden, Nihal Kümüştaş, Tayfun Haykır, İlknur İşcanoğlu, Hande Bakan, Serhat Koçak, Derya Güven, Fatih Keskin, Ziya Bağrıaçık. | Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) | Salmat Basım Yayın Ankara | 9. Baskı 2019 |
| İzmir Yabancılar için Türkçe C1 İleri Düzey Ders Kitabı | Dr. Rifat Çölkesen. | Prof. Dr. V. Doğan Günay, Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız, Dr. Betül Çetin, Emine Oflaz Köleci, Utku | Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) | Papatya Yayıncılık Eğitim Anonim Şirketi İstanbul | 1. Baskı Eylül 2015 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Oryaşın, Ata Atak, Yeliz Demirhan, Tuğba Aktaş Tülü, Ekin Şen. | | | |
| Türkçeye Yolculuk C1+ İleri Düzey Ders Kitabı | Prof. Dr. Hayati Develi, Prof. Dr. Cemal Yıldız, Prof. Dr. Ahmet Karadoğan, Doç. Dr. Mustafa Balcı, Doç. Dr. İbrahim Gültekin, Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu, Doç. Dr. Alpaslan Okur. | Prof. Dr. Ahmet Karadoğan, Doç. Dr. Mustafa Balcı, Doç. Dr. İbrahim Gültekin, Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu, Yakup Türkdil. | Kesit Eğitim Yayınları | Sistem Matbaacılık İstanbul | 1. Baskı Aralık 2017 |
| Yedi İklim Türkçe C1 İleri Düzey Ders Kitabı | Yrd. Doç Dr. Erol Barın, Dr. Şaban Çobanoğlu, Prof. Dr. Şeref Ateş, Doç. Dr. Mustafa Balcı, Doç. Dr. Cihan Özdemir. | Yrd. Doç. Dr. İbrahim Gültekin, Doç. Dr. Mahir Kalfa, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey, Yrd. Doç. Dr. Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç. | Yunus Emre Enstitüsü | Başak Matbaacılık Ankara | 5. Baskı Ekim 2016 |
| Yedi İklim Türkçe C2 İleri Düzey Ders Kitabı | Yrd. Doç Dr. Erol Barın, Dr. Şaban Çobanoğlu, Prof. Dr. Şeref Ateş, Doç. Dr. Mustafa Balcı, Doç. Dr. Cihan Özdemir. | Yrd. Doç. Dr. İbrahim Gültekin, Doç. Dr. Mahir Kalfa, Yrd. Doç. Dr. Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç, Gül Gönültaş. | Yunus Emre Enstitüsü | Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi Ankara | ? Baskı 2015 |
| Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe | Doç. Dr. Fatma Bölükbaş, Doç. Dr. Mehmet | Doç. Dr. Fatma Bölükbaş, Enver Gedik, Funda | | Kültür Sanat Basımevi İstanbul | 1. Baskı 2021 |

| | | |
|---|---|---|
| C1 İleri Düzey Ders Kitabı | Yalçın Yılmaz, Funda Keskin. | Keskin, Hande Tokgöz Utku, Gizem Ünsal Rey, Fazilet Özenç, Gül Gönültaş, Doç. Dr. Gökçen Göçen Özdemirel, Serra Yavuz, İrem Damla Şimşek, Seçil Alaca Sarı, Sevda Yusufoğlu. |



**EK 4: GÜTYİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri**

Etkinlik Adı: Sözcük Avı

Etkinlik Türü: Bulmaca-Oyun etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma Sırası

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 20 dk.

Aşağıda sayı kategorisi ile verilen kelimelerin zıt anlamlarını, harf kategorisi ile verilen kelimelerin eş anlamlarını metinden yararlanarak bulun. Bu sözcükleri bulmacada soldan-sağa, sağdan-sola, yukarıdan-aşağıya ve aşağıdan-yukarıya olacak şekilde bularak işaretleyin. Sona kalan harfleri sırasıyla bulmacanın altında verilen bölüme yazarak şifreye ulaşın.

| | |
|---|---|
| 1) kirli | a) gereksinim |
| 2) yeni | b) medeniyet |
| 3) fayda | c) yeğleme, seçim |
| 4) yanlış | ç) hayat |
| 5) kolay | d) olanak |
| 6) alt | e) zaman, süre |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İ | H | T | İ | Y | A | Ç | Ç | U |
| A | N | T | M | M | S | A | K | Y |
| D | A | E | T | A | I | Z | Z | G |
| O | K | R | S | Ş | Ç | O | İ | A |
| Ğ | M | C | Ü | A | B | A | M | R |
| R | İ | İ | N | Y | A | R | E | L |
| U | M | H | E | S | K | İ | T | I |
| R | A | R | A | Z | A | Ğ | A | K |
| N | R | O | Z | I | V | A | D | E |

ŞİFRE: ÇAM SAKIZI ÇOBAN ARMAĞANI

Etkinlik Adı: Anlamı Nedir?

Etkinlik Türü: Anlam tahmin etme etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma Öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıda verilen kalıp ifadelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışınız.

YAŞAM TARZI

İNSAN İNSANIN KURDUDUR

AYAĞINI YORGANINA GÖRE UZATMAK

TAKDİR GÖRMEK

ESKİ KAFALILIK

HAR VURUP HARMAN SAVURMAK

GÖZ ARDI ETMEK

DEVEYE HENDEK ATLATMAK

ÇAM SAKIZI ÇOBAN ARMAĞANI

1. Metin

# Tükettikçe Tükenen İnsanlık



Tüketim belirli bir ihtiyacı gidermek için bir ürünü/hizmeti alma veya kullanma olarak tanımlanabilir. Sosyal bir varlık olan insan, uygarlığını başta temel ihtiyaçlarını karşılamak ve yenisini üretmek üstüne inşa etmiştir. İnsan önce yaşayabilmek için tüketmiş, daha sonra ise artan yaşam kalitesine bağlı olarak keyfî tüketime başlamıştır. Çünkü tüketim, bu saatten sonra tüketilen ürün aracılığıyla kişiye bir tür kimlik kazandırır. Bu kimlik, "yaşam tarzı"yla somut bir şekilde ifade edilir. Yaşam tarzı, insanın gelir düzeyi elverdiği ölçüde, kendini en rahat hissedebileceği koşulları bireysel tercihlerine göre düzenlemesiyle ortaya çıkar. Dolayısıyla, bu açıklamaya göre tüketim, kişinin yaşam tarzını belirli bir standarda bağlaması için gerçekleştirdiği eylemler bütününe dönüşür.

Ne var ki insanoğlu temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, modernleşebilmek adına tüketimin hem tanımını hem de niteliğini değiştirmiştir. Öyle ki eskiden neyi tüketip tüketmeyeceğine kişinin kendisi karar verirken son 100-150 yıldır neyin tüketileceğini yöneticiler, modacılar, reklamcılar vb. belirlemektedir. Daha açık bir ifadeyle, geçmişte tüketim temel ihtiyaçları karşılamanın gereğiyken bugün, sosyal ihtiyaçlar için bir tür basamak olmaktadır. Çünkü modern dünyada kişinin tükettiği ürün, kişiye yeni bir sosyal sınıfın kapılarını aralar, yeni bir çevre ve yeni imkânlar sunar. Bundan sonra insan, gerçek ihtiyaçlarını karşılamak üzere değil, çevresinde kabul görmek, çevresinin takdirini kazanmak için tüketir. Maddi imkânlarını aşmasına rağmen ihtiyacından fazla hizmeti veya ürünü talep etmeye başlar. Yani, eskilerin deyimiyle, "ayağını yorganına göre uzatmak" yerine bütçesini aşan harcamalarla öncelikle bireysel, sonra millî hatta evrensel israfta bulunur. "Har vurup harman savurur." Söz konusu israfın göze çarpan ilk örnekleri temiz ve kullanılır durumdaki ev eşyalarını değiştirmek; elbise dolabı tıka basa doluyken yeni giysiler almak; cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik ürünlerin, eskisi de pekâlâ iş görürken yeni modellerine sahip olmaya çalışmaktır.

Marka düşkünlüğü ve mantar gibi türeyen özel gün kutlamaları da tüketimin yeni bahaneleri arasındaki yerini almıştır. 1980'lerde düşkünlüğü, otuz sene gibi kısa bir sürede kanıksanmıştır. Hatta medya, çevre ve aileyle dahi teşvik edilen, desteklenen popüler bir davranışa dönüşmüştür. İnsanoğlu, doğum günleri, Sevgililer Günü, yıl dönümleri, ay dönümleri vb. derken ipin ucunu iyice kaçırmış, öz kaynaklarını tüketmede yarışır hâle gelmiştir. "Çam sakızı, çoban armağanı" sözü unutulmaya yüz tutmuş, hediyenin manevî değeri önemini kaybetmiştir. Böylesi bir tüketim çılgınlığı yalnızca işin maddî boyutunda kalsaydı, kısa vadede bu soruna özgü çözümler üretilebilirdi. Maalesef günümüz insanı, bu sorunu görmezden gelmekte, nasıl göründüğünü haddinden fazla önemsediği için insanî olarak kendini nasıl geliştirebileceği konusunu ihmal etmektedir. Mevlana'nın "Ne insanlar gördüm, üstünde kıyafet yoktu; ne kıyafetler gördüm, içinde insan yoktu." sözünü ispatlarcasına kaynaklarını, gerçekte olduğundan farklıymış gibi görünmek uğruna, hesapsızca yok ederken değerlerini de tüketmektedir.

Günümüzde her şeyin görüntüden ibaret olduğu, içtenliğin takdir görmediği, muhatap olunan insanın ahlakî özellikleri yerine sahip olduğu mala, mülke veya bürokratik güce göre değer biçildiği sosyal bir ortam yaratılmıştır. İnsanlık rotasından şaşmış ve insanı eşyadan veya diğer canlılardan ayıran en temel özellikler teker teker yitirilmiştir. Modern insan (!), Nasrettin Hoca'nın "Ye kürküm ye!" sözündeki kinayeli anlamı görmeye çalışmaktansa "Bir kürküm olsaydı, her isteğim olurdu." yargısına ulaşmıştır. Böylece arzu edilen yaşam tarzına kavuşulurken sevgi, saygı, sabır, merhamet ve hoşgörü de göz ardı edilmiştir. Çoğunluk gibi davranmayanlar ise genellikle "eski kafalılıkla, safika" nitelendirilip toplumca kabul edilmemiş ve değişime zorlanmıştır.

Pek çok insan zamane davranışlarına ayak uydurmaya çalışırken diğer insanlara zarar verdiğinin, yer yer haksızlık yaptığının ve bencil davrandığının farkına varamamıştır. Burada "İnsan, insanın kurdudur." deyişi daha da anlamlı bir ifadeye dönüşmektedir. Evet, ne yazık ki insan, hem kendinin hem de ötekinin kurdu olmaya başlamıştır. Daha fazla güç, şöhret veya gösteriş için yüzyılın en bulaşıcı hastalığına yakalanmış ve tüketici kimliğiyle özdeşleşmiştir. Bundan sonra ona doğruyu anlatmaya çalışmak, "deveye hendek atlatmak"tan daha zor olacaktır.



## 2 ANLAMA



**A) Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. "Yaşam tarzı" ifadesiyle kastedilen nedir? Açıklayınız.

.....

2. İnsanın, insan olma özelliklerini yitirmesinin sebebi nedir?

.....

3. Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.

*Eskiden tüketim bir sonuçtu, çünkü* .....
.....

*Günümüzde tüketim bir başlangıç, çünkü* .....
.....

**B) Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. "Tüketim, kişinin yaşam tarzını belirli bir standarda bağlaması için gerçekleştirdiği bir eylemdir."
**Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "bağlama" sözcüğü bu cümledeki anlamıyla kullanılmıştır?**

a) Kravatımı bağlamayı bir türlü öğrenemedim.
b) Düğünlerde gelinin beline kuşak bağlama, eski bir Türk geleneğidir.
c) Ön koltukta seyahat ederken emniyet kemerini bağlama, hayat kurtarır.
d) Bu işi senin istediğin gibi bağlamaya çalışmak hayli yorucu oldu.

"Doğum günleri, yıldönümleri, Sevgililer Günü vs. derken harcamalarımızı abartıp ipin ucunu kaçırdık." cümlesindeki altı çizili sözün yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi kullanılamaz?

a) kontrolü yitirmek b) ölçüsüz davranmak
c) duruma hâkim olamamak d) fırsatları kaçırmak

3. **Aşağıdakilerin hangisinde verilen atasözü ile parantez içindeki açıklama uyuşmamaktadır?**

a) Ayağını yorganına göre uzat. (Kişi, tüm harcamalarını kendi bütçesine göre ayarlamalıdır.)
b) Sakla samanı, gelir zamanı. (Gereksiz görüleni, işe yaramaz kabul edilen şey, günün birinde lâzım olabilir.)
c) Ak akçe kara gün içindir. (Emek vererek, alın teri dökerek kazandığımız para, sıkıntılı anlarımız ve zor günlerimiz içindir.)
d) Eskisi olmayanın yenisi olmaz. (Eski eşyalar ve kıyafetler almayana yeni eşyalar ve kıyafetler satılmaz.)

**C) Metne göre işaretleyiniz.**
**(Doğru: ✓, Yanlış: ×)**

| | | |
|---|---|---|
| Bir medeniyet ancak çok çalışmakla kurulur ve korunur. | | |
| Bireysel modernleşme sadece toplumun beklentilerine cevap veren davranışlara sahip olmakla gerçekleştirilebilir. | | |
| Bazı insanlar çevre tarafından kabul görmekte güçlükler yaşamaktadırlar. | | |
| Kontrolsüz tüketim gibi bazı toplumsal sorunlar bireysel mücadeleyle çözümlenemez. | | |
| Kişisel israf, dolaylı olarak tüm aileyi, ülkeyi hatta dünyayı etkiler. | | |



## EK 5: İYİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Konuşurken Nasılım?

Etkinlik Türü: Seçerek işaretleme

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıda yer alan konuşma esnasında gerçekleştirilen hareketlerden hangilerini yapıyorsunuz. Sizce bu tür davranışların konuşmanızı etkileyen olumlu-olumsuz yanları nelerdir? Açıklayınız.

| | |
|---|---|
| | İletişim sırasında insanların yüzüne bakarım. |
| | Mümkün olduğu kadar sıcak ve dostça tebessüm eder ve yüzümün çevreye olan ilgisini yansıtmaya çalışırım. |
| | Konuşurken ağzımı kapatırım. |
| | Karşımdaki konuşurken sık sık başımı aşağı yukarı hareket ettirerek onu anladığımı ve dinlediğimi hissettiririm. |
| | İnsanlarla konuşurken onlara çok yakın dururum. |
| | Çok aşırıya kaçmadan jest-mimiklerimi kullanırım. |
| | Grup normlarına, toplumsal rol ve statüme uygun giyinirim. |
| | İkiden fazla insanla konuşurken benim için önemli olan dışındakilerle merkezimi kapatırım. |
| | İnsanları tedirgin etmeden, mümkün olan her durumda bedensel teması kullanırım. |

Etkinlik Adı: Ne anlatır?

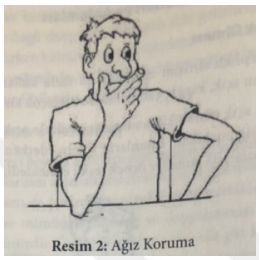
Etkinlik Türü: Sınıflandırma

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 5 dk.

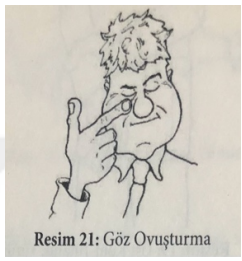
Aşağıda yer alan konuşma esnasında gerçekleştirilen jest hareketlerinin hangi anlama geldiklerini ilgili kutucuklara yazarak belirleyiniz.



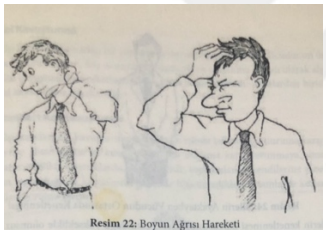

A



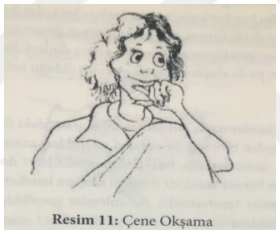

B



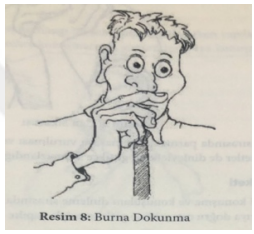

C



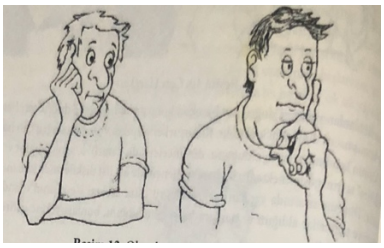

Ç




D




E



F




G

| | | |
|---|---|---|
| DEĞERLENDİRME | YALAN SÖYLEMEK | SAMİMİYET GÜVEN DUYMAK |

1. Metni oku ve soruları cevapla.

## BEDEN DİLİNİN İLETİŞİME ETKİSİ

Bilimsel araştırmalara göre bir mesajın toplam etkisinin yaklaşık %7'sini sözel (sadece sözcükler), %38'ini sesli (ses tonu, sesin yükselip alçalması ve diğer sesler) ve %55'ini de sözel olmayan öğeler oluşturuyor. Beden dilinin insan ilişkilerindeki öneminin fark edilmesi üzerine bu konuda kişisel gelişim seminerleri verilmeye başlandı, hatta bazı okullarda ders olarak okutuluyor. Bireyler arasındaki görüş ayrılıklarının temelinde bilginin farklı algılanış, yorumlanış ve kullanış biçimlerinin olduğu biliniyor. Beden dili ise bu ayrılıkları en aza indirmenin yollarından sadece biri ama en etkili olanı. Tabii ki beden dili de kültürlere göre farklılık gösterebiliyor, mesela kafayı iki yana sallayarak yaptığımız hayır hareketi Bulgaristan'da evet olarak algılanır. Bir kültürün beden dilini bilmemenin bedeli de size sorulacak soruya göre değişir, ama bunun için uyulabilecek en güvenli kural Roma'da Romalılar gibi davranmaktır!

İletişimde bir mesajı gönderen olduğu gibi bir de alan kişi var. İletişimin etkileşim halini alabilmesi için mesajın gönderildiği kişinin de bilgiyi verilmek istendiği haliyle algılamasını sağlamak gerekiyor. Bu da etkin dinlemeyi gerektiriyor. Bir mesajı gönderirken olduğu kadar alırken de beden dilimizle karşımızdakine tepki veriyoruz. Birini dinlerken başımızı onaylama anlamında yukarı aşağı sallarsak karşımızdakine onu anladığımızı, anlattıklarıyla ilgilendiğimizi ve devam etmesini istediğimizi söylemiş oluyoruz. Kendi hayatımdan bir örnek vereyim: Dış Ticaret Müsteşarlığı'nın düzenlediği Gençlik Kurultayı'na katılmak üzere gittiğim Ankara'dan dönüyordum ve otobüste bir öğretmenle aynı koltuğu paylaştık. Yerime geçerken kendisini selamladım ve bunun ardından konuşmaya başladık. Tabii gerek tecrübe gerek bilgi birikimi açısından anlatacak daha çok şeyi olan taraf karşı taraftı. Ben ise daha çok dinleyici durumundaydım. Başımla onaylamak, yüz ifadelerimle tepki göstermek haricinde "ya sonra?", "haklısınız", "gerçekten?" gibi iletişim köprüleri kuruyordum. Mola dahil 6 saat süren yolculuğun sonunda aldığım tepki beni çok etkiledi: Ya Hakan iyi ki birlikte yolculuk ettik, yanıma inşallah konuşkan biri oturur diyordum!

Mimiklerin, jestlerin ve diğer vücut hareketlerinin en etkili kullanımlarını bize sunan kişiler politikacılar ve stand up gösterisi yapanlardır. Bir gösteriye gittiğinizde sizi en çok etkileyen nedir, düşünüz mü? Bir tek kişilik tiyatroya gittiyseniz özellikle de komedi ise tarzı, aynı esprileri bir arkadaşınıza yapmayı denediniz mi? Sizin kahkahalarla güldüğünüz bir espriye sadece bir tebessümle karşılık verebilirler ya da gülmeyebilirler. Bunun sebebi sahnedeki profesyonelin aynı zamanda beden dilini çok iyi kullanmasıdır. Aynı şekilde tiyatroyu oynayan kişinin önüne bir perde koyarsanız ve aynı şeyleri başka birine dinletirseniz tepkilerinin daha zayıf olduğunu görmek sizi şaşırtmasın.

32

1. Metnin birinci tümcesinde istatistiksel bilgiler yer alıyor. Bu bilgi nasıl yorumlanabilir?

2. Metnin ikinci paragrafında anlatılan anında Hakan hiç konuşmamasına rağmen yol arkadaşının " Ya Hakan iyi ki birlikte yolculuk ettik, yanıma inşallah konuşkan biri oturur diyordum!" demesine ne neden olmuştur?

3. Metne göre stand up gösterisinde insanları en çok etkileyen şey nedir?

4. Dinlediğiniz ve komik olduğunu düşündüğünüz bir şeyi arkadaşlarınıza anlattığınızda onların hiç gülmediği durumlar oldu mu?

5. "Roma'da Romalı gibi davranmak ne demektir?

6. Türkiye'de karşılaştığın ama senin ülkende yapılmayan ya da farklı anlama gelen beden hareketleri neler?

**EK 6: TY C1+ Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri**

Etkinlik Adı: Ne çağrıştırıyor?

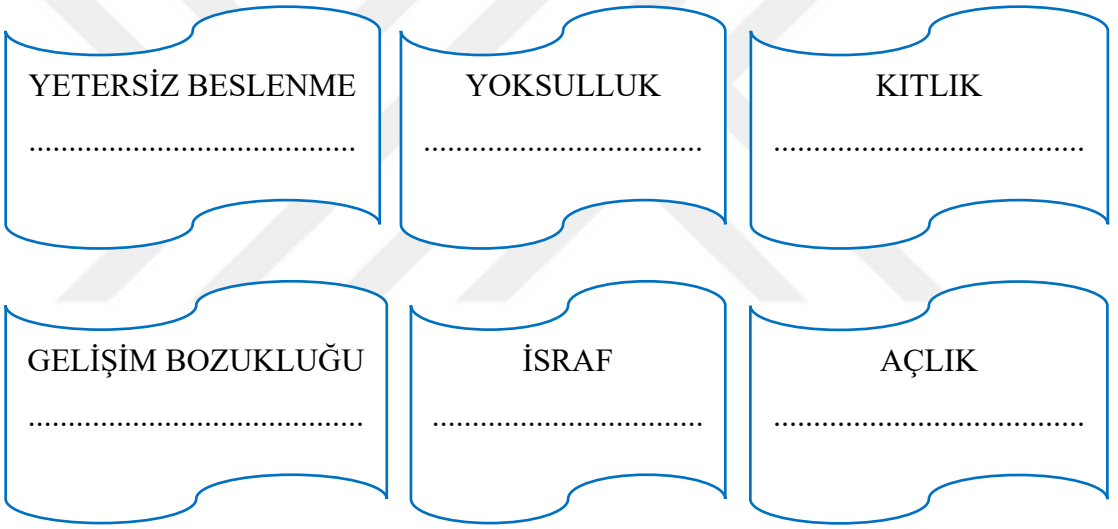
Etkinlik Türü: Çağrışıma dayalı açıklama etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıda yer alan kelimelerin zihninizde çağrıştırdığı düşünceleri ifade ediniz. Daha sonra bu kelimelerden istediklerinizi kullanarak bir slogan cümlesi hazırlayınız.




SLOGAN

CÜMLEM:.....

.....

Etkinlik Adı: Sen Olsaydın?

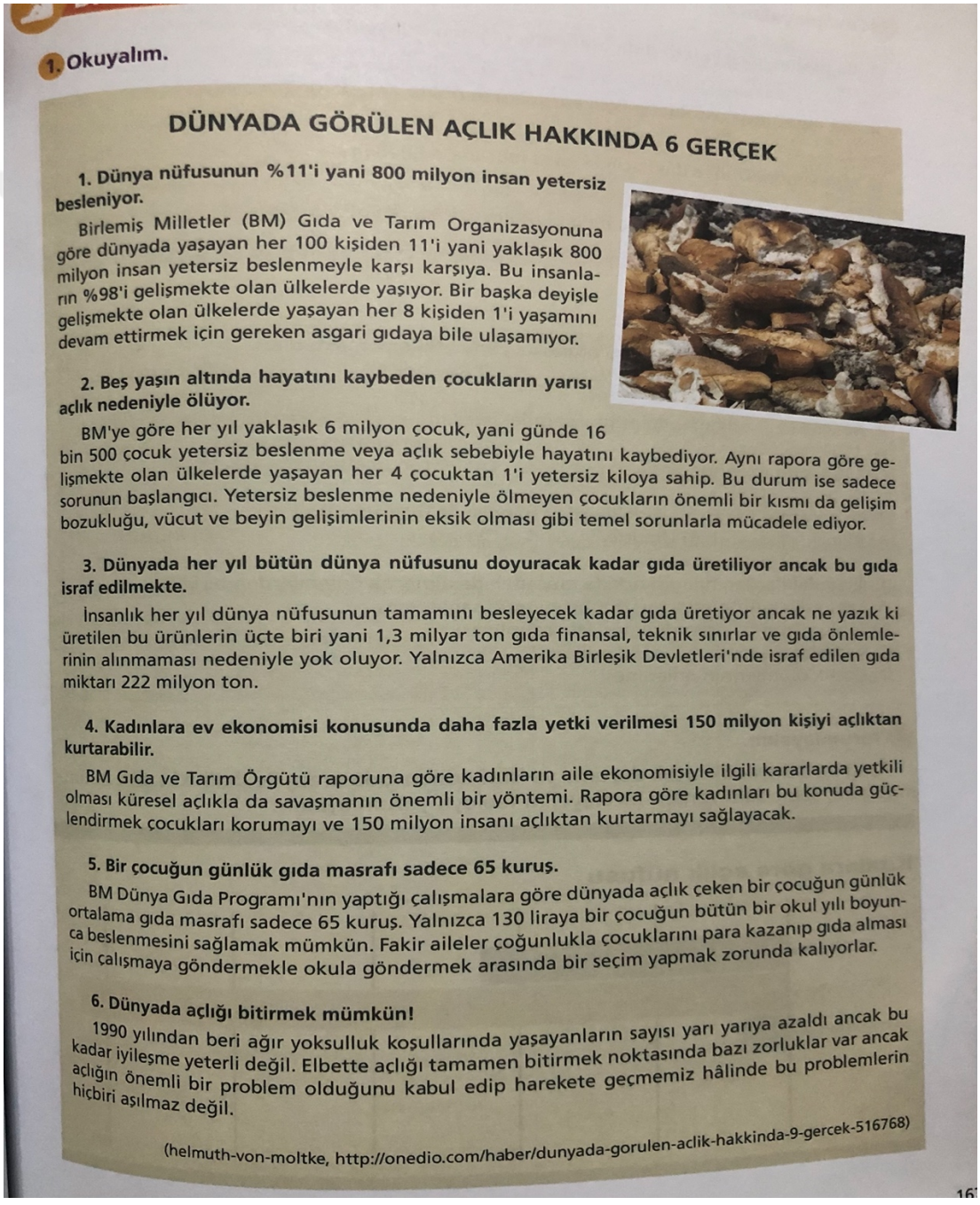
Etkinlik Türü: Metne başlık verme etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma sırası

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıdaki metinde yer alan bölümleri birer başlık altında ifade etmek isteseydin bu başlıklar neler olurdu?



1. Okuyalım.

## DÜNYADA GÖRÜLEN AÇLIK HAKKINDA 6 GERÇEK

**1. Dünya nüfusunun %11'i yani 800 milyon insan yetersiz besleniyor.**

Birlemiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Organizasyonuna göre dünyada yaşayan her 100 kişiden 11'i yani yaklaşık 800 milyon insan yetersiz beslenmeyle karşı karşıya. Bu insanların %98'i gelişmekte olan ülkelerde yaşıyor. Bir başka deyişle gelişmekte olan ülkelerde yaşayan her 8 kişiden 1'i yaşamını devam ettirmek için gereken asgari gıdaya bile ulaşamıyor.

**2. Beş yaşın altında hayatını kaybeden çocukların yarısı açlık nedeniyle ölüyor.**

BM'ye göre her yıl yaklaşık 6 milyon çocuk, yani günde 16 bin 500 çocuk yetersiz beslenme veya açlık sebebiyle hayatını kaybediyor. Aynı rapora göre gelişmekte olan ülkelerde yaşayan her 4 çocuktan 1'i yetersiz kiloya sahip. Bu durum ise sadece sorunun başlangıcı. Yetersiz beslenme nedeniyle ölmeyen çocukların önemli bir kısmı da gelişim bozukluğu, vücut ve beyin gelişimlerinin eksik olması gibi temel sorunlarla mücadele ediyor.

**3. Dünyada her yıl bütün dünya nüfusunu doyuracak kadar gıda üretiliyor ancak bu gıda israf edilmekte.**

İnsanlık her yıl dünya nüfusunun tamamını besleyecek kadar gıda üretiyor ancak ne yazık ki üretilen bu ürünlerin üçte biri yani 1,3 milyar ton gıda finansal, teknik sınırlar ve gıda önlemlerinin alınmaması nedeniyle yok oluyor. Yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde israf edilen gıda miktarı 222 milyon ton.

**4. Kadınlara ev ekonomisi konusunda daha fazla yetki verilmesi 150 milyon kişiyi açlıktan kurtarabilir.**

BM Gıda ve Tarım Örgütü raporuna göre kadınların aile ekonomisiyle ilgili kararlarda yetkili olması küresel açlıkla da savaşmanın önemli bir yöntemi. Rapora göre kadınları bu konuda güçlendirmek çocukları korumayı ve 150 milyon insanı açlıktan kurtarmayı sağlayacak.

**5. Bir çocuğun günlük gıda masrafı sadece 65 kuruş.**

BM Dünya Gıda Programı'nın yaptığı çalışmalara göre dünyada açlık çeken bir çocuğun günlük ortalama gıda masrafı sadece 65 kuruş. Yalnızca 130 liraya bir çocuğun bütün bir okul yılı boyunca beslenmesini sağlamak mümkün. Fakir aileler çoğunlukla çocuklarını para kazanıp gıda alması için çalışmaya göndermekle okula göndermek arasında bir seçim yapmak zorunda kalıyorlar.

**6. Dünyada açlığı bitirmek mümkün!**

1990 yılından beri ağır yoksulluk koşullarında yaşayanların sayısı yarı yarıya azaldı ancak bu kadar iyileşme yeterli değil. Elbette açlığı tamamen bitirmek noktasında bazı zorluklar var ancak açlığın önemli bir problem olduğunu kabul edip harekete geçmemiz hâlinde bu problemlerin hiçbiri aşılmaz değil.

(helmuth-von-moltke, http://onedio.com/haber/dunyada-gorulen-aclik-hakkinda-9-gercek-516768)

## EK 7: YİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Nasıl Yaparız?

Etkinlik Türü: Sıralama etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 5 dk.

Aşağıda yer alan çamaşır makinesi kullanma aşamalarını doğru olarak sıralayınız.

| | |
|---|---|
| | Yükleme kapağını, kilitlenme sesini duyana kadar iterek kapayın. |
| | Başlat/Beklet düğmesine basarak programı başlatın. |
| | Program seçim düğmesine kullanarak istediğiniz programı seçin. |
| | Çamaşırları ürüne gevşek biçimde yerleştirin. |
| | Program ve tüketim tablosuna bakarak çamaşırların cinsine, miktarına ve kir seviyesine uygun programı belirleyin. |
| | Yükleme kapağını açın. |
| | Program tamamlandığında ekranda “Çamaşırları çıkarın” ibaresi görüntülenince yükleme kapağını açarak çamaşırlarınızı çıkartın. |
| | Programı başlatmadan önce istediğiniz yardımcı fonksiyonları seçin. |
| | Yıkama programını başlatmadan önce deterjan ve yumuşatıcı ekleyin. |

Etkinlik Adı: Hangisi var?

Etkinlik Türü:  Var-Yok etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma sırası

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıda yer ifadelerin okuyacağımız metinde varlığı ve yokluğuna dikkat ederek okuyalım ve ilgili yerleri işaretleyelim.

| | VAR | YOK |
|---|---|---|
| Eleştiri cümlesi. | | |
| Temenni bildiren cümle. | | |
| Modeller arasındaki farklar. | | |
| Kural cümlesi. | | |
| Sebep-sonuç cümlesi. | | |
| Öneri cümlesi. | | |

## 2. Okuyalım, işaretleyelim.

### *Kullanma Kılavuzu*



Değerli Müşterimiz,

Ürünümüzü tercih ettiğiniz için teşekkür ederiz. Yüksek kalite ve teknoloji ile üretilmiş olan ürününüzün size en iyi verimi sunmasını istiyoruz. Bunun için, bu kılavuzun tamamını ve verilen diğer belgeleri ürünü kullanmadan önce dikkatle okuyun ve bir başvuru kaynağı olarak saklayın. Ürünü başka birisine verirseniz, kullanma kılavuzunu da birlikte verin. Kullanma kılavuzunda belirtilen tüm bilgi ve uyarıları dikkate alarak talimatlara uyun.

Bu kullanma kılavuzunun başka modeller için de geçerli olabileceğini unutmayın. Modeller arasındaki farklar kılavuzda açık bir şekilde belirtilmiştir.

**Çamaşır Makineleri Teknik Özellikleri**

| Modeller | 7101E | 7081E | 7102ES | 7102E |
|---|---|---|---|---|
| Maksimum kuru çamaşır kapasitesi(kg.) | 7 | 7 | 10 | 9 |
| Yükseklik (cm.) | 80 | 84 | 70 | 85 |
| Genişlik (cm.) | 65 | 60 | 50 | 60 |
| Derinlik (cm.) | 50 | 54 | 60 | 54 |
| Net ağırlık (±4 kg) | 72 | 71 | 72 | 72 |
| Elektrik girişi (V/Hz.) | 220-240 V/50Hz | | | |
| Toplam süre | 1saat | 1,5saat | 45 dk | 1 saat |
| Toplam güç(W) | 2000-2350 | | | |
| Sıkma devri (dev/dak maks.) | 1000 | 800 | 1200 | 1000 |
| Bekleme modu gücü(W) | 1.50 | 1.40 | 1.40 | 1.40 |
| Kapalı mod gücü(W) | 0.20 | 0.20 | 0.25 | 0.20 |
| Ana model kodu | 8811 | 8811 | 8811 | 8811 |
| Tek Su/Çift Su giriş | Tek | Tek | Çift | Çift |

| | D | Y |
|---|---|---|
| 1. Modellerin hepsi aynı miktarda çamaşır kapasitesine sahiptir. | | |
| 2. Modellerin yükseklik, genişlik ve derinlikleri farklıdır. | | |
| 3. Modellerin net ağırlıkları aynıdır. | | |
| 4. Makinelerin toplam akım ve güçleri, modele göre farklılık 5. göstermemektedir. | | |
| 6. Çamaşırı sıkma devirleri modellere göre farklılık 7. göstermektedir. | | |
| 8. Bekleme ve kapalı mod güçleri her modelde aynıdır. | | |
| 9. Modellerin su girişleri farklıdır. | | |

**EK 8: YİT C2 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri**

Etkinlik Adı: Sessiz sinema.

Etkinlik Türü: Canlandırma/Drama etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 20 dk.

Süreç:

1. Öğrenciler iki gruba ayrılır.
2. Her birine Yunus Emre'nin bir sözünün yazılı olduğu kâğıtlar katlanarak bir kutuya atılır.
3. Gönüllü olan grup üyesi öğrenci sınıfın ortasına kaldırılarak bir kâğıt çekmesi ve çıkan sözü grup arkadaşlarına söz kullanmadan sessiz bir şekilde hareketler yoluyla anlatması istenir.
4. Her gruba 10 dk. Süre verilir.
5. 10 dk. sonunda en fazla sözü grup arkadaşlarına anlatan öğrenci ve grubu birinci seçilerek oyunu kazanmış sayılır.

| | | |
|---|---|---|
| İLİM KENDİNİ BİLMEKTİR. | HER ŞEYİN BİR VAKTİ VARDIR. | MAZLUMUN AHI, İNDİRİR ŞAHI. |
| YARATILANI HOŞ GÖR, YARATANDAN ÖTÜRÜ. | DÜNYADA DERTSİZ BAŞ OLMAZ. | BU DÜNYAYA GELEN GİDER. |
| ZEHİRLE PİŞEN AŞA KİM GELİR. | EN BÜYÜK İBADET SEVEBİLMEKTİR. | DOSTUN EVİ GÖNÜLLERDİR. |

Etkinlik Adı: Sizce ne olmuştur?

Etkinlik Türü: Metnin devamını tahmin etme etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma sırası

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Metin okutturulurken uygulayıcının belirleyeceği bir noktada kestirilerek kitaplar kapattırılır. Öğrencilere, "Acaba sonrasında ne olmuştur? Sizce metin nasıl devam etmektedir?" gibi yönlendirici sorularla metnin devamı tahmin ettirilmeye çalışılır. Örnek olarak aşağıda durdurularak devamı öğrencilere tahmin ettirilebilecek kısımlara yer verilmiştir.

..... Kendi evini seçmeye çalıştı, seçemedi. O sırada Anabacı'nın sesini işitti.

- Hoş geldin Derviş Yunus, diyordu.

?????????????????????????????????? Sizce Yunus ne yapmıştır?

..... Tapduk göründü. Bir adım attı, bir şey fark etti, hemen çekti ayağını, karısına sordu:

- Hatun nedir, kimdir bu?

- Yunus, dedi kadın çekinerek.

?????????????????????????????? Sizce Tapduk ne yapmıştır/Ne söylemiştir?

3. Okuyalım.

# Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri

Türk milletinin yetiştirdiği en büyük tasavvuf büyüklerinden ve Türk Dili ve Edebiyatı tarihinin en büyük şairlerinden biri olan Yunus Emre'nin hayatının konu edildiği eserde Yunus Emre'nin gençlik yılları, ailesi, sevdaları, hüzünleri ve hocası Tapduk'la tanıştıktan sonra yaşadığı büyük değişim anlatılmaktadır. Yunus Emre, üstadı Tapduk Emre'nin kapısında yıllarca hizmet ettikten sonra "Ben hocama ve bu dergâha layık değilim düşüncesiyle hocasının yanından ayrılır. Aylarca farklı diyarları dolaşır, çektiği sıkıntılar, gördüğü bazı hikmetli olaylardan sonra hocasının yanından ayrıldığına pişman olur ve tekrar Tapduk'un dergâhına doğru yola çıkar.

(...)

Aylar birbirini kovaladı, bahar yaza, yaz sonbahara döndü! Yollarda pek çok insanla tanış oldu. Kimi zaman davet edildiği bir köyde, yumuşak yün yatak üzerinde yattı. Kimi zaman bir ağaç altında, kuru toprağın üzerinde... Aç kaldığı da oldu, epey tok olduğu da. Bazen çok iyi karşılandı, bazen suratına bakan olmadı. Fakat kendisine yapılan her türlü davranışı, söylenen her sözü, sorulan her soruyu, gönül hoşluğu ile alıp kabul etti; ne küsüp darıldı, ne de yapılan iltifatlardan kendine bir pay çıkardı. Gönlünde taşıp duran sevgiyi dağıtmaya çalışıyordu o, ne olursa olsun; onu övgülerle kabul etseler de ona aldırmasalar yahut onu kovsalar da, iyi yahut kötü davransalar da, Yunus'un gözlerindeki sevgi ışıklarından etkilendiler. Herkes, gönlü yettiği kadarını aldı. Kalan sevgi, kara toprağa, masmavi göğe, çiçeklere, dağlara, taşlara, ırmaklara dağıldı. Yunus, bir aşk selini ardınca sürükleyip yürüdü, yürüdü.

Ömrü boyunca dalgalanıp duran gönlü durulmuş, heyecanları erimiş, endişeleri hatta soruları yok olmuştu. Yunus baştan ayağa "aşk", Yunus baştan ayağa "teslim", Yunus baştan ayağa, "sabır"dı gayrı. Başka hiçbir duyguya, düşünceye yer kalmamıştı gönlünde ve aklında. Aşkı nefsini yakıp kül etmiş, Yunus yürüdükçe, çeşit çeşit insanlarla tanış oldukça, bu küller dağılıp savrulmuştu. Yunus yürüyordu, ağzında mısralarla:

Taptuk'un tapusunda, kul olduk kapısında,
Yunus miskin çiğ idik, piştik elhamdüllillah.

Ve çok uzaklarda, ufukta yıllarca kuru ağaçlarını kestiği bildik dağ görüverince, Yunus heyecandan boğulacak gibi oldu, eğilip toprağı öptü.

Bütün gece yürüdü, seher vakti erişti dergâha. Kapısında bir durup nefeslendi, dönüp geldiği yola baktı, köyü gördü. Kendi evini seçmeye çalıştı, seçemedi. O sırada Anabacı'nın sesini işitti.

-Hoş geldin Derviş Yunus, diyordu.

Yunus sevinçle irkildi, baktı; kadıncağız sanki daha da yaşlanmıştı bu geçen üç-üç buçuk yılda, koşup elini öptü, sonra onun ellerini kendi kocaman avuçları arasına aldı:

"Anacığım." dedi "Çok özledim, hasretten yandım kavruldum, ama geciktim işte, acaba Hazret'im beni bağışlar mı?"

-Bilemem ki Yunus, dedi. Artık çilenin bittiğine hükmederse, bağışlar seni, öyle sanırım... Bilmem ki kulağına erişti mi Derviş Yunus, artık gözleri hiç görmez oldu. Şimdi gidip onu dışarı çıkaracağım, sen de gel bakalım.

Tekkedekiler sabah namazı için uyanmaya başlamış, çevre, ses ve hareket dolmuştu. Anabacı'nın arkasında sessizce yürüyen Yunus'u fark eden çıkmadı. Kapıya geldiler, Anabacı, "Dur" diye işaret edip, içeri girdi. Yunus bir durdu, sonra kendini eşiğin üzerine attı. Hocası üzerine bassın, öyle fark etsin onu istiyordu. Gerçekten de kapı açıldı, bir eli karısının omuzunda, Tapduk göründü. Bir adım attı, bir şey fark etti, hemen çekti ayağını, karısına sordu:

-Hatun nedir, kimdir bu?

-Yunus, dedi kadın çekinerek.

-Haa, dedi. Taptuk gülümseyerek; bizim Yunus mu?

-Evet, dedi kadın neşeyle.

-Kalk ayağa Yunus, dedi ve ilave etti, hatun sen kal evde



Yunus önce onun elini öptü, gözyaşlarıyla ıslattı bu eli. Sonra ikisi beraber yavaş yavaş yürümeye başladılar. İşte o zaman çevredekiler fark etti onları; "Yunus dönmüş" avazı dolaştı, koşup geldiler ve edeple Taptuk'la Yunus'un arkasından yürümeye başladılar mescide doğru.

Namazdan sonra, Yunus'la Taptuk, selâmlıkta sohbet ettiler.

Yunus, ancak öğlene doğru, derviş arkadaşlarının yanına gitti; hepsiyle selâmlaşıp kucaklaştılar fakat Bodur Musa ile sarılışları bir başka oldu, daha bir sevecen, daha bir özlemli... Yunus:

-Bodur Musa, dedi, seni düşümde görmüştüm, hele bir gözlerimin içine bak!

Bakıştılar. Yunus:

-Sen de! dedi.

-Evet cevabını aldı, tekrar kucaklaştılar.

Yunus sevgiyle:

-Ve çekip gidip insanların arasına dalmadın, dedi.

-Ben yanlızlığımda buldum, hep burada kalacağım. Ancak çekip gidecek olan biri vardır, o da sensin! dedi Bodur Musa.

Yunus bir düşündü:

-Hayır dedi, hayır. Kırk yaşımı bu dergâhta idrak ettim ve hiç şüphem yoktur ki, burada hizmetim de tam kırk yılı bulacaktır, bir yıl bile eksik olmaz, fakat sonra? İşte onu bilmem.

-İçime doğuyor, dedi Bodur Musa, senin kırkıncı yılını burada beraberce göreceğiz.

-Evet, Bodur Musa, evet erenim, burada beraberce göreceğiz.

O gece misafirlerle yapılacak büyük toplantı günüydü. Kalabalık doldurdu meydanı. Yunus, Sultan'ını kolunda getirdi.

-Evlatlar, dedi Taptuk, bu gece sohbet yapmayacağım, bu gece, Yunus Emre'nindir... O, gezip gördüğü yerleri, tanıdığı insanları anlatacak, ama önce gönlünü konuştur Yunus, oku bakalım bize.

Yunus: "Severim ben seni candan içeri / Yolum vardır bu erkândan içeri" diye başladı, okudu, bitirdi. Sonra, baştan sona hikâye etti macerasını. Sonra herkes dağıldı. Yunus artık tasavvufun sırlarını anlamış, hocasına layık bir öğrenci olmuştu.



**EK 9: YİUÖİT C1 Ders Kitabı Uygulayıcılarına Etkinlik Örnekleri**

Etkinlik Adı: Hadi yazalım.

Etkinlik Türü: Görselden hareketle yazma etkinliği

Uygulama Süreci: Okuma öncesi

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Aşağıda yer alan görsellerden yararlanarak bir paragraf yazınız. Yazmış olduğunuz paragrafa uygun başlık yazmayı da unutmayınız.








.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik Adı: Tombala

Etkinlik Türü: Bulmaca-Oyun

Uygulama Süreci: Okuma sırası

Sınıf: İleri Düzey (C1-C2)

Süre: 10 dk.

Süreç:

1. Öğrencilere okuma metninde geçen film isimlerine dikkat ederek okumaları söylenir.
2. Önceden hazırlanmış film isimlerinin yazıldığı tombala kartları öğrencilere dağıtılır.
3. Metni okuyan öğrenciler, karşılaştıkları film isimlerini ellerindeki kartlardan bularak üstlerini kapatırlar.
4. Metinde geçen sekiz filmin ismini kapatan öğrenci "tombala" diye bağırır. Oyun sonunda her tombala diyenin kâğıdı kontrol edilerek oyunun galibi seçilerek sınıfça alkışlanır.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ÇIĞLIK | SELVİ BOYLUM AL YAZMALIM | HALICI KIZ | HABABAM SINIFI |
| ÇİÇEK ABBAS | TAKVA | UZAK | KELEBEĞİN RÜYASI |
| AYESTEFANOSTAKİ RUS ABİDESİNİN YIKILIŞI | KIŞ UYKUSU | YAŞAMIN KIYISINDA | BİR MİLLET UYANIYOR |
| AHLAT AĞACI | AYLA | ÜÇ MAYMUN | BİR ZAMANLAR ANADOLUDA |

## HAZIRLIK ÇALIŞMASI

**1** **Aşağıdaki tablodaki sorulara cevap verelim. İkişerli gruplar oluşturalım ve ortak olan tercihlerimize göre hafta sonu izlemek için bir filme karar verelim.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. En sevdiğiniz film türleri: | | 5. Sinema salonları dışında film izlediğiniz diğer platformlar: | |
| 2. Filmlerini izlemeyi tercih ettiğiniz yönetmen: | | 6. Filmlerini izlemeyi sevdiğiniz aktör / aktrisler: | |
| 3. Sevdiğiniz Türk filmleri / dizileri: | | 7. Tekrar izlemek istediğiniz üç film: | |
| 4. En son sinemaya gittiğiniz tarih: | | 8. Hangi filmleri izlemeyi tercih etmezsiniz? | |

## OKUMA

### DÜNDEN BUGÜNE TÜRK SİNEMASI



Türk sineması yüz yılı aşkın bir tarihe sahiptir. "Sihirli Perde" olarak da bilinen sinema 14 Kasım 1914'te Türk insanının hayatına girdi. 1914 yılında Fuat Uzkınay'ın çektiği "Ayastefanos'taki Rus Abidesinin Yıkılışı" adlı belgesel Türk Sineması'nın ilk eseri olarak kabul edildi. 1950'li yılların başında izleyiciyle buluşan "Çığlık" filmi ilk Türk korku filmi olurken, yönetmenliğini Muhsin Ertuğrul'un yaptığı 1953 yapımı "Halıcı Kız" filmi ise Türk sinema tarihinin ilk uzun metrajlı renkli filmi oldu. Türk sinemasının altın çağı olarak da bilinen "Yeşilçam Sineması" dönemi bu yıllara damgasını vurdu. Türk sinemasının Hollywood'u olan Yeşilçam dönemi, Türkiye'de sinemanın en üretken olduğu zamanlar olarak kabul edilir.

Yeşilçam sineması, ismini İstanbul'un Beyoğlu semtinde Taksim'e yakın bir yer olan Yeşilçam Sokağı'ndan almıştır. O dönemde çoğu film şirketi bu sokakta bulunuyordu. Bu sebeple Türk sinemasına kısaca "Yeşilçam" ismi verilmiştir. Yeşilçam filmlerinin kendine has, samimi bir yanı vardı bu sayede filmler seyirciyi kendine bağlamıştı. Öyle ki tüm oyuncular içten tavırlarıyla her filmde seyircinin hayatına girebilmeyi başarmıştı. Onlar adeta gerçek hayattaki mahallenin bakkal amcası, yan binadaki teyze ve her sabah işe giderken karşılaşılan sevimli komşu çocuğu olmuştu. Tüm bu özellikleriyle Yeşilçam filmleri, sadece çekildikleri ve sinemada gösterildikleri dönemde değil günümüzde de hâlâ büyük bir seyirci sayısına sahip. Yeşilçam filmlerinde olaylar kronolojik bir akış içinde, neden ve sonuç ilişkisine dayalı olarak düzenlenirdi. Aile hayatı, aşk, sevgi, özlem ve fedakârlık bu filmlerin ana konularını oluştururdu.

1980 sonrası siyasal sebeplerden dolayı toplumda yaşanan değişim ve karamsarlık sinemaya da yansıdı. Çekilen film sayısında düşüş yaşanırken, 1990'lı yıllarda sinema sektörü durma noktasına geldi. Bununla birlikte özel televizyonların açılması, 1995'ten sonra videokaset, VCD ve DVD formatlarının kullanılmaya başlanması ve alternatif izleme alanlarının ortaya çıkması sinema sektöründe düşüşü hızlandırdı. Bu düşüşe rağmen 2000'li yılların başına doğru 30 milyona yaklaşan seyirci sayısı ile sinema tekrar yükselişe geçti. 2017'de 71 milyonu aşan gişe gelirleri 863 milyon liraya ulaştı. Daha sonra artan seyirci ve film sayısı, üretimdeki çeşitlilik Türk sinemasının yeniden canlanmasını sağladı. Uzak (2002), Takva (2005), Yaşamın Kıyısında (2007), Üç Maymun (2010) ve Bir Zamanlar Anadolu'da (2011) gibi birçok film uluslararası arenada ödüller aldı.

2000'li yıllarda sinemanın yanı sıra Türk dizileri de dünya genelinde ilgi görmeye başladı. Türk yapımı diziler Rusya'dan Çin'e, Kore'den Latin Amerika'ya 70 ülkede 700 milyondan fazla izleyiciyle buluştu. Türk televizyonlarında yayınlanan diziler, 140'ın üzerinde ülkeye ihraç edildi. 1950'li yıllardan 1990'lı yıllara kadar sinema sektörünün başarıya ulaşmasını sağlayan samimiyet bugün Türk dizilerinde de izleyiciyi kendine bağlayan en önemli özelliklerden. Bugün dizi sektörü yıllık 350 milyon doların üzerinde ihracat rakamına imza atarak başarıya ulaştı. Türk dizi sektöründe hedefler gerçekleşirse yıllık bir milyar doların üzerinde ihracat yapılması bekleniyor.





**2** **Metni okuyalım. Aşağıdaki sorulara cevap verelim.**

1. Türk sinema tarihi hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
   a. Sinema tarihinin ilk eseri bir belgesel filmdir.
   b. "Halıcı Kız" adlı filmin yönetmeni yabancıdır.
   c. Türk sinema tarihi yüz elli yılı aşkın bir geçmişe sahiptir.

2. Yeşilçam Sineması adını nereden almıştır?
   a. İstanbul'da bir semt olan Taksim'den.
   b. Taksim'deki bir sokakta bulunan şirketten.
   c. Taksim'de film şirketlerinin bulunduğu bir sokaktan.

3. Yeşilçam Sineması hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
   a. Türk sinemasının yükseliş dönemidir.
   b. Dönemin filmleri yapaylıktan uzak, kendine özgüdür.
   c. Yeşilçam filmleri günümüzde artık rağbet görmüyor.

4. Aşağıdaki bilgilerden hangisi 1990'lı yıllara ait bir bilgi değildir?
   a. Yaşanılan toplumsal olaylar sinemaya yansıdı.
   b. Türk dizileri büyük ilgi görmeye başladı.
   c. Alternatif izleme alanlarının ortaya çıkması sinemada düşüş yarattı.

5. Türk dizileri ve Yeşilçam Sineması'nın ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
   a. filmlerin / dizilerin konuları
   b. filmlerin / dizilerin izleyiciye yansıyan samimiyeti
   c. filmler / diziler için harcanan para

**3** **Metinde hangi soruların cevabı var? İşaretleyelim.**

| | VAR | YOK |
|---|---|---|
| 1. İlk korku filminin yönetmeni kimdir? | ( ) | ( ) |
| 2. Yeşilçam sinemasında oyunculara ödenen ücret ne kadardır? | ( ) | ( ) |
| 3. Yeşilçam Sineması'nda yer alan filmler nelerdir? | ( ) | ( ) |
| 4. Yeşilçam filmlerinin konuları nelerdir? | ( ) | ( ) |
| 5. Hangi yıllarda sinema en yüksek seyirci sayısına ulaşmıştır? | ( ) | ( ) |
| 6. Uluslararası platformlarda ödül alan Türk filmleri hangileridir? | ( ) | ( ) |
| 7. Yurt dışında en çok izlenen Türk dizisi hangisidir? | ( ) | ( ) |
| 8. Türk dizilerinden beklenen yıllık ihracat miktarı ne kadardır? | ( ) | ( ) |

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

| | |
|---|---|
| **Adı Soyadı:** | Muhammetali AKYASAN |
| **Uyruğu:** | Türkiye Cumhuriyeti |

## EĞİTİM

| **Derece** | **Kurum** | **Mezuniyet Tarihi** |
|---|---|---|
| Yüksek Lisans | Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı | Hâlen devam ediyor. |
| Lisans | Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Programı Türkçe Öğretmenliği Bölümü | 10.06.2017 |
| Lise | Trabzon/ Of Anadolu Lisesi | 14.06.2013 |