



**İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE CAMBRIDGE ENGLISH AS A
SECOND LANGUAGE DERS KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Nesrin ELLİALTI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zekerya BATUR

UŞAK

HAZİRAN, 2024



**İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE CAMBRIDGE ENGLISH AS A
SECOND LANGUAGE DERS KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

NESRİN ELLİALTI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Yabancılara Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Disiplinlerarası) Yabancılara
Türkçe Eğitimi**

Danışman: PROF. DR. ZEKERYA BATUR

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

HAZİRAN, 2024

ÖZET

İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE CAMBRIDGE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE DERS KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nesrin ELLİALTI

Yabancılara Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Disiplinlerarası)

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2024

Danışman: Prof. Dr. Zekerya BATUR

Çalışmada *Cambridge English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarının oluşturulan *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* bakımından incelenip karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Her iki kitaptan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Kitaplardaki verilerin sistemli bir şekilde toplanabilmesi ve analiz edilebilmesi için alan yazını taraması ile etkili bir ders kitabında olması gereken ölçütler listelenmiş ve bu ölçütlerden alan uzmanlarının uygun gördükleri bir araya getirilerek *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* listesi oluşturulmuştur. Bu listenin boyutları dikkate alınarak araştırmanın alt problemleri belirlenmiş ve farklı boyut ve alt boyutlarda yer alan ölçütlere göre ders kitapları incelenmiştir.

Ölçütler listesinin organizasyon şeması boyutu çalışmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Birinci boyut bakımından yapılan incelemede kitapların dış tasarım bakımından çoğu ölçüte uygunluk gösterdikleri ancak iç tasarım bakımından çoğu ölçütü karşılayamadıkları görülmüştür. Kitapların iç tasarımda sözlük, indeks ve özet bölümlerine yer verilmemesi, ünite tasarımlarında bazı önemli noktaların ihmal edilmesi ve kitapların iç sayfalarında kullanılan kâğıdın kaliteli olmaması kitapların

zayıf yönleri olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci alt problemi bakımından yapılan incelemede kitapların çoğu ölçüte uygunluğu tespit edilirken dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarında tek seferde tek dil bilgisi yapısının öğretilmesi kuralının dikkate alınmadığı, İngilizce ders kitabında hedef dil kültürünün ve Türkçe ders kitabında ise öz değerlendirme ve tekrar bölümlerinin ihmal edildiği görülmüştür. Üçüncü alt problem kapsamında etkinlikler boyutu bakımından yapılan incelemede kitapların ölçütlerin çoğuna uygun oldukları ancak etkinliklerde dikkate alınması gereken bazı noktalara yer verilmediği belirlenmiştir. Kitaplarda görevlerin öğretim kazanımlarını desteklemediği, etkinliklerin dört beceri alanına göre dengeli dağılım göstermediği ve etkinliklerde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımların kullanılmadığı tespit edilenlerden bazılarıdır. Dördüncü alt problem kapsamında yöntem bakımından yapılan inceleme sonucunda İngilizce kitabında konuşma becerisi, okuma becerisi ve dil bilgisi etkinliklerinde, Türkçe kitabında ise sadece yazma becerisi etkinliklerinde daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmüştür. Beşinci alt problemi oluşturan boyut temel beceriler ve alt becerilerdir ve yedi alt boyutta inceleme tamamlanmıştır. Dinleme becerisi bakımından yapılan inceleme sonucunda sadece İngilizce kitabının dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verildiği, dinleme materyallerindeki konuşmaların ve diyalogların yalnızca ana dili İngilizce olan ve olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. Her iki ders kitabında da çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verildiği tespit edilmiş ancak Türkçe kitabının dinleme etkinliklerinde sadece dinleme öncesine ve dinleme sonrasına yönelik görevlere yer verildiği sonucuna varılmıştır. Konuşma becerisi bakımından yapılan inceleme sonunda kitapların konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmediği saptanmıştır. İngilizce kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma öncesine ve konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verilirken Türkçe kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Okuma becerisi bakımından yapılan inceleme sonunda iki ders kitabında da okuma metinlerinin farklı türlerden seçildiği ancak dünya klasiklerinden seçilmediği ve metinlerde farklı kültürlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte iki ders kitabının da okuma etkinliklerinde bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit olarak yer verilmemiştir. Okuma süreçleri bakımından değerlendirildiğinde iki ders kitabında da okuma öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Yazma becerisi bakımından yapılan incelemenin sonunda her iki kitabın da yazma etkinliklerinde bireysel, eşli ve grup

alışmalarına eşit yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce kitabının yazma becerisinde yazma öncesine, yazma sırasına ve yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilirken Türkçe kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tamamının yazma sırasına yönelik tasarlandığı görülmüştür. Dil bilgisi bakımından yapılan incelemede iki ders kitabında da dil bilgisi yapılarının kısa ve kolay örnekler/açıklamalar ile farklı metin türleri içerisinde verildiği ancak bu yapıların özgün bağlamda tanıtılmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında sadece İngilizce kitabında bazı dil bilgisi yapılarının iletişim ve etkileşim odaklı verildiği görülmüştür. Kelime ğretimi ve telaffuz bakımından yapılan incelemede iki ders kitabında da etkili kelime ğretim yaklaşımının benimsenmediği ve telaffuzu geliştirmeye yönelik etkinliklere önem verilmediği görülmüştür. Altıncı alt problem kapsamında görsel içerik bakımından yapılan incelemede iki ders kitabında da kullanılan görsellerin metinler ile uyumlu ve canlı/renkli oldukları sonucuna ulaşılırken Türkçe ders kitabında kullanılan görsel sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. İngilizce kitabında sadece sembolik, bilgilendirici ve işlevsel görsellere yer verilirken Türkçe ders kitabında süsleyici, sembolik, bilgilendirici ve işlevsel görsellere yer verildiği saptanmıştır. Yedinci alt problemi oluşturan son boyut ise lme değerlendirmedir. lme değerlendirme bakımından her iki ders kitabının da dinleme becerisine, konuşma becerisine, okuma becerisine, yazma becerisine ve dil bilgisine ait etkinliklerinde şitli lme ve değerlendirme araçlarına yer verilmediği bununla birlikte bazı lme değerlendirme araçlarının diğer araçlara oranla daha sık kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe, İngilizce, Ders Kitabı, İnceleme ltleri*

ABSTRACT

ANALYSIS OF İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE AND CAMBRIDGE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE COURSEBOOKS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Nesrin ELLİALTI

Department of Turkish Education for Foreigners (Interdisciplinary)

Usak University Graduate School of Education, June, 2024

Advisor: Prof. Dr. Zekerya BATUR

In this study, it was aimed to determine the similarities and differences between *Cambridge English As A Second Language* and *Izmir Turkish for Foreigners* analyzing and comparing them in terms of *Textbook Review Criteria*. In this study, which is a qualitative study, the data were obtained by document analysis method. The data obtained from both books were analyzed using descriptive analysis technique. In order to collect and analyze the data in the books in a systematic way, the criteria that should be in an effective textbook were listed as a result of the literature review, and the *Textbook Review Criteria* were created by bringing together the ones deemed appropriate by the field experts. Considering the dimensions of this list, the sub-problems of the research were determined and the coursebooks were analyzed according to the criteria in different dimensions and sub-dimensions.

The organization chart dimension of the criteria list constitutes the first sub-problem of the study. In the analysis made in terms of the first dimension, it was seen that the books complied with most criteria in terms of exterior design, but could not meet most criteria in terms of interior design. The lack of dictionary, index and summary sections in the interior design of the books, the neglect of some important points in the unit designs and the poor quality of the paper used in the interior pages of the books were

found to be the weaknesses of the books. In the analysis made in terms of the second sub-problem of the study, it was observed that the rule of teaching one grammar structure at a time was not taken into account in the grammar teaching approaches of the books, and the target language culture in the English coursebook and the self-assessment and repetition sections in the Turkish coursebook were neglected while the books are appropriate for the most criteria in this dimension. In the analysis made in terms of the activities dimension within the scope of the third sub-problem, it was determined that although the books were suitable for most of the criteria in this dimension, some points that were considered very important in the activities were not included. Some of the points identified were that the tasks in the books did not support the learning outcomes, the activities were not distributed in a balanced manner according to the four skill areas, and various approaches related to language teaching were not used in the activities. As a result of the analysis made in terms of methodology within the scope of the fourth sub-problem, it was seen that more diverse methods and techniques were included in speaking skills, reading skills and grammar activities in the English book, and only in writing skill activities in the Turkish book. The dimension that constitutes the fifth sub-problem is basic skills and sub-skills, and the analysis was completed in seven sub-dimensions. As a result of the analysis in terms of listening skills, it was seen that different cultures were included only in the listening texts of the English book, and the conversations and dialogues in the listening materials were designed to be made only between native English speakers and non-native speakers. It was determined that both coursebooks mostly include individual listening activities, but in the listening activities of the Turkish book, only pre-listening and post-listening tasks are included. As a result of the analysis in terms of speaking skills, it was determined that different cultures were not included in the texts prepared for speaking activities of the books. It was observed that in the speaking activities of the English book, only activities for the pre-speaking and while speaking are included, while only activities for while-speaking were included in the speaking activities of the Turkish book. As a result of the analysis in terms of reading skills, it was determined that the reading texts were selected from different genres in both coursebooks, but they were not selected from the world classics and different cultures were not included in the texts. However, individual, pair and group activities were not given equal emphasis in the reading activities of both coursebooks. When evaluated in terms of reading processes, it was seen that activities for pre, while and post reading were included in

both coursebooks. At the end of the analysis in terms of writing skills, it was concluded that both coursebooks did not give equal emphasis to individual, pair and group work in writing activities. In the writing skill of the English book, activities for pre-writing, while-writing and post-writing were included, while all of the writing activities in the Turkish book were designed for while-writing. In the analysis in terms of grammar, it was concluded that in both coursebooks, grammar structures were given in different text types with short and easy examples/explanations, but these structures were not introduced in the original context. In addition, it was observed that some grammar structures only in the English coursebook were focused on communication and interaction. In terms of vocabulary teaching and pronunciation, it was observed that both coursebooks did not adopt an effective vocabulary teaching approach and did not give importance to activities to improve pronunciation. In the analysis conducted in terms of visual content within the scope of the sixth sub-problem, it was concluded that the visuals used in both coursebooks were compatible with the texts and were vivid/colorful, while the number of visuals used in the Turkish coursebook was found to be fewer. While only symbolic, informative and functional visuals were used in the English coursebook, ornamental, symbolic, informative and functional visuals were used in the Turkish coursebook. The last dimension that constitutes the seventh sub-problem is assessment and evaluation. In terms of assessment and evaluation, it was observed that both coursebooks did not include various assessment and evaluation tools in the activities of listening skills, speaking skills, reading skills, writing skills and grammar, however, some assessment and evaluation tools were used more frequently than other tools.

Keywords: *Turkish as a second language, English, coursebooks, review criteria.*

ÖN SÖZ

Ders kitapları, bir dersin hedef kazanımlarının etkili bir şekilde öğrenciye kazandırılmasında öğretmene kolaylık sağlayan ve öğrenciye öğrenilenlerin tekrarını her yerde gerçekleştirebilme imkânı sunan öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez araçlarıdır. Öğretim sürecinde ders kitaplarından etkili bir şekilde faydalanabilmek için doğru ders kitabının seçilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada etkili bir ders kitabı seçebilmek için gerekli olan *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* listesi oluşturulmuştur.

En eski izlerine Sümerler Dönemi'nde rastlanılan Türkçenin yabancılara öğretimi alanındaki çalışmaların ve bu çalışmaların beraberindeki gelişmelerin son yıllarda hızlandığı görülmektedir. Çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilmiş olan ders kitaplarında etkililiğinin artırılması veya etkili ders kitaplarının geliştirilmesi bakımından alana önemli ölçüde katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Lisansüstü eğitimi boyunca mesleki bakımdan yeni bakış açıları kazanmama büyük katkı sağlayan, tezi hazırlama sürecinde çok kıymetli tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyerek çalışmanın her aşamasında yer alan ve yolumu aydınlatan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Zekerya BATUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Kıymetli hocalarım Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Doç. Dr. Selcen ÇİFÇİ, Doç. Dr. Salih GÜLERER ve Doç. Dr. Öğr. Üyesi Sacide Güzin MAZMAN AKAR'a lisansüstü eğitim süresi boyunca sağladıkları tüm katkı ve destek için teşekkür ederim. Çalışma boyunca fikirlerine sık sık başvurduğum sevgili eşim ve kıymetli alan uzmanlarına da teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatımdaki tek ilham kaynaklarım oğlum Yiğitalp'e ve kızım Gülce'ye bu süreçteki sabırlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Nesrin ELLİALTI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ	x
ÖZGEÇMİŞ	xi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.4. ALT PROBLEMLER	3
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.6. SINIRLILIK	6
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	7
2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi	11
2.1.2. Yabancılar İngilizce Öğretimi	30
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ ÖNEMİ	33
2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTABI İNCELEME KRİTERLERİ	38
3. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	44
3.1. YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	44

3.2. DOKTORA TEZLERİ	51
4. BÖLÜM: YÖNTEM	53
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
4.2. İŞLEM BASAMAKLARI	54
4.2.1. İnceleme Öncesi	54
4.2.2. İnceleme Sırası	57
4.2.3. İnceleme Sonrası	57
4.3. VERİLER VE TOPLANMASI	57
4.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU	59
4.5. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK	59
5. BÖLÜM: BULGULAR	61
5.1. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ORGANİZASYON ŞEMASININ İNCELENMESİ	61
5.1.1. English As A Second Language Ders Kitabının Organizasyon Şemasının İncelenmesi	61
5.1.1.1. Dış Tasarım	61
5.1.1.2. İç Tasarım	62
5.1.1.3. Yardımcı Materyaller	67
5.1.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Organizasyon Şemasının İncelenmesi	67
5.1.2.1. Dış Tasarım	67
5.1.2.2. İç Tasarım	69
5.1.2.3. Yardımcı Materyaller	75
5.2. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ İÇERİK-KONU-DİL VE ANLATIM BAKIMINDAN İNCELENMESİ	75
5.2.1. English As A Second Language Ders Kitabının İçerik-Konu-Dil Ve Anlatım Bakımından İncelenmesi	75

5.2.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının İçerik, Konu, Dil Ve Anlatım Bakımından İncelenmesi	79
5.3. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ETKİNLİKLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ	82
5.3.1. English As A Second Language Ders Kitabının Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	81
5.3.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Etkinlikler Bakımından İncelenmesi	86
5.4. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ YÖNTEM BAKIMINDAN İNCELENMESİ	94
5.4.1. English As A Second Language Ders Kitabının Yöntem/Teknik Bakımından İncelenmesi	94
5.4.1.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	94
5.4.1.2. Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler ...	95
5.4.1.3. Okuma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	96
5.4.1.4. Yazma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	97
5.4.1.5. Dil Bilgisi Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler ...	97
5.4.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Yöntem/Teknik Bakımından İncelenmesi	97
5.4.2.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	98
5.4.2.2. Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	98
5.4.2.3. Okuma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	99
5.4.2.4. Yazma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	99
5.4.2.5. Dil Bilgisi Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler	100
5.5. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ TEMEL BECERİLER VE ALT BECERİLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ	100
5.5.1. English As A Second Language Ders Kitabının Temel Beceriler Ve Alt Beceriler Bakımından İncelenmesi	100
5.5.1.1. Dinleme Becerisi	100
5.5.1.2. Konuşma Becerisi	103
5.5.1.3. Okuma Becerisi	108
5.5.1.4. Yazma Becerisi	111

5.5.1.5. Dil Bilgisi	115
5.5.1.6. Kelime	116
5.5.1.7. Telaffuz	116
5.5.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Temel Beceriler Ve Alt Beceriler Bakımından İncelenmesi	116
5.5.2.1. Dinleme Becerisi	116
5.5.2.2. Konuşma Becerisi	118
5.5.2.3. Okuma Becerisi	121
5.5.2.4. Yazma Becerisi	125
5.5.2.5. Dil Bilgisi	129
5.5.2.6. Kelime	129
5.5.2.7. Telaffuz	130
5.6. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ GÖRSEL İÇERİK BAKIMINDAN İNCELENMESİ	131
5.6.1. English As A Second Language Ders Kitabının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi	131
5.6.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi.	133
5.7. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME BAKIMINDAN İNCELENMESİ	137
5.7.1. English As A Second Language Ders Kitabının Ölçme Değerlendirme Bakımından İncelenmesi	137
5.7.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Ölçme Değerlendirme Bakımından İncelenmesi	143
6. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM	148
7. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	166
EKLER	175
KAYNAKÇA	178

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri	55
Tablo 2.	İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Dağılımı	76
Tablo 3.	Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Dağılımı	80
Tablo 4.	İngilizce Ders Kitabı Etkinliklerin Dört Beceriye Göre Dağılımı	85
Tablo 5.	Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerin Dört Beceriye Göre Dağılımı	93
Tablo 6.	İngilizce Ders Kitabı Dinleme Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	94
Tablo 7.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	95
Tablo 8.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	96
Tablo 9.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	97
Tablo 10.	İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	97
Tablo 11.	Türkçe Ders Kitabı Dinleme Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	97
Tablo 12.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	98
Tablo 13.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	98
Tablo 14.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı	99
Tablo 15.	İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliklerinin Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	101
Tablo 16.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	106
Tablo 17.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Metin Türleri	108

Tablo 18.	İngilizce Ders Kitabı Metin Türlerinin Kullanım Sıklıkları ...	109
Tablo 19.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	109
Tablo 20.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin Yazma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	114
Tablo 21.	Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinliklerinin Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	117
Tablo 22.	Türkçe Ders Kitabı Metin türleri	121
Tablo 23.	Türkçe Ders Kitabı Metin Türlerinin Kullanım Sıklıkları	123
Tablo 24.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı	124
Tablo 25.	İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	137
Tablo 26.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	139
Tablo 27.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	140
Tablo 28.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	141
Tablo 29.	İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	143
Tablo 30.	Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	144
Tablo 31.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	144
Tablo 32.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	145
Tablo 33.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	147
Tablo 34.	Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	İngilizce Ders Kitabı Ön Kapak	61
Şekil 2.	İngilizce Ders Kitabı Arka Kapak	61
Şekil 3.	İngilizce Ders Kitabı Kitap Sırtı	62
Şekil 4.	İngilizce Ders Kitabı İçindekiler Bölümü	63
Şekil 5.	İngilizce Ders Kitabı Menü Listesi	63
Şekil 6.	İngilizce Ders Kitabı Metin Ve Resim Kaynakça Sayfası	64
Şekil 7.	İngilizce Ders Kitabı 1. Ünite	64
Şekil 8.	İngilizce Ders Kitabı İkonlar	65
Şekil 9.	İngilizce Ders Kitabı Ek Bilgi Kutuları	65
Şekil 10.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/1. Ünite	66
Şekil 11.	İngilizce Ders Kitabının Nasıl Kullanılacağını Anlatan Bölüm	66
Şekil 12.	İngilizce Ders Kitabı Kazanımlar Sayfası	67
Şekil 13.	Türkçe Ders Kitabı Ön Kapak	68
Şekil 14.	Türkçe Ders Kitabı Arka Kapak	68
Şekil 15.	Türkçe Ders Kitap Sırtı	69
Şekil 16.	Türkçe Ders Kitabı İçindekiler Bölümü	70
Şekil 17.	Türkçe Ders Kitabı Kaynakça Bölümü	70
Şekil 18.	Türkçe Ders Kitabı Ünite/Tema Tasarımı	71
Şekil 19.	Türkçe Ders Kitabı Okuma İkonu	71
Şekil 20.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma İkonu	71
Şekil 21.	Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi İkonu	72
Şekil 22.	Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Görev İkonu	72

Şekil 23.	Türkçe Ders Kitabı Video İkonu	72
Şekil 24.	Türkçe Ders Kitabı Yazma İkonu	72
Şekil 25.	Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Ek Bilgi Kutusu	73
Şekil 26.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/1. Ünite	74
Şekil 27.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/4. Ünite	74
Şekil 28.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/1. Ünite	75
Şekil 29.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/1. Ünite	77
Şekil 30.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Yazma Etkinliği/20. Ünite(H2) .	77
Şekil 31.	İngilizce Ders Kitabı Öz Değerlendirme Bölümü	78
Şekil 32.	İngilizce Ders Kitabı Ünite Tekrar (Exam focus) Bölümü	78
Şekil 33.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/2.Ünite	79
Şekil 34.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/4.Ünite	79
Şekil 35.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/2.Ünite	82
Şekil 36.	İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/9.Ünite	82
Şekil 37.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-1	83
Şekil 38.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-2	83
Şekil 39.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-3	84
Şekil 40.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	84
Şekil 41.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/7.Ünite	86
Şekil 42.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/8.Ünite	86
Şekil 43.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/1.Ünite	87
Şekil 44.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/4.Ünite	87
Şekil 45.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/3.Ünite.....	87
Şekil 46.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/2.Ünite	87

Şekil 47.	Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/3. Ünite	90
Şekil 48.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliği/3. Ünite	90
Şekil 49.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite	90
Şekil 50.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite	91
Şekil 51.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği/2. Ünite	91
Şekil 52.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite	91
Şekil 53.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	92
Şekil 54.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite	92
Şekil 55.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6.Ünite	92
Şekil 56.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite	92
Şekil 57.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite	103
Şekil 58.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/2. Ünite	103
Şekil 59.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/4. Ünite	104
Şekil 60.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/12. Ünite	104
Şekil 61.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/18. Ünite	104
Şekil 62.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/2. Ünite	105
Şekil 63.	İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/3. Ünite	105
Şekil 64.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite	112
Şekil 65.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/8. Ünite	112
Şekil 66.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/17. Ünite	112
Şekil 67.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/17. Ünite	113
Şekil 68.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite	113
Şekil 69.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/1. Ünite	115
Şekil 70.	İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/1. Ünite	116

Şekil 71.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-1	118
Şekil 72.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-2	118
Şekil 73.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-3	118
Şekil 74.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite	119
Şekil 75.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	119
Şekil 76.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	119
Şekil 77.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite	119
Şekil 78.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite	120
Şekil 79.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	120
Şekil 80.	Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite	120
Şekil 81.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite	126
Şekil 82.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /3. Ünite	126
Şekil 83.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite	126
Şekil 84.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /8. Ünite	127
Şekil 85.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite-1.....	127
Şekil 86.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite-2	127
Şekil 87.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /3. Ünite	127
Şekil 88.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /4. Ünite	128
Şekil 89.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /4. Ünite	128
Şekil 90.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-1	128
Şekil 91.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-2	128
Şekil 92.	Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-3	129
Şekil 93.	Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/1. Ünite	130
Şekil 94.	Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/2. Ünite-1.....	130

Şekil 95.	Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/2. Ünite-2	130
Şekil 96.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/13. Ünite	131
Şekil 97.	İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/14. Ünite	131
Şekil 98.	İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/14. Ünite	132
Şekil 99.	İngilizce Ders Kitabı Sembolik Görsel	132
Şekil 100.	İngilizce Ders Kitabı Bilgilendirici Görsel	132
Şekil 101.	İngilizce Ders Kitabı İşlevsel Görsel	133
Şekil 102.	İngilizce Ders Kitabı İşlevsel Görsel	133
Şekil 103.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/2. Ünite/1. Tema	134
Şekil 104.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/ 6. Ünite/1. Tema	134
Şekil 105.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/6. Ünite/2. Tema	134
Şekil 106.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/7. Ünite/3. Tema	135
Şekil 107.	Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/8. Ünite/1. Tema	135
Şekil 108.	Türkçe Ders Kitabı Süsleyici Görsel	136
Şekil 109.	Türkçe Ders Kitabı Bilgilendirici Görsel	136
Şekil 110.	Türkçe Ders Kitabı İşlevsel Görsel	136
Şekil 111.	Türkçe Ders Kitabı Sembolik Görsel	137

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde gerek var olan gerekse sonradan ortaya çıkan çeşitli sebepler bireylerin en az bir yabancı dil öğrenmesini gerekli hale getirmektedir. Dünyada hızla gelişmekte olan teknoloji, bilim ve eğitim alanlarındaki çalışmaları yakından takip edip bu gelişmelerden toplumların faydalanmasını sağlayabilmek ve varsa bu alanlarda yapılan çalışmaları dünya ile paylaşabilmek için yaygın olan çeşitli dillere hâkim olmak gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim, sosyal ya da savaş gibi sebeplere dayalı göçler de yabancı bir dil öğrenmeyi gerekli hale getirmektedir. Çeşitli alanlardaki gelişmelerin paylaşımı ve takibi için İngilizce tüm dünyada yaygın bir şekilde tercih edilmektedir. İngiltere'nin yıllarca benimsediği ve uyguladığı çeşitli politikaların İngilizce'yi yaygın bir dil haline getirdiği görülmektedir. Ayrıca ülkenin yetiştirdiği önemli dil bilimcilerin ve dil öğretim konusunda köklü üniversitelerde yapılan çalışmaların katkısı ile dil öğretimi konusunda İngiltere'nin başarılı bir politika izlediği ve dillerini öğretme bakımından diğer ülkelere nazaran bir adım önde olduğu görülmektedir. Bu sebeple tüm dünyada İngiltere'nin yabancı dil öğretiminde izledikleri yöntemi keşfetmek daima merak ve araştırma konusu olmuş (Sharifian, 2009) ve bu alanda yapılan araştırmaların odağı da geliştirdikleri ders kitapları olmuştur. Literatür taraması yapıldığında gerek karşılaştırılmalı gerekse tek başlarına İngilizce ders kitaplarının farklı boyutlarda incelendiğini görmekteyiz: Korkmaz (2009) çok kültürlülük bakımından, Günay (2012) öğrenciye sunduğu kimlik bakımından, Urunboeva (2012) iletişimsel dil becerileri bakımından, Naji Meidani ve Pishghadam (2013) dört farklı yabancı dil kaynağını dilin uluslararası bir dil statüsünde olması bakımından, Vettorel ve Lopriore (2013) dünya dili ve lingua franca bakımından, Gözgenç (2016) okuma etkinliklerini iletişimsel yeterlilik bakımından, Malinowski (2018) bilgi ve bilişim teknolojileri bakımından, Akçay (2019) 21. yy. becerileri bakımından, Kara (2020) özgünlük bakımından ve İnanç (2021) öğrenen özerkliği bakımından incelemiştir.

Yabancılar Türkçe öğretim tarihinin İngilizceye kıyasla daha eski olduğunu söylemek mümkündür. Sümerlerde Türkçe kelimelerin var olduğu ve kullanıldığı bilinmekte birlikte bunu kanıtlar nitelikte yazılı bir belgeye ulaşılamamaktadır. Ancak Hun döneminde Çince-Türkçe etkileşiminin varlığı yazılı bir kaynak ile ispatlanmaktadır. Bu kaynak Türkçe bir beyitin yer aldığı Çin'in Şu kaynağıdır. Bu beyitin var olması bu kaynağı yazan kişinin Türkçeye hakim olduğunu göstermektedir (Biçer, 2012). Bu bağlamda Hun döneminde bir şekilde yabancılar Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği söylenebilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretmek amacı ile yazılan ilk kaynak ise 1072-1074 yılları arasında Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu ispatlamak için yazılmış olan "Dîvân-ı Lugâti't-Türk"tür. Bundan sonraki süreçte Doğu'da Ali Şir Nevai, Batı'da ise Meninski ve Jean Deny gibi çoğu kişinin bu alandaki çalışmaları ile bu alana birçok kaynak kazandırılmış ve yabancılar Türkçe öğretimi hızlanmıştır. Günümüzde iş, eğitim ve dış ülkelerin içlerinde yaşadıkları siyasi kargaşalar gibi çeşitli sebeplerden kaynaklı göçler ile yurt içinde ve Türk kütürünün popülarite kazanması ile yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaygınlaşmıştır. Yabancılar tarafından ikinci bir dil olarak öğrenilen önemli diller arasında Türkçe de yer almaktadır (Göçer ve Moğul, 2011; 800). Günümüzde yabancılar Türkçe öğretimi üniversitelerin TÖMER birimleri, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve özel kurslar tarafından gerçekleştirilerek akademik birimlerden halk eğitim merkezlerine ve Millî Eğitim Bakanlığına kadar Türkçe öğretimi çalışmalarının geniş bir alanda yürütüldüğü görülmektedir.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde çeşitli ders materyallerine yer verilirken bunların içerisinde en önemlilerinden birisi ders kitaplarıdır. O'Neil (1982) ve Ur'a (2009) göre ders kitapları dil öğretim sürecini gösteren haritalardır. Ders kitapları öğretmen ve öğrenci için bir araç, uygun ders materyali bulma konusunda öğretmende rahatlık ve aynı zamanda öğretmene psikolojik destek sağlayan bir yardımcı, öğrenende ne gibi değişikliklerin olacağını gösteren kapsamlı bir resimdir (Hutchinson ve Torres, 1994). Sadece gelecekte yapılacakları değil geçmişe dönüp bakıldığında neler yapıldığının görülmesine de imkân sunarlar. Bununla birlikte ders kitapları öğretim sürecinde ve bu süreci değerlendirmede birliğin oluşmasını sağlamaktadırlar. Ders kitaplarının niteliğinin dil öğretim sürecindeki verimliliği doğrudan etkilediği düşünüldüğünde ders kitaplarının büyük bir özveri ile uluslararası kriterlere uygun bir

şekilde hazırlanması gerekmektedir. Günümüzde çok sayıda yer alan ve öğretimin vazgeçilmez parçalarından biri olan bu kaynaklar, pek çok araştırmaya konu olmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları, kaynakların bazılarının literatürde yer alan kriterlere uygun olarak hazırlanmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde ders kitabının olumlu yönlerinden faydalanabilmek için var olan çeşitli ders kitapları arasında en doğru olanı seçebilmek gerekmektedir. Sonuç olarak günümüzde hızla ilerlemekte olan yabancılara Türkçe öğretim alanındaki çalışmalarda etkili ders kitaplarının üretilmesi veya öğretim sürecinde doğru ders kitaplarının seçilmesi önem arz etmektedir. Bu alanda var olan yabancılara Türkçe öğretim ders kitaplarının aynı amaçla diğer dillerde yazılmış ders kitapları ile karşılaştırmalı olarak incelenerek geliştirilebilir yönlerinin tespit edilmesi gerekmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada *English As A Second Language Coursebook* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ:

English As A Second Language ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı organizasyon şeması bakımından nasıldır?
2. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı içerik-konu-dil ve anlatım bakımından nasıldır?
3. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı etkinlikler bakımından nasıldır?
4. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı yöntem bakımından nasıldır?

5. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı temel beceriler ve alt beceriler bakımından nasıldır?

6. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı görsel içerik bakımından nasıldır?

7. *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı ölçme değerlendirme bakımından nasıldır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ders kitabı, evrensel öğrenme teriminin tanımına uygun şekilde kavrama ya da davranış değişikliği için tasarlanmış olan girdi ve deneyimler sayesinde öğrenmeyi gerçekleştiren bir öğretim programını temsil eder. Ders kitapları dil bilgisel ve işlevsel çerçeve ile ortak ihtiyaç temelinde tasarlanırlar (O'sullivan, 1990).

O'sullivan (1990) çalışmasında ders kitabının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Ders kitapları taşınabilir. Bu özelliği öğrenenin derse hazırlıklı gelmesini veya işlenen konuyu tekrar etmesini sağlarken dersi kaçıran öğrenciye ise telafi imkânı sunar.
2. Ders kitapları, etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli etkinlikleri ve dil düzeyini net bir şekilde belirler.
3. Ders kitapları, etkili bir yabancı dil öğretimi için gereklidir; ancak zaman alan metin oluşturma ve gerçek nesneleri seçip toplama sürecini ortadan kaldırır.
4. Ders kitapları, sağlam bir bilgi temeline sahiptir.
5. Ders kitapları, öğrenenleri ortak kazanımlar çerçevesinde sınavlara hazırlar.

Günümüzde Yabancılar Türkçe Öğretimi ders kitaplarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu alanda yapılmış çalışmalarda gerek tek başlarına gerekse yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları ile karşılaştırmalı olarak incelenen bazı kaynakların etkili bir ders kitabında bulunması gereken özelliklere sahip olmadıkları

belirtilmektedir. Şimşek (2018) kitaplardaki kültür yüklü okuma metinlerini incelediği çalışmasının sonucunda, her iki serinin de öğretimsel ve kültürlerarası farkındalık geliştirme bakımından eksikliklerini tespit etmektedir. Kalaycı ve Durukan (2019), çalışmalarında yabancılara Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan kitapları öğrenme alanlarına dağılımları açısından karşılaştırmış ve Türkçe kitabında okuma ve yazma becerisine yönelik etkinliklerin sözlü anlatım, dinleme ve karşılıklı konuşma becerisine yönelik etkinliklerden fazla olduğunu; İngilizce kitabında ise konuşma, dinleme ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin diğer beceri alanlarından daha fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar Hornsey'in (1976) ders kitabı ile ilgili düşünceleri ile örtüşmektedir. Bir ders kitabı sadece yazarına göre mükemmeldir. Yazarın kendisi için bile zamanla bu mükemmellik azalır. Mükemmel ders kitabı halen yazılmak zorundadır (Hornsey, 1976). Benzer şekilde Grant (1987) de mükemmel bir ders kitabının var olmadığını belirtmektedir. Bu düşüncelerden de yola çıkılarak, ders kitaplarının niteliklerinin daima değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Diğer yandan son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve bu alanda yapılan çalışmaların sonucu olarak öğretimin vazgeçilmez parçası olan ders kitaplarında olumlu değişikliklerin olduğu da net bir şekilde görülebilmektedir. Bu değişimlerden bazıları şunlardır (Ceyhan ve Yiğit, 2005):

1. Kitapların fiziksel özelliklerindeki kalite giderek artmaktadır.
2. Kitaplar tasarım ve desenleme bakımından daha ilgi çekicidir.
3. Kitaplar daha çok görsel işitsel araçlar ile desteklenmektedir.
4. Tek yazardan ziyade bir ekip ile daha nitelikli kitaplar yazılmaktadır.

Bu çalışmada uluslararası standartlara göre hazırlanmış ve dünya genelinde yaygın bir şekilde yabancılara İngilizce öğretmek için kullanılan *English As A Second Language* ile yabancılara Türkçe öğretmek için kullanılan *İzmir Yabancılara İçin Türkçe* ders kitaplarının B2 seviyeleri uzmanların görüşleri alınarak seçilmiştir. Bu ders kitapları belirli boyutlarda incelenmiş ve elde edilen bulgular açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda kitapların mevcut eksikliklerinin, geliştirilebilir yönlerinin ve genel anlamda olumlu ya da olumsuz özelliklerinin

belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için alan yazını taraması ve sonrasındaki çalışmalar ile ihtiyaca uygun *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* geliştirilmiştir. Bu ölçüt listesi ile çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan ya da hazırlanacak olan ders kitaplarının daha nitelikli bir hale getirilmesinde ve geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılacak olan *English As A Second Language* kitabı, “Cambridge IGCSE” etiketinden dolayı ayrı bir önem arz etmektedir. “Cambridge IGCSE”, uluslararası öğrencilere İngilizce öğretmek için hazırlanmış bir sertifika programı olup bu öğrencilerin özellikle İngiltere’de bulunan tüm ön lisans veya lisans programlarına yerleşebilmesi için hazırlık sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme, soru sorma ve problem çözme becerilerini geliştirerek performanslarını daha da iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada kullanılan iki kitap da daha önce yapılan benzer diğer çalışmalarda kullanılmamıştır. Bu sebeple ölçüt listesi bakımından iki kitabın da incelenmesi ve karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi bu kitapları derslerinde kullanmak isteyen bir öğretmen için fayda sağlayabilecektir.

1.6. SINIRLILIK

Bu çalışma, yabancılara Türkçe ve İngilizce dillerini öğretmek için yazılmış ders kitapları ve bu ders kitaplarının B2 seviyeleri ile sınırlandırılmıştır.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Tarih boyunca toplumların çeşitli sebeplerden dolayı iletişime geçme gereksinimi duyduğu ve bundan kaynaklı olarak da yabancı dil öğretiminin insanlık tarihinde çok eskilere dayandığı görülmektedir. Durmuş (2013) dil öğretiminin tarihini toplumların çok yönlü temaslarının tarihi kadar eskidir diyerek, ifade etmektedir. Demirel (1987), zaman içerisinde giderek artan uluslararası ilişkilerden dolayı ülkelerin ana dilleri ile iletişim kurmakta yetersiz kaldığını ve bu nedenle diğer milletlere ait dilleri öğrenme gereksinimi duyduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan noktaların başında o ülkenin ekonomisinin ve politik durumunun geldiğini eklemektedir.

Dil bilimciler, dil edinimi ve dil öğretimi olmak üzere temel iki kavram üzerinde durmuşlardır. Dil edinimi, öğrenenin anadilini veya ikinci dilini resmi bir öğretim sürecine katılma zorunluluğu olmadan kendiliğinden doğal bir süreç içerisinde öğrenmesidir. Dil öğrenme ise öğrenenin ikinci veya yabancı dili resmi bir öğretim süreci içerisinde belirli ilkeler ile öğrenmesidir (Moeller ve Catalano, 2015).

Yabancı dil öğretiminde dil bilimcilerin kullandığı ve çoğunlukla birbiri ile karıştırılan üç kavram daha vardır: ana dil, yabancı dil ve ikinci dil. Bu kavramlardan özellikle ikinci dil ve yabancı dil birbiri ile çok sık karıştırılmaktadır. Ana dili doğduğumuz andan itibaren başlayan, çevre ile etkileşim ve içinde bulunduğumuz toplum ile şekillenen dil olarak tanımlamak mümkündür. İkinci dil, belirli bir yerde temel amaçlara ulaşabilmek için öğrenilen ek dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dil ise bireylerin günlük hayatta ihtiyaç duymadıkları, ancak çeşitli amaçlara ulaşabilmek için kasıtlı ve planlı olarak öğrendikleri bir dil olarak ifade edilebilir. Yağmur (2013) yabancı dili, bir ülkede yaşayanlar tarafından geleneksel olarak kullanılmayan ve farklı amaçlar için sonradan öğrenilen dil olarak; Zorbaz (2013) ise kişinin çevresinden doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır. Birey, ana dil ve ikinci dile hayatının erken dönemlerinden itibaren maruz kalır. Ancak yabancı dil bireyin kendi seçimi doğrultusunda sonradan öğrenmeyi tercih ettiği bir dildir (Hattatioğlu, 2019).

Elbette ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi farklı kavramlar oldukları gibi öğrenme süreçleri de farklı aşamalardan oluşmaktadır (Dilman ve Özüdoğru, 2014). Dörnyei (2009) ana dilin bilinçli bir çaba olmadan edinildiğini, yabancı dilin ise bir çaba sonucu öğrenildiğini ifade etmiştir. Demircan (2013) ana dil öğretiminin sıfırdan başladığını, ikinci dil öğreniminin ise ana dil öğretimi gibi sıfırdan başlamadan edinilmiş bilgi ve becerilerin aktararak yapıldığını belirtir.

Yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek için tarih boyunca çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Zaman içerisinde bu yaklaşımlardan bazılarının sadece kısıtlı amaca hizmet ettiği, bazılarının gerekli değişiklikler yapılarak güncellendiği veya var olanlardan esinlenerek yepyeni yaklaşımlar doğduğu görülmektedir. 18. ve 19. yy.da dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğretilmesine odaklanılmış ve bu bağlamda dil öğretiminin ilk yıllarında dil bilgisi çeviri yönteminin tercih edildiği görülmektedir. 1930 yılından itibaren konuşma diline ağırlık verilerek düzvarım (direct) yönteminin, sonrasında ise kulak-dil alışkanlığı (audio-lingual) yönteminin geliştirildiğine rastlanmaktadır (Demirel, 1987). Dil bilgisi çeviri yönteminden başlayarak günümüze kadar dilin kullanımını ön plana çıkaran çeşitli yöntemler denenmiştir.

Başarılı bir yabancı dil öğretimi için dikkat edilmesi gereken öğretim ilkeleri bulunmaktadır ve öğretim süreci boyunca bu ilkeler göz ardı edilmemelidir. Demirel (1987) yabancı dil öğretiminde bulunan temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Dört temel beceri birbirini destekleyecek şekilde geliştirilmez.
2. Öğretim etkinlikleri yıllık planlar, ünite ve günlük ders planları şeklinde önceden planlanmalıdır.
3. Konular basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta doğru aşamalı bir şekilde öğretilmelidir.
4. Sınıfta doğal bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayabilmek, öğrenmelerin kalıcılığını ve öğrencinin derse ilgisini arttırabilmek amacıyla görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
5. Dil öğrenme süreçleri ve seviyeleri ilerledikçe hedef dilin kullanılması gerekmektedir, ancak ana dil gerekli görüldüğü durumlarda kullanılabilir.

6. Bir seferde bir tek yapı sunulmalıdır. Yani, öğretim esnasında bir sözcük veya cümle kalıbı öğretilmeden diğerine geçilmemelidir.
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, benzetim gibi tekniklerle ve sınıf içi etkinliklerle derse daha aktif katılımları sağlanmalıdır.
9. Her öğrencinin ilgisi, yeteneği ve öğrenme hızı birbirinden farklıdır. Bu nedenden dolayı öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecini düzenlemelidir.
10. Öğretmen derse geçmeden önce öğrencilerin dikkatini çekmeli ve öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemelidir.

Barın'a (2004) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı genel ilkeler bulunmaktadır:

1. Kullanılan dilin öğretilmesi önemlidir. Öğrencilere içine girdikleri Türk toplumunda öğrendikleri Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanmamaları için yaşayan Türkçe öğretilmelidir. Ders kitapları, çalışma kitapları veya sınıf içi konuşmalarda yapaylıktan uzak durulmalıdır.

2. Telaffuza önem verilmesi gerekmektedir. Türkçeyi öğretirken telaffuz, vurgu ve tonlamaya yer verilmelidir.

3. Öğrenciler, öğrendikleri kelimelerle yeni cümleler kurmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin henüz anlamını kavrayamadıkları kelimelerle düşünmesi ve kendini ifade etmesi mümkün olmadığı için öğrencilere verilecek metinler daha önce öğretilen kelimelerden oluşmalı, bununla birlikte her metinde de öğrencilerin sezebileceği şekilde birkaç yeni kelime yer almalıdır.

4. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı verilmelidir. Uygulamaya dönük olmayan dil öğretimi amacına ulaşamayacağı için öğrencilere ders kitabında öğretilenler çalışma kitaplarında değişik cümleler içerisinde kavratılmalı ve sınıf içinde bireysel ve grup oyunları ile neşeli ve zevkli bir ortam içinde uygulatılmalıdır.

5. Herkese eşit söz hakkı verilmelidir. Öğrencilere kendi yapabilecekleri türde alıştırmalar ile verilenler özümsetilmeli, daha sonra önce ikili sonra daha büyük gruplar halinde roller dağıtılarak dramatizasyon çalışmaları yaptırılmalıdır.

6. Öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edebilmelerine özen gösterilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretilirken ilk dersten itibaren konuşma ve yazma birlikte verilmeli ve öğrenci duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade edebilmelidir.

7. Dil ile kültür de öğretilmelidir. Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Özellikle deyimler çok iyi öğretilmelidir. Çünkü, günlük kullanımda deyimlere çok fazla yer verilmektedir. Yabancı biri, Türkçedeki deyimleri iyi kullandığında insanlarla çok daha rahat iletişim kurabilecektir.

8. Hem bireysel hem de grup çalışmalarına gereken yoğunlukta yer verilmesi önemlidir.

9. Dersleri sıkıcılıktan kurtaracak çeşitli uygulamalar tercih edilmelidir. Öğrencilerin yaparak, yaşayarak dil öğrenmelerini sağlayabilmek için şarkı, şiir, fıkra, tekerleme, bulmaca gibi değişik oyunlardan faydalanılmalıdır.

10. Öğretilmeyen kavramlardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak öğretim yapılması gerektiği için öğretilmeyen kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarında gerekse sınavlarda sorulmaması gerekmektedir.

11. Öğrenciye belli bir plan dahilinde öğreneceği kadar bilgi verilmelidir. Çünkü karşımızdaki öğrencilerin yabancı olduğu ve Türkçeyi çizibildiğimiz sınırlar kadar öğrenebildiği unutulmaması gereken bir noktadır.

12. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar anında düzeltilmelidir. Aksi halde yanlışlar üst üste yığılacak ve sonra daha büyük bir probleme sebep olacaktır.

13. Dil öğretim yöntemi belirlenmelidir. Dil öğretimi belirli bir plana göre yapılması gerekmektedir. Yöntemin doğru belirlenmesi ve amaca uygun bir dil eğitiminin verilmesi önem arz etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ve genel ilkeler değerlendirildiğinde, öğrenen kişilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenerek bir dil öğretim yöntemi seçilmeli ve bu yöntemden yola çıkarak bir plan ve program oluşturulmalıdır. Öğrenim sürecine aktif katılım sağlayan bireylerde öğrenilenler kalıcı hale gelecektir. Tanımalarda ortak olarak ele alınan bir ifade olan dört temel becerinin bir bütün olarak dikkate alınması ve her bir beceriye aynı önemin verilmesi gerekmektedir. Dört temel beceriye öğrencinin kullanacağı materyalde de doğru bir şekilde yer verilmelidir. Bu sebeple seçilecek materyalin dil öğreniminde çok önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Türkçe ve İngilizce yabancılara dil öğretim ders kitaplarının inceleneceği bu çalışmanın temelini, Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yabancılara İngilizce Öğretimi oluşturduğu için her iki dilin de tarihçesine bakıp odaklanmakta fayda görülmektedir.

2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçe günümüzde Bosna`dan Çin Seddi`ne, Orta İran`dan Kuzey Buz Denizi`ne kadar yaklaşık 12 milyon kilometre karelik geniş bir coğrafyaya yayılmış ve gerek ana dil gerekse ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Mermer, 2009). Ünlü Türkolog Radloff`a göre dünya dilleri arasında Türk dili kadar geniş bir alana yayılmış başka bir dil yoktur (akt. Mermer, 2009). UNESCO`nun 1980 yılında dünya dilleri ile ilgili hazırladığı raporda Türkçe, en çok konuşulan diller sıralamasında beşinci sırada yer almaktadır. UNESCO tarafından belirlenen bu sıralama Türk dilinin bütün kolları bir araya getirilerek elde edilmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda UNESCO, Türk dil ailesini bir bütün olarak kabul etmeden Türk lehçelerini ayrı ayrı sıralamış ve böylece Türkçenin en çok konuşulan diller arasındaki sıralaması gerilemiştir (Akalın, 2005). Örneğin, UNESCO`nun raporlarında verilerini kullandığı Ethnologue`un 2020 *En Çok Konuşulan Diller Listesi`nde* Türk dili Türkçe, Güney Azerice, Kuzey Özbekçe ve Kazak dili olarak dört ayrı kategoride değerlendirilmekte ve ayrı ayrı sıralanmaktadır. Bu listede Türkçe 79.779.360 konuşuru ile 20. sırada yer almaktadır. Buna rağmen listede belirtilen diğer üç lehçesi ile değerlendirilirse, yaklaşık 131.691.990 kişinin ana dil ve ikinci dil olarak Türkçe konuştuğunu ve bu bağlamda Türkçenin listedeki sıralamasının daha üstlerde yer alması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Ethnologue`un 2023 yılı verilerine bakıldığında da Türkçe yine Türkiye Türkçesi olarak ele alınmış ve 90,028,000 konuşuru ile 2023 *En Çok Konuşulanlar Listesi`nde*

18. sırada yer almaktadır. Ancak güncel veriler sayesinde Türk dilinin tüm lehçeleri ile birlikte dünyada 220 milyondan fazla konuşurunun olduğu tahmin edilmektedir.

Türkçenin günümüzde bu kadar geniş bir alanda 220 milyondan fazla konuşura sahip olması elbette ki çok köklü bir dil olduğunun göstergesidir. Tarihe açılan pencereden bakıldığında Türkçenin Sümerlere kadar uzanan bir geçmişinin olduğunu bugün bulunan bazı işaretler sayesinde görülebilmektedir. Türk yazı dili tarihinin 7. ve 8. yüzyıllarda Orhon vadisine dikilen yazıtlarla başladığı kabul edilmektedir. Ancak bu yazıtlarda kullanılan dilin gelişmişlik düzeyi Türk dilinin daha da eski zamanlara dayandığını düşündürmektedir. Ayrıca Tuna'nın Türkçenin yaşını belirlemek için yaptığı karşılaştırmalı ses ve biçim bilimi ile diğer dillerdeki alıntı sözleri incelediği çalışmasında 168 Türkçe kökenli sözcüğün Türkçeden Sümerceye geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin de Sümerce kadar eski bir dil olabileceği görüşü sağlamlaşmaktadır (akt. Mermer, 2009). Bununla birlikte Esik kurganı buluntularında yer alan MÖ 4. yy.a ait bir çanak bu düşüncüyü daha da güçlendirmektedir. Çanağın üzerinde bulunan iki satırlık yazı, Orhon yazısına benzer harflerle yazıldığı düşünülerek tarihte var olan en eski Türkçe metin olarak değerlendirilmektedir. Çin yıllıklarındaki bir Hun ağıtında MS. 4. yy. Türkçesine rastlanmış, ancak sadece iki dize ile birkaç sözcük Türkçeye ait olduğu için bu ağıt edebi bir metin olarak değerlendirilmemiştir (Akalin, 2009). Tarihte biraz daha ilerleyip 7. yy. gelindiğinde Çoyren yazıtına rastlanmaktadır. Bir bengi taşına 6 dize olarak iki kişinin ölüm tarihleri ile öğüt yazılmıştır. Bengi taşının üzerinde yazılanlar Esik kurganında bulunan çanaktan sonra en eski sayılabilecek yazılı Türkçe bir belgedir. Ayrıca Coyren yazıtı tarihte yer alan en eski yazıttır. İlk edebi metinler ise 8. yy. da Tonyukuk (725), Bilge Kağan (731) ve Köl Tigin (732) adına dikilmiş olan Göktürk Yazıtları kabul edilmektedir. Güzel ve Barın (2016) bu yazıtların dikildiği dönem olan 8. yüzyılda Türkçenin bir yazı dili, bilim ve öğretim dili olarak kullanıldığını ve bununla birlikte Türkçenin yabancı dil ve ana dil olarak öğretilmeye başladığını belirtmektedirler. Zorbaz (2013) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Divânü Lügati't-Türk ile başladığını ifade etmektedir. Bu eser dil öğretimi amacıyla yazılan Türk kaynakları arasında ilk olma özelliğine sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Hunların Çin ile, Köktürklerin de çeşitli devletler ile diplomatik ilişkileri ve Uygurlar döneminde kabul edilen Manihaizm dininin tanıtılma çabaları tarihte Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini gerekli kılan durumlar arasında yer

almaktadır. Karahanlılar dönemine gelindiğinde de kurulan güçlü egemenlikler ile Türklüğün ve beraberinde Türkçenin altın çağı yaşadığı görülmektedir. Divan-ı Lügat' it Türk başta olmak üzere birçok eser bu döneme aittir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında bir baş yapıt olan *Divan-ı Lügat' it Türk`ün* 11. yüzyılda Karahanlılar döneminde Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlayan Kaşgarlı Mahmud tarafından ilk Türkçe sözlük olarak yazıldığı bilinmektedir (Göçer, 2013). Kaşgarlı Mahmud; bu ilk yazılı kaynakta Karahanlı, Uygur, Oğuz, Kıpçak, Kırgız ve diğer akraba topluluklarının söz varlığını bir araya getirmiştir. 1072 yılında yazımını tamamladığı bu kitabın ön sözünde Kaşgarlı Mahmud, Araplara Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmelerinin ve Türklerle iyi geçinmelerinin kendilerine pek çok yararı olacağını söylemektedir. Döneminin Türkçesi ile yazılan bu kitapta Kaşgarlı Mahmud'un, deyim ve atasözlerinden örnek cümleler ile Türk kültürü hakkında bilgi verirken Türkçeyi ses, biçim ve anlam bakımından incelediği ve Türkçenin söz varlığı üzerinde durduğu görülmektedir (Hengirmen, 1993). Köprülü bu kıymetli eser ile ilgili beğenisini şöyle dile getirmiştir: “... *Bu sadece bir lügat değil Türk lehçeleri ve lehçelerin ses özellikleri, şekil bilgisi, kelimeler hakkında uzun uzun incelemeler yapılacak bir bilgi kaynağıdır. Tarihi coğrafya, tarih, mitoloji folklor bakımından emsalsiz bir vesikalar hazinesidir.*” (Göçer ve Moğul, 2011).

Divanü Lügat-it-Türk`ü yazıldığı döneme göre eşsiz bir eser yapan özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir (Akyüz, 1989):

1. Bir dili medreselerde yapıldığı gibi önce kuralları vererek tümevarım yöntemi ile öğretmekten ziyade çok sayıdaki örnekten kurala ulaşılarak yani tündengelim yöntemiyle öğretmenin tercih edilmiş olmasıdır.
2. Dil öğretiminde örnek ve metinlerin öneminin fark edilerek günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden çok sayıda örnekler verilmiş olmasıdır.
3. Bir taraftan Türkçeyi yabancılarla öğretmek amaçlanırken diğer yandan da Türk kültürünü tanıtmaya ve öğretmeye amaçlanmaktadır.
4. Öğretilen bir kural ilerleyen bölümlerde tekrar hatırlatılarak sarmal bir yöntem tercih edilmektedir.

5. Kaşgarlı Mahmud'un iki yıl içinde eserini üç kez yazıp yeterli bulmadığı için pes etmeden dördüncü defa yazması gelecek nesillere ilham vermektedir.

Harezm Dönemi'nde de Türk dili bakımından önemli eserler verildiği bilinmektedir. Harezm Dönemi'ndeki eserler, Karahanlı Türkçesi ile Çağatayca arasında geçiş özelliği taşımaktadır. Çoğunlukla dini konular bu eserlerin içeriğini oluşturmaktadır. Eserlerde İslami kültür ve Türk kültürünün geleneksel olarak yaşatıldığı ve korunduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu eserler Türk dili üzerinde Arapça ve Farsçanın etkisinin arttığını da göstermektedir (Kuyma, 2015).

13. ya da 14. yüzyıla gelindiğinde Kıpçak Türkçesi Codex Cumanicus ile görülmektedir. Sözlük ve gramer kitabı olan bu eser başlıca iki bölümden oluşmaktadır: İlk sayfasında 11 Temmuz 1303 tarihi yer alan birinci bölüm Latince, Farsça ve Kumanca (Kıpçak Türkçesi) sözlük ve Kumanca gramer kuralları ile sosyal ve ekonomik hayata dair çeşitli kelimelerden oluşmaktadır. Bu bölümün Kıpçaklar ve Farsça konuşan İlhanlılarla ticareti kolaylaştırmak için İtalyan tüccarlar tarafından yazıldığı düşünülmektedir. İkinci bölüm ise Hristiyanlığa dair Kumanca (Kıpçak Türkçesi) metinler ve 47 tane Kumanca bilmecedan oluşmaktadır. 1303 ile 1362 yıllarında İtalyan ve Alman misyonerler tarafından yazıldığı bilinen Codex Cumanicus yazılış amacı ile ilgili ortak bir karara varılamamaktadır. Bu konuda çalışma yapanların eserin çeşitli boyutlarına ağırlık vererek farklı bakış açıları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin, bazı Türkologlar eserin ikinci bölümünde Hristiyan dinine ait ilahilerin yer alması dolayısıyla Alman Fransiskan mezhebine mensup misyonerler tarafından Kumanları (Kıpçak Türklerini) Hristiyanlaştırmak amacıyla hazırlandığını düşünmektedirler. Eser üzerine geniş çaplı çalışmalar yapan bir başka grup ise eserin yazılış amacının ticari ihtiyaçlar olduğunu savunmaktadır.

Kıpçakların çeşitli sebeplerle Karadeniz'den Ortadoğu'ya kadar etki alanının genişlemesi ile Türkçenin yabancılara öğretilmesi alanında büyük ve önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Biçer (2012) Türkçe öğretim kitaplarının belirli bir sistem ile nitelikli olarak bu dönemde hazırlandığını ifade etmektedir. Bu dönemde Türkçenin yabancılar üzerinde etkisinin artmasının en temelinde Türklerin askeri ve politik güçlerinin yer aldığı şu olay ve durumlardan da anlaşılmaktadır (Biçer, 2012):

1. Meml klerde yönetici ve ordunun Türklerden oluşması,
2. Abbasilerin askeri alanda yetersizliği neticesinde Türk soylu özel birlikler oluşturması,
3. Karadeniz`in kuzeyinden ve Harezm Bölgesi`nden gelen Türklerin Mısır`da devlet yönetimini ele geçirerek bölgede birçok Türk devleti kurması,
4. Türklerin yönettikleri devletlerde resm  dil olarak Türkçeyi kullanmaları,
5. Arapların Türk devletlerinde görev almak ve o bölgede artan Türk nüfusuyla iletişim kurabilmek istemesidir.

Bu olaylar ile Kıpçak Türkçesinin etki alanının Mısır, Suriye ve Irak gibi ülkelere kadar yayıldığı; Arapların Türkçe  ğrenme çabalarının arttığı ve bu ilgi neticesinde Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazıldığı görülmektedir. Bu dönemde dil bilgisi ve sözlükten oluşan bu eserlerin bir kısmının Türkler, bir kısmının da Araplar tarafından kaleme alındığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte eserlerin bazılarında iletişim dilini öğrenmek ve öğretmek amaçlanırken bazılarında da ileri ve akademik düzeyde Türkçenin amaçlandığı belirtilmektedir (Biçer, 2012).

Kıpçak Türkçesini yabancılara öğretmek amacıyla yazılmış eserler de şu şekilde listelenelir (Baskın, 2012):

1. Kit b `l-İdr k li-Lis ni`l-Etr k: 1312 yılında Ebu Hayyam tarafından yazılmıştır. Meml k sahasında yazılan en eski dil bilgisi ve sözlük olan bu sözlüğün adı “Türklerin dilini anlama kılavuzu” anlamına gelir. Eser  n söz ve iki kısımdan oluşmaktadır.  nce sözlük kısmı sonra da dil bilgisi kısmı yazılarak iki bölüm birbirinden ayrılarak yazılmıştır. İlk bölümü oluşturan sözlük kısmında Türkçe kelimeler alfabetik olarak dizilmiş ve anlamları Arapça olarak yazılmıştır. Bu özelliği ile eser dönemin diğer kitaplarından farklıdır. Kitabın dil bilgisi bölümünde ise Arapça dil bilgisi esas alınmıştır.

2. Ed-Dürretü`l-Mu ıyyet  fi`l-Luğati`t-T rkiyyeti: Eserin adı “Türk dilinin parlayan incisi” anlamına gelmektedir. Ebu Hayyam tarafından Meml klular Dönemi`nde Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. 24 bölümden oluşan eserin ilk

23 bölümünde çeşitli başlıklar altında kelime listeleri, 24. bölümünde ise konuşma cümleleri yer almaktadır. Kitaptaki bölümler kelimelerin kavram alanları dikkate alınarak oluşturulmuş ve fiillere yer verilmemiştir.

3. Et-Tuhfetu’z-Zekiyye fî Luġati’t-Türkiyye : Eserin adı “Türk diline/dilinde temiz armağan” anlamındadır ve yazarı bilinmemektedir. Besim Atalay (1945) eseri bilimsel açıdan ele almış ve yayımlamıştır. Eser giriş, sözlük ve dil bilgisi olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Eserde kelimeler, Arap harflerinin sırasına göre dizilmiştir. Madde başları yazılırken her harfte önce isimler, sonra fiiller yazılmıştır. Kelimelerin sadece ilk harflerinin sıralamasına dikkat edilmiş; ikinci, üçüncü harflere dikkat edilmemiştir (akt. Baskın, 2012).

4. Kitābu Bulġatu’l-Müştaş fî Luġati’t-Türk ve’l-Kıfçak (BM): Eserin adı “Öğrenene, Türk ve Kıpçak dilini bildiren kitap” anlamındadır. Türk asıllı Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından yazılmıştır. Eser bir sözlük formatında olup Arapça madde başları kullanılmış ve kelimelerin Türkçe anlamları verilmiştir.

5. El-Ķavaninu’l-Küllîyye Li-Ķabti’l-Luġati’t-Türkiyye (Kavanin): İsmi “Türk dilinin genel kuralları” anlamına gelmektedir. Eserin ne yazarı ve ne de yazılış yeri tam olarak bilinmemektedir. 15. yüzyılda yazılmış olduğu düşünülmektedir. Araplara Türk dilinin kurallarını öğretmek amaçlanmıştır. Eserde dil bilgisi konuları ağırlıklıdır. Kitap “Hamd ve dua” kısmından sonra giriş bölümü ile devam etmektedir. Bu bölümde kelimelerin telaffuzu ve Türkçenin ses bilgisi gibi konular yer almamaktadır. Eser metin kısmı ile devam etmekte ve bu kısım üç bölümden oluşmaktadır:

1. “Fiil kip ve ekleri”
2. “İsim ve ona bağlı olanlar”
3. “Harfler (ekler)”

Kitabın son bölümünde ise kısa bir “Hatime (sonuç)” yer almaktadır. Ayrı bir sözlük bölümü yoktur. Her dil bilgisi konusunda uygun kelimelere yer verilmekte ve alfabetik sıralama yapılmamaktadır.

6. Kitāb-ı Mecnū’ı Tercümân-ı Türkî ve ‘Acemî ve Muġalî: Eserin adı “Türkçe, Farsça ve Moğolca Sözlük” anlamına gelmektedir. Kitapta iki ayrı bölüm yer almaktadır: Arapça-Türkçe sözlük ve Moğolca-Farsça sözlük. Eserin asıl nüshası yoktur. Sadece 1343 veya 1345 yıllarında Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî

isimli Konyalı Türk müstensih tarafından yazılan nüshası bulunmaktadır. Bu nüsha da Hollanda'nın Leiden İlimler Akademisi Kütüphanesinde korunmaktadır. Bu nüsha incelendiğinde kitabın önce Arapça-Türkçe sözlük kısmı “hamdele-salvele ve sebeb-i te'lif-i kitâb” ile başlayıp ardından da dört bölüm ile devam ettiği görülmektedir:

- a) İsimler
- b) Fiillerin mastarları ve emir biçimleri
- c) Kelime ve fiil çekimleri
- d) Cümle kuralları

Kıpçak döneminde yazılmış olan tüm bu eserlerde benzerlikler bulunmaktadır. Biçer (2012) bu benzerlikleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerine değil o dönemde standart yazı dilinde kullanılan Oğuz- Kıpçak diline yer verildiği,
2. Arapçanın dil bilgisi sistematigi dikkate alınarak eserin hazırlandığı,
3. Arapça sözcükler yazılırken harekeler kullanılmazken Türkçe sözcüklerin yazımında harekelerin kullanıldığı,
4. Arapça sözcüklerin siyah, Türkçe sözcüklerin kırmızı mürekkeple yazıldığı,
5. Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimelerin tematik olarak sıralandığı ve anlamca birbirine yakın sözcükler olduğu,
6. Dil bilgisi konularını pekiştirmek için örneklere yer verildiği,
7. Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklere yer verildiği,
8. Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcük öğretiminin amaçlandığı,
9. Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcüğün yer aldığı,
10. Dil bilgisi- çeviri yöntemine ağırlık verildiği,
11. Eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkeleri benimsenerek Türkçe ve Arapça dil bilgisi kurallarının karşılaştırıldığı,
12. Üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örneklerine yer verildiği,
13. Daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandıkları görülmektedir.

Selçuklular döneminde resmi dil olan Farsçanın edebi eserlerde, Arapçanın ise bilimde baskın olduğu görülmektedir. Bu dönemde sadece saray ve orduda Türkçe kullanılmaktadır. Karal (2001) bu dönemde diğer dillerin hakimiyetine rağmen Türk yönetiminde olan yerlerde ve Türk hizmetine girenler arasında Türkçe bilenlerin sayısının arttığını belirtmektedir. Bu duruma rağmen ne Büyük Selçuklu Devletinde ne de Anadolu Selçuklu Devletinde Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277 yılında her yerde Türkçe konuşulması konusundaki buyruğuna kadar Türkçeye ait herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu önemli gelişmenin ardından Anadolu beyliklerinin de Türkçenin önemli bir dil olması yönünde girişimlerde bulundukları, ana dil olarak öğretimi önem kazanan Türkçenin medreselerde ders kitabı olarak okutulmaya başlandığı ve bu amaçla birçok eser yazıldığı ifade edilmektedir (Bayraktar, 2003). Bu eserlerin arasında Türkçecilik akımını başlatan Aşık Paşa'nın eserleri de yer almaktadır. Türk diline son derece önem veren Aşık Paşa Türkçenin o devirde hor görüldüğünü, hiç kimsenin Türk dili ile ilgilenmediğini ve Türklerin de bu durumun farkında olmadığını düşünmektedir. Aşık Paşa'nın bu düşünceden yola çıkarak Türk milletinin kendi dilinde eserler okuyup hikmetlere ulaşmasını istediği ve bu amaçla Garib-nâme'yi yazdığı bilinmektedir (Yavuz, 2000). Aynı dönemde yazılan önemli bir diğer eser de "Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İbn-i Mühennâ Lûgati)"dır. Cemâlî'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılan bu eserin Türkçeye önemli katkılarda bulunduğu ve dönemin yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmış tek eser olduğu bilinmektedir. Eserin adı "İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü" anlamına gelmektedir. Eser Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içermektedir. Ayrıca Karahanlı Türkçesi, Azeri Türkçesi ve Türkmen Türkçesine ilişkin özellikler bulunmaktadır. Eserde dil bilgisi anlatımına yer verilerek günlük yaşamla ilgili sözcükler de örneklendirilmekte ve sözlük bölümünde tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Eserde yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi- çeviri yönteminin tercih edildiği görülmektedir (Bayraktar, 2003). "Farsçanın hâlâ etkili olduğu bir zamanda eserini Türkçe yazması, gramer fikrine yer vermesi, ortaya koyduğu eseri ile Türkçe bir abide meydana getirmesi, hepsinden önemlisi bu eserde Türkçenin dil bilgisine uygun olarak pek çok kelime türetmesi ondaki dil bilincinin ne kadar derin, köklü ve canlı olduğunu göstermektedir (Yavuz, 2000)". "Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan"ın yazıldığı dönemi Türk dili tarihi boyutuyla en iyi şekilde toparlayan, ortak Orta Asya Türkçesinin İran'daki şivelerini ele alan ve aynı zamanda Türk kültürüne ışık tutan yegâne bir yapıt olduğu ifade edilmektedir (Caferoğlu, 2000).

Çağatay Dönemi'ne gelindiğinde Türk dili adına önemli çalışmaların yapılmaya devam ettiği görülmektedir. Kitapçı (1995) bu dönemde Timur'un millî şuur bilincinin ve Türkçeyi daha yaygın edebî bir dil hâline getirme çabalarının, Türk dili ve edebiyatını yeniden canlandırarak müstakil bir dil hâline getirdiğini belirtmektedir (akt. Biçer, 2012). Türkçeyi ana dil olarak öğretebilmek için birçok gramer kitabı ve sözlüğün yazıldığı bu dönemde sadece Ali Şîr Nevaî'nin Miladi 1499 yılında yazmış olduğu Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eser diğerlerinden oldukça farklı olarak ifade edilmektedir. Nevaî, eserinde Farsçanın Türkçeden üstün değil Türkçeyle aynı düzeyde olduğunu savunarak iki dilin dil bilgisi kurallarını karşılaştırmaktadır. Nevaî bu eserde Türkçenin dil bilgisi ve söz varlığı bakımından Farsçadan üstün olduğunu dile getirmektedir (Akar, 2005). Örneğin, ağlamak fiilini ele alan Nevaî Farsçada bu fiil için tek bir karşılık varken Türkçede bu fiil ile aynı anlama gelebilecek başka kelimelerin de var olduğunu ifade etmiştir. Çağatay Türkçesine ait diğer eserleri de şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Bedâyi'ü'l-lugat: Eseri İmânî mahlaslı Tâli, Sultan Hüseyin Baykara'nın arzusu üzerine 15. yüzyılın sonunda yazmıştır. Ali Şîr Nevâî'nin şiirlerinde geçen Çağatayca kelimeler, Arap alfabesine göre isimler, sıfatlar, fiiller ve diğer kelime çeşitleri şeklinde madde başı olarak alınmış ve bunların Farsça karşılıkları verilmiştir.
2. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî: Eser Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. 1658-1707 yıllarında kaleme alınmıştır. Hem bir sözlük hem de bir gramer kitabıdır (Caferoğlu, 2000).
3. Senglâh Lugati: Mirza Mehdî Han tarafından 1758-1760 yılları arasında yazılmıştır. Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. Sözlükteki kelime sayısı yaklaşık 6000'dir (Ercilasun, 2016).
4. El-Tamğa-yı Nâsirî: 1849-1896 yılları arasında Şeyh Muhammed Salih tarafından yazılmıştır. Farsça-Türkçe bir sözlüktür. (Caferoğlu, 2000).
5. Feth-Ali Kacar Lûgati İran coğrafyasında 19. yüzyılda yazılmış Çağatay sözlüklerinin en hacimlisidir (Caferoğlu, 2000).

6. Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî: Şeyh Süleyman Efendi tarafından 1882 yılında İstanbul'da yayımlanan eserde hem Çağatayca hem de Özbekçeden örnekler bulunmaktadır (Akar, 2005).

Osmanlı Dönemi'ne gelindiğinde Türkçenin etki alanının daha da genişlediği görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu tarihine bakıldığında Türkçe adına olan bu olumlu gelişmenin çeşitli siyasi ve ekonomik sebeplerinin olduğu bilinmektedir. Devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağı'na alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesi ile yabancılara Türkçe öğretimin başladığı bu dönemde, birçok Avrupa ülkesinde yabancılara Türkçe öğretimi yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda İtalyanlar tarafından papaz ve tüccarlara Türkçe öğretmek için eserler yazıldığı bilinmektedir. Venedik Cumhuriyeti'nin 1551, Fransa'nın 1669, Avusturya'nın 1754, Polonya'nın 1766 ve İngiltere'nin 1814 yılında açtığı dil oğlanları okulları da dönemin diğer gelişmeleri arasındadır (Ağıldere, 2010). Bu dil oğlanları okullarının açılmasını zorunlu hale getiren durum ise üç kıtaya yayılmış olan Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikler aracılığıyla yürütülen ticari ve diplomatik ilişkilerdir. Bu sebepten Avrupa Devletleri'ne ait elçiliklerdeki görevliler ve tercümanların Türkçeyi öğrenmelerinin gereklilikten ziyade bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Almanya'da Lezipzig Üniversitesinde, Rusya'da çeşitli üniversitelerde ve yalnızca Türkçe bilen tercümanlar yetiştirilmek amacıyla 1724-1735 yıllarında kurulmuş olan I. Petro Bilimler Akademisi'nde ve 1753 yılında Avusturya-Macaristan'da kurulmuş olan Viyana Diplomasi Akademisi'nde Türkolojiye ayrı bir önem verildiği ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapıldığı ifade edilmektedir (Bıçer, 2012).

Türkçeye ait Avrupa'daki tüm bu gelişmelerin arasında en önemlisi Almanya'daki gelişmedir. 1612 yılında Stuttgarlı Hieronymus Megiser bizzat kendisi Türkçeyi öğrenerek ilk Türkçe gramerini yazdığı bilinmektedir. Avrupa'nın ilk dil profesörü olan Megisser'in Lezipzig Üniversitesinde bu dili öğrencilerine okuttuğu bilinmektedir (Dilâçar, 1989).

Osmanlı Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretmek için yapılan çalışmalarda Türk dilcilerden ziyade yabancı yazarlar da yer almaktadır. Ancak Türk dilcilerin Türkçeyi tamamen ihmal etmedikleri ve yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla eserler yazdıkları da belirtilmektedir (Hengirmen, 1993). Bu dönemde bilimsel ve

siyasi amaçlı yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan yerli ve yabancı bazı çalışmaların adları şöyledir:

1. Müyessiretü'l-Ulûm: Bergamalı Kadrî 1530-1531 yıllarında yazılan bir gramer kitabıdır (Ağar, 2011). Eser Osmanlıca gramerine dair yazılmış ilk eserdir. Yazım dilinin Türkçe olmasıyla da bir öneme sahiptir.
2. Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi: Eser “Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi” anlamına gelmektedir. 1533 yılında Filippo Argeiti tarafından yazılmıştır.İtalya’da Türkçe dil bilgisine ait ilk eser olan bu kitap İtalyan tüccarlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Eserin içinde konuşma için yararlı cümleler ile isim ve fiil listeleri yer almaktadır (Özçam, 1997).
3. Grammatica Turchesca: Eser “Türkçe Dil Bilgisi” anlamına gelmektedir ve 1611 yılında Pietro Ferraguto tarafından yazılmıştır. Eserde Türkiye’de bulunan veya gelecek olan Jesuit papazlarına dil öğretmek amaçlanmıştır. Eserin ilk 46 bölümünde dil bilgisi özeti verilmekte ve ardından dinî konularla ilgili Türkçe soru ve cevap örnekleri ile İtalyanca çevirileri yer almaktadır (Dilâçar, 1989).
4. Institutionum Linguae Libri Quatuor: Eser “Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları” anlamına gelmektedir. 1612 yılında Hieronymus Megiser tarafından Latince yazılmış bir Türkçe dil bilgisi kitabıdır (Dilâçar, 1989). Eserin ilk 13 sayfasında Avrupa siyasetinde ve savaş meydanlarında Türklerin önemi ve gücünü gösteren birçok savaştan bahsedilmekte ve eserin 53 sayfalık birinci bölümü “Türk Dil Bilgisine Giriş” bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde Arap harfleriyle Türk imlâsına yer verilmektedir. Eserin ikinci kısmı “Etimoloji”dir. Eserin üçüncü bölümünde ise metin örnekleri yer almaktadır. Bu bölümde Hristiyanlığa ait bazı dinî metinler ile açıklamaları verilmiş ve Latince, İtalyanca, Almanca denkleleriyle karşılaştırılmış 220 adet atasözü ve deyim bulunmaktadır. Eserin son bölümü sözlüktür (Dilâçar, 1989).

5. Theoretisch- Practische Turkische Sprachlere: Eserin 1829 yılında Viyana`da A. Hindoglou tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
6. Le Guide de la Conversation en Français et en Turc: Eserin Paris`te 1839 yılında T. X. Bianchi tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
7. Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane: Eser “Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi” anlamına gelmekte ve 4 bölümden oluşmaktadır: Yazım, etimoloji, kelimelerin türetilmesi ve kompozisyon, söz dizimi. 1846 yılında Sir James William Redhouse`un Erzurum`da tercüman olarak görev yaparken Fransızlara Türkçe öğretmek amacı ile bu eseri yazdığı bilinmektedir. (Karagöl, 2011).
8. Kavâid-i Osmâniyye: Eser Türkçede yayımlanan ilk gramer kitabıdır (Polat, 2003).
9. Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire: Eserin 1852 yılında Constantinople`de Eram Guzel-Oglou tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
10. Abrégé de Grammaire Turque: Eserin J. P. Sinan tarafından 1854 yılında İstanbul`da yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
11. A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary: Eserin William Burckhardt Barker tarafından 1854 yılında Londra`da yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
12. A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary: Eser “Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı” anlamına gelmektedir. 1854 yılında İngiliz William Barker tarafından İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazıldığı bilinmektedir. Eserde dil bilgisi, telaffuz, kompozisyon (yazma), okuma metinleri ve sözlük kısmı olmak üzere beş bölüm yer almaktadır (Duygu, 2011).
13. The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial: Eser “Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu” anlamına gelmekte ve 3 bölümden oluşmaktadır. Eserin 1855

yılında Sir James William Redhouse tarafından Osmanlı-Rus Kırım Savaşı'nda İstanbul'a yollanan İngiliz subayların Türkçeyi kolaylıkla öğrenmesi amacı ile yazıldığı bilinmektedir (Karagöl,2011).

14. Practisches Handbuchder Osmanische – Turkischen Sprache: Eserin Gissen`de 1869 yılında A. Wahrmund tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
15. A Simplified Grammar of the Ottoman-Turkish Language: Redhouse tarafından yazılan ve 1884'te yayımlanan eser, alfabe ve yazımı, Osmanlı kelime bilgisi ve Osmanlı cümle bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda bir dil bilgisi kitabıdır (Duygu, 2011).
16. Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't – Tefikiye: Eserin Mısır`da 1884 yılında Mehmet Mihri tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
17. Elifbâ-yı Osmanî: Esirin Süleyman Gürcü tarafından 1892 yılında yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
18. Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache: Eserin Stuttgart`da 1893 yılında J. J. Manissadjiman tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).
19. Conversazione in Lingua Turca Elkaliona: Eserin 1893 yılında İstanbul`da Mehmet Ruhi tarafından yazıldığı bilinmektedir (Duygu, 2011).

Jean Deny Türkçeye önemli katkıları olmuş bir dil bilginidir. Jean Deny`in 1920 yılında Paris`te yayımladığı “Grammaire de Langue turque” adlı yapıt, Türkiye Türkçesi'ne ait zengin ve etraflı bir gramer kitabı olup günümüzde çoğu Türkçe dilbilgisi kitabının esas aldığı bir kaynaktır (Hengirmen, 1993). Eserin çoğunluğu yazılı metinlerden oluşmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi`ne gelindiğinde Türkçenin hak ettiği değeri nihayetinde kazanarak öğretimi konusunda önemli adımlar atıldığı görülebilmektedir. Bu dönemin en önemli gelişmesi Atatürk tarafından 12 Temmuz 1932`de Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıdır. Sâmih Rif`at kurumun ilk başkanıdır. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin amacı şudur: Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana

çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirtmek (TDK). Yabancı dil öğretmek için hazırlanmış Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının karşılaştırılması planlanan bu çalışmanın amacı tam olarak Türk Dili Tetkik Cemiyetinin amacı ile örtüşmektedir.

Türk Dili Tetkik Cemiyetinin açılmasının ardından yabancılara Türkçe öğretiminin Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi çeşitli üniversitelerin bünyesinde yürütölmeye başladığı görölmektedir. Bununla birlikte bu kurumlardaki kıymetli hocalar tarafından yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılması yönünde adımlar atıldığı bilinmektedir. Hikmet Sebüktekin (Boğaziçi Üniversitesi) ve Kenan Akyüz (Ankara Üniversitesi) ise bu işin başlatılmasında öncü olan dil bilimcilerdir (Erdem, 2009).

İlk kez 1984 yılında Türkçe'nin yabancı bir dil olarak bir devlet kurumunda kurumsallaştığı ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından öğretilmeye başlandığı bilinmektedir. 1994 yılında İzmir Ege Üniversitesi ve Ankara Gazi Üniversitesinde olduğu gibi ilerleyen yıllarda çeşitli üniversitelerde Türkçe öğretim merkezlerinin açılmaya devam ettiği görölmektedir. Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfının kurulması da bu süreçlerin devamındaki önemli gelişmelerdendir (Köse ve Özsoy, 2020). Ayrıca 1990'lı yıllardan itibaren yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik çalışmaların da hızlandığı görölmektedir.

Türkçe alanındaki çalışmaların hızlandığı bu son dönemde hazırlanmış yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili kaynaklardan bazıları şunlardır (Erdem, 2009):

1. Turkish Grammar: LEWIS, G. L. Oxford University Press, 1967.
2. Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe: AYTAÇ, Hüseyin-ÖNEN, M. Agâh. Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1972.
3. Türkçeyi Kısa Sürede Öğretmensiz Öğrenme: ŞEMS, Hüseyin. Beyrut, 1974.
4. Corso di Lingua Turca Moderna: TANIŞ, Asım. İstanbul, 1975.
5. Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma: AKYÜZ, Kenan. Ankara Üniversitesi Basım Evi, 4. b. Ankara, 1976.

6. Turkish For Foreign Learners: Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe: GÖNENÇEN, Şerafettin. Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1976.
7. Yabancılar Türkçe Dersleri I-II-III: UYSAL, Sermet Sami. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller okulu Yayını, İstanbul, 1977.
8. Yabancılar İçin Temel Türkçe I: KOÇ, Nurettin- Mesut Akça. Genel Kurmay Başkanlığı Yay. Ankara, 1979.
9. Yabancılar Türkçe Dersleri: UYSAL, Sermet Sami. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul 1979.
10. Yabancılar Türkçe Dersleri. Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi: UYSAL, Sermet Sami. İstanbul Sermet Matbaası, İstanbul 1979.
11. Türkisch Im Deutschen Sprachgebiet: Almanca Yoluyla Türkçe: GÜRE, Mansure. Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik A. Ş., İstanbul 1980.
12. Türkisch für Sie: Sizin İçin Türkçe; Türkisch für Sie, Worschatz-Schlüssel: Sizin İçin Türkçe, Kelime Hazinesi-Anahtar; Türkisch für Sie, Grammatik: Sizin İçin Türkçe, Dilbilgisi: ERSEN-RASCH, Margarete. Max Hueber Verlag, Müncher, 1980.
13. Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi: ZÜLFİKAR, Hamza. Ankara Üniv. Türkçe Kursu Yayınları, 1980.
14. Turkish Phrase Book: MARDİN, Yusuf. Haşet Kitabevi, İstanbul, 1984.
15. Colloquial Turkish: MARDİN, Yusuf. Haşet Kitabevi, İstanbul, 1984.
16. Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin. GENCAN, Tahir Nejat. Okan Yayıncılık, İstanbul, 1985.
17. Turkish Grammar: UNDERHILL, R. The MIT Press, 1985.
18. Türkçe Öğreniyorum. Türkisch Aktiv I, Dil Bilgisi Çalışma Kılavuzu, Langenscheidt Verlag: SAVAŞCI, Özgür. München, 1989.

19. Türkisch für Deutsche: Almanlar İçin Türkçe. HARKORT, Klaus Liebe. Farnkfurt: Scriptor, 1989.
20. Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri: CAN, Kaya. ODTÜ, Ankara, 1991.
21. Türkçemizi Geliştirelim 1, 2, 3: AKSAN, A. Ali, TUZKAPAN, Ergün, TÜRKMEN, Kadir, de WAAL Rein, ADSIZ, Sahir. Schulbuchverlag Anadolu, 1994.
22. Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II- III., Öğrenci Kitabı: KOÇ, Nurettin, İnkılap Yayınları, İstanbul, 1994.
23. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kavramının Kısa Bir Tanıtımı: AYDIN, Özgür. Ankara, 1996.
24. Yabancılar İçin Türkçeye Doğru I-II-III: VURAL, Gürkan. Öz-Eğit-Der Yay., İstanbul, 1996.
25. A Pratical Course in Turkish Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri: YILDIRIMALP, Müfit. Doruk yayıncılık, Ankara 1996.
26. Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2: SEBÜKTEKİN, Hikmet. Boğaziçi Üniv. Yayınları, İstanbul 1997.
27. Alıştırma Kitabı: SERİN, Muammer, TAYLAN Eser E. Boğaziçi Üniv. Yayınları, 2. b., 1997.
28. Türkçe Dersleri (Dil- Kültür-Sosyal Bilgiler) 5-6: TÜRKER, İbrahim. Önel Verlag, Köln.
29. Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri: Haşet Kitabevi, 1998.

Cumhuriyet Dönemi`nde 1967 yılından itibaren yabacılara Türkçe öğretmek için yazılmış olan bu kitapların yanında set halinde yazılmış ders kitaplarımızın sayısının da yıllar ilerledikçe arttığını görmekteyiz. Gerek Türkiye`de gerekse yurt dışında dil öğretim merkezlerinde ve kurs yerlerinde en sık kullanılan çağdaş kaynaklarda bazıları şunlardır:

1. *Türkçe Öğreniyoruz Orhun Dil Öğretim Seti*

Doç. Dr. Murat Özbay, Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek. Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları: 68, Ankara 2003.

Dil öğretim seti sekiz ciltten oluşmaktadır: Üç adet ders kitabı, üç adet çalışma kitabı, İleri Düzey ve Öğretmen El Kitabı. Sette dinleme ve dinleme – anlama ses cd'leri yer almaktadır.

Her ders kitabı 15 üniteden oluşmaktadır. Her ünite, ünitenin içeriğine bağlı olarak “dil bilgisi, dinleme ve konuşma, yazma” becerileri bulunmaktadır. Kitaplarda bu becerilerin pekiştirilmesi için çeşitli alıştırmalara yer verilirken dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşmaya ağırlık verildiği görülmektedir.

Çalışma kitaplarının üçü de 104 sayfadan ve 15'er üniteden oluşmaktadır. Bu kitaplar, ders kitaplarında ele alınan konulara paralel hazırlanarak alıştırmalarında okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmektedir.

Hem ders kitaplarında hem de çalışma kitaplarında, fotoğraf, illüstrasyon ve resimler yer almaktadır. Görseller ders kitaplarında renkliyen çalışma kitaplarında siyah beyazdır.

İleri Düzey 176 sayfadan oluşmakta ve altmış adet metne yer verilmektedir. Bu metinlerde, ağırlıklı olarak edebî türlerden şiir ve hikâyeler kullanılmaktadır.

126 sayfa olan Öğretmen El Kitabı, öğretmene hem etkinliklerde hem de sınavlarda ölçme ve değerlendirme açısından rehberlik etmektedir. Kuşe kâğıda basılı, 20x28 ebatlarında ve renklidir.

2. *Güneş Türkçe Öğreniyoruz Dil Öğretim Seti*

Doç. Dr. Murat Özbay, Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek. Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları: 68, Ankara 2003.

8 ciltlik bir öğretim setidir: Temel Düzey Ders Kitabı 1, Orta Düzey Ders Kitabı 2, Yüksek Düzey Ders Kitabı 3; İleri Düzey Ders Kitabı 4, Temel Düzey Çalışma Kitabı 1, Orta Düzey Çalışma Kitabı 2, Yüksek Düzey Çalışma Kitabı 3; İleri Düzey Çalışma Kitabı 4.

3. *Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti*

Ankara Üniversitesi, TÖMER, Ankara.

Yabancılar Türkçe öğretim seti olan kitap TÖMER şubelerinde, yurt dışında bazı Türkoloji bölümlerinde ve özel dil kurslarında kullanılan modern bir eğitim materyalidir. *Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti* ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme CD'sinden oluşan 3 seriye sahiptir. Birinci set A1 ve A2 düzeylerini kapsayan ders kitabı, çalışma kitabı ve ses CD'sinden; ikinci set B1 düzeylerini kapsayan ders kitabı, çalışma kitabı ve ses CD'sinden ve üçüncü set B2 ve C1 düzeylerini kapsayan ders kitabı, çalışma kitabı ve ses CD'sinden oluşmaktadır. Her bir kitapta 12 üniteye yer verilmektedir. Ünitelerde düzeylere uygun metin türleri ve dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik etkinlikler, alıştırmalar, görseller ve dil bilgisi destek bölümleri yer almaktadır. Ayrıca etkinliklerin başında ilgili becerinin sembolüne yer verilmektedir.

4. *Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*

Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları, Ankara, 2018.

İlk basımı 2013 yılında yapılan “Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti beş ders kitabı (A1, A2, B1, B2, C1), beş çalışma kitabı (A1, A2, B1, B2, C1), iki dil bilgisi kitabı (A1, A2, B1; B2, C1), iki adet dilbilgisi çalışma kitabı (A1, A2), iki adet öğretmen kılavuz kitabı ile ses CD'lerinden oluşmaktadır. Serilerdeki ders kitaplarında bölüm sayıları farklılık gösterirken (5-6) her bölüm kendi içinde bir konu bütünlüğüne sahiptir. Metinler dil bilgisi kitabına paraleldir. Kitaplarda dil bilgisi öğretiminin yanında okuma, anlama, yazma ve konuşma konuları da yer almaktadır. Bununla birlikte kitapta aktif olarak kullanılan söz kalıplarına, atasözleri ve deyimlere yer verilmiştir. Çalışma kitapları ders kitapları ile paralellik göstermektedir.

5. *Türkçe Öğreniyoruz Öğretim Seti*

Hengirmen, Mehmet. Engin Yayınları, Ankara.

Nurettin Koç'un desteği ile hazırlanan bu iki kitapta temel düzeyde Türkçe öğretmek hedeflenmektedir. Her iki kitapta da temel konular ile temel söz varlığının öğretilmesine önem verilmektedir. Kitaplar 14 dersten oluşmaktadır. Derslerde önce metinler ardından dil bilgisi konuları verilmektedir. Dil bilgisi bölümleri kuralların tanımı ve alıştırmalarından oluşmaktadır. Alıştırmalarda en çok boşluk doldurmadan faydalanılmaktadır.

Üçüncü ve dördüncü kitaplar, orta düzeyde Türkçe öğretmeyi hedeflemektedir. Bu kitaplarda diyaloglar, düz yazılar, gazete makaleleri, fıkra ve öyküler bulunmaktadır. Orta düzeyde Türkçe konuşma, okuma ve yazma becerilerine önem verilen bu kitaplarda sadece bazı derslerin sonunda dil bilgisi çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Dördüncü kitapta üçüncü kitaptan farklı olarak metinlerin sonuna "Metin İncelemeleri" başlığı ile metin çalışmalarına ve ardından "Tartışma ve Yazma Konusu" başlığı ile konuşma ve yazma çalışmalarına yer verilmektedir.

Beşinci ve altıncı kitaplar ile yüksek derecede Türkçe öğretmek hedeflenmektedir. Türkiye'de üniversite öğrenimi görmek isteyenler bu kitaplardan yararlanabilirler.

6. *Türkçe Öğreniyorum Öğretim Seti*

Yunus Emre Enstitüsü, Ankara.

Set dört kitaptan oluşmaktadır. 1. ve 2. kitaplar A1 düzeyinde, 3. ve 4. kitaplar ise A2 düzeyindedir. Yani kitaplar A1 ve A2 düzeyinde kazanımlara sahiptir. Türkçe Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan bu set ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme metinleri kitapçığı ve dinleme kayıtlarından oluşmaktadır. Bu öğretim setinin Türkçenin seçmeli ya da zorunlu ikinci yabancı dil olarak okutulduğu ülkelerde, Enstitünün Türk Kültür Merkezlerinde ve Türkiye'ye çeşitli sebeplerle gelen 10-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik derslerde kullanılmak için hazırlandığı bilinmektedir.

7. *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*

Yunus Emre Enstitüsü, Ankara.

Set A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinleme metinleri kitapçıkları ve ses CD'lerinden oluşmaktadır. Her düzeydeki ders kitaplarında ve bunlara paralel bir düzen takip eden çalışma kitaplarında sekiz adet bölüm bulunmaktadır.

8. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*

Dokuz Eylül Üniversitesi, DEDAM, 2014. Set toplam on adet kitap (A1, A2, B1, B2, C1) içermektedir. Kitaplardan beş tanesi ders kitabı, üç tanesi de onların alıştırma kitabıdır. Ayrıca B1 ve B2 kitapları için Öğretmen kitapları da vardır. İlk basım yılı 2014 olan bu setin Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlandığı bilinmektedir. Her düzeydeki kitap 8 ünitelerden oluşmakta ve her ünite 5 ders bulunmaktadır. Kitaplarda dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ve dil bilimsel farkındalık oluşturacak etkinlikler yer almaktadır. Etkinliğin nasıl yapılacağı, kısa ve açık yönergeler ve semboller ile belirtilmektedir. Her düzeydeki kitap haftada 20 ders/saat ve toplamda 120 ders/saat bir programa göre uygundur.

Sonuç olarak tarihsel kaynaklardan günümüze kadar Türkçenin ne kadar köklü bir dil olduğunu ispatlayan Türkçe öğretimi için pek çok kaynağın hazırlanmış olduğunu görmekteyiz. Her dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde o döneme ait sosyokültürel, siyasi ve ekonomik koşulların etkili olduğu da görülmektedir.

2.1.2. Yabancılar İçin İngilizce Öğretimi

Dil bilimcilerin ellerindeki tarihsel kanıtlar İngilizcenin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretilmesinin 15. yüzyıla dayandığını göstermektedir. Matbaayı İngiltere'ye getiren William Caxton'ın İngilizce öğrenenler için ilk ders materyalini hazırladığı düşünülmektedir. 1483'te Caxton "*Right good lernyng fort o lerne shortly frenssh and englyss*" kitabını yazdığı bilinmektedir. Fransızlara İngilizce öğretmek

için yazılmış olan bu kitabın ilk kısmı selamlamalar, ev aletleri ve hizmetçiler için faydalı kelimeler, kısa diyaloglar ile çeşitli ürünleri alıp satma içeren detaylı diyaloglar içermektedir. Kitabın ikinci kısmında ise bazı tüccarların kısa hikayelerine yer verilmektedir; Agnes our maid, George the book seller, Martin the grocer ... 1498 yılında Wynken de Worde tarafından yazılmış bir diğer kitap da “*A Lytell treatyse fort o lerne English and Frensshe*”dir (Howatt, 2004).

16. yüzyıla geldiğimizde İngiltere'nin denizcilik yönünden yükselişe geçmesi ve İngiltere İmparatorluğu'nun genişlemesi Fransızca, İtalyanca ve Latince gibi diğer diller tarafından İngilizcenin önemli bir dil olarak tanınmasına ve İngilizce öğrenmeye ilginin artmasına sebep olduğu bilinmektedir. Fransız Gabriel Meurier İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ilk kişi olarak ifade edilmektedir. “*A treatise fort o learn to speak French and English*” kitabının 1553 yılında Meurier tarafından yabancılara İngilizce öğretmek amacı ile yazıldığı belirtilmektedir (Howatt, 2004).

16. yüzyılın son yarısında İngiltere'ye çeşitli yerlerden yaklaşık 360.000 mülteci ve göçmenin yerleşmesi, bu mültecilerin çalışabilmeleri için İngilizce öğrenmelerini zorunlu hale getirdiği sonucuna varılmaktadır. İngiltere'deki bu göçmenlere İngilizceyi öğreten Fransız yazar Jacques Bellot, 1586 yılında *The Familiar Dialogues*, 1850 yılında da *The English School Master* kitaplarını yazmıştır. 16. yüzyılda yabancılara İngilizce öğretmek için yazılmış bazı eserler de şu şekilde sıralanabilir (Howatt, 2004):

1. 1554 Alston *A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading, Writing, and Speaking English and Spanish.*
2. 1573 Holyband *The French Schoolmaster* (The textbook with French-English dictionary).
3. 1576 Holyband *The French Littleton* (The textbook with French-English dictionary).
4. 1586 William Bullokar *Brief Grammar for English* (the first published grammar of the English language).
5. 1593 Holyband *A Dictionary French and English.*

İngilizlerin Amerika, Avusturalya, Kanada ve Güney Afrika'ya göçleri ile İngilizcenin farklı coğrafyalara yayılmaya başladığı ifade edilmektedir. İngilizcenin Hong Kong, Sri Lanka, Singapur ve Hindistan gibi bazı ülkelere ise İngiliz kolonileri aracılığı ile yayıldığı bilinen bir diğer gerçektir. Orta çağa gelindiğinde de Almanya'ya ulaşan İngilizcenin, hemen ardından Polonya ve Macaristan gibi ülkelerde de yayılmaya başladığı eklenmektedir (Howatt, 2004). Endüstri Devrimi ve Dünya Savaşları gibi önemli olayların sonucunda resmi dili İngilizce olan İngiltere ve Amerika'nın dünyanın en güçlü ülkeleri arasında yerini aldığı ve bununla paralel olarak İngilizcenin uluslararası bir dil olarak gelişmeye devam ettiği görülmektedir.

17. ve 18. yüzyıllarda yabancılara İngilizce öğretmek için çok sayıda kaynağa rastlanmaktadır (Howatt, 2004):

1. 1611 Florio *Queen Anna's New World of Words* (Italian-English Dictionary).
2. 1687 Henry Offelen *Double-Grammar for Germans to learn English and for Englishmen to learn the German Tongue*.
3. 1761 Joseph Priestley *Rudiments of English Grammar*.

Görüldüğü gibi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması çok eski bir geçmişe dayanmaktadır. Ancak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yılları arasında yazılmış olan Divan-u Lügat-it Türk'ün, 1483'te Caxton tarafından yabancılara İngilizce öğretmek amacıyla yazılmış olan eserden çok daha eski olduğu görülmektedir. Bu bilgiye dayanarak yabancılara Türkçe öğretiminin yabancılara İngilizce öğretiminden daha eskiye dayandığı söylenebilir.

1400 yıllarında 3 milyonun altında konuşura sahip olan bu azınlık dilinin Rönesans'tan günümüze kadar geçirmiş olduğu bu süreçlerle uluslararası bir dil olarak yerini sağlamlaştırdığı ve bağımsız modern bir uzmanlık haline dönüşerek ELT (English Language Teaching) kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. İngilizce dünyada en çok konuşulan diller arasında olduğu için lingua franca'dır. Günümüzde hala en geçerli dil olma özelliğini sürdüren İngilizce, 2023 Ethnologue verilerine göre 1. sırada yer almakta ve 1.456.000.000 kişi tarafından ana dil ve ikinci dil olarak

konusulmaktadır. Dünyada birçok insanın eğitim, sanat, teknoloji, bilim ve sağlık gibi alanları takip edebilmek için İngilizceyi öğrenmek istediği bilinmektedir. Online dünyaya da İngilizcenin hâkim olduğu düşünüldüğünde insanların daha geniş kitlelere, daha fazla fırsatlara ve bilgiye ulaşabilmek için bu dili öğrenme gereklilikleri günden güne artmaktadır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde günümüzde insanlara sayısız fayda sağlayan bu dilin konuşur sayısının oldukça fazla olması ve bu sayının günden güne artması olağan ve kaçınılmaz bir durumdur.

2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ ÖNEMİ

Literatüre baktığımızda ders kitabı için farklı tanımlar yapıldığını görmekteyiz. Ders kitabını, Richaudeau ve Gauquelin (1997) (akt. Bağcı ve Özdemir, 2021) “Çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla hazırlanan, kolaydan zora uzanan sistemli ve programlı metinlerden oluşan kitaptır.”; Bamberger (1975) “Kitap, eğitim açısından; kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin ulaşabildiği, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, sürekli kullanılabilen, her an başvurulabilen, sözel öğretimin boşluklarını doldurabilen bir araçtır.”; Hayta (2003) ve Binbaşoğlu (1995) ise “Ders kitapları sınıf ortamında öğretimi planlayan ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmene yardımcı olan en temel, en yaygın ve vazgeçilmez öğretim materyalleridir.” şeklinde tanımlamışlardır. Özellikle bu üç tanım, bir ders kitabının sahip olması gereken tüm özellikleri ile eğitim-öğretim sürecindeki önemini kapsamlı ve açık bir şekilde ifade etmektedir.

Hızla gelişmeye devam eden günümüz teknolojisi ile eğitim ve öğretim süreçleri çeşitli ders materyalleri ile zenginleştirilebilmektedir. Teknolojiyi yakından takip eden öğretmenlerimiz, sürekli güncellenen web araçlarını kullanarak derslerinde gerek ön hazırlık aşamasında gerek değerlendirme aşamasında gerekse de pekiştirme aşamasında çeşitli içerikler hazırlayıp sınıflarında uygulayabilmektedirler. Sayısız online materyallere de kolaylıkla ulaşabilmektedir. Yine de tüm bu gelişmeler geleneksel bir materyal olan ders kitabının, eğitim-öğretim sürecinin en temelinde yer alması ve bu sürecin vazgeçilmez bir parçası olması gerçeğini değiştirememektedir.

O’Neill (1982) ders kitaplarının gerekliliğini dört maddede şöyle açıklamıştır:

1. Ders kitapları öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılayabilir.
2. Ders kitapları öğrencilerin geriye dönük öğrenilenleri pekiştirme, ileriye dönük ise bir sonraki safhada neyi öğreneceklerinin farkında olmalarını sağlar.
3. Ders kitapları öğrenciler tarafından en ucuz ve kolay şekilde temin edilebilen materyallerdir.
4. İyi tasarlanmış ve uygun içerikli ders kitapları öğretmene materyali öğretme-öğrenme sürecini uyarlama imkânı sağlarken, öğrenciye sınıf ortamında spontane gelişen bir etkileşim ve iletişim imkânı sağlar.

Güneş (2002) ise ders kitaplarının hem öğrenci hem de öğretmen açısından faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Ders kitapları en önemli bilgi kaynaklarından biridir ve öğrencinin yakın çevresinden başlayarak yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına yardım eder.
- b. En kolay ulaşılan okuma aracıdır ve öğrencinin dil becerilerini geliştirir.
- c. Öğrencinin dil bilinci kazanmasını sağlar.
- d. Öğrencinin edebî (estetik) zevkinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar.
- e. Öğrencinin sözcük dağarcığının gelişmesine katkı sağlar.
- f. Öğrenciye bilgilerini tekrar etme, pekiştirme, düzenleme ve yeni bilgilere ulaşma imkânı sağlar.
- g. Öğrencinin bireysel çalışma alışkanlığı oluşturmaya katkı sağlar.
- h. Öğretmenin öğretim yılını ve derslerini planlamasını önemli derecede kolaylaştırır.
- i. Öğretmenin öğrencilerle ders içi iletişimini kolaylaştırır.

- j. Öğretmene ölçme ve değerlendirme konusunda rehberlik eder.
- k. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini daha verimli kullanmasına katkı sağlar.

Bir eğitim programının başarısı dört temel unsurun etkin bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Programın amacının, içeriğinin, öğretim süreçlerinin ve değerlendirme aşamasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Bu da ancak nitelikli bir ders kitabı ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple ders kitapları eğitim programının başarısını etkileyen önemli unsurlardan biridir. Nitelikli bir ders kitabı hazırlamak için belli ilkeleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Küçükahmet, 2004):

1. Öğrenciye görelilik ilkesi: Çağdaş eğitim anlayışının amacı öğrenciyi yetiştirmek olduğu için her türlü eğitim-öğretim faaliyetleri bunlardan faydalanan olan öğrenciye göre oluşturulmalıdır.
2. Yakından uzağa ilkesi: Öğretilecek konu ile ilgili örneklerin, problemlerin ve olayların öğrenenin yakın ve doğal çevresinden daha uzak örneklere ve problemlere yönelik olmasıdır.
3. Bilinenden bilinmeyene ilkesi: Öğretimde çoğu kez bilinenleri başlangıç olarak alıp bilinmeyene doğru ilerlemek ve onu bulmaya çalışmak gerekir.
4. Açıklık ilkesi: Kitaplardaki bilgiler açıklık ilkesine uygun şekilde verilmelidir. Özellikle soyut kavramlarda imgesel algının oluşabilmesi için sözcük zenginliğine ihtiyaç vardır. Yani konular geniş bilgi, örnek öykü ve çeşitli sözcükler ile işlenmelidir.
5. Somuttan soyuta ilkesi: Konularda somuttan-soyuta geçiş öğrencinin olgunlaşma düzeyine ve konunun özelliğine göre değişim gösterebilir. Ancak genel ilke ilköğretimde somut bilgilere yer verilmesi ve gittikçe soyut bilgilere yönelim olması şeklindedir.
6. Ekonomiklik ilkesi: Öğretimde yapılacak her şey en kısa yoldan, en az zamanda, en az para, emek ve enerji ile yapılmalıdır.

Ders kitapları yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Cortazzi ve Jin'e göre (1999) yabancı dil öğrenen birey ders kitapları sayesinde iletişimsel yetisini geliştirir, öğrendiği dilin doğasını ve kültürünü anlar (akt. Derinkök, 2022). Temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kazandırılması başta olmak üzere ders kitaplarının kültürel değerler ve dil bilgisi aktarması, söz varlığı kazandırması gibi pek çok görevi bulunmaktadır (Hacısalıhoğlu ve Çelik Önemli, 2015). Yabancılar için hazırlanan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının da bu görevler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Günümüzde yabancılar İngilizce öğretim ders kitabı oldukça fazla bulunmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının sayısının ise son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Yabancılar için hazırlanmış bu ders kitapları incelendiğinde yabancılar Türkçe öğretiminin dört temel dil becerisi, sözcük öğretimi ve dil bilgisi öğretimi üzerinde şekillendiği görülmektedir (Uğur ve Azizoglu, 2016: 152). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ortak bir öğretim program var olmasına rağmen bu ders kitapları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kitaplarda dil becerilerine ve dil bilgisine ağırlık verilirken bazılarında da sözcük öğretimine ağırlık verilmektedir.

Richards (2001), ders kitaplarının belirli bir müfredat ve yapı ile standartlaştırılmış bir öğretim sağlayabilmek gibi pek çok avantajının yanında dezavantaj ve sınırlılıklarının da var olduğuna değinmiştir. Bu sınırlılıkları ise ders kitaplarının pahalı olması, otantik materyal olmayışları ve bazen öğrencilerin gerçek yaşam durumları ihtiyaçlarına yanıt verememesi olarak belirtmektedir.

O halde Yabancılar Türkçe Öğretim Ders Kitapları hazırlarken “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”in (Barın, 2004) göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- a) Dil öğretiminin planlanması gerekmektedir.
- b) Dört temel beceri dikkate alınmalıdır.
- c) Konular öğretilirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta gidilmelidir.
- d) Bir seferde tek yapıyı sunulmalıdır. Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam

anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer yapılarla karıştırılmasına yol açmaktadır.

- e) Verilen bilgi ve örnekler hayata uygun olmalıdır. Bilgiler ve örnekler teorik değil pratikte kullanıldığı gibi olmalıdır.
- f) Öğrencileri aktif kılma dil öğretiminde amaç yaşayarak öğrenmedir. Çünkü insan duyduklarının büyük bir bölümünü unuttur, okuduklarının bir kısmını hatırlar ama yaptıklarını çok büyük bir oranda hatırlar.
- g) Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin dil öğrenme ihtiyacı ve kendi fiziki, psiko-sosyal durumu aynı değildir.
- h) Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanılmalıdır. İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dil öğretirken çeşitli araçlardan yararlanarak dört temel beceri daha iyi kavratılabilir ve öğrenilenler daha kalıcı olabilir.

Allwright (1981) ve Cunningsworth (1995) gibi bazı bilim adamları ders kitabının tüm bu listelenen faydalarının yanında sınırlılıklarının da var olduğunu bildirmektedir. Cunningsworth (1995), ders kitabına çok fazla bağlılığın iyi bir öğretmenin eğitim öğretim sürecine bireysel katkısını azalttığını ve ders kitaplarının yenilikler ve esneklik bakımından sınırlılıklara sahip olduğunu ifade etmiştir ve ders kitabı kullanmanın sınırlılıklarını şu dört madde ile özetlemiştir:

1. Öğretme sürecinde muhtemel çeşitlilik eksikliği
2. Bireysel öğrenci ihtiyaçları ve problemlerine yönelik kısıtlı çözüm türü
3. Olası doğallık eksikliği
4. Öğretim yöntem ve dil kullanımlarındaki yaratıcılık konusunda keskin bir şekilde belirlenen sınırlılık

Allwright (1981) ise eğitim-öğretim sürecinde içeriğin sınıf ortamının interaktif doğasından kaynaklı olarak önceden tahmin edilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu sebeple de ders kitabının öğrencileri sadece “tutsak öğrenen” olarak sınırlayan bir role sahip olduğunu düşünmektedir.

Bazı bilim insanlarının ders kitaplarının öğretmen rollerini kısıtladıklarını ve sınıfın ihtiyaçlarını karşılama bakımından yetersiz kaldıklarını iddia etmelerine karşın Hutchinson ve Torres (1994) doğru bir şekilde kullanılan iyi bir ders kitabının bir problem olmaktan ziyade etkili ve kalıcı öğrenmeler için muhteşem bir araç olduğunu savunmaktadır. Ders kitabı olmadan gerçekleştirilmeye çalışılan öğrenme girişimleri, boşlukta kanat çırparken kalıcı öğrenmeyi birey için daha da zorlaştıran zararlı güvensiz bir ortam yaratmaktadır.

2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTABI İNCELEME KRİTERLERİ

En basit haliyle bir programın uygulamaya değer olup olmadığına karar verme şeklidir olarak ifade edebileceğimiz inceleme, dil bilimi alanında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Lynch (1996) incelemeyi bir karar ve yargıya varabilmek için sistemli bilgi toplama girişimi olarak tanımlamaktadır. Materyal inceleme ise Carter ve Nunan (2013) tarafından öğrenme materyalinin değerini ölçme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tomlinson (2013) ise ders kitabı incelemesini, öğretmenin ders kitabının işe yarayacağı durumları tespit etmesini sağlayan bir araştırma şekli olarak tanımlamaktadır.

Tomlinson (2013) 1990 yılında ilk kitap inceleme kitabı yayınlanana kadar bu alanda bir farkındalık oluşmadığına ve bu sebeple de kitap inceleme alanının çok uzun bir geçmişi olmadığına değinmektedir. Eğitim-öğretim yılı boyunca kullanılacak olan ders kitabının öğretmen tarafından doğru seçilmiş olması önem arz etmektedir. Sheldon (1988) ders kitabı incelemenin iki temel sebebini şu şekilde ifade etmektedir: Birincisi ders kitabı incelemesi, uygun ders kitabı seçme konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır; ikincisi ise öğretmenin kullanacağı kitabının olası zayıf ve güçlü yönlerini önceden bilip hazırlıklı olmasına katkı sağlamaktadır.

Doğru ders kitabını seçebilmek için yapılan ders kitabı incelemesinde en uygun seçme kriterlerine sahip değerlendirme ölçeğini kullanmak gerekmektedir. Değerlendirme ölçeği uygulayıcılara pratik ve etkili bir şekilde kitap incelemede yardımcı olan bir araçtır. Cunningsworth (1995) ders kitabı incelemede değerlendirme ölçeği kullanmanın ekonomik ve sistematik bir yol sağladığını belirtmektedir.

Değerlendirme ölçekleri nitel ve nicel olabilir. Nicel ölçekler ders kitabı ile ilgili nesnel bir değerlendirme imkânı sunarken, nitel ölçekler açık uçlu sorular ile ders kitabının niteliğini öznel bir şekilde değerlendirme imkânı sağlar (Richards, 2001).

İlgili alan yazını taraması yapıldığında bilim insanlarının ders kitabı inceleme ile ilgili çeşitli modeller geliştirdikleri ve bu alana önemli katkı sağladıkları görülmektedir. Örneğin, Williams'ın (1983) oluşturduğu modelde 9 madde yer almaktadır: Öğrenen ihtiyaçları (learner needs), yöntem (methodology), öğretmen ihtiyaçları (teacher needs), toplum ihtiyaçları (community needs), yayım ve basım standartları (the publishing and editing standards), tamamlayıcı materyallere erişim (access to supplementary materials), fiyat ve dayanıklılık (price and durability), yazı tarzı (writing style), dil içeriği (language content) ve gerçeklik (authenticity). Grant'ın (1987) CATALYST şeklinde kısalttığı 8 harfin temsil ettiği 8 kriter ile ders kitabı inceleme ölçeğini oluşturduğu görülmektedir: İletişimsel (Communicative), amaçlar (Aims), öğretilebilirlik (Teachability), erişilebilirlik (Availability), seviye (Level), izlenim (Your impression), öğrenci ilgisi (Students' interest) ve son olarak denenmişlik ve test edilmişlik (Tried and tested). Sheldon'ın (1988) listesinde ise şu maddeler yer almaktadır: Erişilebilirlik (consideration of availability), mantık (rationale), kullanıcı tanımı (user definition), biçim ve görsel unsurlar (visual elements and layout), ünite ve görevlere ulaşılabilirlik (accessibility in terms of units and tasks), akıcılık (flow), seviye (gradation/selection), fiziksel yapısı (physical form), gerçekçilik (authenticity), uygunluk (suitability), etkinlik ve görevlerde yeterlilik (adequacy in tasks and activities), kültürel unsurlar (cultural elements), eğitim bakımından geçerlilik (educational validity), gözden geçirme ve uygulama imkanı sunması (provision of practice and review), esneklik (flexibility), kılavuzluk (guidance) and fiyat (price). Skierso'nun (1991) ders kitabı incelemek için oluşturduğu modelde ise beş ana bölüm yer almaktadır: Bibliyografik veriler (bibliographical data), hedef ve amaçlar (aims and goals), konu (subject matter), kelime ve yapılar (vocabulary and structures) ve biçim ve dış görünüm (layout and physical makeup) (akt. Şahin, 2020). Cunningsworth (1995) etkili incelemenin doğru soruları sormak ve onların cevaplarını doğru yorumlamak olduğunu belirtmektedir. Cunningsworth'ün inceleme ölçeği ise 45 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şu başlıklar altında yer almaktadır: Amaç ve yaklaşımlar, tasarım ve organizasyon, dil içerikleri, beceriler, konu, yöntem, öğretmen kitabı, fiyatı ve erişilebilirliği. Son olarak bu alana önemli

katkı sağladığı düşünölenlerden Mukundan, Hajimohammadi ve Nimechisalem (2011) tarafından oluşturulan kitap inceleme kriter listesinde ise şu maddeler yer almaktadır:

1. Genel nitelikler (General attributes)

- a. Kitap, program ve müfredat ile uyumludur (The book is in relation with the syllabus and curriculum).
- b. Yöntem (Methodology)
- c. Öğrenene uygunluk (Suitability to learners)
- d. Fiziksel ve işlevsel nitelikler (Physical and utilitarian attributes)
- e. Tamamlayıcı materyallerin etkili biçimi (Efficient layout of supplementary materials)

2. Öğrenme-öğretme içeriğı (Learning-teaching content)

- a) Genel içerik (General content)
- b) Dinleme (Listening)
- c) Konuşma (Speaking)
- d) Okuma (Reading)
- e) Yazma (Writing)
- f) Kelime (Vocabulary)
- g) Dil bilgisi (Grammar)
- h) Telaffuz (Pronunciation)
- i) Alıştımlar (Exercises)

Kriter listeleri incelendiğinde maddelerin birebir aynı olmayıp amaçlar, yaklaşım, içerik ve dil gibi önemli ve ortak noktalara sahip oldukları görölmektedir. Bazı değerlendirme ölçekleri amaçlar, tasarım, yaklaşım ve organizasyon gibi benzer boyutlara sahipken bazı ölçekler ise temel ve alt beceriler ile sosyoköltürel bağlamda

ders kitaplarında yer alan fonksiyonları içermektedir (Ur, 1996). Nurdiana (2020) kitap incelemesinin yapılabilmesi için dilin farklı boyutlarını ve dört dil becerisini içeren özel ölçütlerin yer aldığı bir araca ihtiyacın olduğunu belirtmektedir. Ansary and Babaii (2002), Tucker (1975) ve Ur'un (1996) değerlendirme ölçeklerinin aralarındaki 21 yıla rağmen çok fazla değişiklik göstermediğini iddia etmektedir. Her ikisi de dört kategoride toplanmaktadır: 1. Yaklaşım 2. İçerik sunumu 3. Fiziksel makyaj 4. Yönetimsel kaygılar. Dünyada halen ders kitaplarını inceleme alanında çalışmalar yürütülmektedir ve bahsedildiği gibi bu alana büyük katkılar sağlamış bilim insanlarının belirlediği kriterlerden bazıları temel alınarak yeni listeler oluşturulmaktadır. Örneğin Küçükahmet (2004) ders kitaplarında değerlendirilmesi gereken özellikleri dört başlık altında özetlemektedir:

1. Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri: Görünüş, renk, ders kitabında bulunması gereken bilgiler, boyut, yazı büyüklüğü
2. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım: Kazanımlar (amaçlar) açısından, muhteva (içerik) açısından, öğrenme-öğretme açısından, ölçme ve değerlendirme açısından
3. Ders Kitabında Görsel Tasarım
4. Ders Kitabında Dil ve Anlatım

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2023) ders kitabı değerlendirme kriterleri ise şu başlıklarda yer almaktadır:

1. Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Yapılacak İncelemede Değerlendirmeye Esas Kriterler ve Açıklamaları
 - 1.1 Genel
 - 1.2 Telif ve İntihal
2. İçeriğin Bilimsel Yeterliliği
 - 2.1. İçerik
 - 2.2. Ölçme ve Değerlendirme

2.3. Standart bölümler

3. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını Ve Kazanımlarını Karşılama Yeterliliği

3.1. İçeriğin Kazanımlara Uygunluğu

3.2. Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamı

3.3.Öğrenme, Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme

3.4.Görsel Tasarım ve Düzenleme

4. Dil ve Anlatım Yönünden Yeterliliği

4.1. Dil ve Üslup

4.2. Yazı Dili Standartlarına Uygunluk

4.3. Anlam ve Anlatım

5. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımın Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu

5.1. Genel Tasarım

5.2. Görsel ve Yazılı Unsurlar

5.3.Elektronik İçerik Tasarımı

İnceleme zamanları bakımından üç farklı ders kitabı inceleme türü vardır: Predictive/pre-use evaluation, In-use evaluation, Restrospective/post-use evaluation (Cunningsworth, 1995). İsimlerinden de anlaşıldığı gibi bu incelemeler ders kitapları kullanılmadan önce, kullanımları esnasında ve de kullanıldıktan sonra olacak şekilde zaman bakımından kategorilendirilmektedir. McDonough, Shaw ve Masuhara (2013) iki çeşit ders kitabı inceleme türünden bahsetmektedir: The Internal evaluation, the external evaluation. “The Internal evaluation” öğrenenin ihtiyacı ve öğrenilen konunun testler ve alıştırmalar ile uyumu, etkinliklerin sıralanış şekli ve zorluk dereceleri, dil becerileri ve konu sunumu ile ilgilidir. “The external evaluation”da ise ders kitabının yazarının dil ve yaklaşım bakış açısı, ünitelerdeki dilin sunum ve

organizasyonu, etkinliklerde kullanılması gereken içerik gibi kriterlere önem verilir. Abdelwahab (2013) ise ders kitabı incelemenin üç temel yöntemini sunmaktadır:

1. The impressionistic method: Ders kitabının tanıtım ve içindekiler bölümüne baktıktan sonra organizasyon, biçim ve görsellere hızlıca göz atarak genel izlenimini analiz etmek anlamına gelir.
2. The checklist method: Bu yöntem belirli bir sıra ile listede yer alan maddelerin kontrol edilmesine dayanan sistemli bir yoldur. Farklı materyalleri karşılaştırmak için kolay bir yöntemdir. Bu yöntem bu çalışmada yer alan ders kitapları incelemelerinin temelini oluşturmaktadır.
3. The in-depth method: Belirli bir ünitenin veya alıştırmanın tasarımı veya belirli temsili dil öğelerinin işlenmesi gibi özelliklerin derinlemesine incelenmesidir. Kitabın incelemek için seçilen bölümünün kitabın tamamını temsil etmemesi gibi bir dezavantajı bulunmaktadır.

Cunningsworth (1995) ders kitabı incelemenin öğretmene bir ders kitabının tüm faydalı, doğru, sistematik ve bağlamsal doğasını anlama, onunla ilgili genel ve hassas değerlendirme yapma konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen materyal incelemenin kullanılmakta olan ders kitabının başarı ve başarısızlığını etkileyecek çok fazla değişkenin olmasından kaynaklı karmaşık bir süreç olduğunu dile getirmektedir (Cunningsworth, 1995). Bu bağlamda nitelikli bir ders kitabı seçmek için doğru ve yeterli ders kitabı inceleme ölçütleri belirlenmeli ve değerlendirmeyi en hızlı ve en doğru sonuca ulaştıracak yöntem tercih edilerek yapılmalıdır. Ancak o zaman bu süreçten tam anlamıyla fayda görülebilecektir. Tomlinson (2003) değerlendirme ölçeklerinde farklı yorumlamalara neden olacak geniş, belirsiz ve dogmatik sorulardan kaçınılması gerektiğini; bu belirsiz ifadelerin ölçeğin güvenilirliğini düşüreceğini belirtmektedir. Bir değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği yüksek olmak zorundadır. Geçerlik ve güvenilirliğin yanında değerlendirme ölçeğinin sahip olması gereken bir diğer özellik de ekonomiktir. Ölçekte kullanılan kriter sayısı ve sorulan soru sayısının yönetilebilir oranda sınırlandırılması önemlidir, aksi halde detaylar içerisine kaybolma riski bulunmaktadır. (Cunningsworth, 1995)

3. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılacak araştırmanın kuramsal çerçevesinin çizilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve araştırma probleminin tanımlanarak probleme müdahale edilirken seçilecek yöntemlerin belirlenmesi için alan yazını taraması yapılmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı ile yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının karşılaştırılması ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

3.1. YÜKSEK LİSANS TEZLERİ

Ak (2011) çalışmasında ikinci dil öğretim kaynakları olarak hazırlanmış *Yeni Hitit* ve *New Headway* serilerini seçmiş ve öncelikle bu kitaplarda yer alan anlama etkinlikleri; çeşitlilik, nitelik, temel dil becerilerine uygunluk ve bu etkinliklerde kullanılan ölçme-değerlendirme sorularını ve kapsam, soru çeşidi (açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, var-yok, doğru-yanlış vb.), anlaşılma yönlerinden tarama yöntemi kullanarak incelemiştir. Daha sonra söz konusu kitaplarda bulunan okuma ve dinleme etkinlikleri incelenmiş, etkinlikler ayrı ayrı değerlendirilerek kitapların olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Eken (2011) çalışmasında temel düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine ne oranda yer verildiğini tespit etmeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda Türkçe ders kitabı ile İngilizce ders kitabının dinleme-anlama etkinliklerini Ortak Avrupa Çerçevesini temel alarak karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Çalışmasında *Yeni Hitit 1* kitabı ile *New Headway Beginner* ve *Elementary* kitapları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda *Yeni Hitit* temel düzey ders kitabındaki dinleme-anlama etkinliklerinin yetersiz olduğu görülmüş ve etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Erer (2011) çalışmasında Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitap olan *Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe* ve *New English File* kitaplarını sözcük öğretimi açısından karşılaştırmıştır. Bu kitaplar incelenirken seriyi oluşturan tüm görsel ve işitsel kaynaklar, Avrupa dil portfolyosu ve sözcük öğretimi göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda yapılan incelemenin sonunda Gazi Tömer serisinin kelime öğretim stratejilerine yer vermediği, Avrupa dil

portfolyosuna uygun seviyeyi (A1, A2...) belirtmediği, seçilen kelimelerin bir derlem çalışmasına dayanmadığı, otantik materyallere yer verilmediği, sözcük öğretim yöntemlerinin *English File*'a göre daha az olup sözcük öğretimi başlığında yapılmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan *New English File* serisinde sözcük çalışmalarında daha çok çeşitlilik olduğu ve dil bilgisi ve sözcük öğretimi arasında belli bir dengenin var olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışma yabancı dil öğretim kitapları hazırlanırken öğrenci kitabı ve alıştırma kitabının yanı sıra öğretmen kitabının, internet ortamının imkanlarından faydalanmanın, otantik materyal kullanımının ve strateji eğitime yer verilmesinin önemini de ortaya çıkarmıştır.

Erkır (2011), çalışmasında Türkçe ile İngilizce dilleri arasında eşzamanlı olarak sözlükleri taramış ve 161 sözde denkteş ve 255 kısmi sözde denkteşenden oluşan iki listeye ulaşmıştır.

Kaya'nın (2011) çalışmasının amacı yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde geçmiş zaman ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri kıstas alınarak karşılaştırılmasıdır. TÖMER'in Bursa Şubesinde kullanılan yabancılara Türkçe ders kitabının 1. kurunda ele alınan konular açısından değerlendirildiğinde konu sayısının İngilizce kitabındakilerden daha fazla olduğu ve öğretim ilkeleri ile arasında ters bir orantının var olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm geçmiş zamanların ve türevlerinin 1. kurda verilmiş olmasının öğretimi zorlaştırmakla birlikte karmaşık bir hale soktuğu, bununla birlikte İngilizce kitabında geçmiş zaman öğretiminin Türkçe kitabına göre daha sistemli ve profesyonelce ele alındığı sonucuna varılmıştır.

Bayezit (2013) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda *Yeni Hitit 1* ve *Total English Elementary* ders kitapları seçilmiş ve Chamot ve O'Malley'in sınıflandırmasına göre ders kitaplarında kullanılan stratejiler belirlenerek sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda İngilizce ders kitabının öğrencilere bilişüstü bilgileri daha çok kullandığı ve strateji kombinasyonlarının çok daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki kitabın da açık strateji öğretimi yapmadığı, örtük bir şekilde görevlerin içine yerleştirildiği görülmüştür.

Telçeken (2014) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan *Yeni Hitit* ile yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde

kullanılan *Language Leader* isimli ders kitaplarını inceleyerek gizli tehdit unsurlarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Soyşekerci (2015) çalışmasında İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültür gösterimleri ile ilgili tablolar ve şemalar oluşturmuş ve kültür aktarımının nasıl gerçekleştiğini tartışmıştır.

Çaydaş (2016) çalışmasında *Gazi Üniversitesi TÖMER ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinde (A1/A2/B1/B2/C1)* kullanılan kalıp sözleri incelemiştir. İncelemede her iki kaynak kitapta da çok sayıda kalıp söz kullanıldığı, kalıp söz kullanımının dil seviyesi arttıkça azaldığı, gerçek anlamlı, dil dışı bağlam duyarlı, cümle yapısında ve iletişim sürecini düzenleyen kalıp sözlerin daha fazla kullanıldığı sonucuna varmıştır.

Ellialtı (2016) çalışmasında Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili öğretimi çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda nitel bir çalışma olan bu araştırmada 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de okutulan ilköğretim 7. sınıf Türkçe kitabı ve İngiltere'de aynı yaş grubuna denk gelen *Year 8* (Yıl 8) İngilizce kitabı incelenmiştir. İncelemede elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre biçimsel ve içerik açısından İngilizce kitaplarının daha iyi olduğu görülmüştür. Yazma etkinlikleri açısından ise Türkçe kitaplarında daha fazla etkinlik yer almasına rağmen etkinliklerin genel olarak kelime ve cümle yazma boyutunda kaldığı, buna karşın İngilizce kitaplarında uygulanan yazma etkinliklerininse cümle yazmaktan çok paragraf ve kompozisyon yazma üzerinde odaklandığı görülmüştür.

Görgü (2016) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını kişiselleştirme içeren etkinlikler bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda en yoğun kişiselleştirme etkinliğine sahip olan ders kitabının *Speak out A2* olduğunu belirtmiştir.

Şimşek (2016) çalışmasında yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* ve *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti* B2 düzeyi ders kitaplarını temel dil becerileri, kültür aktarımı ve ünite değerlendirme ölçütleri kapsamında karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Atay (2017) çalışmasında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kitapları ile Türkçenin yabancı dil öğretimi kitaplarını edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla *English File*, *New Success*, *Yeni Hitit 2* ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitapları B1 seviyesinde seçilmiş ve incelenmiştir. Bu seçilen kitaplar satır satır taranmış, kodlanmış ve madde analiz yöntemi (Creswell, 2008) ile istatistikler ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretim kitaplarında edimsel yetinin dikkate alınarak iletişimin oluşabileceği herhangi bir ortamda kullanılacak doğru yapılara ek olarak bağlama uygun yapıların da öğretilmesinin hedeflendiği tespit edilmiştir. Diğer yandan Türkçe öğretim kitaplarında bağlamlara göre dil öğretiminin dikkate alınmadığı görülmüştür.

Özdemirel (2017) çalışmasında *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* (A1, A2) ile *American Headway* (Starter ve 1) kitaplarını seçmiş ve bu kitaplarda yer alan sözcükleri “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nde (Göz, 2013) yer alan sözcükler ve “New General Service List”te (Culligan, Phillips ve Browne, 2014) yer alan sözcüklerin benzerlik oranı bakımından karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek dilin sıklıkla kullanılan sözcüklerinden oluşan bir sıklık listesine ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Çolak (2018) çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti *Yedi İklim* B1 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin, güvenilir bir başvuru metni haline gelen diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütleriyle ne kadar örtüştüğü üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Çalışmasında konuşma etkinliklerinin büyük bir bölümünün iletişimsel yetiyi geliştirmek için uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2018) çalışmasında *Yedi İklim Türkçe Zenginleştirilmiş Kitap* (Z-Kitap) uygulaması ile *New English File iTool* uygulamasını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre *Yedi İklim Türkçe Z-Kitap* ve *New English File iTools* uygulamalarının farklı farklı kriterler bakımından üstünlük gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kalaycı (2018) çalışmasında yabancılara Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarını karşılaştırmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden

doküman incelemesi, çalışmanın verilerini toplamak için kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak *Yeni Hitit* (B1-2) ve *Efekta General English* (B1-1, B1-2, B1-3 ve B2-1, B2-2, B2-3) ders kitapları seçilmiştir. Bu bağlamda seçilen ders kitaplarının konu/izlençe, tema, okunabilirlik seviyeleri, metin uzunluğu ve kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı açısından farkları belirlenmiştir. *Efekta General English* serisinde tespit edilen okuma metinlerinin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri “Flesch” okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir. *Yeni Hitit B1-B2* serisinde ise okuma metinlerinin anlaşılabilirliği aynı formülün Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanmış hâli ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucu *YHYİT B1-2* düzey ders kitabı ve *Efekta General English B1-1, B1-2, B1-3, B2-1, B2-2, B2-3* düzey ders kitaplarında seviyeye bağlı olarak dil bilgisi konuları, tema, okunabilirlik, metin uzunlukları, hedef dilde kelime sayısı ve öğrenme alanları çerçevesinde belirgin düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Mustafaoğlu (2018) çalışmasında *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti* (A1, A2) ve *New Headway Yabancı Dil Ders Kitabı* (A1, A2) kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ortak içeriğe sahip *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti* (A1, A2) temel seviye ders kitaplarından 12 ünite, *New Headway Yabancı Dil Ders Kitabı* (A1, A2) temel seviye ders kitaplarından ise 24 ünite araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin daha sonraki çalışmalara ve bu alanda hazırlanacak kitap ve sözlüklere kaynak oluşturması hedeflenmektedir.

Güneş’in (2019) çalışmasında uzun yıllardır belirli bir standartta dil öğretimi yapmakta olan İngilizce kitaplarıyla yabancılar Türkçe öğretim kitaplarını ünitelerde hâkim olan temalar, bu temalar altında öğretilen sözcükler, kalıp ve sosyal ifadeler açısından karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmayı yapma için A1 ve A2 düzeylerindeki yabancı dil olarak İngilizce öğretim ders kitapları *New Headway*, *Face2face*, *Big Picture* ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları *İstanbul*, *Gazi TÖMER*, *Yeni HİTİT 1* kitapları random seçilmiş ve doküman analizi yöntemi ile ulaşılan bulgular tablolastırılmıştır.

Hattatioğlu (2019) çalışmasında Türkçe, İngilizce ve Almanca öğretim kitaplarını konuşma becerisi bakımından incelemiştir.

Ibrahimi (2019) çalışmasında *Yedi İklim* (B1, B2) ile *Network* (B1, B2) okuma metinlerindeki metin altı sorularını Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, incelenen kitaplarda okuma metinlerine ait metin altı sorularının hatırlama ve anlama basamaklarında toplandığı tespit edilmiştir.

Uzbek (2019) çalışmasında *Interchange Fourth Edition* ile *Gazi TÖMER* kitaplarının konuşma etkinliklerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda *Interchange Fourth Edition* ve *Gazi TÖMER* setlerinde yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin eşit düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yeşil (2019) çalışmasında yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış Türkçe ve İngilizce ders ve çalışma kitaplarındaki kelime etkinliklerini karşılaştırmayı, benzerlik ve farklılıklara, hedef dillere özgü ayrımlara yer vermeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda toplam altı setin ders ve çalışma kitaplarında yer alan kelime etkinlikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma için *Yeni Hitit*, *Yedi İklim*, *İstanbul*, *Empower*, *Face2Face* ve *New Headway* ileri seviye ders ve çalışma kitapları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitaplarının çok boyutlu ve dil becerilerinin bütünsel olarak geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi gerektiğini göstermiştir.

Yılmaz (2020) çalışmasında *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1* ile *New Language Leader Intermediate* ders kitaplarını seçmiş ve bu kitapların genel görünüm, yapı ve içerik bakımından benzer ve farklı yönlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanarak şekil ve tablolar oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre *New Language Leader-Intermediate* kitabına oranla *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti-B1* kitabının dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bakımından daha az etkinlik sayısına ve etkinlik türüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Atçalı (2021) çalışmasında dil bilgisi terimlerinde standardizasyon probleminin boyutlarını daha net ortaya koymak istemiş ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarını dil bilgisi terimlerinin standardizasyonu açısından karşılaştırmıştır. Veri toplamak için doküman analizi yöntemi kullanılmış, Türkçe ve İngilizce ders kitapları incelenmiştir. Kitapların

kullandıkları dil bilgisi terim türleri, terim sunumlarındaki düzenlemeleri ve terim kullanımlarındaki iç tutarlılıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem Türkçe hem de İngilizce ders kitaplarının dil bilgisi terim kullanımlarında çeşitli iç tutarsızlıklar olmasına rağmen İngilizce yabancı dil ders kitaplarında kullanılan dil bilgisi terimlerinin standardizasyonunun, Türkçeye göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Çalışmada incelenen kitaplar ise şunlardır: *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabı 2 (B1 Orta)*, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1*, *Language Leader Coursebook (Pre- 27 intermediate)*, *English File: PreIntermediate Student's Book (Third Edition)*, *Face2Face: Pre-intermediate Student's Book*.

Çakmak (2021) çalışmasında B1-B2 seviyesindeki İngilizce dil öğretimi ders kitaplarında bulunan diyaloglardaki ifadelerin derlem sonuçlarını ve ne ölçüde otantik dil kullanıldığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda kitaplardaki dil ile otantik dil kullanımı arasında bir tutarsızlık olduğunu tespit etmiştir.

Köktürk (2021) çalışmasında ders kitaplarının söz varlığı açısından ve kelime öğrenme stratejileri bakımından ne durumda olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla *Yedi İklim A1* ve *Pioneer Elementary Student's Book* kitaplarını kullanmış ve bu kaynaklardaki kelime öğrenme stratejilerini ortaya koymuştur. Araştırmanın yöntemi doküman analizi olarak belirlenmiştir. Verileri elde etmek için öncelikle *Pioneer Elementary Student's Book* ile *Yedi İklim A1* ders kitabı Word dosyasına aktarılmış, sonra Simple Concordance 4.07 programı ile sıklıkları analiz edilmiştir. Schmitt'in belirlediği stratejiler esas alınarak her iki kitapta bulunan kelime öğrenme stratejileri kaydedilip tablolaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda ders kitaplarının ikisinde de bulunan ve bulunmayan kelime öğrenme stratejileri belirlenmiş ve kitaplarda ortak söz varlığının olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2022) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bulunan dinleme ve konuşma etkinliklerini incelemeyi ve yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada setlerdeki etkinliklerin temel dil beceri alanlarına dağılımlarının eşit olmadığı, dinleme öncesine ait etkinliğe yer verilmediği, en fazla seçici dinlemeye ve dinleme etkinliklerinde doğru/yanlış, boşluk doldurma, kısa cevaplı soru, çoktan seçmeli soru türlerine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma etkinlikleri bakımından ise eleştirel konuşma,

tartışma, kelime havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı drama gibi konuşma türlerine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Çifçi (2022) çalışmasında yabancı dil öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarında dinleme becerisinin nasıl kazandırıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin ve Almancanın öğretilmesinde kullanılan kitaplardaki dinleme etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, dinleme eğitiminin nasıl gerçekleştirildiği ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğunu değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda Almanca kitabının dinleme etkinliklerinin nitelik, nicelik, beceri alanlarının entegrasyonu ve uluslararası kriterlere uygunluğu açısından daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Derinkök (2022) araştırmasında *New English File* ile *Yedi İklim Türkçe* orta düzey ders kitaplarını kullanmıştır. Araştırmanın amacı, bu kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerini belirli ölçütlere göre değerlendirmektir. Çalışma nitel olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Konuşma etkinliklerinin ders kitaplarında üniteler içerisindeki dağılım oranları, diğer becerilerle ilişkilendirilme oranları, beceri alanlarına göre dağılımları, telaffuz etkinliklerine oranı, etkinliklerinin gerçekleşme anı (öncesi, sırası ve sonrası), etkinlik türleri, etkileşim türleri, görsel ve işitsel öğelerle desteklenme oranları ve Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluk düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki kitabın da konuşma etkinliklerinin görsel öğelerle desteklenmesi bakımından dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan işitsel öğe destekli etkinlikler bakımından Türkçe öğretimi kitaplarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında iletişimsel yetinin gelişimine yönelik etkinliklerin öğrenci odaklı olması ve bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Geçim (2022) çalışmasında ders kitaplarındaki dinleme bölümlerini dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri, etkinlik türleri, etkinlik sayıları ve ders kitaplarındaki görsellerin kullanımı açılarından incelemiştir. Araştırma sonucunda dinleme bölümü etkinliklerine daha az önem verildiğini, dinleme öncesi etkinliklerin ihmal edildiğini, bazı dinleme etkinliklerinde görsellere yer verilmediğini ve bazılarında ise görsel metin uyumu olmadığını tespit etmiştir.

3.2. DOKTORA TEZLERİ

Batur (2010) çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarını, biçim ve içerik özellikleri açısından incelemiştir. İncelemede altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının biçimsel özellikler açısından yetersiz olduğu, ders kitaplarındaki metinlerin edebi kaygı güdülmeden temalara göre seçildiği ve metin-görsel uygunluğunun zaman zaman göz ardı edildiği sonucuna varmıştır.

Topçuoğlu (2010) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında, Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarını dört beceri alanında karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada İngiltere’de 6. sınıf (Key Stage 3) İngilizce derslerinde kullanılan kitaplardan *English Now 1* ile *Türkçe Ders Kitabı* ve *Çalışma Kitabı İlköğretim 6* kitapları kullanılmıştır. Kitaplar tarama modeline uygun şekilde incelenerek öncelikle ilköğretim ikinci kademe ana dili ders kitapları oldukları biçimiyle betimlenmiş ve daha sonra her iki ülkenin ders kitaplarındaki etkinlikler, beceri alanlarına göre tablolastırılmıştır. Son olarak belirlenen beceri alanları frekans analizi bakımından incelenmiş; her konu, her tema sayısal verilere dökülmüş ve bu veriler ışığında yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngiltere’deki kitabın; biçim, tasarım ve beceri alanları bakımından Türkiye’deki kitaptan daha olumlu sonuçlara sahip olduğu belirlenmiştir. Kitaplar biçim ve tasarım özellikleri bakımından farklılık göstermekte, okuma becerisinin frekans analizi oranları birbirine yakınlık gösterse de İngilizce kitabında ilgi çekici temalara, kısa metinlere ve görsel okumaya daha çok önem verilmekte, Türkçe kitabında konuşma becerisi etkinlikleri çok az oranda yer almakta, İngilizce kitabındaki yazma beceri alanı daha ilgi çekici ve kısa örnekler içermekte, İngilizce kitabında dil bilgisi diğer beceri alanlarına dağıtılırken Türkçe kitabında ayrı bir alan olarak yoğun bir şekilde yer almaktadır.

Çelebi’nin (2012) çalışmasında İngiltere’de ve Türkiye’de uygulanan ilköğretim (4. ve 5 sınıf) ana dili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda her iki ülkede de öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları ve ana dili öğretim programlarına ilişkin görüşleri belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Karma araştırma modelinde desenlenen bu çalışmada veriler doküman analizi yöntemi, gözlem ve görüşme ile nicel veri toplama araçlarından anket kullanılarak elde edilmiştir.

4. BÖLÜM: YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, durumların ve olayların doğal ortamlarında oldukları gibi ve bütüncül bir biçimde tespit edilmesine yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmanın özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. Doğal ortama duyarlık
2. Araştırmacının katılımcı rolü
3. Bütüncül yaklaşım
4. Algıların ortaya konması
5. Araştırma deseninde esneklik
6. Tümevarımcı analiz
7. Nitel veri

Çalışmada *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitaplarının geliştirilen ölçek bağlamında karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma nitel olup veri toplama yöntemi olarak çalışmanın amacına uygun olan doküman incelemesi belirlenmiştir. Bu yöntem ile elde edilen veriler tablollaştırılmış ve düzyazı şeklinde raporlaştırılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Nitel bir çalışmanın son basamağını oluşturduğu düşünülen aşamada araştırmanın sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

Aşağıdaki bölümlerde örneklem seçimi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilme basamakları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

4.2. İŞLEM BASAMAKLARI

English As A Second Language ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının karşılaştırıldığı çalışmada aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

4.2.1. İnceleme Öncesi

1. Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihi, yabancılar Türkçe öğretimi ile İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırılması, yabancılar dil öğretiminde ders kitabının yeri ve önemi ve son olarak nitelikli bir ders kitabının özellikleri ile ilgili alan yazını taraması yapılmıştır.

2. Çalışmanın amacı, problem durumu, çalışmada kullanılacak yöntem ve analiz çeşidi belirlenmiştir.

3. Araştırmada kullanılacak ders kitapları belirlenmiştir. Çalışmada B2 dil seviyesinde *English As A Second Language* ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitapları incelenmiştir. Seçilen bu kitaplar, aynı veya benzer alanlardaki çalışmaların literatür taramasında rastlanılmayan ve bu sebeple daha önce herhangi bir çalışmada incelenmediği düşünülen yabancı dil öğretimi ders kitaplarıdır.

4. Bir sonraki aşamada çalışmada kullanılacak ölçüt listesi hazırlanmıştır. Nitelikli bir ders kitabında olması gereken ölçütler ile ilgili literatür taraması yapılmış ve ölçüt havuzu oluşturulmuştur. Dokuz uzman ile havuzda yer alan ölçütler tartışılmış ve bu ölçütlerden uygun görülenler listeye alınarak *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* oluşturulmuştur. Oluşturulan inceleme ölçütleri üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve listede eksik görülen ya da anlam karmaşasına yol açan maddeler yeniden düzenlenmiştir.

5. Bir sonraki aşamada üç alan uzmanı, herhangi bir İngilizce veya Türkçe yabancı dil öğretim kitabı belirlemiş ve oluşturulan *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri`* ni kullanarak bu kitapları incelemiştir. Böylece oluşturulan inceleme ölçütleri listesinin kullanışlılığı test edilmiştir. Aşağıda oluşturulan ölçütler listesi paylaşılmıştır:

Tablo 1: Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri

DERS KİTABI İNCELEME ÖLÇÜTLERİ				EVET	HAYIR
ORGANİZASYON	Dış Tasarım	a) Ön kapakta	1. Kitabın adı yer almıştır.		
			2. Yazar adı yer almıştır.		
			3. Yayınevi bilgileri yer almıştır.		
			4. Basım bilgisi yer almıştır.		
			5. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
			6. Görsel yer verilmiştir.		
		b) Arka kapakta	1. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
			2. Barkod yer almıştır.		
			3. Fiyat bilgisi yer almıştır.		
			4. Kitap tanıtım bölümü yer almıştır.		
			5. Serinin içerisinde yer alan diğer kitaplar verilmiştir.		
			6. Görsel yer verilmiştir.		
		c) Kitap sırtı	1. Kitap adı yer almıştır.		
			2. Yazar adı yer almıştır.		
			3. Yayınevi bilgileri yer almıştır.		
			4. Basım bilgisi yer almıştır.		
			5. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
		d) Ders kitabının dış düzeni ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır.			
		e) Kitap, dikişli bir şekilde tasarlanmıştır.			
		f) Ders kitabının boyutu ve ağırlığı taşınabilecek şekilde tasarlanmıştır.			
	İç Tasarım	a) İçindekiler	1. İçindekiler bölümü her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağını içerecek şekilde verilmiştir.		
			2. Ünite/tema sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
			3. Metin sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
			4. Kaynakça sayfa numarasına yer verilmiştir.		
			5. Eklerin sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
		b) Sözlük	1. Ders kitabının sonunda sözlüğe yer verilmiştir.		
			2. Her üniteden/temadan önce sözlüğe yer verilmiştir.		
			3. Her ünitenin/temanın sonunda sözlüğe yer verilmiştir.		
			4. Sözlükte kelimelerin okunuşlarına yer verilmiştir.		
		c) Kaynakça	1. Ders kitabının sonunda kaynakçaya yer verilmiştir.		
			2. Her temanın sonunda kaynakçaya yer verilmiştir.		
			3. Güncel kaynaklara yer verilmiştir.		
		d) İndeks	1. Ders kitabının sonunda indekse yer verilmiştir.		
			2. İndekste ayrıntılı bir şekilde kavramlara yer verilmiştir.		
		e) Ünite/tema tasarımı	1. Her ünite/tema bir başlığa göre verilmiştir.		
			2. Her metnin kazanımları başlangıçta net bir şekilde verilmiştir.		
			3. Ünite/tema kazanımları ders saatine göre verilmiştir.		
			4. Konular ve öğrenme etkinlikleri, başlıklar, alt başlıklar ve yönerge ikonları şeklinde sıralanarak verilmiştir.		
			5. Her ünite/temada müfredata referans yapılmıştır.		
		f) Özet bölümleri	1. Her bölümün sonunda konu ile ilgili anahtar fikirler açık ve doğru bir şekilde tekrar verilmiştir.		
		g) Ek bilgi kutusu	1. Ek bilgi kutularına yer verilmiştir.		
			2. Ek bilgi kutuları az bilinen bilgileri vurgulayacak ya da metinde belirtilen fikirleri açıklayacak şekilde verilmiştir.		
		h) Alt yazı ve etiketler	1. Sayfa sonlarında alt yazılar verilmiştir.		
			2. Alt yazılar doğru, bilgi verici ve metni destekler nitelikte verilmiştir.		
		i) Başlıklar ve alt başlıklar	1. Başlıklar okunaklı ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir.		
			2. Başlıklar konuyu destekler ve öğrencinin konu hakkında fikir sahibi olmasını ve tahminde bulunmasını sağlayacak şekilde verilmiştir.		
		j) Sayfa numaraları	1. Sayfa numaraları okunaklı ve anlaşılır verilmiştir.		
		j) Ders kitabında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmiştir.			
		k) Ders kitabının iç düzeni ilgi çekici bir şekilde verilmiştir.			
		l) Uygun kâğıt/sayfa kalitesi kullanılmıştır.			
		m) Kitapta kullanılan yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satırlar arasında bırakılan boşluklar ile sayfalardaki yazılar okunaklı bir şekilde verilmiştir.			
	Yardımcı Materyaller	a) Ders kitapları	1. Çalışma kitabı ile desteklenmiştir.		
			2. Dinleme metinleri ile desteklenmiştir.		
			3. Öğretmen kitabı ile desteklenmiştir.		
			4. Ders kitabı multimedya araçları ile desteklenmiştir.		
			5. Genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi diğer materyaller ile desteklenmiştir.		
		b) Ders kitabında çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamalarına yer verilmiştir.			

İÇERİK-KONU-DİL VE ANLATIM	a)	Ders kitabının içeriği güncel bir şekilde verilmiştir			
	b)	İçerik, hedef dil kültürü hakkında bilgi edinmek için bir pencere görevi görmüştür.			
	c)	İçerikler öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında kullanmalarına olanak sağlamıştır.			
	d)	Ders kitabında dil bilgisi öğretiminde tek yapıya odaklanılmıştır.			
	e)	Alıştırmalara yönelik açık (net) yönergelere yer verilmiştir.			
	f)	Konulara yönelik alıştırmalara yer verilmiştir.			
	g)	Ders kitabında öz-değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir.			
	h)	Ders kitabında değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlara yer verilmiştir.			
	i)	Konular, öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir.			
	ETKİNLİKLER	a)	Etkinlikler sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır.		
b)		Etkinlikler okul dışında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır.			
c)		Etkinlikler öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır.			
d)		Etkinliklere ait görevler basitten karmaşığa doğru ilerlemiştir.			
e)		Etkinliklere ait görevler çeşitlenmiştir.			
f)		Etkinliklere ait görevler öğretim kazanımlarını desteklemiştir.			
g)		Etkinlikler yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde tasarlanmıştır.			
h)		Etkinliklere ait görevler özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın tasarlanmıştır.			
i)		Ders kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilmiştir.			
j)		Etkinlikler dört beceri alanına göre dengeli dağılmıştır.			
k)	Etkinliklerde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır.				
YÖNTEMLER	a)	Dinleme becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	b)	Konuşma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	c)	Okuma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	d)	Yazma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	e)	Dil bilgisi becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
TEMEL BECERİLER VE ALT BECERİLER	Dinleme	a)	Dinleme materyalleri, öğrencileri ana dili İngilizce/Türkçe olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlanmıştır.		
		b)	Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
		c)	Dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili İngilizce/Türkçe olan kişiler arasında değil aynı zamanda ana dili İngilizce/Türkçe olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlanmıştır.		
		d)	Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		e)	Ders kitabında çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verilmiştir.		
		f)	Dinleme etkinliklerinde	1. Dinleme öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			2. Dinleme sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
			3. Dinleme sonrasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
	Konuşma	a)	Ders kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
		b)	Doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verilmiştir.		
		c)	Ders kitaplarında konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
		d)	Konuşma etkinlikleri çeşitli sözl iletişim yapılan ve durumları kapsamıştır.		
		e)	Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		f)	Ders kitabında çoğunlukla bireysel konuşma aktivitelerine yer verilmiştir.		
	Okuma	g)	Konuşma etkinliklerinde	1. Konuşma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
				2. Konuşma sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
				3. Konuşma sonrasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
		a)	Okuma metinleri farklı türlerden seçilmiştir.		
		b)	Okuma metinleri dünya klasiklerinden seçilmiştir.		
		c)	Okuma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
	Yazma	d)	Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		e)	Okuma etkinlikleri çoğunlukla bireysel verilmiştir.		
		f)	Okuma etkinliklerinde	1. Okuma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
				2. Okuma sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
				3. Okuma sonrasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
		a)	Yazma görevleri günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirilmiştir.		
	Dil Bilgisi	b)	Etkinlikler öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını anlayabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.		
		c)	Yazma etkinlikleri çeşitli yazma çalışmalarını örneklemiştir. (Paragraf yazma, kompozisyon yazma, dilekçe, CV, Başvuru, e-mail, yaratıcı yazma ...)		
		d)	Yazma uygulamaları ilk basamaklarda kontrollü ve yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulmuştur.		
		e)	Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		f)	Yazma etkinlikleri çoğunlukla bireysel verilmiştir.		
		g)	Yazma etkinliklerinde	1. Yazma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			2. Yazma sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
			3. Yazma sonrasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
	Kelime	a)	Dil bilgisi öğeleri kitap boyunca tekrarlanmıştır.		
		b)	Dil bilgisi kısa ve kolay örnekler ve açıklamalar ile verilmiştir.		
		c)	Dil bilgisi özgün bağlamda tanıtılmıştır.		
		d)	Dil bilgisi dersleri farklı metin türleri içerisinde verilmiştir.		
		e)	Öğrenilen yeni dil bilgisi yapıları iletişim ve etkileşim odaklı verilmiştir.		
		a)	Yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmekte ve tüm kitapta döngüsel olarak kullanılmıştır.		
		b)	Ders kitabında kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımına yönelik örnekler yer verilmiştir.		
		c)	Kelime öğeleri özgün bağlamlarda tanıtılmıştır.		
		d)	Dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmiştir.		

	Telaffuz	a) Telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğerk etkinlik türlerine yer verilmiştir.		
		b) Telaffuz etkinlikleri dilin standartlara (Türkçe-İngilizce) uygun verilmiştir.		
GÖRSEL İÇERİK	a) Görseller, metinler ile uyumlu verilmiştir.			
	b) Süsleyici görsellere yer verilmiştir.			
	c) Sembolik görsellere yer verilmiştir.			
	d) Bilgilendirici görsellere yer verilmiştir.			
	e) İşlevsel görsellere yer verilmiştir.			
	f) Canlı/rengli görsellere yer verilmiştir.			
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	a) Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	b) Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	c) Okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	d) Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	e) Dil bilgisi becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			

6. Oluşturulan ölçüt listesi dikkate alınarak alt problemler belirlenmiştir.

4.2.2. İnceleme Sırası

English As A Second Language ile *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı oluşturulan ölçme aracı bağlamında incelenerek veriler toplanmıştır.

4.2.3. İnceleme Sonrası

Her iki kitaptan elde edilen veriler tablolastırılarak raporlaştırılmıştır.

4.3. VERİLER VE TOPLANMASI

Doküman incelemesi, belli bir amaca yönelik kaynakları belirleme, okuyup not alma ve değerlendirme işlem basamaklarını kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bir başka ifadeyle doküman inceleme, basılı veya elektronik ortamda (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) bulunan materyallerin incelenip değerlendirilmesi sürecini takip eden bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini yapabilme imkânı sunmaktadır. Doküman inceleme; geleneksel olarak tarihçiler, antropologlar ve dil bilimciler tarafından kullanılırken sosyologlar ve psikologlar da bu yöntemi kullanarak önemli kuramlar geliştirmişlerdir (Şimşek, 2009). Alan yazını taramasında son yıllarda eğitim alanında bu veri toplama yönteminin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntem bir araştırma probleminin belirli zaman diliminde üretilen belgeler ya da ilgili konuda birden fazla kaynak kullanılarak değışik zaman aralıklarıyla üretilen belgelerin geniş bir zaman diliminde incelenip analiz edilmesini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2008). Bununla birlikte araştırmacı gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan ihtiyacı olan veriyi daha hızlı ve kolay bir şekilde elde edebilecektir.

Eğitim alanında yapılan bu çalışmada yazılı materyaller grubuna giren ders kitapları belli ölçütler bakımından betimlenip değerlendirileceği için veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Çalışmanın tek veri kaynağı ders kitaplarıdır.

Çalışmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesinin dört aşaması takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

1. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Günümüzde çok sayıda ders kitabı bulunmaktadır. Çalışmada kullanılacak ders kitapları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme dikkate alınarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tam olarak nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren bir yöntemdir (Patton, 1987). Ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmacı tarafından belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışmaya dahil edilmesidir. Bu bağlamda dokümanlar seçilirken B2 dil seviyesine ait ve yabancılara dil öğretimi amacıyla hazırlanmış olma ölçütleri dikkate alınmıştır.

2. Kategorileri geliştirme: Araştırmacı, çalışmaya başlamadan önce alan yazını taramasından yola çıkarak kategorileri belirleyebilir ya da kendisi yeni kategoriler geliştirebilir. Böylelikle kategoriler önceden oluşturulmuş ve araştırmanın amacı belirlenmiş olur. Bu bağlamda çalışmada alan yazını taramasından elde edilen ve sonrasında alan uzmanlarının görüşleri alınarak etkili bir ders kitabında bulunması gereken ölçütler tespit edilmiştir.

3. Analiz biriminin saptanması: Belirlenen ölçütler önce kategorilendirilmiş (alt boyut) ardından temalandırılmıştır (boyut). Böylece *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* listesi oluşturulmuş ve incelemede kullanılacak boyut ve alt boyutlar geliştirilmiştir. Örneğin ön kapak incelemesi *Organizasyon Şeması* boyutunun *Dış Tasarım* alt boyutunda yer almıştır.

4. Sayısallaştırma: Nitel araştırmada veri toplama araçları geliştirildikten sonra araştırmacı verileri toplamaya başlar. Dokümanlardan elde edilen verilerin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmebilir. Araştırmacı belirlediği

kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda elde ettiği sonuçları rahatlıkla düzyazı şeklinde de raporlaştırabilir. Bu bağlamda çalışmanın bazı boyutlarında kitaplardan elde edilen veriler tablolar yardımıyla sayısallaştırılırken bazı boyutlarında düzyazı tercih edilerek betimleme gerçekleştirilmiştir.

Kitaplardaki etkinlikler dört beceri bakımından incelenirken doğrudan her bir beceri bölümünde yer alan görevler ile diğer becerilere ait etkinliklerde söz konusu beceriye yönelik ifadeler içeren görevler de uzman görüşü alınarak değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgulara yönelik örnek görseller kitaplardan rastgele seçilmiş ve sınırlı tutulmuştur.

4.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU

Yukarıda belirtilen doküman incelemesinin son aşaması olan sayısallaştırma aşamasında dokümanların uygun bir yöntem ile analiz edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada nitel veri analiz yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir şekilde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve en sonunda birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada betimsel analizin bu süreçleri takip edilmiştir. Oluşturulan inceleme ölçüt listesi bakımından ders kitapları betimlenmiş, açıklamalar yapılmış, benzer veya farklı diğer çalışmalar ile ilişkilendirilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır.

4.5. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK

Betimleme tüm nitel araştırmalar için büyük önem taşımaktadır. Çünkü araştırmacı araştırma sonuçlarının geçerliliğini bu betimlere dayandırmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu sebeple incelemenden elde edilen veriler tablolastırılıp analizleri yapıldıktan sonra dokuz alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Tüm veriler uzmanlar ile paylaşılmıştır. Uzmanlar verileri bireysel olarak değerlendirmişlerdir.

Daha sonra bir araya gelerek fikir ayrılığının olduğu tespit edilen veriler tartışılmış ve fikir birliğine varılanlar çalışmaya alınırken uzlaşılamayan noktalar yeniden tartışılmış ve fikir birliği sağlanmıştır.

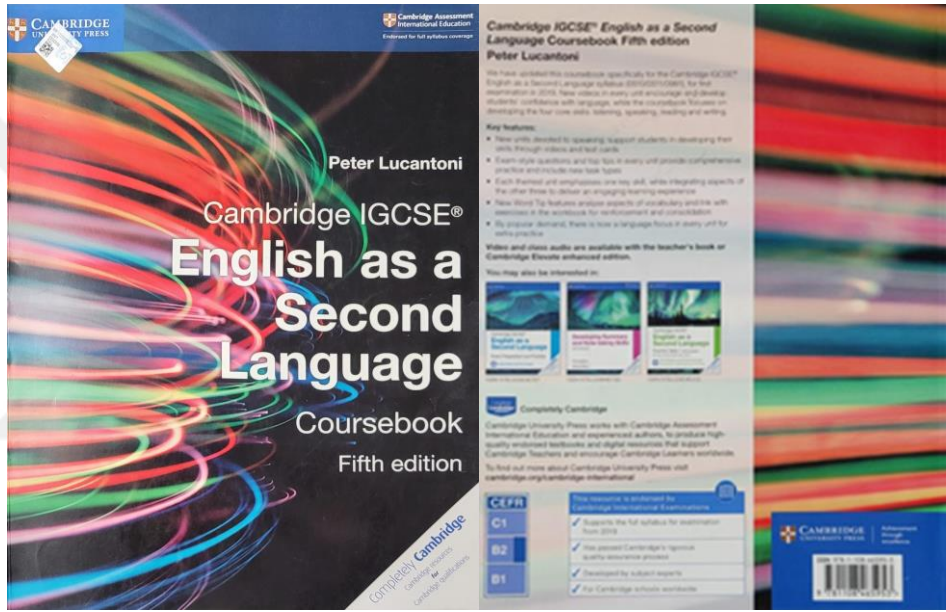
Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artmasına katkı sağlayan dokuz uzmandan üç uzman lisansını İngilizce dil ğretimi, yüksek lisans ve doktorasını yabancılara Türkçe eğitimi alanında tamamlamış; bir uzman lisansını İngilizce dil ğretiminde, yüksek lisansını Türkçe eğitimi alanında tamamlamış ve halen de bu alanda doktorasını yapmakta; bir uzman lisans, yüksek lisans ve doktorasını Türkçe eğitimi alanında tamamlamış; iki uzman lisansını ve yüksek lisansını Türkçe eğitimi alanında tamamlamış ve halen aynı alanda doktorasını yapmakta; bir uzman lisansını sınıf ğretmenliğinde ve yüksek lisansını Türkçe eğitimi alanında tamamlamış ve halen aynı alanda doktorasını yapmakta ve bir uzman ise lisans ve yüksek lisansını Türk dili ve edebiyatı alanında tamamlamıştır.

5. BÖLÜM: BULGULAR

5.1. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ORGANİZASYON ŞEMASININ İNCELENMESİ

5.1.1. English As A Second Language Ders Kitabının Organizasyon Şemasının İncelenmesi

5.1.1.1. Dış Tasarım



Şekil 1. İngilizce Ders Kitabı Ön Kapak

Şekil 2. İngilizce Ders Kitabı Arka Kapak

Şekil 1’de görüldüğü gibi kapakta kitabın adına, yazar adına, yayınevi bilgisine, basım bilgisine ve görsele yer verilmiştir. Ancak CEFR dil seviyesi bilgisine yer verilmemiştir. Kitabın ismi büyük harflerle büyük puntoda yazılarak sağ orta bölüme yerleştirilmiştir. Kitap isminin üstünde ilk harfleri büyük olarak yazarın adı ve soyadına; kitap isminin altında ise kitabın basım bilgisine yer verilmiştir. Yayınevi bilgisi sol en üst köşede yer almaktadır. Ön kapakta dikkat çeken canlı renklere sahip bir görsel tercih edilmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi kitabın arka kapağında CEFR dil seviyesi bilgisine, barkoda, kitap tanıtım bölümüne, serinin içerisinde yer alan diğer kitaplara ve görsele

yer verilirken fiyat bilgisine yer verilmemiştir. Sol alt köşede CEFR bilgisi, sağ alt köşede de barkod yer almaktadır. Arka kapağın sol üst bölümünde kitabın amacı ve önemli özellikleri açık ve net bir şekilde yazılmış ve hemen altında da seriye ait yardımcı kitaplar tanıtılmıştır. Ön kapakta bulunan görsel bir bütünlük içerisinde arka kapakta da devam etmiştir.



Şekil 3. İngilizce Ders Kitap Sırtı

Şekil 3'te görüldüğü gibi kitap sırtında kitabın adına, yazarın sadece soyadına ve yayınevi bilgisine yer verilmiştir. Basım bilgisi ve CEFR dil seviyesi bilgisine yer verilmemiştir.

Ders kitabının dış düzeni ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır. Zemininde siyah renk tercih edilen ön kapağa beyaz renkle okunaklı bir şekilde kitap bilgileri yazılmış ve canlı renkler ile hareketlilik kazandırılmıştır. Arka kapak ikiye bölünmüştür; sağ bölüm görsele, sol bölüm yazıya ayrılmıştır. Kitap, dikişli bir şekilde tasarlanmıştır. Ders kitabı 21,5x27,5 cm boyutlarındadır ve 65 gr ağırlığındadır. Kitabın boyutu Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Teknik Şartnamesinde ve ISO 6716'da yer alan A serisinin büyük boy kitap boyutlarından (16,5x23,5cm, 19,5x27,5 cm ve 21x29,5 cm) 2 cm fazladır. Standartlar göz önüne alındığında ders kitabının boyutunun taşımaya uygun olduğu söylenebilir. Ancak ders kitabının ağırlığı aynı şartnamede belirlenmiş ortalama ölçülerin (200-500 gr.) üzerindedir.

5.1.1.2. İç Tasarım

Contents	
Introduction	iv
How to use this book	v
Overview of Cambridge IGCSE English as a Second Language	vi
Menu	viii
Part 1: Leisure and travel	2
Unit 1 Free time	4
Unit 2 Television	13
Unit 3 Food	26
Unit 4 Transport	38
Unit 5 Holidays	47
Part 2: Education and work	54
Unit 6 Learning	56
Unit 7 Jobs	67
Unit 8 Communication	78
Unit 9 Interviews	90
Unit 10 Education	99
Part 3: People and achievements	108
Unit 11 Achievements	110
Unit 12 Organisations	122
Unit 13 Famous people	133
Unit 14 Medical care	145
Unit 15 Healthy living	155
Part 4: Ideas and the modern world	164
Unit 16 Social media	166
Unit 17 The environment	176
Unit 18 Hunger	188
Unit 19 Fashions	200
Unit 20 Technology	211
Appendix 1 Speaking-test cards	220
Appendix 2 Student activities	224
Appendix 3 Audio-script of accompanying CD	232
Acknowledgements	254

Şekil 4. İngilizce Ders Kitabı İçindekiler Bölümü

Cambridge IGCSE English as a Second Language				
Menu				
Unit aims	Language focus	Exam focus	Main assessment objectives	Page
Unit 1: Free time	Focus on reading	Adjectives & noun	Reading, Exercise 1, skimming and scanning	4
Discuss free time, read two advertisements, practice strategies for answering questions, discuss preferences and make suggestions.				
Unit 2: Television	Focus on reading	Adjectives	Reading, Exercise 2, multiple matching	13
Discuss television programmes, read an article about television, read a blog, practice speaking using useful vocabulary.				
Unit 3: Food	Focus on writing	The infinitive	Writing, Exercise 3, planning and writing, Exercise 4, skimming and scanning	26
Discuss food and eat food, read a web page about fast food, analyse and write a letter, practice expanding options.				
Unit 4: Transport	Focus on listening	Verbs	Reading, Exercise 1, skimming and scanning, Listening, Exercise 1, Part A, four short extracts	38
Discuss methods of transport, hear about different travel experiences and a special kind of taxi, listen to short extracts, practice using expressions of surprise.				
Unit 5: Holidays	Focus on speaking and listening	Compound (past tense) adjectives	Listening, Exercise 1, note-making	47
Discuss holidays, listen to talks about animal tourism and winter holidays, read about different types of holiday, practice asking and answering personal questions.				
Part 2: Education and work				54
Unit 6: Learning	Focus on reading and writing	Prefaces and suffixes	Reading and writing, Exercise 1, note-making	56
Learn, read and write notes about school lessons, give advice and make suggestions, read an article about being a good student, write a short language article.				
Unit 7: Jobs	Focus on reading and writing	Modals for advice and suggestions	Reading and writing, Exercise 2, note-making, Exercise 4, summary writing	67
Discuss employment and career advice, read a report, write to someone about a job, practice making notes, writing a complaint and writing a summary.				
Unit 8: Communication	Focus on writing	Focus on colour	Writing, Exercise 3, note-making	78
Discuss communication and media, read a newspaper article, read two articles about texting and the decline in letter writing, practice writing a letter.				
Unit 9: Interviews	Focus on listening	Relative verb forms	Listening, Exercise 4, multiple-choice questions	90
Discuss interviews, listen to advice about CVs, listen to people being interviewed for a job, listen to six people's experience of interviews, write a CV.				
Unit 10: Education	Focus on speaking	Alternative conditional structures	Speaking, Part 2, topic cards	99
Discuss education, read a web article about studying, practice talking about the speaking examination and listen to students' discussions.				
Part 3: People and achievements				108
Unit 11: Achievements	Focus on reading	Past perfect simple	Reading, Exercise 2, multiple matching	110
Discuss world records and achievements, read an article about Olympic games and a book about a famous person, read a letter to someone from a worldwide organisation and write about it.				
Unit 12: Organisations	Focus on writing	Non-defining relative clause	Writing, Exercise 5	122
Compare and contrast different kinds of organisations, listen to someone from a worldwide organisation and write about it.				
Unit 13: Famous people	Focus on writing	Discourse markers to show contrast	Reading and writing, Exercise 3, note-making, Writing, Exercise 5	133
Discuss time and famous people, read two articles about different famous people, listen to someone talk about a famous motorcycle racer, write a blog about a famous person.				
Unit 14: Medical care	Focus on listening	Future in the past	Listening, Exercise 5, completing notes (rounded only)	145
Discuss medical care, listen to a discussion about Florence Nightingale, read about becoming a paramedic, listen to a talk about an experimental medical therapy and discuss it.				
Unit 15: Healthy living	Focus on speaking	Quantifying phrases	Speaking, Part 4, topic cards	155
Discuss healthy living and activities, read about two healthy foods, watch and listen to students doing a cooking role-play, read, make notes and summarise an article on gardening.				
Part 4: Ideas and the modern world				164
Unit 16: Social media	Focus on reading	Quantifying phrases	Reading, Exercise 2, multiple matching	166
Discuss social media, read an advertisement for a new mobile app, read about spending too much time online, listen to someone talk about mobile phone rules, read about the social media world.				
Unit 17: The environment	Focus on reading and writing	Referring words	Reading and writing, Exercise 2, note-making, Exercise 4, summary writing	176
Discuss pollution, read and talk about a recycling system in a town, read and talk about climate change, write notes and summarise.				
Unit 18: Hunger	Focus on writing	Word building	Writing, Exercise 5	188
Discuss hunger and eating food, read two news items about chewing gum, read and talk about biotechnology in food production, read a report about harmful foods and write a report about how food production impacts on the environment.				
Unit 19: Fashions	Focus on listening	Position of adjectives	Listening, Exercise 1, short extracts, Exercise 2, note-making, Exercise 4, multiple-choice questions	200
Discuss what fashion means to you, read an article about ethical fashion, listen to people talk about fashion and a talk about school uniforms.				
Unit 20: Technology	Focus on speaking	Compound subjects	Speaking, Part 2, topic cards	211
Discuss different technologies, read about some of the latest technologies, watch and listen to students doing a speaking role-play, read and write a summary about the greatest technologies.				
Appendix 1: Speaking-test cards				220
Appendix 2: Student activities				224
Appendix 3: Audio-script of accompanying CD				232

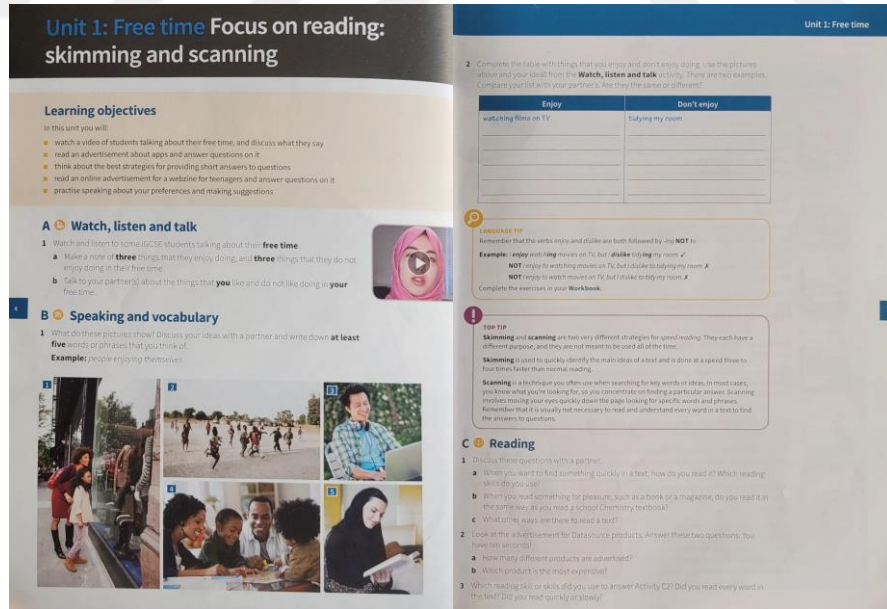
Şekil 5. İngilizce Ders Kitabı Menü Listesi

Şekil 4'te görüldüğü gibi önce içindekiler bölümü, ardından da Şekil 5'te görüldüğü gibi ayrıntılı bir menü verilmiştir. İçindekiler bölümünde her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağı ve metin sayfa numaraları verilmezken sadece ünite/tema, kaynakça ve eklerin sayfa numaralarına yer verilmiştir. Menü bölümünde her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağına, ünite/tema ve eklerin sayfa numaralarına yer verilirken metin ve kaynakça sayfa numaralarına yer verilmemiştir.

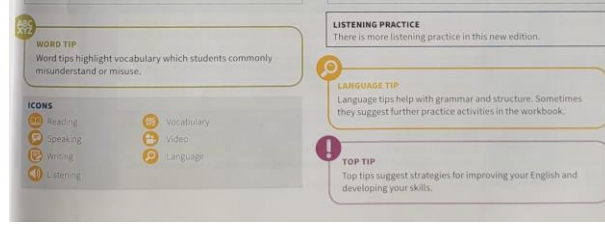


Şekil 6. İngilizce Ders Kitabı Metin Ve Resim Kaynakça Sayfası

Ders kitabının sonunda, her üniteden/temadan önce ve sonra sözlüğe yer verilmemiştir. Ders kitabının sonunda kaynakçaya yer verilmiş, her temanın sonunda kaynakçaya yer verilmemiştir. Ders kitabında güncel kaynaklara yer verilmiştir. İncelemenin sonunda 2018 yılında basılmış olan ders kitabında çoğu metnin 2011 yılından sonrasına ait olduğu görülmüştür. Şekil 6'da görüldüğü gibi resimlerin ve metinlerin ayrı kaynakça listesi oluşturulmuştur. Ders kitabının sonunda indekse yer verilmemiştir.

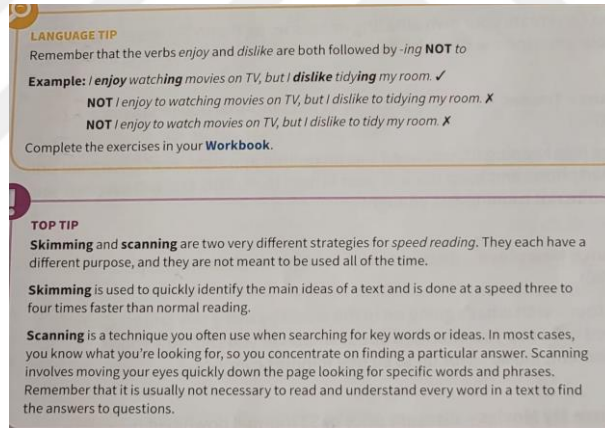


Şekil 7. İngilizce Ders Kitabı 1. Ünite



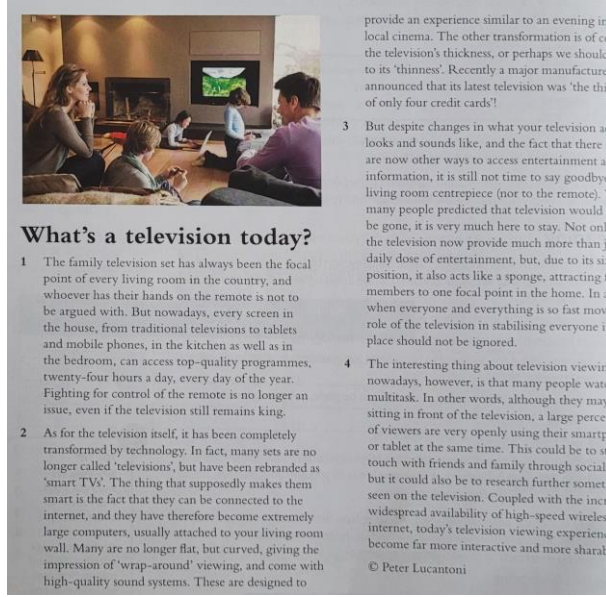
Şekil 8. İngilizce Ders Kitabı İkonlar

Ders kitabı 4 bölümden ve her bölüm 5 ünite/temadan oluşmaktadır. Her bölümün ve her ünite/temanın bir başlığı bulunmaktadır. Her metnin kazanımı başlangıçta net bir şekilde verilmemiştir. Ünite/tema kazanımları ders saatine göre verilmemiştir. Konular ve öğrenme etkinlikleri, başlıklar, alt başlıklar ve yönerge ikonları şeklinde sıralanarak verilmiştir. Şekil 7'de görüldüğü gibi her ünite/tema isminin bulunduğu bölümde ünitenin içerisinde odaklanılacak beceri alanları ve her ünitenin başlangıcında üniteye öğretilecek önemli becerilerin kısa listesi verilmiştir. Ancak kazanımlara yer verilerek müfredata referans yapılmamıştır.



Şekil 9. İngilizce Ders Kitabı Ek Bilgi Kutuları

Her bölümün sonunda ünitenin konusu ile ilgili anahtar fikirler açık ve doğru bir şekilde tekrar verilmemiştir. Tarama sonunda ders kitabında özet bölümlerine yer verilmediği görülmüştür. Ünitelerde ek bilgi kutularına yer verilmiştir. Şekil 9'da görüldüğü gibi ek bilgi kutuları az bilinen bilgileri vurgulayacak ya da metinde belirtilen fikirleri açıklayacak şekilde verilmiştir. Ders kitabında üç çeşit ek bilgi kutusu bulunmaktadır: word tips (kelime anlamları), language tips (dil bilgisi-yapı) ve top tips (dört beceri). Sayfa sonlarında alt yazılar verilmemiştir.



Şekil 10. İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/1. Ünite

Şekil 10`da görüldüğü gibi başlıklar okunaklı ve anlaşılır, konuyu destekler, öğrencinin konu hakkında fikir sahibi olmasını ve tahminde bulunmasını sağlayacak şekilde verilmiştir. Şekil 7`de görüldüğü gibi sayfa numaraları sayfanın sağ orta bölümünde okunaklı ve anlaşılır bir şekilde yer almıştır.



Şekil 11. İngilizce Ders Kitabının Nasıl Kullanılacağını Anlatan Bölüm

Cambridge IGCSE English as a Second Language					Speaking	
Overview of Cambridge IGCSE English as a Second Language					Approximately 10-15 minutes - 30 marks in total (syllabus 0511) or grades 1-5 (syllabus 0510)	
Reading and Writing					Students take part in a discussion with the teacher on a set topic. After a short warm-up which is not assessed, students are interviewed 2-3 minutes to read the speaking test card which has been selected from a range of cards. The cards include prompts to guide the discussion. Students are not allowed to make written notes. The conversation itself should last 6-8 minutes. In syllabus 0510 marks for the Speaking component do not contribute to the overall grade. Instead, students will be marked from 0 (right) to 5 (low).	
Students will take either:					Weighting for qualification	
Paper 1 (Core) - 1 hour 30 minutes - 60 marks in total - Grades C-D					Assessment objective	
or Paper 2 (Extended) - 2 hours - 80 marks in total - Grades A*-C					AO1: Reading	
Exercise number					AO2: Writing	
Type of exercise					AO3: Listening	
Description					AO4: Speaking	
Total marks					Separately endorsed	
Core					Assessment objectives	
Exercise 1					AO1: Reading	
Exercise 2					AO2: Writing	
Exercise 3					AO3: Listening	
Exercise 4					AO4: Speaking	
Exercise 5					AO1: Reading	
Exercise 6					AO2: Writing	
Exercise 7					AO3: Listening	
Exercise 8					AO4: Speaking	
Exercise 9					AO1: Reading	
Exercise 10					AO2: Writing	
Exercise 11					AO3: Listening	
Exercise 12					AO4: Speaking	
Exercise 13					AO1: Reading	
Exercise 14					AO2: Writing	
Exercise 15					AO3: Listening	
Exercise 16					AO4: Speaking	
Exercise 17					AO1: Reading	
Exercise 18					AO2: Writing	
Exercise 19					AO3: Listening	
Exercise 20					AO4: Speaking	
Exercise 21					AO1: Reading	
Exercise 22					AO2: Writing	
Exercise 23					AO3: Listening	
Exercise 24					AO4: Speaking	
Exercise 25					AO1: Reading	
Exercise 26					AO2: Writing	
Exercise 27					AO3: Listening	
Exercise 28					AO4: Speaking	
Exercise 29					AO1: Reading	
Exercise 30					AO2: Writing	
Exercise 31					AO3: Listening	
Exercise 32					AO4: Speaking	
Exercise 33					AO1: Reading	
Exercise 34					AO2: Writing	
Exercise 35					AO3: Listening	
Exercise 36					AO4: Speaking	
Exercise 37					AO1: Reading	
Exercise 38					AO2: Writing	
Exercise 39					AO3: Listening	
Exercise 40					AO4: Speaking	
Exercise 41					AO1: Reading	
Exercise 42					AO2: Writing	
Exercise 43					AO3: Listening	
Exercise 44					AO4: Speaking	
Exercise 45					AO1: Reading	
Exercise 46					AO2: Writing	
Exercise 47					AO3: Listening	
Exercise 48					AO4: Speaking	
Exercise 49					AO1: Reading	
Exercise 50					AO2: Writing	
Exercise 51					AO3: Listening	
Exercise 52					AO4: Speaking	
Exercise 53					AO1: Reading	
Exercise 54					AO2: Writing	
Exercise 55					AO3: Listening	
Exercise 56					AO4: Speaking	
Exercise 57					AO1: Reading	
Exercise 58					AO2: Writing	
Exercise 59					AO3: Listening	
Exercise 60					AO4: Speaking	
Exercise 61					AO1: Reading	
Exercise 62					AO2: Writing	
Exercise 63					AO3: Listening	
Exercise 64					AO4: Speaking	
Exercise 65					AO1: Reading	
Exercise 66					AO2: Writing	
Exercise 67					AO3: Listening	
Exercise 68					AO4: Speaking	
Exercise 69					AO1: Reading	
Exercise 70					AO2: Writing	
Exercise 71					AO3: Listening	
Exercise 72					AO4: Speaking	
Exercise 73					AO1: Reading	
Exercise 74					AO2: Writing	
Exercise 75					AO3: Listening	
Exercise 76					AO4: Speaking	
Exercise 77					AO1: Reading	
Exercise 78					AO2: Writing	
Exercise 79					AO3: Listening	
Exercise 80					AO4: Speaking	
Exercise 81					AO1: Reading	
Exercise 82					AO2: Writing	
Exercise 83					AO3: Listening	
Exercise 84					AO4: Speaking	
Exercise 85					AO1: Reading	
Exercise 86					AO2: Writing	
Exercise 87					AO3: Listening	
Exercise 88					AO4: Speaking	
Exercise 89					AO1: Reading	
Exercise 90					AO2: Writing	
Exercise 91					AO3: Listening	
Exercise 92					AO4: Speaking	
Exercise 93					AO1: Reading	
Exercise 94					AO2: Writing	
Exercise 95					AO3: Listening	
Exercise 96					AO4: Speaking	
Exercise 97					AO1: Reading	
Exercise 98					AO2: Writing	
Exercise 99					AO3: Listening	
Exercise 100					AO4: Speaking	

Şekil 12. İngilizce Ders Kitabı Kazanımlar Sayfası

Şekil 11 ve 12'de görüldüğü gibi ders kitabında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmiştir. Ders kitabının ünitelerinde çeşitli görseller kullanılmış, canlı renklere yer verilmiştir. Bazı etkinlikler farklı yazı karakteri ve punto ile yazılmıştır. Koyu renk ve italik yazı karakteri çok sık kullanılmıştır. Sonuç olarak ders kitabının iç düzeninin ilgi çekici bir şekilde verildiği söylenebilir. Uygun kâğıt/sayfa kalitesi kullanılmamıştır. Arka sayfada bulunan metinler ve görseller ön sayfadan görülmektedir. Kitapta kullanılan yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satırlar arasında bırakılan boşluklar ile sayfalardaki yazılar okunaklı bir şekilde verilmiştir.

5.1.1.3. Yardımcı Materyaller

Ders kitabı; çalışma kitabı, dinleme metinleri, öğretmen kitabı, multimedya araçları, genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi diğer materyaller ile desteklenmiştir. Ders kitabında çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamalarına yer verilmemiştir.

5.1.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Organizasyon Şemasının İncelenmesi

5.1.2.1. Dış Tasarım



Şekil 13. Türkçe Ders Kitabı Ön Kapak

Ön kapakta kitabın adına, yazar adına, yayınevine bilgisine, CEFR dil seviyesi bilgisine ve görsele yer verilirken basım bilgisine yer verilmemiştir. Kitabın adı “İZMİR” şeklinde kitabın ortasında büyük puntolar ile yazılmış, “Yabancılar İçin Türkçe” ise kitabın alt orta bölümüne ilk harfleri büyük olacak şekilde yazılmıştır. Kitabı yazan komisyon bilgisi “DEDAM/Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” logosu ile kitabın sol üst köşesinde yer almıştır. Yayınevi bilgisine kitabın alt orta bölümünde yer verilmiştir. Kitabın CEFR dil seviyesi olan “B2” büyük punto ile kitabın sağ üst köşesinde yer almıştır. Ön kapakta görsel olarak DEDAM logosu, yayınevi logosu ve konuşma baloncuklarına yer verilmiştir.



Şekil 14. Türkçe Ders Kitabı Arka Kapak

Arka kapakta CEFR dil seviyesi, barkod, kitap tanıtım bölümü ve görsele yer verilirken fiyat bilgisine ve serinin içerisinde yer alan diğer kitaplara yer verilmemiştir. CEFR dil seviyesi (B2) ve kitap tanıtım bölümü arka kapağın alt orta kısmında yer almıştır. Kitap bilgisi bölümünde kısa ve öz olarak kitabın kimler için hazırlandığı, hangi beceri alanlarında etkinliklerin yer aldığı ve kitabın serinin kaçınıcı kitabı olduğu bilgisine yer verilmiştir. Sağ alt köşede barkod yer almıştır. Kapakta görsel olarak İzmir'in sembolü Saat Kulesi, DEDAM'ın logosu ve konuşma baloncukları yer almıştır.



Şekil 15. Türkçe Ders Kitap Sırtı

Kitap sırtında kitabın adına ve CEFR dil seviyesine (B2) yer verilmiştir. Yazar adı, yayınevi bilgisi ve basım bilgisine yer verilmemiştir.

Ders kitabının dış düzeni sade bir tasarıma sahiptir. Ön kapakta soft renklerdeki zeminin üzerinde yer alan büyük puntolu DEDAM logosu, “İZMİR” yazısı ve sağ üst köşesinde renklerle zenginleştirilmiş “B2” (CEFR dil seviyesi) yazısı; arka kapakta ise Saat Kulesi görseli kitabın dış düzeninde yer alan unsurlardır.

Ders kitabı dikişsiz ciltlenmiştir. Ders kitabı 21x29,7 cm boyutlarındadır ve 550 gr ağırlığındadır. Kitabın boyutu Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Teknik Şartnamesinde ve ISO 6716'da yer alan A serisinin büyük boy kitap boyutlarına, (16,5x23,5cm, 19,5x27,5 cm ve 21x29,5 cm) uygundur (Tertemiz, Ercan ve Kuyubaşı, 2004). Yine aynı şartnamede belirtilen standartlar göz önüne alındığında ders kitabının boyutunun taşımaya uygun olduğu söylenebilir. Ancak ders kitabının ağırlığı belirlenmiş ortalama ölçülerin (200-500 gr.) üzerindedir.

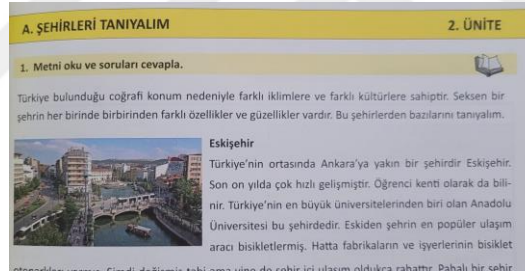
5.1.2.2. İç Tasarım

Ders kitabının sonunda, ünitenin/temanın öncesinde ve sonrasında bir sözlüğe yer verilmemiştir. Ders kitabının sonunda kaynakçaya yer verilmiştir. Yararlanılan metinlerin tümü online sitelerden alınmıştır. Dolayısıyla güncel kaynaklardan alındığı söylenebilir. Bununla birlikte kaynakçanın içinde metinlerin sayfa numaralarına yer verilmiştir. Ders kitabında indeks yer almamaktadır.

1. ÜNİTE		
ZAMAN	A. ZAMAN	1
	B. TAKVİMLER	8
	C. SAATLER	12
	D. ZAMAN YÖNETİMİ	18
	E. TÜRKÇEDE ZAMAN	22
2. ÜNİTE		

Şekil 18. Türkçe Ders Kitabı Ünite/Tema Tasarımı

Ders kitabındaki ünite/tema tasarımı incelediğinde her ünitenin/temanın bir başlığa göre verildiği görülmektedir. İlâveten ders kitabında konuların ve öğrenme etkinliklerinde yer alan başlıkların, alt başlıkların ve yönerge ikonlarının etkili bir şekilde kullanıldığı aşağıdaki görseller ve maddeler ile açıklanmıştır:



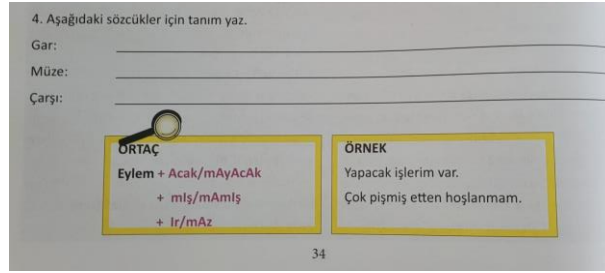
Şekil 19. Türkçe Ders Kitabı Okuma İkonu

1. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki okuma etkinliklerinde kullanılmıştır.



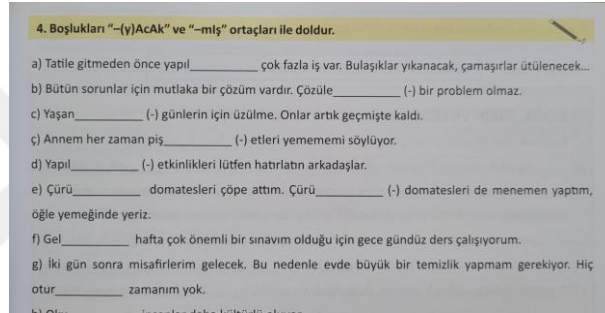
Şekil 20. Türkçe Ders Kitabı Konuşma İkonu

2. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki konuşma etkinliklerinde kullanılmıştır.



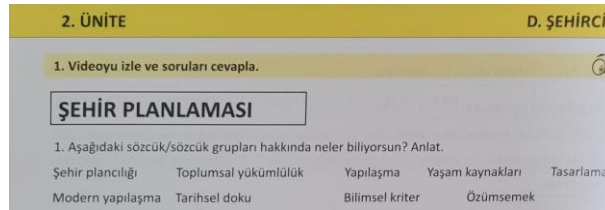
Şekil 21. Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi İkonu

3. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki dil bilgisi açıklamalarının yer aldığı ek bilgi kutucuklarında kullanılmıştır.



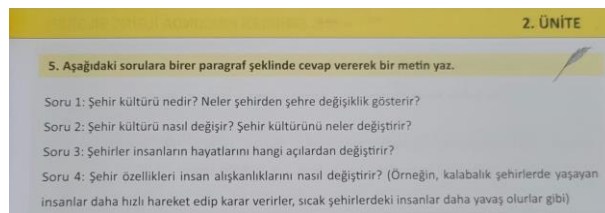
Şekil 22. Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Görev İkonu

4. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki dil bilgisi etkinliklerinde kullanılmıştır.



Şekil 23. Türkçe Ders Kitabı Video İkonu

5. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki video içeren etkinliklerde kullanılmıştır.



Şekil 24. Türkçe Ders Kitabı Yazma İkonu

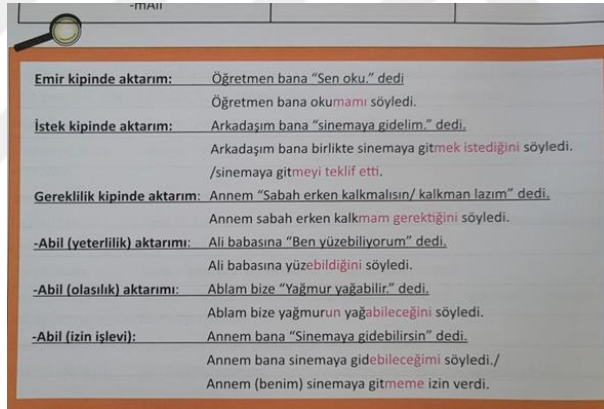
6. Bu görseldeki ikon, ders kitabının tamamındaki yazma etkinliklerinde kullanılmıştır.

Diğer yandan ünite/tema tasarımı incelenirken aşağıdaki maddelere yer verilmediği görülmüştür:

Ders kitabında,

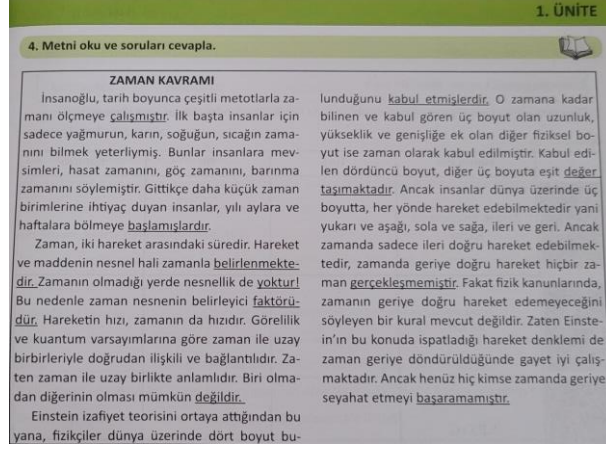
1. Metinlerin kazanımlarına etkinliklerin başlangıcında yer verilmemiştir.
2. Ünite/tema kazanımları ders saatine göre verilmemiştir.
3. Ünite/temada ulaşılması planlanan kazanımlara ünite/tema öncesinde yer verilmemiştir ve müfredata referans yapılmamıştır.

Ders kitabında hiçbir bölümün sonunda konu ile ilgili anahtar fikirler yer almamaktadır ve özet bölümlerine yer verilmemiştir.

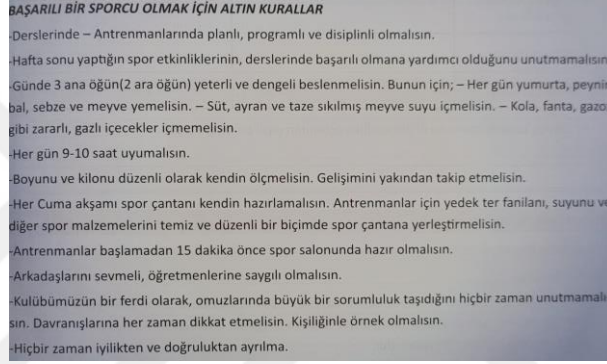


Şekil 25. Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Ek Bilgi Kutusu

Ders kitabında sadece dil bilgisi bölümlerinde ek bilgi kutularına yer verilmiştir. Hiçbir metin ile ilgili açıklayıcı ek bilgi kutularına yer verilmemiştir. Ders kitabında sayfa sonlarında alt yazı ve etiketlere yer verilmemiştir.



Şekil 26. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/1. Ünite



Şekil 27. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/4. Ünite

Ders kitabında verilen ünite/tema başlık ve alt başlıkları okunaklı ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir. Bunun yanında başlıklar konuyu desteklemekte ve öğrenciye konu ile ilgili bir fikir vermektedir.

Ders kitabında sayfa numaraları sayfanın alt kısmında okunaklı bir şekilde verilmiştir. Ders kitabında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmemiştir. Ders kitabının ünitelerinde çeşitli görseller kullanılmamış, canlı renklere yer verilmemiş, tüm etkinlikler tek tip yazı karakteri ve punto ile verilmiştir. Dolayısıyla ders kitabının iç düzeninin ilgi çekici bir şekilde verildiği söylenemez.

Ders kitabında uygun kâğıt/sayfa kalitesi kullanılmamıştır. Sayfaları çevirdiğimizde arka sayfada yazılanlar görülmekte ve metinler okunurken bu durum ilgi dağıtmaktadır. Kitapta kullanılan yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satırlar arasında bırakılan boşluklar ile sayfalardaki yazılar okunaklı bir şekilde verilmiştir.

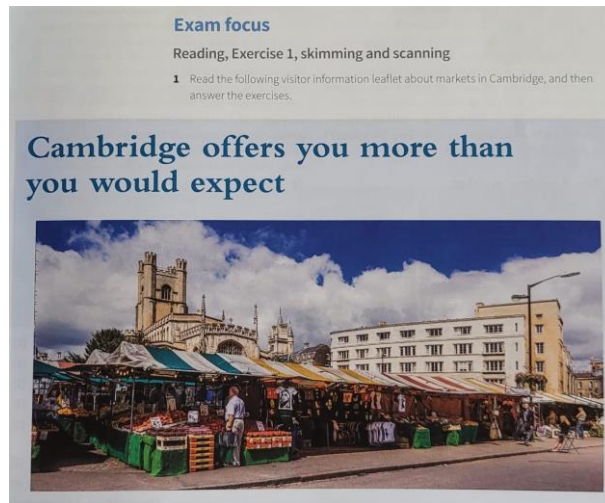
5.1.2.3. Yardımcı Materyaller

Ders kitabı; dinleme metinleri, öğretmen kitabı ve multimedya araçları ile desteklenmiştir. Ancak ders kitabı bir çalışma kitabı ile desteklenmemiştir. Ders kitabında öğrenilenleri ölçmek için genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi materyaller geliştirilmemiştir. Bunların yanında öğrencinin okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesine imkân sunacak çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamalarına yer verilmemiştir.

5.2. *ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE* İLE *İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE* DERS KİTABININ İÇERİK-KONU-DİL VE ANLATIM BAKIMINDAN İNCELENMESİ

5.2.1. *English As A Second Language* Ders Kitabının İçerik-Konu-Dil Ve Anlatım Bakımından İncelenmesi

Ders kitabının içeriği güncel bir şekilde verilmiştir. Örneğin 1. üniteye yeni çevrim içi uygulamalara, 2. üniteye akıllı televizyonlara, 6. üniteye tabletlere, 7. üniteye güncel mesleklere (cosmetic scientists), 8. üniteye modern iletişim yollarına (e-mail), 12. üniteye “World Association of Girl Guides and Girl Scout” gibi çeşitli kuruluşlara, 16. üniteye sosyal medyanın yanlış kullanımına, 17. üniteye çevre kirliliği, küresel ısınma ve biyoteknolojiye, 19. üniteye moda ve 20. üniteye teknolojiye yer verilmiştir.



Şekil 28. İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni / 1. Ünite

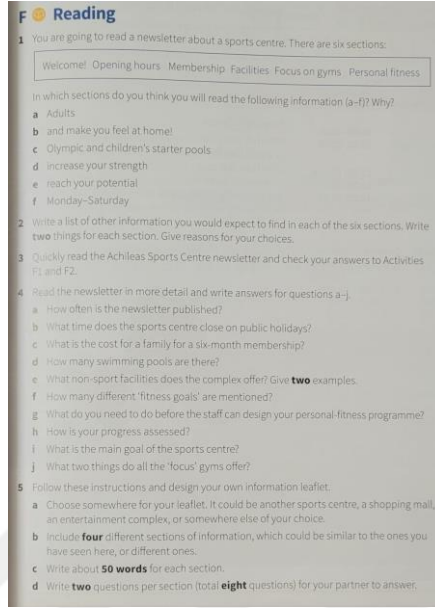
İnceleme sonunda ders kitabında sadece Şekil 28`deki içeriğin hedef dil kültürü hakkında bilgi verdiği görülmüştür. Çoğu içeriğin hedef dil kültürüne yönelik olmadığı söylenebilir. İçerikler öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında kullanmalarına olanak sağlamamıştır. İnceleme sonunda tüm içeriklerin sınıfta bireysel, eşli veya grup ile tamamlanabilecek şekilde verildiği görülmüştür.

Tablo 2. İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Dağılımı

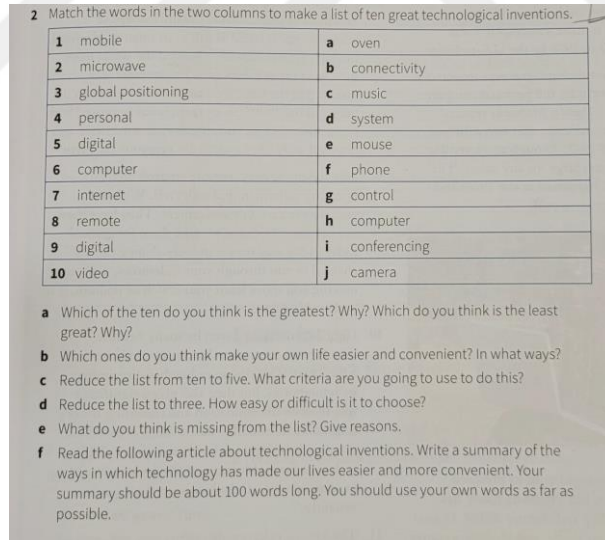
1. Ünite	Likes/dislikes, preferences, making suggestions, adjectives+noun
2. Ünite	Adverbs, would/wouldn`t
3. Ünite	To infinitive
4. Ünite	The future simple tense (will), the present continuous tense, the present perfect simple tense ve the past simple tense
5. Ünite	Compound adjectives
6. Ünite	Prefixes ve suffixes, giving advice and making suggestions
7. Ünite	Modals for advice and suggestions (could, should ve must), conjunctions
8. Ünite	Passive voices
9. Ünite	Imperatives
10. Ünite	Conditionals
11. Ünite	Superlatives, the past perfect simple tense,
12. Ünite	Non- defining relative clause
13. Ünite	Conjunctions (contrast)
14. Ünite	Future in the past (would/was-were going to)
15. Ünite	Quantifying phrases
16. Ünite	All “-ing” forms (reductions, nouns, adjectives...)
17. Ünite	Look/seem like ...- look/seem as if- It looks +adjective; referring words (pronouns)
18. Ünite	Word building
19. Ünite	Position of adjectives
20. Ünite	Compound subjects (and, as well as, neither/nor, either/ or, alongside)

Ders kitabının başında verilen menü incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde tek yapıya odaklanılmıştır. Ancak ünitelere bakıldığında farklı becerilerde farklı dil bilgisi yapılarına yer verildiği görülmüştür. Örneğin 17. ünite “look/seem....” ile

“pronouns” konuları ele alınmıştır. İlave ten bazı ünitelerdeki dil bilgisi yapıları oldukça kapsamlı olarak ele alınmıştır. Örneğin 4. Ünite de dört zaman yapısı ve 20. ünite de beş compound subjects aynı anda verilmiştir.



Şekil 29. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/1. Ünite



Şekil 30. İngilizce Ders Kitabı Okuma-Yazma Etkinliği/20. Ünite(H2)

Şekil 29`da görüldüğü gibi alıştırmaların çoğunluğunda açık (net) yönergelere yer verilmiştir. Tarama sonucunda sadece şekil 30`da görüldüğü gibi 20. ünite/ H2 görevine ait yönergenin net olmadığı belirlenmiştir. Konulara yönelik alıştırmalara yer verilmiştir. Örneğin 2. ünitenin konusu televizyondur ve alıştırmalarına baktığımızda televizyon program türlerine, akıllı televizyonlara ve televizyon ile ilgili bloglara yer verildiği görülmektedir. 14. ünitenin konusu tıbbi bakımdır ve alıştırmalarında

hemşirelik, hasta bakımı, acil tıp teknikleri, Florence Nightengale ve uluslararası Kızılhaç komitesine yer verilmiştir.

REFLECTION

How well do you think you can do each of these things now?
Give yourself a score from 1: Still need a lot of practice to 5: Feeling very confident about this

In this unit you:	1	2	3	4	5
watched a video of students talking about healthy living, and discussed what they said					
talked about different activities and healthy living					
read about two different healthy foods and discussed them					
watched and listened to students taking part in a speaking role-play, and assessed their performance					
read about gardening and made notes and wrote a summary					

Now set yourself a **personal goal** based on your scores for Unit 15.

Şekil 31. İngilizce Ders Kitabı Öz Değerlendirme Bölümü

Şekil 31`de görüldüğü gibi ders kitabında her ünite sonunda öz-değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir.

Exam focus

Listening, Exercise 2, note-making

You will hear a talk by a man who is arranging tours to visit five different volcanoes around the world.

CD1, Track 14 Listen to the talk and complete the details below. Write one or two words only in each gap. You will hear the talk twice.

Global Volcanoes

a Volcanoes are powerful, prized, beautiful, [1] Talk is about five volcanoes in Asia, USA, Indonesia, Europe [½]

b Mount Fuji metres high [½] Many Japanese hope to reach the top during lifetime

c Shape of top of Mount Fuji is like a [½] and possible to see it from [½] Distance to volcano is [½]

d Mt Semeru is [½] volcano in Indonesia. Mt Bromo: wonderful [½] views

e Virunga is Africa's first [½] Possible to see [½] and world's largest [½] at Mt Nyiragongo

f Near Naples, Mt Vesuvius, famous for devastating eruption almost [½] years ago. Volcanology research information from visit to [½]

g Crater Lake landscape not seen until you reach edge of crater, and lake is different shades of [½]

h Lake surrounded by cliffs and [½] Visitors can drive or hike.

[Total: 8]

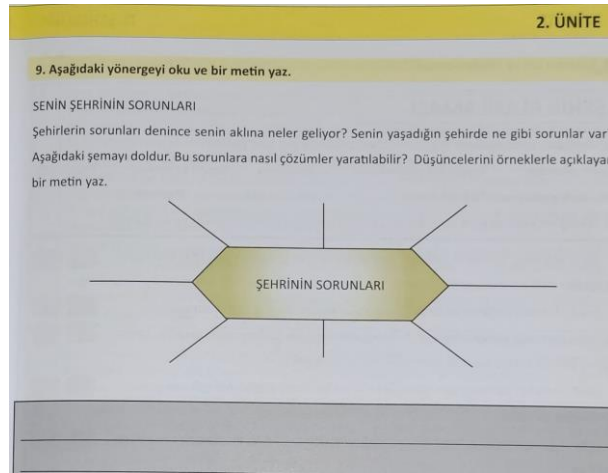
Şekil 32. İngilizce Ders Kitabı Ünite Tekrar (Exam focus) Bölümü

Ders kitabında değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlara yer verilmiştir. Şekil 32`de görüldüğü gibi değerlendirme her ünitenin beceri alanındaki kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Konular, öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir. Örneğin günümüzde interaktif televizyonların insanlara sağladığı kolaylıklar ve bununla birlikte verdiği zararlar, fast food ürünlerin zararları, güvenli bisiklete binme yolları, uykudan önce tablet kullanmanın kaliteli uyku üzerine olumsuz etkisi, e-mail yolu ile iletişime geçme, CV hazırlama ve iş görüşmesi yapma, verimli ders çalışma yolları, sağlıklı yaşama şekli, çeşitli kuruluşlar ile ilgili farkındalık oluşturma, sosyal medya kullanım amaçları ve zararları, küresel ısınma ve çevre kirliliği ve teknolojinin getirdiği kolaylıklar gibi yaşamın içinden konularla ilgili metinlere yer verilmiştir.

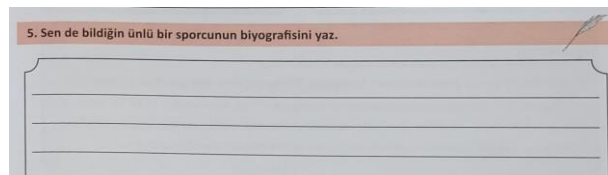
5.2.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının İçerik, Konu, Dil Ve Anlatım Bakımından İncelenmesi

Ders kitabı genel itibarı ile güncel bir içeriğe sahiptir. Örneğin 1. ünite (Zaman) “Sınavda Zamanı İyi Kullanmak” metninde YGS`nin güncel soru sayıları ve sınav süreleri, 3. ünite (Çevre) “Çevre ve Çevre Kirliliği”, “Çevreci Binalar” ve “Küresel Isınma Nedir?” isimli metinler ile atıklar ve geri dönüşüm hakkında paylaşılmış içerikte (video) tüm dünyanın ortak problemi olan kirlilik ve buna karşı alınan önlemlere, 5. ünite (Yakınlarımızla) “Kent Kültüründe Komşuluk” isimli metinde kentleşmenin komşuluk ilişkilerine olumsuz etkisine, 7. ünite (Dans edelim mi?) zararlı madde kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. İnceleme sonunda kitaptaki metinlerin güncel konulardan oluştuğu söylenebilir.

Ders kitabının içeriğinde hedef dil kültürü hakkında bilgiye yer verilmiştir. Kitabın 1. ünitesinde Türklerin kullandığı takvimlere, 2. ünitesinde atasözleri ve bazı şehirlere ait hikayelere, 4. ünitesinde dünyaca ünlü Türk sporcularına, 7. ünitesinde Türk halk dansları ve kıyafetlerine, 8. ünitesinde Türk ressamlar ve eserleri ile Safranbolu evlerinin mimarisine yer verilmiştir. Görüldüğü gibi kitabın metinleri Türk kültürü ile ilgili bilgiler içermektedir.



Şekil 33. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/2. Ünite



Şekil 34. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/4. Ünite

Ders kitabında öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında kullanmalarına olanak sağlayacak içerikler Şekil 33 ve 34`teki gibi bazı metin yazma etkinlikleri ile sınırlı kalmıştır. Yapılan taramada kitabın öğrenciler tarafından tamamen sınıf dışında uygulanabilecek çeşitli içeriğe sahip olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Yapılarının Ünitelere Dağılımı

1. ünite	Basit zamanlar (geçmiş zaman, şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman), birleşik zamanlar, sıfat filler ve bağlaçlar
2. ünite	Sıfat filler (ortaçlar) “(y)AcAk + iyelik eki, -mİş, -Ir, -(y)An”, zarf fiiller (ulaç) “-dİğİnA, -dİkçA, -(y)AlI” dil bilgisi yapılarını
3. ünite	Dolaylı/doğrudan aktarım, sıfat fiil (ortaç) ve zarf fiil (ulaç) dil bilgisi yapılarını
4. ünite	Sıfat fiiller (ortaçlar) “-An, -dİğİ”, deyimleşmiş sıfat fiiller, dolaylı/doğrudan aktarım
5. ünite	Gerçekleşmemiş koşul cümleleri, tekrarlanan şart kipi, dolaysız aktarım, ettirgen fiiller ve oldurgan fiiller dil bilgisi yapılarını
6. ünite	“Ne soruları + eylem + zaman eki + sA + kişi eki”, koşul bildiren ifadeler, “eylem + sA + kişi eki da” dil bilgisi yapılarını
7. ünite	Bağlaçlar, “eylem+ Acak/mİş+lıK/Asl+ iyelik eki var/yok.” (Zarf Fiil), dolaylı aktarım dil bilgisi yapılarını
8. ünite	Tezlik “eylem + (y)lver + zaman eki/kip eki+kişi eki”, mI kullanımları (pekiştirme, koşul ve olumsuz anlam), sıfat ve zarf fiiller dil bilgisi yapılarını

Tablo 3`te görüldüğü gibi ünitelerde tek bir yapıya odaklanılmamıştır. Dil bilgisi yapısının en yoğun olduğu yer 1. ünitedir. Bu üniteye basit ve birleşik tüm zamanların yanında sıfat filler ve bağlaçlara da yer verilmiştir.

Ders kitabında alıştırmalara yönelik açık (net) yönergelere yer verilmiştir. Örneğin 8. üniteye kullanılan yönergeler şunlardır: Ünlü Türk ressamlarının tabloları hakkındaki metni dinleyip ressamın kim olduğunu ve resmin genel özelliklerinin neler olduğunu yaz, metinde koyu yazılmış sözcükleri yakın anlamlı sözcükler ile eşleştir, metindeki altı çizili yapıları incele, eklerin işlevlerini yaz, boşlukları uygun ek ile tamamla. Görüldüğü gibi yönergeler öğrencilerin etkinliklerde ne yapılacağını net bir şekilde anlatmaktadır.

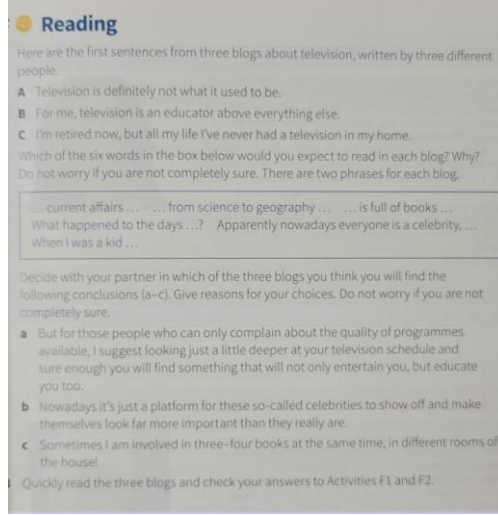
Ders kitabında konulara yönelik alıştırmalara yer verilmiştir. Örneğin 1. Ünite olan “Zaman” konusunun içeriğinde zamanın çeşitli tanımlarına, zaman kavramına, zaman yolculuğuna, zamanın önemine, çeşitli takvimlere, saatin icadına, jet lag ve biyolojik saat kavramlarına, zaman yönetimine ve Türkçe dil bilgisindeki zaman yapılarına değinilmiş ve bunlar ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. 7. ünite olan “Dans edelim mi?” konusunun içeriğinde dansın tarihçesi, bazı ünlülerin hayat ve dans ile kurduğu benzerlik, dans kostümleri, dansın beden ve ruh sağlığı ile ilişkisi, Türk halk oyunları, hayvanların dansı, dansın ve dövüş sanatının birleşmesi alt konularına ve etkinliklerine yer verilmiştir. İncelemenin sonunda alıştırmaların ünitelerde verilen konularla ilgili olduğu söylenebilir.

Ders kitabında öz-değerlendirme bölümleri ile değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlara yer verilmemiştir. Kitapta ünitenin kazanımlarının edinilmesi ile ilgili öğrencilerin gerek kendilerini değerlendirmelerine gerekse bir araç kullanılarak değerlendirilmelerine ve belirli aralıklardaki tekrarlar ile öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine imkân sağlanmamıştır.

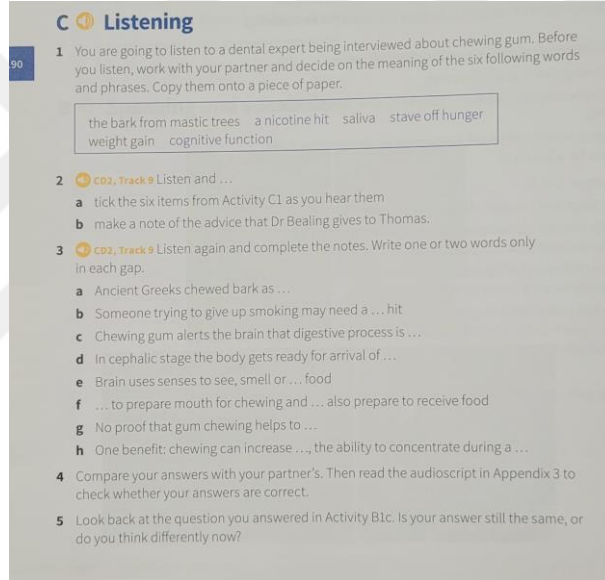
Ders kitabında konular öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir. Örneğin 1. ünite zaman yönetimi ve sınavlarda zamanı iyi kullanma; 2. ünite şehirlerde yaşamın olumsuz tarafları, göç ve kültür çatışması; 3. ünite çevre kirliliği, geri dönüşüm, küresel ısınma ve çözümleri; 4. ünite sporun faydaları, spor yaralanmaları, olimpiyata katılabilme şartları ve iyi bir sporcu olabilmenin şartları; 5. ünite komşuluğun önemi; 7. ünite uyuşturucunun zararları; 8. ünite televizyon bağımlılığının olumsuz yönleri gibi konulara değinilerek öğrencinin yaşama hazırlanması hedeflenmiştir. Kitabın 6. ünitesi hariç tüm ünitelerinde konuların öğrencileri yaşama hazırlayacak şekilde verildiği söylenebilir.

5.3. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ETKİNLİKLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ.

5.3.1. English As A Second Language Ders Kitabının Etkinlikler Bakımından İncelenmesi



Şekil 35. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/2. Ünite



Şekil 36. İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/9. Ünite

Şekil 35 ve 36'da görüldüğü gibi ders kitabındaki etkinliklerin tamamı sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun aksine etkinliklerin hiçbirisi tamamen okul dışında yapılabilecek şekilde geliştirilmemiştir. Ders kitabında etkinliklerin öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. Örneğin 1. ünite “likes/dislikes-preferences” konuları öğretilmiştir. Bu öğretilen yapılar 3. üniteye gelindiğinde farklı bir yapı olan fikir belirtme konusu (I think, to my mind ...) ile birleştirilmiştir. 1, 5 ve 19. ünitelerde sıfatlar ile ilgili farklı yapı ve konular öğretilmiştir. 11. ünite de temelini sıfat ve zarf bilgisinin oluşturduğu “superlatives” konusuna değinilmiştir. 6. ünite konuşma etkinliğine ait görevde “giving advice ve making suggestion” yapılarından bazıları ve

7. ünite de aynı konunun “modals” boyutundaki yapıları tanıtılmıştır. 4 ve 11. ünitelerde farklı zaman yapıları ele alınmıştır.

C Reading

1 The following words and phrases appear in the text below, which is taken from the website of a language school: LearnFast Language Centre. Discuss the words and phrases with your partner and try to agree on their meanings. Use different reference sources to help you.

a extensive	e counselling	i welfare
b blended learning	f appropriate	j self-catering
c 10 000 volumes	g intolerant	
d on loan	h policy	

2 Skim the text on the next page. Match the headings in the box with the paragraphs (1-5). There are three extra headings that you will not need to use.

Accommodation and welfare Social and leisure programme
 Banking facilities Sports centre Cafeteria IT centre
 Library and Multimedia Resource Centre (LMRC) Counselling service

3 Skim the text again. What specific facilities and services are offered by the school? Are any of them the same as the ones you listed in Activity B2? Are there any that you did not list? Are there any facilities that you would like to add to the school? Why, or why not?

4 Look at the text again. Find the words from Activity C1. Do the meanings you and your partner agreed on make sense?

5 Copy the table below into your notebook. Then look at the text again and complete the information about the opening and closing times for the cafeteria, the IT facilities and the LMRC. Remember that there are different times for some of the facilities at the weekend.

Facility	Time	0600	0700	0900	1600	1700	1900	2100	2200
Cafeteria	Opens M-F	...	...	...	...	...	...	...	...
IT facilities	...	...	...	...	...	Closes weekend	...	...	...
LMRC	...	...	...	...	...	...	Closes M-F	...	...

Şekil 37. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-1

LearnFast Language Centre

Facilities and Services

[1] ... Our extensive range of the all LearnFast facilities offer our students a completely new approach to language learning. At LearnFast, we offer blended learning: a mixture of self-study and teacher-led learning. The choice is yours. If you choose self-study, there will be no one-to-one tuition. If you choose blended learning, there will be one-to-one tuition. We offer IT facilities. Our IT facilities are open from 0900 to the evening and 0900 to night 0900-1700 at weekends for general use and for further practice, with computer games available to help you relax. We have special software to help you practise pronunciation, spelling, grammar and vocabulary skills, as well as the internet to improve your learning skills. However, if you just want to check your email or send a message on Facebook, the IT centre business meeting centre - are free and available for all LearnFast students.

[2] ... If you prefer paper to digital, our library and Multimedia Resource Centre (LMRC) is the place for you. With more than 10 000 volumes, this is the best place for doing your homework and for language students, but also for our many teachers and future learners. Students can choose from a wide range of printed reading books, from beginner to advanced, many of which you can borrow. Audio files, for you can listen as well as on loan or read. If you want to do some studying at home, most books in the LMRC are available on loan, including software equipment. The books available from 0900 to 1900 can allow you to check out books on loan for your own use. They are purchased books, digital and print, and audio files, at a discount price from the LMRC. Please note that the LMRC is open 0900-1900 every day, but is closed at weekends.

[3] ... LearnFast is aware that many students and travel agents may need advice on what to do and where to go when they first arrive. We offer free services, guidance, counselling and personal government advice. Using the latest software, we can offer you an extensive travel plan, as well as books to choose from for your needs and wishes.

[4] ... LearnFast is open every day 0900-1900 at weekends, our cafeteria offers food, drinks, sandwiches, hot and cold food and drink for all types of diet. From vegetarian to halal, we offer a wide variety of food. A menu and list of prices is available in the cafeteria. At LearnFast, we have our cafeteria open as a social meeting place. The cafeteria also offers free access to the internet, computer games and magazines by laptop or computer with small hand-held tablet.

[5] ... LearnFast understands that different people require different types of accommodation, and our three All-in-One Accommodation and service offers will help you choose the best for you. Choosing with an English-speaking family is a great idea. From LearnFast, it is always a popular option, but self-catering in student hotels is a popular option. The three self-catering hotels are available. We have many for you to choose from, what budget or more luxurious. However, please note that one of the hotels and none of the others are within walking distance of the Language Centre.

WORD TIP

NOTE TIP

Remember that in UK English the word practice is a noun and the word practise is a verb. In USA English, the word practice can be either a noun or a verb. Use either practice or practise to complete the sentences in your Workbook.

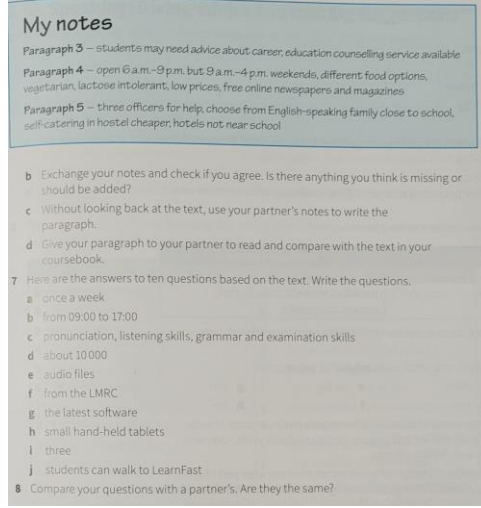
TOP TIP

In some examinations, you may be asked to read a text and write short notes under different headings. These types of questions require careful text reading in order to identify the most important details to include in your notes.

6 Look at these notes written by a student about the information in paragraphs 1, Counselling service, 4 Cafeteria and 5 Accommodation and Welfare. Work with your partner.

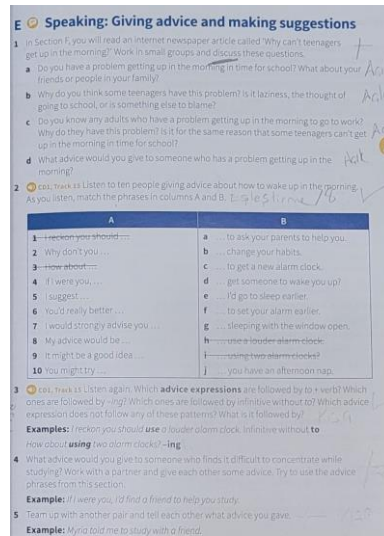
7 Study a series of 4-6 notes about paragraph 1 IT centre, and Student B's note 4-6 notes about paragraph 2 LMRC.

Şekil 38. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-2



Şekil 39. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite-3

Şekil 37, 38 ve 39'da görüldüğü gibi etkinliklere ait görevler basitten karmaşığa doğru ilerlemiştir ve etkinliklere ait görevler çeşitlendirilmiştir. Yukarıdaki şekillerde yer alan okuma etkinliğinin 1. görevi kelime çalışması; 2. görevi metnin paragraflarına başlık bulma; 3. görevi metindeki geçen özel bir bilgiyi bulma ve önceki etkinlikteki gerçekleştirdiği görev ile karşılaştırma; 4. görevi 1. görevde anlamları tartışılan kelimelerin metinden bulunup anlamın uygunluğuna karar verme; 5. görevi metne göre verilen tabloyu doldurma; 6. görevi metnin 1 ve 2. paragrafı ile ilgili notlar yazma ve bu notları metne bakmadan paragrafa çevirme; 7. görevi metin ile ilgili sorular yazma; 8. görevi yazılan soruları arkadaşları ile karşılaştırmadır. İncelemenin sonunda etkinliklerde yer alan çeşitli görevlerin basitten karmaşığa doğru ilerlediği söylenebilir.



Şekil 40. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite

Etkinliklere ait görevler, öğretim kazanımlarını desteklememiştir. Etkinlikler, yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde görevler ise özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın tasarlanmıştır. Şekil 40'taki konuşma etkinliğinin 1 ve 4. görevlerinin öğrenciyi yaratıcı ve bağımsız cevaplara teşvik ettiği görülmüştür. Bununla beraber 2. görevde özgün ve gerçek hayattaki dil durumlarına uygun dil yapısına (giving advice/making suggestions) yer verilmiştir. Yine aynı etkinliğin 3. görevinde yer alan dinleme metnine bakıldığında günlük yaşamda kullanılabilecek iletişim modeline yer verildiği görülmüştür. İncelemenin sonunda ders kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verildiği söylenebilir.

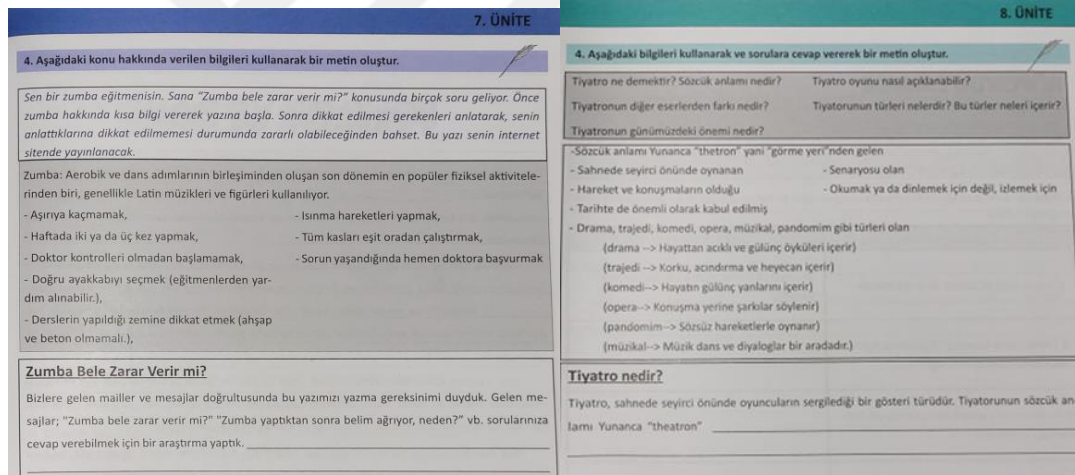
Tablo 4. İngilizce Ders Kitabı Etkinliklerin Dört Beceriye Göre Dağılımı

	DİNLEME	KONUŞMA	OKUMA	YAZMA
1. ünite	2	3	2	0
2. ünite	1	3	2	0
3. ünite	2	3	1	1
4. ünite	5	3	0	0
5. ünite	5	5	1	0
6. ünite	2	3	2	0
7. ünite	2	3	1	1
8. ünite	1	2	2	2
9. ünite	4	3	0	0
10. ünite	4	5	1	0
11. ünite	2	3	2	1
12. ünite	2	2	2	1
13. ünite	2	2	2	2
14. ünite	4	4	1	0
15. ünite	3	5	2	1
16. ünite	2	2	2	0
17. ünite	1	4	2	2
18. ünite	2	3	2	1
19. ünite	3	4	1	0
20. ünite	3	6	2	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi etkinlikler dört beceri alanına göre dengeli dağılmamıştır. Tarama sonucunda en çok konuşma etkinliklerine, daha sonra dinleme etkinliklerine, en az ise yazma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür.

Etkinliklerde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmamıştır. Etkinliklere bakıldığında “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” ölçütleri doğrultusunda iletişimsel yaklaşımın ön plana çıktığı görülmüştür. Ünitelerde dil bilgisi öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin çoğu ile bütünlük göstermiştir. Ders kitabında iletişim, dil bilgisi kuralları ve dil becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler bireysel ve işbirlikli öğrenmeyi kapsamıştır. Öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmiştir. Dilin hem işlevsel hem de yapısal özellikleri ele alınmıştır. Dört beceri alanının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Dilin kullanım kuralları ek bilgi kutuları ile öğretilmiştir. Öğrenciler anlama ve kavramaya yönlendirilmiştir. Çeşitli işitsel ve görsel araçlardan yararlanılmıştır. İncelemenin sonunda kitaptaki etkinliklerin yaklaşımlar açısından tek yönlü olduğu görülmüştür.

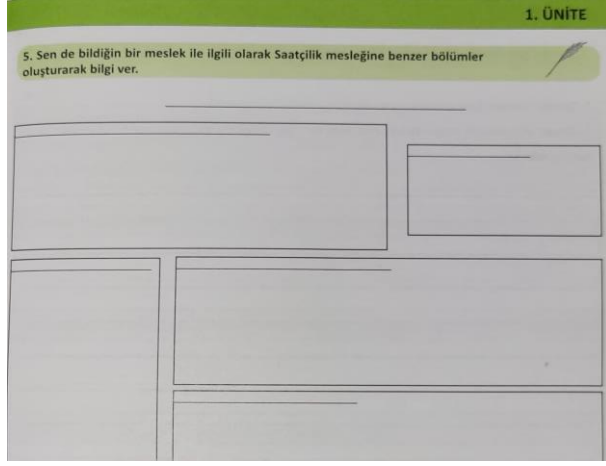
5.3.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Etkinlikler Bakımından İncelenmesi



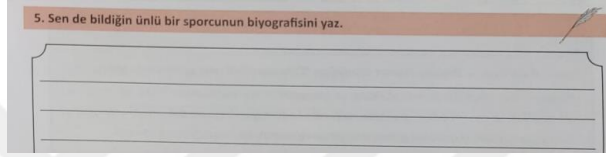
Şekil 41. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/7.Ünite

Şekil 42. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/8.Ünite

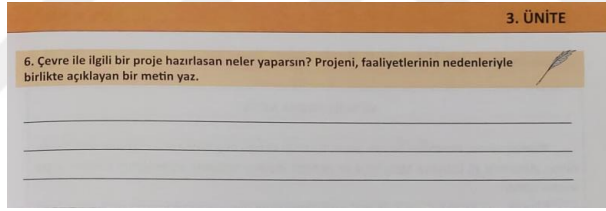
Ders kitabında Şekil 41 ve 42’de görülen bazı metin yazma çalışmaları hariç diğer etkinlikler sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin metinler, dinleme metinleri ve videolar ile ilgili alıştırmalar sınıf ortamında rahatlıkla ve kolaylıkla uygulanabilecek durumdadır. Bunun yanında yeterli süre varsa bazı metin yazma çalışmaları sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilecektir. Çünkü metinde kullanılması istenilen bilgiler etkinliğin içerisinde verilmiştir. İncelemenin sonunda ders kitabındaki çoğu etkinliğin sınıfta yapılabileceği söylenebilir.



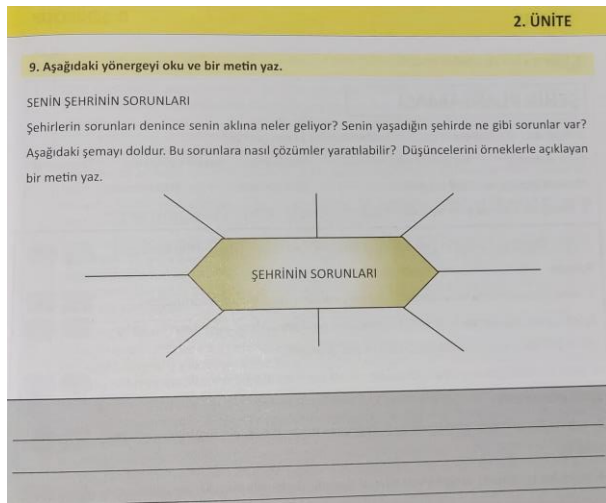
Şekil 43. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/1.Ünite



Şekil 44. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/4.Ünite



Şekil 45. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/3.Ünite



Şekil 46. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği Örneği/2.Ünite

Ders kitabında okul dışında yapılabilecek çeşitli etkinliklere yer verilmemiştir. Sadece Şekil 43, 44, 45 ve 46`da görülen etkinlikler gibi bazı yazma çalışmaları sınıf içinde başlayıp sınıf dışında tamamlanacak şekilde tasarlanmıştır. Tarama sonucunda kitapta öğrencilerin tamamen sınıf dışında uygulayabileceği etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

Ders kitabında etkinlikler, öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin 1. ünite dil bilgisi konusu olarak zamanlara yer verilmiştir. Etkinliklerde ise sıfat fiillere ve bağlaçlara yer verilmiştir. 1. ünite etkinlikler ile farkındalığı oluşturulan sıfat fiiller 2. ünitenin dil bilgisi yapısını oluşturmuştur. Sıfat fiiller gibi bazı dil bilgisi yapılarının (zarf fiiller ve bağlaçlar) ilerleyen ünitelerde farklı kullanımlarına yer verildiği görülmektedir. Örneğin 2, 3 ve 4. ünitelerde sıfat fiillerin farklı ekler ile kullanım şekillerine yer verilmiştir. Yani bazı dil bilgisi yapıları farklı ünitelerde bölüm bölüm öğretilmiştir. Bu durumun aksine bazı ünitelerde dil bilgisi yapısı tüm boyutları ile öğretilmiştir. Örneğin 1. ünite tüm basit ve birleşik zamanlar birlikte verilmiştir. Her ünite yeni bir dil bilgisi yapısına yer verilmiş ve önceki dil bilgisi konusu etkinlik içinde tekrar edilmiştir. Sıfat fiiller, zarf fiiller, bağlaçlar, dolaylı ve doğrudan aktarım ders kitabında tekrar edilen dil bilgisi yapılarıdır. Ünitelerdeki dil bilgisi yapılarına tek tek bakıldığında etkinliklerin “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” B2 seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca tarama sonucunda ünitelerdeki etkinliklerin öğrencilerin önceki ünitelerde edindikleri bilgiler ile uyumlu olacak şekilde oluşturuldukları söylenebilir.

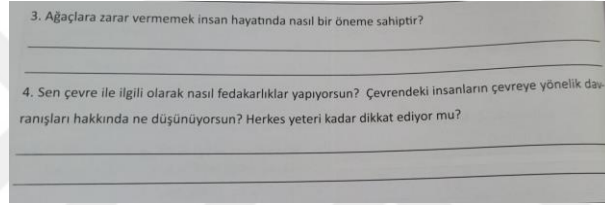
Etkinliklere ait görevler basitten karmaşığa doğru ilerlemiştir. Örneğin 1. ünitenin “Saatler” temasının ikinci etkinliği olan dinleme etkinliğinde beş adet görev basitten karmaşığa doğru verilmiştir. Birinci görev, dinleme metninde geçen ve anlamları verilen kelimeleri bulabilmektir. İkinci görev, cümlelerdeki boşlukları dinleme metnine göre tamamlamaktır. Üçüncü görev, öğrencinin kendi ülkesi ile Türkiye arasındaki saat farkını belirleyebilmesidir. Dördüncü görev, ülkeler arası saat farkından dolayı öğrencinin bir problem yaşayıp yaşamadığı ile ilgilidir. En son ise “jet lag” kavramının ne olduğu sorulmaktadır. Diğer bir örnek ise 4. ünitenin ikinci etkinliği olan okuma etkinliğinden verilebilir. Metni okuyan kişinin ilk görevi verilen cümleleri okuyup doğru-yanlış şeklinde yargıda bulunmaktır. Sonrasındaki üç görevde öğrencinin açık uçlu soruların cevaplarını parçadan bulması gerekmektedir. Beşinci

görevde öğrencinin parçadaki bir cümleyi anlamı bozmadan farklı bir şekilde yazması beklenmektedir. Altıncı görevde parçada geçen dört kelimeyi kullanarak kendi cümlesini yazması gerekmektedir. İncelemenin sonunda ünitelerde yer alan etkinliklere ait görevlerin basitten karmaşığa doğru ilerlediği söylenebilir.

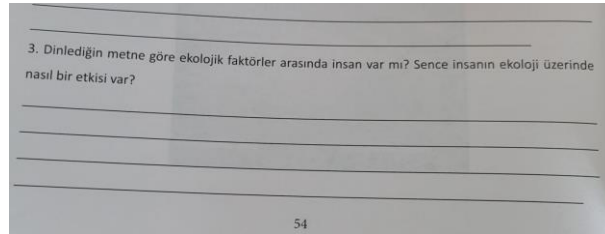
Ders kitabında sadece bazı okuma etkinliklerinde görevlerin çeşitlendiği görülmektedir. Örneğin 6. ünitenin ilk teması “Şans”ın ilk etkinliği konuşma etkinliğidir. Bu etkinlik ile ilgili tek görev verilmiştir. Bazı sözler verilmiş ve öğrencilerin bu sözlerin ne anlama geldiğini grup olarak tartışmaları istenmiştir. İkinci etkinlik ise okuma etkinliğidir ve bu etkinlik çeşitli görevler içermektedir. “Şans nedir?” metninden önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek ve onları motive etmek amacı ile iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Metin okunduktan sonra ise üç farklı göreve yer verilmiştir: 1. Metinde geçen bazı kelimelerin anlamlarının yazılması. 2. Açık uçlu metin sorularının cevaplanması. 3. Metindeki bilgileri öğrencilerin tablolştırılması. Üçüncü etkinlik okuma ve yazma etkinliğidir. Burada ise tek görev verilmiştir. Öğrenciler “Psikolog Profesör Wiseman’a göre Şansın Dört İlkesi” metninden yola çıkarak örnek durumu verilen kişiye tavsiyelerde bulunacaklardır. 6. ünitenin ikinci temasına (Uğurlu şeyler) bakıldığında ilk etkinliğin okuma etkinliği olduğu görülmektedir. Bu etkinlikte iki çeşit görev bulunmaktadır: 1. Metindeki altı çizili sözcüklerle tanımları eşleştirme. 2. Açık uçlu metin sorularının cevaplanması. İkinci etkinlik yine okuma etkinliğidir. Bu etkinliğin görevleri ise metin sorularının cevaplanması ve metinde altı çizili cümlelerin yakın anlamlı cümleler ile eşleştirilmesidir. Üçüncü etkinlik dil bilgisi etkinliğidir. Burada tek görev verilmiştir. Verilen cümlelerin anlamları bozulmadan farklı şekillerde yazılması istenmiştir. Dördüncü etkinlik dinleme etkinliğidir. Dinleme sırasında tek göreve yer verilmiştir. Üçüncü tema “Kötü Şans”ın ilk etkinliği okuma etkinliğidir ve iki çeşit göreve yer verilmiştir: 1. Metinde geçen iki sözcük yerine kullanılabilecek sözleri bulma. 2. Açık uçlu metin sorularını cevaplama. Temanın ikinci etkinliği dinleme etkinliğidir ve açık uçlu metin sorularına yer verilmiştir. Temanın üçüncü etkinliği olan konuşma etkinliğinde ve dördüncü etkinliği olan okuma etkinliğinde tek göreve yer verilmiştir. Ünitenin son teması “Neden Ben?”in ilk etkinliği okuma etkinliğidir. Etkinliğin ilk görevi verilen kelimeler ile metindeki boşlukları doldurma, ikinci ve üçüncü görevler açık uçlu metin sorularını cevaplama, dördüncü görev ise metinde verilen cümleleri yakın anlamlılarıyla ile eşleştirmedir. İkinci etkinlik dil bilgisi etkinliğidir. Tek görev

verilmiştir. Verilen cümleleri farklı şekillerde yazacaklardır. Üçüncü etkinlik okuma ve dinleme etkinliğidir ve iki çeşit görev vardır: 1. Metindeki cümlelerden beş tanesini farklı şekilde yazma. 2. Açık uçlu metin sorularını cevaplama. Dördüncü etkinlik okuma etkinliğidir. İlk görev verilen ifadeler ile metindeki boşlukların doldurulmasıdır. İkinci görev, metinde geçen ifadeler ile tanımların eşleştirilmesidir. Üçüncü ve dördüncü görev açık uçlu metin sorularıdır. Yapılan incelemede görevlerin çeşitli olduğu görülmüştür.

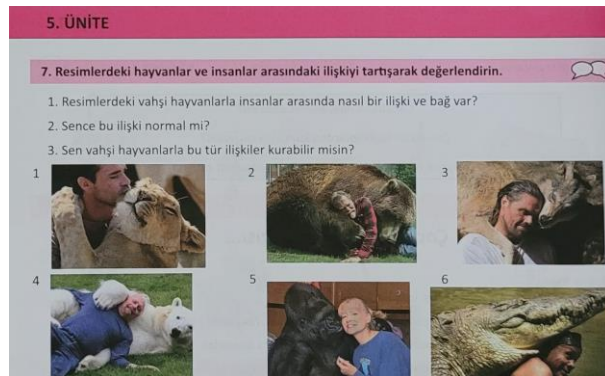
Ders kitabındaki etkinliklere ait görevler öğretim kazanımları ile desteklenmemiştir. Kitabın hiçbir görevinde “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”nda yer alan B2 seviyesindeki dört beceriye ait kazanımlara yer verilmemiştir.



Şekil 47. Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/3. Ünite

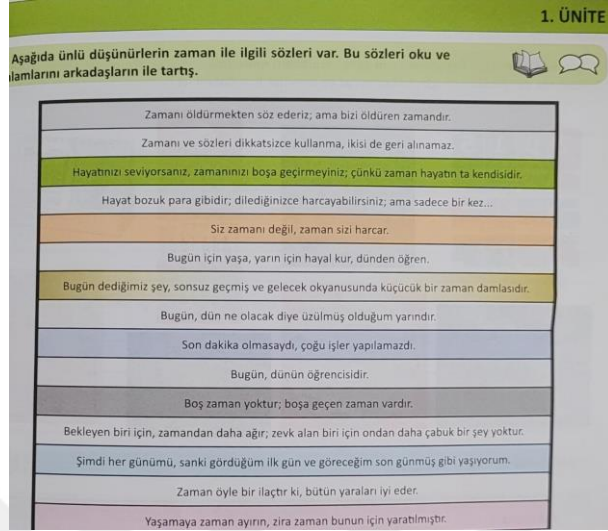


Şekil 48. Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliği/3. Ünite

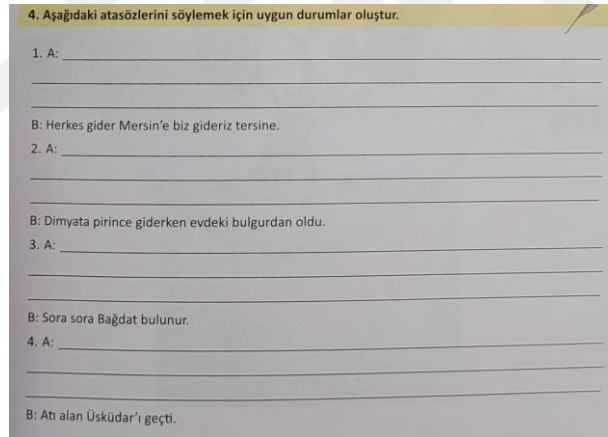


Şekil 49. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite

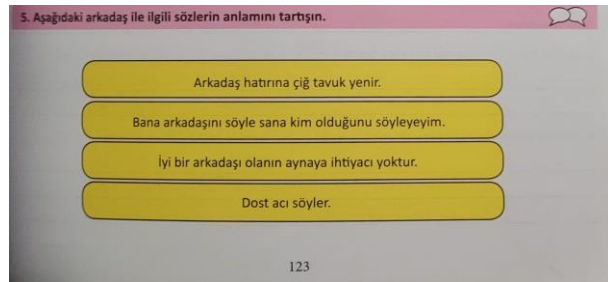
Şekil 47, 48 ve 49`da görüldüğü gibi etkinlikler, yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde tasarlanmıştır. Ders kitabındaki etkinliklerin öğrenciyi yaratıcı düşünmeye teşvik edecek şekilde tasarlandığı söylenebilir.



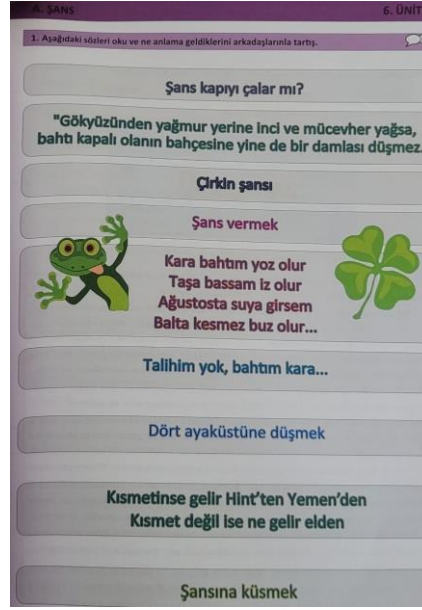
Şekil 50. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite



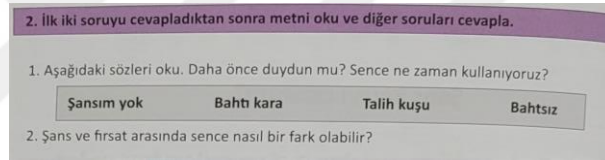
Şekil 51. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği/2. Ünite



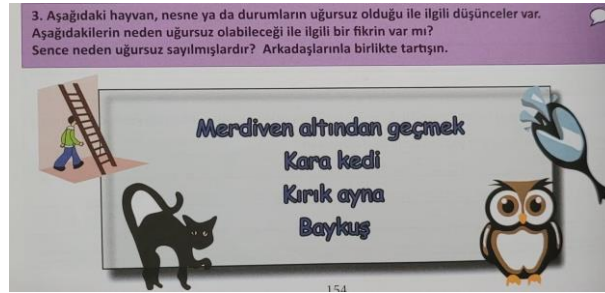
Şekil 52. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite



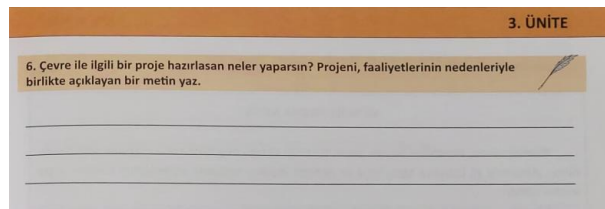
Şekil 53. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite



Şekil 54. Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliği/6. Ünite



Şekil 55. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite



Şekil 56. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite

Şekil 50, 51, 52, 53, 54, 55 ve 56`da görüldüğü gibi etkinliklere ait görevler özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın tasarlanmıştır. Ders kitabındaki etkinlerin görevler açısından zengin olduğu söylenebilir.

Ders kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilmemiştir. Ders kitabının öğrenciyi günlük hayata hazırlayacak nitelikte olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerin Dört Beceriye Göre Dağılımı

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
1. ÜNİTE	6	3	11	4
2. ÜNİTE	4	2	7	5
3. ÜNİTE	3	2	8	4
4. ÜNİTE	4	3	12	2
5. ÜNİTE	4	8	9	2
6. ÜNİTE	4	2	8	0
7. ÜNİTE	4	2	10	2
8. ÜNİTE	5	2	7	2
TOPLAM	42	24	72	21

Yukarıdaki tabloya göre ders kitabında etkinlikler dört beceri alanına göre dengeli dağılmamıştır. Ders kitabında her bir üniteye en çok okuma etkinliğine yer verilmiştir. Kitabın tamamı göz önünde bulundurulduğunda en çok etkinliği bulunan beceri okuma becerisi, en az etkinliği bulunan beceri ise yazma becerisi olmuştur. Görüldüğü gibi kitap, tüm becerilere eşit şekilde ağırlık vermemiştir.

Ders kitabının etkinliklerinde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmamıştır. Etkinliklere bakıldığında “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” ölçütleri doğrultusunda iletişimsel yaklaşımın ön plana çıktığı görülmüştür. Ünitelerde dil bilgisi öğretimi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin çoğu ile bütünlük göstermiştir. Ders kitabında iletişim, dil bilgisi kuralları ve dil becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler bireysel ve işbirlikli öğrenmeyi kapsamıştır. Öğrenciler, aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmiştir. Dilin hem işlevsel hem de yapısal özellikleri ele alınmıştır. Dört beceri alanının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Dilin kullanım kuralları ek bilgi kutuları ile

öğretilmiştir. Öğrenciler anlama ve kavramaya yönlendirilmiştir. Çeşitli işitsel ve görsel araçlardan yararlanılmıştır. İncelemenin sonunda kitaptaki etkinliklerin yaklaşımlar açısından tek yönlü olduğu görülmüştür.

5.4. *ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ YÖNTEM BAKIMINDAN İNCELENMESİ*

5.4.1. *English As A Second Language Ders Kitabının Yöntem/Teknik Bakımından İncelenmesi*

5.4.1.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 6. İngilizce Ders Kitabı Dinleme Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Katılımsız Dinleme	4E1	1
Seçici Dinleme	1A1a, 1E1, 2A1a, 3A1a, 3F1, 4A1a, 4C1.2, 4C1.3, 4C2.8, 4E2, 4F3, 5A1, 5C2, 5C3, 5C5, 5F2, 5F3, 5G5, 5G6, 5G9, 5H1, 5H3, 6A1a, 6A1b, 6E2, 6E3, 7A1a, 7A1b, 7F3, 7F4, 8A1a, 8A1b, 8A1c, 9A1a, 9A1b, 9C1, 9C3, 9E2.1, 9E2.4, 9F6, 10A1a, 10A1b, 10E4, 10G3, 10G4, 10G5, 11A1a, 11A1b, 12A1a, 12A1b, 12D5, 12D6, 13A1a, 13A1b, 13F3, 13F4, 14A1a, 14A1b, 14C3, 13C6, 13F5, 13F6, 15A1a, 15A1b, 15E3, 15E4, 15E5, 16A1a, 16A1b, 16E3, 16E4, 17A1a, 17A1b, 18A1a, 18A1b, 18C2, 18C3, 19A1a, 19A1b, 19D6, 19E4, 19E5, 19E6, 20A1a, 20A1b, 20E2, 20E3, 20E4	88
Yaratıcı Dinleme	9E1.3, 9E1.4, 10E5,	3
Eleştirel Dinleme	5G8, 5H2, 10F1, 10F2, 11F3, 15G1, 15G2, 20G1, 20G2,	9

Tablo 6`da görüldüğü gibi dinleme becerisine yönelik katılımsız dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme ve eleştirel dinleme tekniklerine yer verilmiştir.

Taramanın sonucunda etkinliklerde en çok seçici dinlemeye (88), en az ise katılımsız dinlemeye (1) yer verildiği görülmüştür.

5.4.1.2. Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 7. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Kendisini başkasının yerine koyarak konuşma	2B4, 9F,	2
Tartışma	1B1,2B (3,6), 2E4, 3B (1,2,3,6), 3F3, 4B3, 4E (3,6), 5B1, 6E1, 8B5, 9B3, 10C3, 10E1, 11B (1,3), 13B1, 14F (3,4), 15C5, 15E7, 17E3, 19B2, 19G, 20E6	29
Güdümlü konuşma	2B (1,2,7,8,9), 3B5, 4B (1,5), 4E (4,5) 5B (3), 5E2, 5G (2,4,7,11), 6B (1,3), 6E (4), 7B (1,2,3,5,6), 7F (1,2,5), 8B (2,3,4,6), 9B (1,2,4), 9F (4,5), 10B (1,2,3), 10E2, 11B (2,4,8,9), 11F (2,4), 12B (1,2,3), 13B (3,4), 14B (2,5,6,9), 14F (1,2), 14G2 (a,b,d,e), 15B (1,3,4), 15C (1,2,4), 15E (1,2), 15F (1,2), 16B (1,2,3,4,5,6), 17B (1,2), 17E (1,2), 17G, 18B (1,2,3,4), 18F (1,2,3,4,5,6), 19B1, 19D (1,2,3,5,), 20B (1,2,3,4), 20C (1,2,4,5), 20E1,	106
Yaratıcı konuşma	1E5, 2B4, 2E4, 5G1, 6E4, 9F2, 13B5, 16B7, 19D4,	9
Hafızada tutma	5E3, 9F4, 10E8, 14G1, 20F1,	5
Eleştirel konuşma	14G2c	1
Katılımlı konuşma	5E2, 10E8	2
Tümevarım	10C (5,7,8), 10E2, 20B5	5
İkna edici Konuşma	1E6	1
Kelime havuzundan seçerek konuşma	13B3	1

Tablo 7`de görüldüğü gibi konuşma becerisine yönelik kendini başkasının yerine koyarak konuşma, tartışma, güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tümevarım, ikna edici konuşma ve kelime havuzundan seçerek konuşma tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerde en az eleştirel, ikna edici ve kelime havuzundan seçerek konuşmaya (1), en çok güdümlü konuşmaya (106) yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür.

5.4.1.3. Okuma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 8. İngilizce Ders Kitabı Okuma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Hızlı okuma	1F3, 2F3, 5E1, 7C3, 12E2,	5
Tam okuma	1F4, 2F4, 13D3,14E4, 15H5,	5
Seçmeli-esnek okuma	1C (2,4,5,6,7,10,11), 2C5, 3C1 (b,c,e,f), 6C (5,6,7), 7C (2,5,6), 8C1 (2,3,4,5,6), 8C2 (2,3,4), 8F (1,2,3), 10C (2,4,5,6,7,8), 11C (5,6,7), 11D (1,3,4,5,6,7), 12C (3,4,5,6,7b,7c), 12E (4,5), 13C (4,5,6), 13D (4,5), 14E5, 15C3c, 15H (4,6,7), 16C (3,4,5,6), 16F (4,5), 17C4, 17F (2,3,4,6,7), 18D (2,6,7), 18F (4,5,6), 19C (2,3,6,7,8), 20C (1B,2,3)	88
Göz atarak okuma	2C2, 6C (2,3), 10C1, 11C4, 13C3, 15C3b, 17C3, 17F1,	9
Tahmin ederek okuma	1F (1,2), 2F (1,2), 7C (1,4), 12E2, 13C2, 13D (1,2), 15H (1,3), 16F (2,3), 17C2, 18D (4,5), 19C (1,4)	19
İşaretleyerek okuma	3C1a, 3C2	2
Soru sorarak okuma	14E3	1
Özetleyerek okuma	20H2f	1
Eleştirel okuma	12C7a	1

Tablo 8`de görüldüğü gibi okuma becerisine yönelik hızlı okuma, tam okuma, seçmeli-esnek okuma, göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, işaretleyerek okuma,

soru sorarak okuma, özetleyerek okuma ve eleştirel okuma yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerde en az soru sorarak, özetleyerek ve eleştirel okumaya (1), en çok seçmeli-esnek okumaya (88) yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür.

5.4.1.4. Yazma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 9. İngilizce Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Kontrollü yazma	3E10, 8F3, 9D3, 11F6, 12G6, 13C6, 13G6,	7
Güdümlü yazma	8E, 18E7,	2
Not alma	7E, 17C,	2
Özetleme	15H7, 17F7, 20H2f	3

Tablo 9'da görüldüğü gibi yazma becerisine yönelik etkinliklerde kontrollü yazma, güdümlü yazma, not alma ve özetleme yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en az güdümlü yazma ve not almaya (2), en çok kontrollü yazmaya (7) yer verildiği görülmüştür.

5.4.1.5. Dil Bilgisi Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 10. İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Kontrollü yazma	1D (1-6), 2D (4,5), 3D (2,3,5), 4D (1-3), 5D1, 6D (1-5), 7D (1-6), 8D (2,4), 9G (3,4), 10D (1-6), 11E (2-4), 12F3, 13E (1-6), 14D (1-4), 15 (2-5), 16E3, 18G (1-3), 19F (1,2), 20D5	61
Güdümlü yazma	2D (1,2), 3D1, 8D1, 9G (1,2), 11E1, 12F (1,2), 15D1, 16E (1-2), 17D (1-2), 20D (1-4)	18

Tablo 10'da görüldüğü gibi dil bilgisi becerisine yönelik etkinliklerde kontrollü yazma ve güdümlü yazma yöntem/tekniklerine yer verildiği görülmüştür. Tarama sonucunda en az güdümlü yazmaya (18), en çok kontrollü yazmaya (61) yer verildiği görülmüştür.

5.4.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Yöntem/Teknik Bakımından İncelenmesi

5.4.2.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 11. Türkçe Ders Kitabı Dinleme Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Seçici Dinleme	1A5, 1B6, 1C2, 1E3, 2A3, 2B2, 2C8, 2D1, 3A2, 3C6, 3D6, 3E2, 4A1, 4C3, 4D2, 5A2, 5A7, 5C1, 5D6, 6B4, 6C2, 6D3, 6E3, 7B1, 7C2, 7D4, 7E2, 8A1, 8B1, 8C1, 8D3	31
Yaratıcı Dinleme	1D1, 4A5, 4B3,	3
Eleştirel Dinleme	5B4,	1
Not Alarak Dinleme	4D2,	1

Tablo 11’de görüldüğü gibi dinleme becerisine yönelik seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme ve not alarak dinleme yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerde en az eleştirel dinleme ve not alarak dinlemeye (1), en çok seçici dinlemeye (31) yer verilmiştir.

5.4.2.2. Konuşma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 12. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Tartışma	1A9, 5B5, 6A1, 6C3	4
Güdümlü konuşma	1A2, 1B (1,2), 2A (1,2), 2B1, 3A1, 3D1, 4A1, 4E2, 5A6, 5A9, 5D1, 5D3, 5D5, 5D7, 7B2, 7C3, 8E3	19
Yaratıcı konuşma	8B2	1
Eleştirel konuşma	5C3	1

Tablo 12’de görüldüğü gibi konuşma becerisine yönelik tartışma, güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma ve eleştirel konuşma yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerde en az yaratıcı ve eleştirel konuşmaya (1), en çok güdümlü konuşmaya (19) yönelik görevlere yer verilmiştir.

5.4.2.3. Okuma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 13. Türkçe Ders Kitabı Okuma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Tam (dikkatli) okuma	8E4	1
İşaretleyerek okuma	3A4 (1)	1
Seçmeli-esnek okuma	1A2, 1A4(1-5), 1A8(1-4), 1B3 (1-5), 1B5, 1C1 (1-4), 1C3 (1-7), 1C4 (1-7), 1D3 (1-4), 1E1 (1-4), 2A1 (1-3), 2A4 (1-6), 2B3 (1-4), 2B6 (1,2), 2C1 (1-4), 2D2 (2-4), 2D4 (1-6), 3A1 (1-4), 3A4 (2,3,4), 3B1, 3B3 (1-5), 3C1 (1-9), 3D5 (1-5), 3E1 (1-4), 3E3 (1-3), 4A2 (1-5), 4A6 (1-4), 4B1 (1-7), 4B2, 4B4 (1-5), 4C1 (1-7), 4C2 (1-8), 4D1 (1-6), 4D3 (1-4), 4E1, 4E3, 4E5 (1-5), 5A1 (1-4), 5B1 (1-3), 5B3 (1-3), 5B4 (1-5), 5C2 (1-3), 5D2 (1-8), 5E1 (1-5), 5E6 (1-5), 6A2 (1-8), 6A3 , 6B1 (1-5), 6B2 (1-7), 6C1 (1-5), 6C4, 6D1 (1-4), 6D3 (1-5), 6E1 (1-6), 7A1 (1-4), 7A2 (1,2), 7A3 (1-5), 7B2 (1,2), 7B3 (1-5), 7C1 (1-4), 7D1 (1-8), 7D2 (1-6), 7E1 (1-7), 7E3 (1-5), 8A2 (1-5,7), 8A4 (1-5), 8B2 (1-3), 8B3 (1-8), 8C3 (1-6), 8D1 (1-5),	317
Özetleyerek okuma	8A2 (6),	1
Tartışarak okuma	1A9 (15), 1D3 (5), 5E6 (6),	26

Tablo 13'te görüldüğü gibi okuma becerisine yönelik etkinliklerde tam (dikkatli) okuma, işaretleyerek okuma, seçmeli-esnek okuma, özetleyerek okuma ve tartışarak okuma görev yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerde en az tam, işaretleyerek ve özetleyerek okumaya (1), en çok seçmeli-esnek okumaya (317) yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür.

5.4.2.4. Yazma Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tablo 14. Türkçe Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerinin Yöntem/Tekniklere Göre Dağılımı

Güdümlü yazma	1A3, 1A10, 3C8, 7B4, 8D4,	5
---------------	---------------------------	---

Yaratıcı yazma	1A1, 2A2 (1,2), 3B6,	4
Kontrollü yazma	1C5, 2D5, 2E2, 2E4, 3B1, 4B5, 5A8, 5C4, 8E2	9
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	3C7	1
Eleştirel yazma	2C9	1
Not alma	7C3	1

Tablo 14`te görüldüğü gibi yazma becerisine yönelik etkinliklerde güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kontrollü yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, eleştirel yazma ve not alma yöntem/tekniklerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en az bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaya, eleştirel yazma ve not almaya (1), en çok kontrollü yazmaya (9) yer verildiği görülmüştür.

5.4.2.5. Dil Bilgisi Becerisine Yönelik Yöntem/Teknikler

Tarama sonucunda dil bilgisi becerisine yönelik tüm etkinliklerde kontrollü yazma yöntem/tekniklerine yer verildiği görülmüştür.

5.5. *ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ TEMEL BECERİLER VE ALT BECERİLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ*

5.5.1. *English As A Second Language Ders Kitabının Temel Beceriler Ve Alt Beceriler Bakımından İncelenmesi*

5.5.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme materyalleri, öğrencileri ana dili İngilizce olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir. Dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili İngilizce olan kişiler arasında değil aynı zamanda ana

dili İngilizce olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Tarama sonucunda dinleme metinlerinde çok sayıda farklı kültüre yer verildiği ve bu metinlerin o kültüre ait olanlar tarafından seslendirildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında bazen yerli konuşmacılar arasında geçen diyaloglara veya metinlere de yer verilmiştir. Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmemiştir. Ders kitabında çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda dinleme etkinliklerinde 1. bölümde 17 bireysel, 6 eşli veya grup; 2. bölümde 18 bireysel, 12 eşli veya grup; 3. bölümde 27 bireysel, 8 eşli veya grup ve 4. bölümde 17 bireysel, 6 eşli veya grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Tablo 15. İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliklerinin Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

			Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
1. BÖLÜM	1. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Var	Var	Var
		3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		4. Etkinlik	Var	Yok	Var
	5. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Var	Yok	Var
		3. Etkinlik	Var	Yok	Var
		4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
2. BÖLÜM	6. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Yok	Var	Yok

3. BÖLÜM	7. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
	8. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
	9. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Yok	Var	Var
		3. Etkinlik	Var	Var	Var
		4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	10. ünite	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. Etkinlik	Yok	Var	Yok
		3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
		4. Etkinlik	Var	Var	Var
	11. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Yok	Yok	Var
	12. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
	13. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
	14. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
		3.Etkinlik	Var	Yok	Var
		4.Etkinlik	Var	Yok	Var
	15. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		3.Etkinlik	Yok	Yok	Var
4. BÖLÜM	16. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var

	17. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
	18. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
	19. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Var	Yok	Var
		3.Etkinlik	Var	Yok	Var
	20. ünite	1.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		2.Etkinlik	Yok	Yok	Var
		3.Etkinlik	Yok	Yok	Var
	TOPLAM		16	6	49

Tablo 15`te görüldüğü gibi dinleme etkinliklerinde dinleme öncesine, dinleme sırasına ve dinleme sonrasına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda etkinliklerin çoğunluğunda dinleme sonrasına ait görevler bulunurken 16 görevin dinleme öncesine ve 6 görevin ise dinleme sırasına ait olduğu görülmüştür. 1. ünite 2. etkinlik, 3. ünite 2. etkinlik, 4. ünite 3. etkinlik, 5. ünite 4. etkinlik, 6. ünite 2. etkinlik, 10. ünite 2. etkinlik ve 14. ünite 2. etkinlikteki dinleme görevleri konuşma etkinliklerinin içerisinde yer almaktadır. Bu etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerinin iç içe olduğu görülmektedir.

5.5.1.2. Konuşma Becerisi

5 Work with your partner. For each of the following examples, one of you makes a suggestion and the other gives a preference. Use a variety of phrases from the Language Tip, and support your suggestions and preferences with reasons.

Example: Buying new trainers or a birthday present for someone.

Maria: Why don't you buy those new trainers we saw in town?

Christos: No, I don't think so, Maria. It's my mum's birthday next month and I'd prefer to save my money for her present.

a Going shopping or staying home to study.

b Eating Italian or Japanese food in a restaurant.

c Watching a film at the cinema or on TV.

d Playing basketball or going swimming.

Şekil 57. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite

2 Work in small groups. Ask and answer these questions.

a Do you think you receive enough pocket money?

b What do you buy with your pocket money?

c What phrases in English would you use to ask your parents or a family member for more pocket money?

d Would you need to give a reason for asking for more?

Şekil 58. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/2. Ünite

E Speaking

- 1 **CD1, Track 6** Listen to how we can show surprise about something.
- 2 **CD1, Track 6** Listen again and write down the expressions that show surprise.
- 3 In small groups, discuss the following questions:
 - a What information from Listening 2 in Section C surprised you? Use the expressions in Activity E2 to help you.
 - b How does the situation in Uganda compare with the situation in your country? If you don't know, how can you find out?
 - c What can be done to reduce road injuries and deaths?

Şekil 59. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/4. Ünite

B Speaking and vocabulary

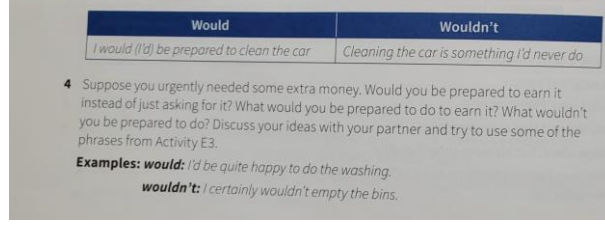
- 1 With a partner, look at the pictures below. Where do you think the people are? What are they doing? Have you ever done this type of thing? If not, would you like to?



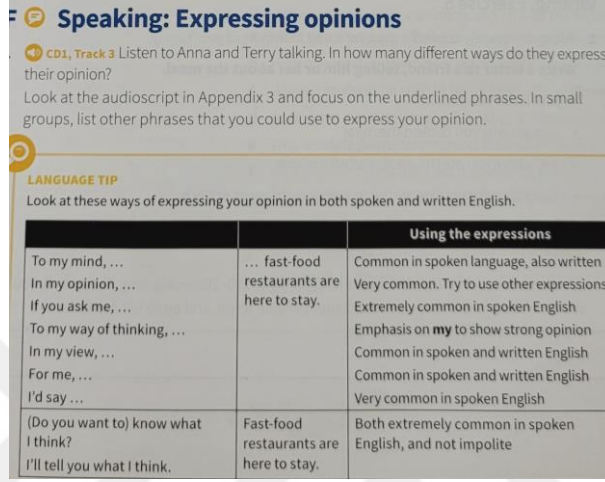
Şekil 60. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/12. Ünite

- 2 Look at the following information about chewing gum. Which information do you already know? Which information do you find particularly surprising? Why?
 - a The ancient Greeks chewed a type of gum more than 2,000 years ago.
 - b The first manufactured chewing gum was available in 1870.
 - c Bubble gum became available in 1928.
 - d In the 1950s, the first sugarless gum was produced.
 - e Powdered sugar is used to stop pieces of gum from sticking to machinery and packaging.
 - f In the USA, 180 sticks of gum is the average consumption per person, per year.
 - g It is illegal to manufacture, import or sell gum in Singapore, unless it is for medicinal purposes.
 - h Turkey is the country with the most gum-manufacturing companies.
 - i The Portuguese for chewing gum is *pastilka elastika*.
 - j The main ingredients in chewing gum are sugar, gum base, corn syrup, softeners, flavouring and colouring.
 - k When you swallow gum, it won't be digested, so it comes out in one piece. It will, however, stay inside you for a few days.
- 3 Answer these questions in your group.
 - a Why do you think that Singapore has such strict laws about chewing gum?
 - b What do you think is the average consumption of chewing gum per person per year in your country? If you do not know, how can you find out?
 - c How do people dispose of their chewed gum in your country? How much of a problem does this create? What can be done to reduce the problem?
 - d What do you think the two individual Portuguese words *pastilka* and *elastika* mean? Why do you think this? If you know Portuguese, find out how to say *chewing gum* in another language that you do not know. How do you say *chewing gum* in your language?

Şekil 61. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/18. Ünite



Şekil 62. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/2. Ünite



Şekil 63. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/3. Ünite

Şekil 57 ve 58`de görüldüğü gibi ders kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere, doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verilmiştir. Şekil 59, 60 ve 61`de görüldüğü gibi ders kitabının konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda tüm konuşma etkinliklerinden sadece 3 görevde farklı kültürlere yer verildiği görülmüştür. Şekil 62 ve 63`te görüldüğü gibi konuşma etkinlikleri çeşitli sözel iletişim yapıları ve durumlarını kapsamıştır.

Ders kitabında çoğunlukla bireysel konuşma aktivitelerine yer verilmiştir. Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına sadece 4. bölümde eşit yer verilmiştir. Tarama sonucunda 1. bölümde 30 bireysel, 28 eşli ve grup; 2. bölümde 26 bireysel, 25 eşli ve grup; 3. bölümde 22 bireysel, 20 eşli ve grup; 4. bölümde 23 bireysel, 23 eşli ve grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Tablo 16. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

			Konuşma Öncesi	Konuşma Sırası	Konuşma Sonrası
1. BÖLÜM	1.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	2.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	3.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	4.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	5.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
		3. Etkinlik	Var	Var	Yok
2. BÖLÜM	6.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	7.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok
	8.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
	9.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	10.ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
		3. Etkinlik	Var	Var	Yok
3. BÖLÜ	11.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok

4. BÖLÜM	12.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
	13.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
	14.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok
		3.Etkinlik	Var	Var	Yok
	15.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok
		3.Etkinlik	Var	Var	Yok
	16.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
	17.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
		3. Etkinlik	Yok	Var	Yok
	18.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Yok	Var	Yok
	19.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok
		3.Etkinlik	Yok	Var	Yok
	20.ünite	1.Etkinlik	Var	Var	Yok
		2.Etkinlik	Var	Var	Yok
		3.Etkinlik	Var	Var	Yok
		4. Etkinlik	Var	Var	Yok
TOPLAM			42	45	0

Konuşma etkinliklerinde konuşma öncesine ve konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Tarama sonucunda tüm konuşma etkinliklerinde konuşma sırasına ait görevlere yer verildiği görülmüştür. 17. ünite 3. etkinlik, 18. ünite 2. etkinlik ve 19. ünite 3. etkinlik hariç tüm etkinliklerde konuşma öncesi görevlere yer

verilmiştir. Hiçbir konuşma etkinliğinde konuşma sonrasına ait görevlere yer verilmemiştir.

5.5.1.3. Okuma Becerisi

Tablo 17. İngilizce Ders Kitabı Okuma Metin Türleri

		METİN TÜRLERİ
1. ÜNİTE	1. Metin	Diğer (Reklam)
	2. Metin	Diğer (İlan)
	3. Metin	Diğer (Afiş)
2. ÜNİTE	1. Metin	Deneme
	2. Metin	Fıkra
	3. Metin	Blog
3. ÜNİTE	1. Metin	Deneme
	2. Metin	Makale
5. ÜNİTE	1. Metin	Diğer (Tanıtım)
6. ÜNİTE	1. Metin	Diğer (Tanıtım)
	2. Metin	Makale
7. ÜNİTE	1. Metin	Deneme
8. ÜNİTE	1. Metin	Sohbet
	2. Metin	Deneme
	3. Metin	Diğer (Tanıtım)
10. ÜNİTE	1. Metin	Deneme
	2. Metin	Deneme
11. ÜNİTE	1. Metin	Makale
	2. Metin	Hikâye
	3. Metin	Haber
12. ÜNİTE	1. Metin	Diğer (Tanıtım)
	2. Metin	Makale
13. ÜNİTE	1. Metin	Biyografi
	2. Metin	Biyografi
14. ÜNİTE	1. Metin	Deneme
15. ÜNİTE	1. Metin	Makale
	2. Metin	Sohbet
16. ÜNİTE	1. Metin	Makale
	2. Metin	Otobiyografi
17. ÜNİTE	1. Metin	Makale
	2. Metin	Makale
18. ÜNİTE	1. Metin	Sohbet
	2. Metin	Sohbet
19. ÜNİTE	1. Metin	Makale

20. ÜNİTE	1. Metin	1a) Makale 1b) Tartışma 1c) Sohbet 1d) Deneme
	2. Metin	Sohbet

Tablo 18. İngilizce Ders Kitabı Metin Türlerinin Kullanım Sıklıkları

METİN TÜRÜ	SAYI
Makale	10
Deneme	8
Sohbet	6
Biyografi	2
Otobiyografi	1
Hikâye	1
Tartışma	1
Blog	1
Haber	1
Fıkra	1
Diğer	7
TOPLAM	39

Tablo 18’de görüldüğü gibi ders kitabında okuma metinleri farklı türlerden seçilmiştir. Tablo 18 incelendiğinde ise en sık kullanılan metin türünün “makale” (10), en az kullanılan metin türünün ise “otobiyografi, hikâye, tartışma, blog, haber ve fıkra” (1) olduğu görülmüştür. Tarama sonucunda okuma metinlerinin dünya klasiklerinden seçilmediği ve metinlerde farklı kültürlere yer verilmediği görülmüştür.

Ders kitabında çoğunlukla bireysel okuma aktivitelerine yer verilmiştir. Tarama sonucunda 1. bölümde 29 bireysel, 15 eşli ve grup; 2. bölümde 26 bireysel, 18 eşli ve grup; 3. bölümde 43 bireysel, 20 eşli ve grup; 4. bölümde 38 bireysel, 25 eşli ve grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Tablo 19. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

			Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
1. BÖL.	1. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		2. etkinlik	Var	Yok	Var

		3. etkinlik	Var	Yok	Var
	2. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		2. etkinlik	Yok	Yok	Var
		3. etkinlik	Var	Yok	Var
		3. etkinlik	Var	Yok	Var
	3. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		2. etkinlik	Var	Yok	Var
	5. Ünite	1. etkinlik	Yok	Yok	Var
		1. etkinlik	Yok	Yok	Var
		1. etkinlik	Yok	Yok	Var
2. BÖLÜM	6. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		2. etkinlik	Var	Yok	Var
	7. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		1. etkinlik	Var	Yok	Var
	8. Ünite	1. etkinlik	Var	Yok	Var
		2. etkinlik	Var	Yok	Var
		3. etkinlik	Yok	Yok	Var
	10. Ünite	1. etkinlik	Yok	Yok	Var
		2. etkinlik	Var	Yok	Var
		1. Metin	Var	Yok	Var
3. BÖLÜM	11. Ünite	2. Metin	Var	Yok	Var
		3. Metin	Yok	Var	Yok
	12. Ünite	1. Metin	Var	Yok	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	13. Ünite	1. Metin	Var	Yok	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	14. Ünite	1. Metin	Var	Yok	Var
		1. Metin	Var	Yok	Var
		1. Metin	Var	Yok	Var
		1. Metin	Var	Yok	Var

4. BÖLÜM	15. Ünite	1. Metin	Var	Yok	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	16. Ünite	1. Metin	Var	Yok	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	17. Ünite	1. Metin	Var	Var	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	18. Ünite	1. Metin	Var	Var	Var
		2. Metin	Var	Var	Var
	19. Ünite	1. Metin	Var	Var	Var
	20. Ünite	1. Metin	Yok	Yok	Var
		2. Metin	Var	Yok	Var
	TOPLAM		30	5	35

Tablo 19'da görüldüğü gibi okuma etkinliklerinde okuma öncesine, okuma sırasına ve okuma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Tarama sonucunda okuma etkinliklerinde en çok okuma sonrasına yönelik görevlere, en az okuma sırasına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür.

5.5.1.4. Yazma Becerisi

E Writing: Informal letters

1 You are going to write a letter to a friend about a fast-food restaurant you have recently visited. Before you start writing, discuss the following with your partner. It might help if you concentrate on restaurants that you already know.

- What is your opinion about fast food taking over from more traditional food?
- What are the advantages and disadvantages of each type of food?
- What about the places where you can buy fast food and traditional food? Is one type of place better than another? Why?

2 Now copy and complete the table below, listing the advantages and disadvantages of fast-food and traditional restaurants.

Fast-food restaurants		Traditional restaurants	
Advantages	Disadvantages	Advantages	Disadvantages
quick service	...	...	more expensive

3 Look at these words from an exam-style question: *explain, describe, write, say*. Discuss them with your partner and try to decide what they mean.

Şekil 64. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite

F Reading and writing

1 Read the text *Are you a poor talker?* and answer the following questions.

- In what situations can the new technique improve your conversation skills?
- Where can you get more details about the method for improving your speaking and writing skills?
- In what two ways does the text say that you can influence others?
- In what way is conversation like any other art?
- Why have the publishers printed details of the training methods in a book?
- How can you obtain more information? Give three ways.

2 Using the text *Are you a poor talker?*, give another meaning for each of the following phrases. Use different reference sources to help you. Then use each one in a sentence of your choice that makes its meaning clear.

- play dividends
- work like magic
- radiate enthusiasm
- make a good impression

Are you a poor talker?

A simple technique for acquiring a swift mastery of everyday conversation and writing has been announced. It can pay you real dividends in both social and professional advancement. It works like magic to give you added poise, self-confidence and greater popularity. The details of this method are described in a fascinating book, *Adventures in Speaking and Writing*, sent free on request.

Many people do not realise how much they could influence others simply by what they say and how they say it. Those who realise this, radiate enthusiasm and hold the attention of their listeners with bright, sparkling conversation that attracts friends and opportunities wherever they go. Whether in business, at social functions, or even in casual conversation with new acquaintances, there are ways in which you can make a good impression every time you talk.

After all, conversation has certain fundamental rules and principles – just like any other art. The good talkers, whom you admire, know these rules and apply them whenever they converse. Learn the rules and you can make your conversation brighter, more entertaining and impressive.

Then you could find yourself becoming more popular and winning new friendships in the business and social worlds. To acquaint all readers of this newspaper with the easy-to-follow rules for developing skill in everyday conversation and writing, we, the publishers, have printed full details of this interesting self-training method in a fascinating book, *Adventures in Speaking and Writing*, sent free on request. No obligation. Just email: sabir@effectivespeaking.org.uk or visit our website www.effectivespeaking.org.uk for more information.



Şekil 65. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/8. Ünite

3 Look at this answer to the question in Activity C5. The student has mixed up some of their notes. Look at the text again and decide with a partner under which heading each of the notes should appear. Be prepared to say why.

What happens after trash collection

- trash taken for sorting and packing
- plastic sheets for making handicrafts
- assists with savings
- everyday products such as umbrellas and hats

Products made from recycled trash

- information sent to trash bank
- jewellery: brooches
- gives training

How BSM helps its members

- payments made
- advice on how to sell products
- trash weighed

Şekil 66. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/17. Ünite



Şekil 67. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/17. Ünite

Şekil 64, 65, 66 ve 67'de görüldüğü gibi yazma görevleri günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirilmiştir.

What would be the best way to begin and end an informal letter like the one in Activity E4? With your partner, make a list of possible opening and closing phrases.

Opening phrases	Closing phrases
Hi Satish!	Best wishes

Letter A (197 words)

Hello friend,

I have got your letter some days ago. How are you? I hope you're well. I am well and I am enjoying my holidays which have started before two days. My family are well and I am busy getting ready for to go away on the weekend on the mountains. I have taken good marks in my school tests, but my mum and dad as usually they tell me that I must to work more hard the next year because it is my final year at school. I enjoy the school, but I think the next year is going to be hard for me because I will have to work hard all the year. Guess what? A new burger restaurant was opening in my town and I went there with Marco and Jasper the last night. We stayed there until very late at night and we had to walk home because there were no buses! We had food and the atmosphere too was good. We will go back there next time you will visit me and I hope to do very soon. Write to me back when you will have free time.

Yours faithfully
Felipe

show that you can write in an informal style

Letter B (163 words)

Dear Adriana,

How are you? Thanks very much for your letter - I was happy to hear that you and your family are all well. We are all well here too.

I know you will be visiting here soon, so I wanted to tell you about a new fast-food restaurant we must to visit when you come here. It's downtown near the bus station, so it's very convenient if we take the bus. It opened last weekend and we went there together with my class friends for Cornelia's birthday party.

Inside, they have fantastic music, so the atmosphere is fabulous too. I know that you're going to like it like I do. Also, they have amazing pictures on the walls and really good furniture - very comfortable! You know I don't eat meat, but there was loads of choice for other food with no meat. It was totally delicious and not expensive like some other places.

Can't wait to take you! See you soon!
Maroulla

6 Look at the two letters written by two students in response to the question in Activity E4. With a partner, decide which of the two letters - A or B - is better. Give your reasons. Think about:

- the language (the vocabulary and structures)
- the information (the ideas) contained in the letter.

You do **not** need to rewrite the letters.

7 Which letter, A or B:

- uses correct opening and closing phrases?
- does not have any paragraph breaks?
- responds to each of the three question prompts?
- contains a lot of spelling mistakes?
- includes information that is not relevant?

8 In Units 1 and 2 you studied adjectives and adverbs. One way to improve your writing is by using more of them. With a partner, talk about how to improve Felipe's letter (A) by using more adjectives and adverbs, where appropriate. You do **not** need to write anything yet.

Example: We had food and the atmosphere too was good.
We ate delicious food and the atmosphere was really fantastic!

9 You are going to write your own full answer to the exam-style question in Activity E4. Before you start, make a draft plan. Think carefully about the question and what information it asks for. Draw a 'mind map' like the one you did in Activity E6 in Unit 1.

```

graph TD
    Q[where/when/why] --- TC[town centre]
    Q --- F[food]
    Q --- NFFR[new fast-food restaurant]
    TC --- DA[description/atmosphere]
    TC --- B[busy]
    F --- B
    NFFR --- B
    NFFR --- BU[burger]
    
```

10 Now write your letter using the draft plan and mind map you created in Activity E8. Exchange

Şekil 68. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/3. Ünite

Şekil 68'de görüldüğü gibi etkinlikler, öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını nasıl anlayabileceklerini gösterecek şekilde tasarlanmıştır. Yazma etkinlikleri çeşitli yazma çalışmalarını (informal letters, formal letters, note-making, summary, CV, a paragraph, essay, blog, report) örneklendirmiştir. Tarama sonucunda en çok not alma ve özet yazma çalışmalarına (4) yer verildiği görülmüştür. Yine Şekil 68'de görüldüğü gibi yazma uygulamaları ilk basamaklarda kontrollü ve

yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulmuştur. Ders kitabında çoğunlukla bireysel yazma aktivitelerine yer verilmiştir. Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmemiştir. Tarama sonucunda 1. bölümde 5 bireysel, 6 eşli ve grup; 2. bölümde 15 bireysel, 11 eşli ve grup; 3. bölümde 26 bireysel, 6 eşli ve grup ve 4. bölümde 28 bireysel, 11 eşli ve grup çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. 1. bölüm hariç diğer bölümlerin yazma etkinlik görevlerinin çoğunluğu bireysel çalışmaya yönelik verilmiştir.

Tablo 20. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin Yazma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

			Yazma Öncesi	Yazma Sırası	Yazma Sonrası
1. BÖLÜM	1. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
2. BÖLÜM	7. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
	8. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	9. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
3. BÖLÜM	11. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
	12. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Var
	13. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	15. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok

4. BÖLÜM	17. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		2. Etkinlik	Var	Var	Var
	18. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Var
		2. Etkinlik	Var	Var	Yok
	20. Ünite	1. Etkinlik	Var	Var	Yok
		TOPLAM	15	15	3

Yazma etkinliklerinde yazma öncesine, yazma sırasına ve yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Tablo 20’de görüldüğü gibi yazma etkinliklerinde 15 görev yazma öncesine ve 15 görev yazma sırasına yönelik iken en az yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

5.5.1.5. Dil Bilgisi

D 🗨️ **Language focus: adjective + noun**

1 Notice the use of adjectives in the two texts you have read in this unit:
amazing app up-to-date app amazing online webzine creative stories

a Copy and complete this sentence.
Adjectives are used to provide about In English, adjectives usually come the noun.

b What happens in **your** language? What is the usual order for adjectives and nouns?

2 Quickly read through the two texts in Section C again. Find **at least three** more examples of adjective + noun combinations in each text. Compare your examples with a partner's.

3 Adjectives can often be formed from other parts of speech. Copy and complete the table with the correct words. You may not be able to fill in all the gaps.

Adjective	Noun	Adverb	Verb
amazing	amazement	amazingly	amaze
special	...	...	...
incredible	...	...	...
delightful	...	...	...
funny	...	...	...
serious	...	...	...
original	...	...	...
creative	...	...	...

4 Look back at the two texts in this unit and find **at least five** more adjectives. Add them to your table and then complete the other parts of speech (noun, adverb and verb) where possible.

5 Notice that there are different possible endings for adjectives in English. Using the words from Activities D3 and D4, list some of these possible endings. Then think of **three** more examples for each ending.
Example: -ing: interesting, amazing, tiring, fascinating, boring

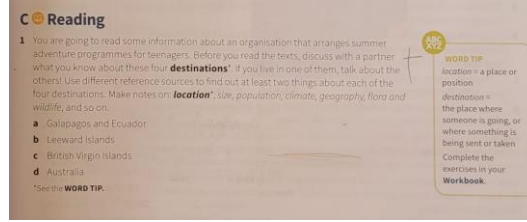
6 Choose **eight** adjectives from Activity D5, then combine them with nouns and use them in sentences of your own.
Example: That webzine was full of interesting stories and ideas.
Complete the exercises in your **Workbook**.

Şekil 69. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/1. Ünite

Dil bilgisi öğeleri kitap boyunca tekrarlanmamıştır. Şekil 69’da görüldüğü gibi dil bilgisi kısa ve kolay örnekler ve açıklamalar ile verilmiştir. Dil bilgisi özgün bağlamda tanıtılmamıştır. Dil bilgisi dersleri farklı metin türleri içerisinde verilmiştir. Tarama sonucunda 2. ünite “would/wouldn’t” yapısı fıkra, 7. ünite “could/should” yapıları deneme, 11. ünite “past perfect simple” hikaye ve deneme

metin türleri içerisinde verilmiştir. Ders kitabında bazı öğrenilen yeni dil bilgisi yapıları iletişim ve etkileşim odaklı verilmiştir. Tarama sonucunda 1. ünite “show preferences/making suggestions”, 2. ünite “would/wouldn’t” ve 6. ünite “giving advice/making suggestions” yapılarının iletişim ve etkileşim odaklı verildiği görülmüştür.

5.5.1.6. Kelime



Şekil 70. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinliği/1. Ünite

Yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmemiş ve tüm kitapta döngüsel olarak kullanılmamıştır. Ders kitabında kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımlarına yönelik örnekler yer verilmemiştir. Tarama sonucunda Şekil 70’te görüldüğü gibi “word tips” ek bilgi kutucukları ile becerilere ait çeşitli metinlerdeki bazı kelimelerin anlamlarının verildiği ancak bu kelimelerin kullanımlarına yönelik örnek cümlelere yer verilmediği görülmüştür. Bu kutucuklarda anlamı verilen kelimeler ile ilgili çalışma kitabında ek çalışmalar verilmiştir. Kelime öğeleri özgün bağlamlarda tanıtılmamıştır. Dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmemiştir.

5.5.1.7. Telaffuz

Telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğer etkinlik türlerine yer verilmemiştir.

5.5.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Temel Beceriler Ve Alt Beceriler Bakımından İncelenmesi.

5.5.2.1. Dinleme Becerisi

Dinleme materyalleri, öğrencileri ana dili Türkçe olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Tüm metinler ana dili Türkçe olanlar tarafından seslendirilmiştir. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde farklı kültürler yer verilmemiştir. Tüm kitap incelendiğinde dinleme metinlerinin

çoğunlukla Türkiye ve Türk kültürü ile ilgili olmakla birlikte metinlerde dünyanın ortak problemlerine (küresel ısınma vb.) veya konularına (olimpiyatlar vb.) değinildiği görülmüştür. Dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili Türkçe olan kişiler arasında değil aynı zamanda ana dili Türkçe olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlanmamıştır. Tarama sonucunda tüm metinlerdeki diyalog ve konuşmaların ana dili Türkçe olanlar arasında geçtiği görülmüştür. Ders kitabının dinleme etkinliklerine ait aktivitelerde bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit şekilde yer verilmemiştir. Taramanın sonucunda dinleme etkinliklerindeki tüm aktivitelerin bireysel tamamlanacak şekilde planlandığı görülmüştür.

Tablo 21. Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinliklerinin Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

		Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
1. ÜNİTE	1. Etkinlik	Var	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Yok	Var
2. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Var	Yok	Var
3. ÜNİTE	1. Etkinlik	Var	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
4. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var

	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
6. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Var	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
7. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Var	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
8. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Var	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	TOPLAM	6	0	36

Tablo 21’de görüldüğü gibi ders kitabının dinleme etkinliklerinde dinleme öncesine ve dinleme sonrasına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda dinleme sırasına yönelik görevlere hiç yer verilmediği ve dinleme öncesi görevlerin sayısının az olduğu görülmüştür.

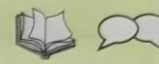
5.5.2.2. Konuşma Becerisi

2. Aşağıda “zaman” ile ilgili yapılmış tanımlar yer almaktadır. Sence “zaman” sözcüğünü en çok hangi anlamıyla kullanıyoruz? Tanımları oku ve en sık kullanılan anlamdan en az kullanılabilecek doğru sırala, arkadaşınla paylaş ve ortak bir karar verin.



Şekil 71. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-1

9. Aşağıda ünlü düşünürlerin zaman ile ilgili sözleri var. Bu sözleri oku ve anlamlarını arkadaşların ile tartış.



Şekil 72. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-2

1. Resimde neler var? Resimdekilerin genel özellikleri nelerdir?
2. Resimde yer alanları ne için kullanıyoruz ve insanlar için önemi ne?



Şekil 73. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite-3

5. Aşağıdaki arkadaş ile ilgili sözlerin anlamını tartışın.



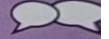
Şekil 74. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite

1. Aşağıdaki sözleri oku ve ne anlama geldiklerini arkadaşlarınla tartış.



Şekil 75. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6.

3. Aşağıdaki hayvan, nesne ya da durumların uğursuz olduğu ile ilgili düşünceler var. Aşağıdakilerin neden uğursuz olabileceği ile ilgili bir fikrin var mı? Sence neden uğursuz sayılmışlardır? Arkadaşlarınla birlikte tartışın.

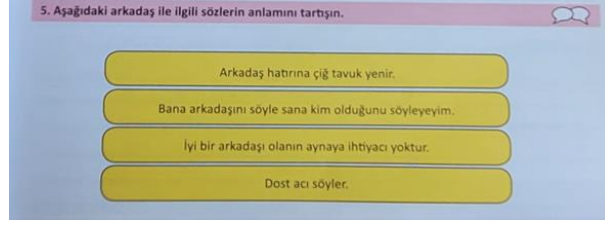


Şekil 76. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite

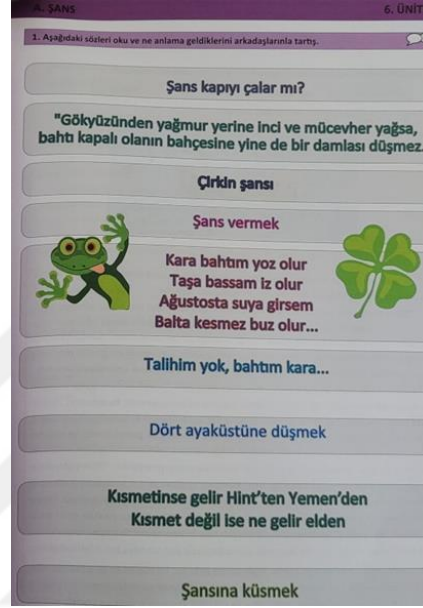
Ders kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Tarama sonucunda konuşma etkinlik görevlerinin çoğunluğunun sorulara bireysel cevap verecek şekilde oluşturulduğu görülmüştür. Şekil 71, 72, 73, 74, 75 ve 76`da görüldüğü gibi tüm ünitelerde sadece altı konuşma etkinliği öğrenciyi diğer öğrenciler ile iletişime geçmeye teşvik etmiştir. Doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verilmiştir. Şekil 71, 72, 73, 74, 75 ve 76`daki etkinliklere tekrar bakıldığında görevlerin öğrenciyi gerçek ve doğal bir diyalog kurmaya teşvik ettiği görülmektedir. Ders kitabının konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmemiştir.

1. ÜNİTE
9. Aşağıda ünlü düşünürlerin zaman ile ilgili sözleri var. Bu sözleri oku ve anlamlarını arkadaşların ile tartış.
Zamanı öldürmekten söz ederiz; ama bizi öldüren zamandır.
Zamanı ve sözleri dikkatsizce kullanma, ikisi de geri alınamaz.
Hayatınızı seviyorsanız, zamanınızı boşa geçirmeyiniz; çünkü zaman hayatın ta kendisidir.
Hayat bozuk para gibidir; dilediğinizce harcayabilirsiniz; ama sadece bir kez...
Siz zamanı değil, zaman sizi harcar.
Bugün için yaşa, yarın için hayal kur, dününden öğren.
Bugün dediğimiz şey, sonsuz geçmiş ve gelecek okyanusunda küçük bir zaman damlasıdır.
Bugün, dün ne olacak diye üzülmüş olduğum yarındır.
Son dakika olmasaydı, çoğu işler yapılamazdı.
Bugün, dünün öğrencisidir.
Boş zaman yoktur; boşa geçen zaman vardır.
Bekleyen biri için, zamandan daha ağır; zevk alan biri için ondan daha çabuk bir şey yoktur.
Şimdi her günümü, sanki gördüğüm ilk gün ve göreceğim son günüm gibi yaşıyorum.
Zaman öyle bir ilaçtır ki, bütün yaraları iyi eder.
Yaşamaya zaman ayırın, zira zaman bunun için yaratılmıştır.

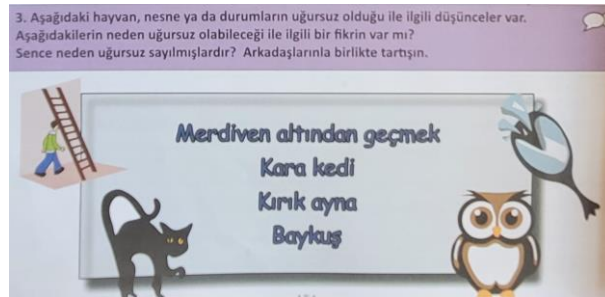
Şekil 77. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/1. Ünite



Şekil 78. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/5. Ünite



Şekil 79. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite



Şekil 80. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinliği/6. Ünite

Konuşma etkinlikleri bazı sözel iletişim yapıları ve durumları kapsamıştır. Şekil 77, 78, 79 ve 80`de görüldüğü gibi konuşma etkinliklerinde sadece bazı atasözlerine, deyimlere, kalıp sözlere ve ünlü düşünürlerin sözlerine yer verilmiştir. Taramanın sonucunda konuşma etkinliklerinin öğrenciyi çeşitli sözel iletişim yapıları ve durumlarına teşvik ettiği görülmüştür. Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer

verilmemiştir. Şekil 71, 72, 73, 74, 75 ve 76`daki görevler hariç ders kitabında bireysel konuşma aktivitelerine yer verilmiştir.

Konuşma etkinliklerinde konuşma öncesi ve sonrasına yönelik görevlere yer verilmemiştir. Tarama sonucunda ders kitabında sadece konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

5.5.2.3. Okuma Becerisi

Tablo 22. Türkçe Ders Kitabı Metin türleri

1. ünite	1. Metin	Diğer (Tanım)
	2. Metin	Makale
	3. Metin	Anı
	4. Metin	Diğer (Özdeyişler)
	5. Metin	Makale
	6. Metin	Deneme
	7. Metin	Makale
	8. Metin	Makale
	9. Metin	Makale
	10. Metin	Deneme
	11. Metin	Makale
2. ünite	1. Metin	Deneme
	2. Metin	Makale
	3. Metin	Gezi
	4. Metin	Gezi
	5. Metin	Fıkra
	6. Metin	Makale
	7. Metin	Makale
3. ünite	1. Metin	Makale
	2. Metin	Makale
	3. Metin	Makale
	4. Metin	Diğer (Özdeyiş)
	5. Metin	Makale
	6. Metin	Röportaj
	7. Metin	Makale
	8. Metin	Röportaj

4. ünite	1. Metin	Deneme
	2. Metin	Diğer (Tanım)
	3. Metin	Röportaj
	4. Metin	Hikâye
	5. Metin	Biyografi
	6. Metin	Haber yazısı
	7. Metin	Makale
	8. Metin	Makale
	9. Metin	Makale
	10. Metin	Deneme
	11. Metin	Makale
	12. Metin	Makale
5. ünite	1. Metin	Makale
	2. Metin	Hikâye
	3. Metin	Diğer (Diyalog)
	4. Metin	Sohbet
	5. Metin	Deneme
	6. Metin	Haber
	7. Metin	Haber
	8. Metin	Haber
	9. Metin	Deneme
6. ünite	1. Metin	Makale
	2. Metin	Diğer (Özdeyiş)
	3. Metin	Makale
	4. Metin	Hikâye (Diyalog)
	5. Metin	Blog (Diyalog)
	6. Metin	Makale
	7. Metin	Hikâye
	8. Metin	Hikâye
	9. Metin	Hikâye
7. ünite	1. Metin	Makale
	2. Metin	Röportaj
	3. Metin	Deneme
	4. Metin	Deneme

	5. Metin	Deneme
	6. Metin	Makale
	7. Metin	Röportaj
	8. Metin	Hikâye (Diyalog)
	9. Metin	Sohbet
	10. Metin	Makale
8. ünite	1. Metin	Masal
	2. Metin	Makale
	3. Metin	Makale
	4. Metin	Gezi
	5. Metin	Makale
	6. Metin	Hikâye (Diyalog)
	7. Metin	Makale

Tablo 23. Türkçe Ders Kitabı Metin Türlerinin Kullanım Sıklıkları

METİN TÜRÜ	SAYI
Makale	30
Deneme	10
Hikâye	8
Röportaj	5
Haber	4
Gezi	3
Sohbet	2
Masal	1
Blog	1
Biyografi	1
Fıkra	1
Anı	1
Diğer	6
TOPLAM	73

Tablo 22`de görüldüğü gibi okuma metinleri farklı türlerden seçilmiştir. Tablo 23`te görüldüğü gibi en çok “makale” (30), en az ise “biyografi, blog, fıkra, anı ve masal” a (1) yer verilmiştir. İncelemenin sonunda okuma metinleri ile öğrencilere çeşitli metin türlerinin tanıtıldığı, okuma metinlerinin dünya klasiklerinden seçilmemiş

olduğu ve metinlerde farklı kültürlere yer verilmediği görülmüştür. Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmemiştir. Okuma etkinliklerinin çoğunluğunun bireysel olduğu söylenebilir. İncelemenin sonunda okuma metinlerinden sadece 1. ve 3. ünite birer tane grup çalışmasına yer verildiği görülmüştür.

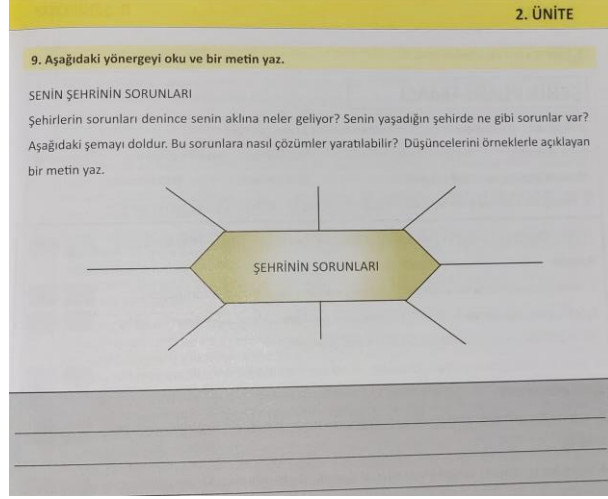
Tablo 24. Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasına Göre Dağılımı

		Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
1. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Var	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	8. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	9. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	10. Etkinlik	Yok	Var	Var
	11. Etkinlik	Yok	Yok	Var
2. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Var	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
3. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Var	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	7. Etkinlik	Yok	Var	Var
	8. Etkinlik	Yok	Yok	Var
4. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Var	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Var	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	8. Etkinlik	Yok	Var	Var
	9. Etkinlik	Yok	Var	Var
	10. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	11. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	12. Etkinlik	Yok	Yok	Var
5. Ü	1. Etkinlik	Var	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Var	Var

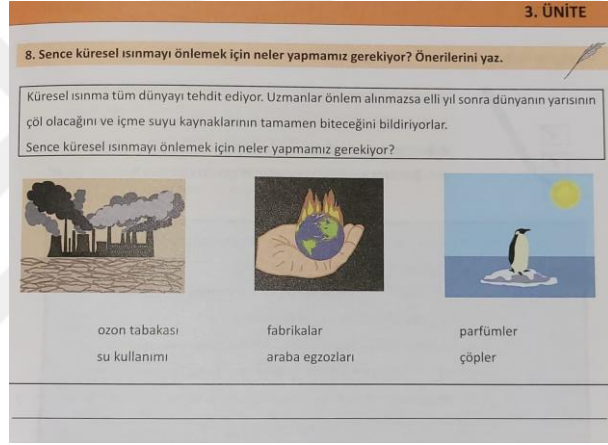
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	8. Etkinlik	Yok	Yok	Var
6. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	7. Etkinlik	Yok	Var	Var
	8. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	9. Etkinlik	Yok	Var	Var
7. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Var	Var
	4. Etkinlik	Yok	Var	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Var	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	8. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	9. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	10. Etkinlik	Yok	Var	Var
8. ÜNİTE	1. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	2. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	3. Etkinlik	Yok	Var	Var
	4. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	5. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	6. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	7. Etkinlik	Yok	Yok	Var
	TOPLAM	1	18	72

Tablo 24’te görüldüğü gibi ders kitabının okuma etkinliklerinde okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik görevlere yer verilmiştir. İncelemenin sonunda okuma etkinliklerinde öncesi, sırası ve sonrası görevlerinde dengeli bir dağılım olmadığı; en az okuma öncesine yönelik etkinliklere ve en çok okuma sonrasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

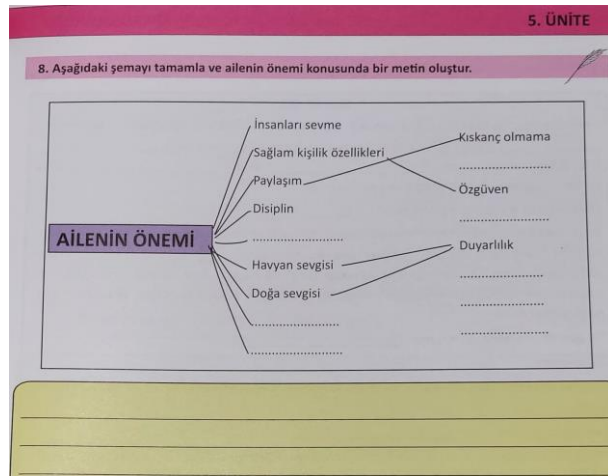
5.5.2.4. Yazma Becerisi



Şekil 81. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite



Şekil 82. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /3. Ünite



Şekil 83. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite

8. ÜNİTE

4. Aşağıdaki bilgileri kullanarak ve sorulara cevap vererek bir metin oluşturun.

Tiyatro ne demektir? Sözcük anlamı nedir?	Tiyatro oyunu nasıl açıklanabilir?
Tiyatronun diğer eserlerden farkı nedir?	Tiyatronun türleri nelerdir? Bu türler neleri içerir?

Tiyatronun günümüzdeki önemi nedir?

- Sözcük anlamı Yunanca "thetron" yani "görme yeri"nden gelen
- Sahnede seyirci önünde oynanan
- Senaryosu olan
- Hareket ve konuşmaların olduğu
- Okumak ya da dinlemek için değil, izlemek için
- Tarihte de önemli olarak kabul edilmiş
- Drama, trajedi, komedi, opera, müzikal, pandomim gibi türleri olan
- (drama -> Hayattan acıklı ve gülünç öyküleri içerir)
- (trajedi -> Korku, acındırma ve heyecan içerir)
- (komedi -> Hayatın gülünç yanlarını içerir)
- (opera -> Konuşma yerine şarkılar söylenir)
- (pandomim -> Sözsüz hareketlerle oynanır)
- (müzikal -> Müzik dans ve diyaloglar bir aradadır.)

Tiyatro nedir?

Tiyatro, sahnede seyirci önünde oyuncuların sergilediği bir gösteri türüdür. Tiyatronun sözcük anlamı Yunanca "theatron" _____

Şekil 84. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /8. Ünite

Şekil 81, 82, 83 ve 84'te ders kitabında yazma görevlerinin günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini kavramalarına ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını anlayabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmamıştır.

2. Bildiğin bir şehrin hikayesini yaz.

Şekil 85. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite-1

4. Aşağıdaki atasözlerini söylemek için uygun durumlar oluşturun.

1. A: _____

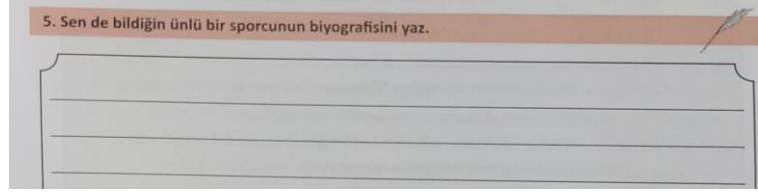
B: Herkes gider Mersin'e biz gideriz tersine.

Şekil 86. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /2. Ünite-2

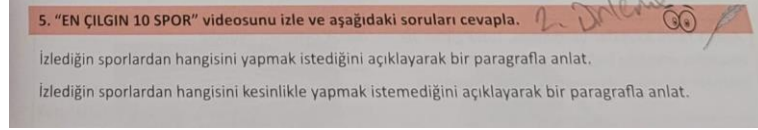
3. ÜNİTE

6. Çevre ile ilgili bir proje hazırlasan neler yaparsın? Projeni, faaliyetlerinin nedenleriyle birlikte açıklayan bir metin yaz.

Şekil 87. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /3. Ünite

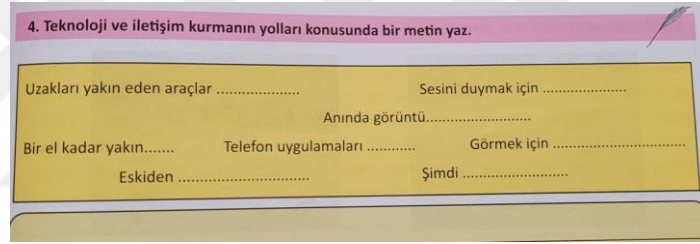


Şekil 88. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /4. Ünite

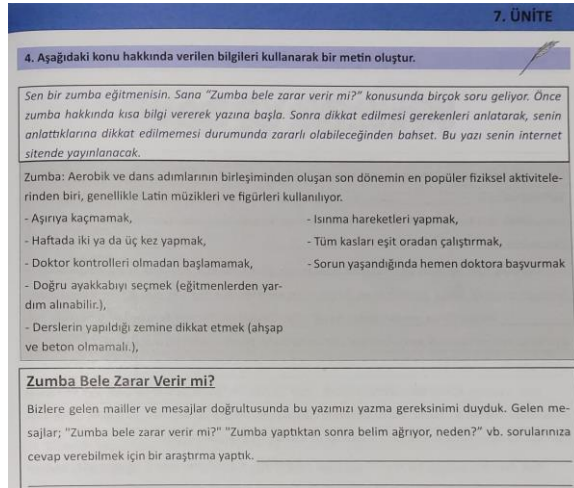


Şekil 89. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /4. Ünite

Şekil 85, 86, 87, 88 ve 89'da görüldüğü gibi yazma etkinlikleri çeşitli yazma çalışmalarını örneklendirmektedir. Ancak incelemenin sonunda yazma çalışmalarının paragraf, biyografi, hikâye ve kompozisyon türleri ile sınırlı kaldığı görülmüştür.



Şekil 90. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-1



Şekil 91. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-2

8. ÜNİTE	
4. Aşağıdaki bilgileri kullanarak ve sorulara cevap vererek bir metin oluşturun.	
Tiyatro ne demektir? Sözcük anlamı nedir?	Tiyatro oyunu nasıl açıklanabilir?
Tiyatronun diğer eserlerden farkı nedir?	Tiyatronun türleri nelerdir? Bu türler neleri içerir?
Tiyatronun günümüzdeki önemi nedir?	
-Sözcük anlamı Yunanca "thetron" yani "görme yeri"nden gelen - Sahnede seyirci önünde oynanan - Senaryosu olan - Hareket ve konuşmaların olduğu - Okumak ya da dinlemek için değil, izlemek için - Tarihte de önemli olarak kabul edilmiş - Drama, trajedi, komedi, opera, müzikal, pandomim gibi türleri olan (drama --> Hayattan acıklı ve gülünç öyküleri içerir) (trajedi --> Korku, acındırma ve heyecan içerir) (komedi--> Hayatın gülünç yanlarını içerir) (opera--> Konuşma yerine şarkılar söylenir) (pandomim--> Sözsüz hareketlerle oynanır) (müzikal--> Müzik dans ve diyaloglar bir aradadır.)	
Tiyatro nedir?	
Tiyatro, sahnede seyirci önünde oyuncuların sergilediği bir gösteri türüdür. Tiyatronun sözcük anlamı Yunanca "theatron" _____	

Şekil 92. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliği /5. Ünite-3

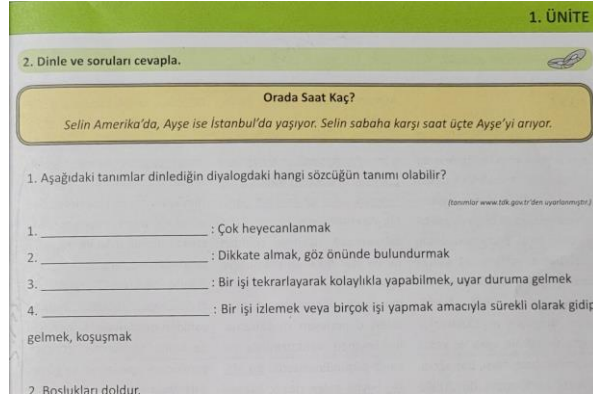
Şekil 90, 91 ve 92`de görüldüğü gibi çoğu yazma uygulaması ilk basamaklarda kontrollü ve yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulmuştur. Taramanın sonunda yazma görevlerinin bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit dağılım göstermediği ve görevlerin tamamının bireysel olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin tamamında yazma sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Tarama sonunda yazma öncesine ve sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

5.5.2.5. Dil Bilgisi

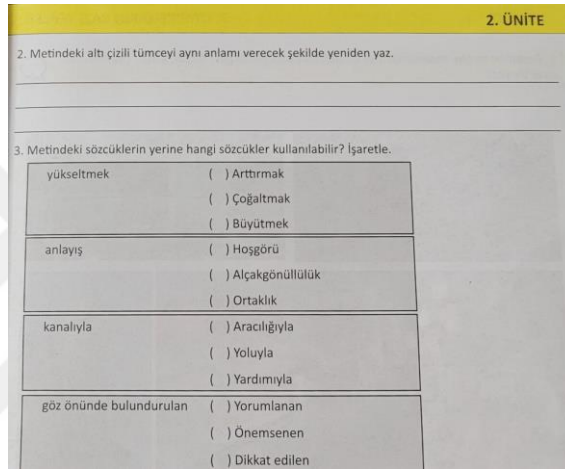
Sıfat fiiller, zarf fiiller, isim fiiller, dolaylı/doğrudan aktarım ve bağlaçlar gibi bazı dil bilgisi öğeleri kitap boyunca tekrarlanmıştır. Ek bilgi kutularında dil bilgisi kısa ve kolay örnekler ve açıklamalar ile verilmiştir. Dil bilgisi özgün bağlamda tanıtılmamıştır. Dil bilgisi dersleri makale, hikâye, anı, deneme ve haber yazısı gibi farklı metin türleri içerisinde verilmiştir. Öğrenilen yeni dil bilgisi yapıları iletişim ve etkileşim odaklı verilmemiştir. Dil bilgisi yapıları okuma ve dinleme metinleri içerisinde tanıtılmıştır. Ancak dil bilgisi yapısına yönelik konuşma etkinliklerine yer verilmemiştir.

5.5.2.6. Kelime

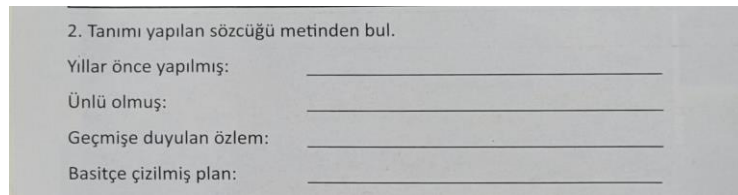
Yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmemiş ve tüm kitapta döngüsel olarak kullanılmamıştır. Ders kitabında kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımlarına yönelik örneklere yer verilmemiştir. Kelime öğeleri özgün bağlamlarda tanıtılmamıştır.



Şekil 93. Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/1. Ünite



Şekil 94. Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/2. Ünite-1



Şekil 95. Türkçe Ders Kitabı Kelime Çalışması/2. Ünite-2

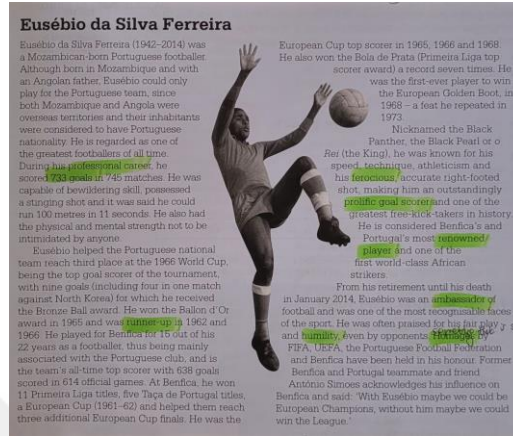
Dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmiştir. Şekil 93, 94 ve 95'te dil ifadelerinin bir bağlam içerisinde verildiği görülmektedir.

5.5.2.7. Telaffuz

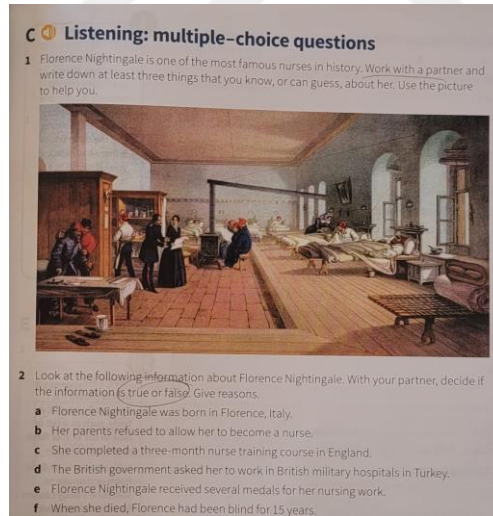
Telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğer etkinlik türlerine yer verilmemiştir.

5.6. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ GÖRSEL İÇERİK BAKIMINDAN İNCELENMESİ

5.6.1. English As A Second Language Ders Kitabının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi



Şekil 96. İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/13. Ünite



Şekil 97. İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinliği/14. Ünite



Şekil 98. İngilizce Ders Kitabı Okuma Metni/14. Ünite

Şekil 96, 97 ve 98’te görüldüğü gibi görseller, metinler ile uyumlu verilmiştir. Yine aynı şekillerde görüldüğü gibi ders kitabında canlı/renkli görsellere yer verilmiştir.



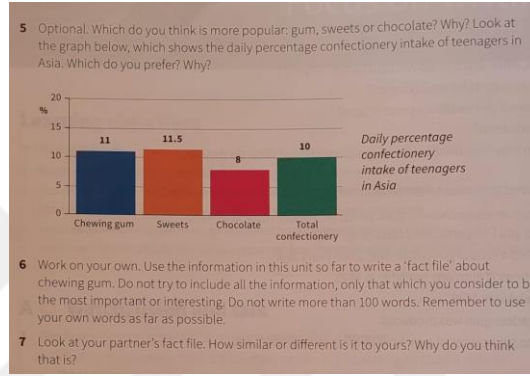
Şekil 99. İngilizce Ders Kitabı Sembolik Görsel



Şekil 100. İngilizce Ders Kitabı Bilgilendirici Görsel



Şekil 101. İngilizce Ders Kitabı İşlevsel Görsel



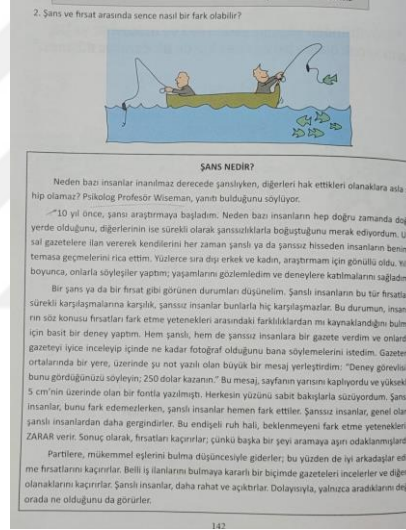
Şekil 102. İngilizce Ders Kitabı İşlevsel Görsel

Ders kitabında süsleyici görsellere yer verilmemiştir. Şekil 99'da görüldüğü gibi sembolik görsellere, şekil 100'de görüldüğü gibi bilgilendirici görsellere yer verilmiştir. Şekil 101 ve 102'de görüldüğü gibi işlevsel görsellere yer verilmiştir.

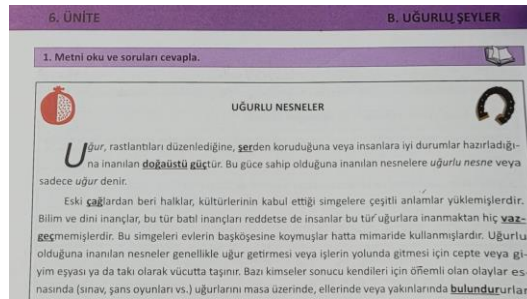
5.6.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi



Şekil 103. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/2. Ünite/1. Tema



Şekil 104. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/ 6. Ünite/1. Tema



Şekil 105. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/6. Ünite/2. Tema



Şekil 106. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/7. Ünite/3. Tema



Şekil 107. Türkçe Ders Kitabı Okuma Metni/8. Ünite/1. Tema

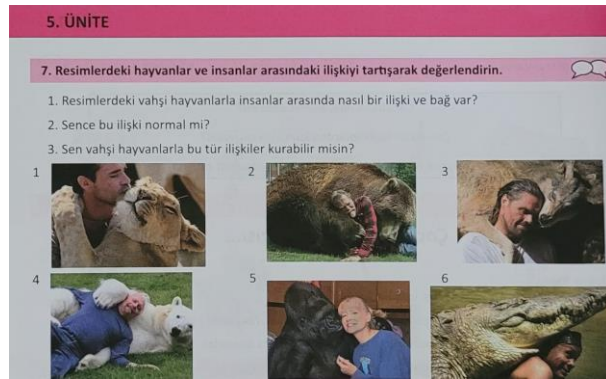
Şekil 103, 104, 105, 106 ve 107'de görüldüğü gibi ders kitabında görseller, metinler ile uyumlu verilmiştir. Ancak taramanın sonucunda çok az görsel kullanıldığı ve kullanılan görsellerin çoğunun dinleme etkinliklerine ait olduğu tespit edilmiştir.



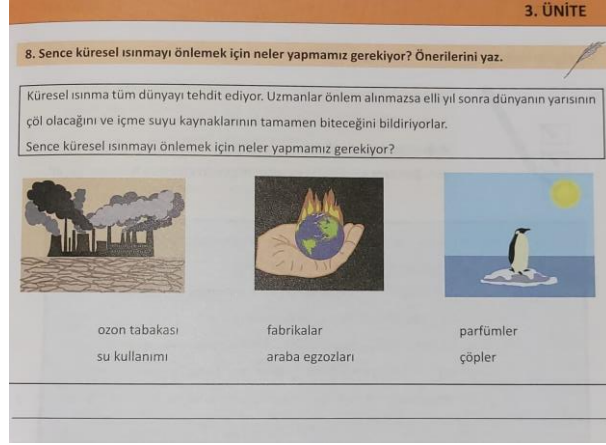
Şekil 108. Türkçe Ders Kitabı Süsleyici Görsel

Türk Ressamların İmzasını Taşıyan En Değerli Tablolar			
1. Ünlü Türk ressamlarının tabloları hakkındaki metni dinleyip ressamının kim olduğunu ve resmin genel özelliklerinin neler olduğunu yaz.			
	Tablonun adı	Ressam	Özellikleri (resmedilenler ve tablonun önemi)
	1. İSTANBUL HANIMEFENDİSİ		
	2. KAPLUMBAĞA TERBİYESİ		
	3. NARLAR VE AYVALAR		

Şekil 109. Türkçe Ders Kitabı Bilgilendirici Görsel



Şekil 110. Türkçe Ders Kitabı İşlevsel Görsel



Şekil 111. Türkçe Ders Kitabı Sembolik Görsel

Şekil 108, 109, 110 ve 111`de görüldüğü gibi ders kitabında süsleyici görsellere, sembolik görsellere, bilgilendirici görsellere ve işlevsel görsellere yer verilmiştir. Tarama sonucunda en az süsleyici görsele yer verildiği görülmüştür. Canlı/renkli görsellere yer verilmiştir.

5.7. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE İLE İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME BAKIMINDAN İNCELENMESİ

5.7.1. English As A Second Language Ders Kitabının Ölçme Değerlendirme Bakımından İncelenmesi

Tablo 25. İngilizce Ders Kitabı Dinleme Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		DİNLEME	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1A (1a), 1E (1), 2A (1), 3A (1), 3F (1), 4A (1), 4C (2a/2b/2c,3/18,4/23,5,7a/2,7b/5,8,9/7), 4E (2), 4F (1/8,3,4), 5A (1), 5C (1/2,2,3a,3b/7,4/6,5,6), 5F (2/2,3/13,4), 5G (5a/10,5b/10,6/6,9), 5H (1), 6A (1/2), 6E (3), 7A (1/2), 7F (2/6,3/2,4/6,6), 8A (1/3), 9A (1/2), 9C (1,3,4/4,5), 9E (1.2,2.1,2.2,2.4,2.5), 10A (1/1), 10E (4a,4b), 10G (3,6/2),11A (1/2), 11F	347

		(1/8,2/1), 12A (1/2), 12D (3,4/5,5/3,6/14,7), 13A (1/1), 13F (1/3,3,4/8), 14A (1/1), 14C (1,2/6,3,5/11,6),14F (1,2,4/2,5,6/22,7), 15A (1/1), 15E (1,3/6,6), 16A (1/1), 16D (3), 17A (1/1), 18A (1/1), 18C (2/2,3/8,4,5), 19A (1/1), 19D (5/7,6), 19E (1/1,2/9,3/9,4,5,6/5,7), 20E (5,6/3)	
	Doğru yanlışt testleri	10G (4/6)	6
	Çoktan seçmeli sorular	9C (2/8), 14C (4/8), 16D (4/4),	20
Açık uçlu sorular		1A (1b), 2A (2), 3A (2), 4A (2), 4C (1,2d,3/1,6,7a/2,7c), 4F (2), 5A(2), 5F (1/8), 5G (7,8,11), 5H (2,3), 6A (2), 7A (2), 7F (1/2,5), 8A (2), 9A (2), 9E (1.1,1.3,1.4,2.3,2.6), 9F (2,3,4,5), 10A (1/1,2), 10E (5,8), 10F (1/5,2), 10G (1/4,2,6/1), 11A (2), 11F (2/3,3,4,5,6), 12A (2), 12D (1), 13A (1/2,2/2), 13F (1/3), 14A (1/1,2), 14F (3/10,4/1),15A (1/1,2), 15E (2,5/5), 15G (1,2), 16A (1/1,2), 17A (1/1,2), 18A (1/1,2/2), 18C (1), 19A (1/1,2/2), 19D (1,2/6,3/7,4), 19E (1/2), 20A (1/2,2), 20E (1,2/6,6/2,), 20G (1,2)	140
Eşleştirme soruları		6E (2), 9F (6/7), 10G (5/7), 11D (2), 12D (2/5), 13F (1d/7), 15E (4/6,5/5), 16D (1/7,2/6), 19D (2/6,3/7), 20E (3/6,4/5)	76

Tablo 25`te görüldüğü gibi dinleme etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlışt testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (347), en az ise doğru-yanlışt testlerine (6) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 26. İngilizce Ders Kitabı Konuşma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		KONUŞMA	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1B (1/5,2), 1E (1,2,3,4), 2B (1/5,2,5,6/11,7/5,8), 2E (1,2/4,3/9,4), 3B (1b,1c/10,1d,4,5/4,6,7), 3F (1,2), 4B (1,2,4,5,), 4E (2,4/8), 5B (3/2), 5E (1), 5G (3/10,5/2,6/5,9,10), 6B (2), 6E (3,5), 7B (1/5,3/3,4/7,), 7F (2/6,3/2,4/6,6), 8B (1/7,2,3/10,4/3), 9B (2/2,3,4/7), 10B (1/5), 10E (2,3,4/2,6,7), 11B (2/3,4/8,5/8,7), 11F (1/8,2/1), 12B (1/5,3/3), 14B (1/3,2/4,4,5,6/9,7/7,8), 14F (1,2,4/2,5,6/22,7), 14G (2/2), 15B (1/7), 15C (1/1,3/6,4), 15E (1,3/6,6), 15F (1), 16B (1/4,5/6,7), 17B (1/4,2/4), 17E (1), 17G (1/4), 18B (1/4,3/1), 18F (2/1, 5/1), 19B (2/1), 19D (5/7,6), 19G (1/1), 20B (1/4,), 20C (1/2,2/12,3,4), 20F (1,2/6)	365
	Doğru yanlış testleri	---	---
	Çoktan seçmeli sorular	11B (6/8),	8
Açık uçlu sorular		1B (1), 1E (5,6), 2B (3/3,4,9,10), 3B (1a,2,3/8), 3F (3), 4B (3), 4E (3/3,5,6), 5B (1,3/4,), 5E (2,3), 5G (1,2,4,6,7,8,11), 6B (1/3,3), 6E (1/4,4), 7B (2,5,6), 7F (1/2,5), 8B (5,6/7), 9B (1), 9F (2,3,4,5), 10B (2,3/7),10C (1,3,4,5,7,8,9), 10E (1,5,8), 11B (1,3/4,8,9), 11F (2/3,3,4,5,6),12B (3/2), 13B (1/4,3,4,5), 14B (9), 14F (3/10,4/1), 14G (1,2/3), 15B (3,4), 15C (1/2,2/10,5/4), 15E (2,5/5), 15F (2), 16B (4,6), 17B (1/2,2/2), 17E (2,3), 17G (1/2), 18B (1/3,2/11,3/3,4,5,6,7), 18F (1/4,2/1,3/6,4,5/2,6),	253

	19B (1/6,2/3), 19D (1,2/6,3/7,4), 19G (1/6), 20B (2/8,3,4,5/6), 20C (5), 20E (1,2/6,6/2,), 20F (1)	
Eşleştirme soruları	5B (2/7), 6E (2/8), 9F (6/7), 10C (6/6), 12B (2/5),13B (2/8), 14B (3/8), 15B (2/7), 15E (4/6,5/5), 16B (2/5,3/2), 19D (2/6,3/7), 20E (3/6,4/5),	98

Tablo 26`da görüldüğü gibi konuşma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test /çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (356), en az ise çoktan seçmeli testlere (8) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 27. İngilizce Ders Kitabı Okuma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		OKUMA	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1C (1/3,2/2,3,4,6/7,7,10/11,11), 1F (3,4/10), 2C (2,4), 2F (3,4/8), 3C (1/34,2/7,3), 5E (1), 6C (4,5/21,6/2,8), 6F (4/3,5/8,6/8,7), 7C (1,5), 8C (1,2/5,1,4,1,5,1,6/7,2,1/2,2,2/8,2,4/6), 8F (1/5), 10C (1/2), 11C (1/2,3,4/10,5/35,6/10), 11D (1/5,3,4,5/5), 12C (1/4,2,3/4,4,5/8,6/2), 12E (3,4/3), 13C (3,4/6,6), 13D (3,4,5a/4,5b/7,5c/24,5d/2,6b,6c/4), 14E (2,4,5/7), 15C (1/1,3/6,4), 15H (1/3,3,4/6,6/3), 16C (1/3,2/8,3/8,4,5/5,6/4), 16F (4,5/10), 17C (1/11,2,4/11,5,8), 17F (1,2/4,3,4/6,6), 18D (1,2/8,6/6,7/12), 18F (2/1, 5/1), 19C (2/9,3/3,6/2,7,8/9), 20C (1/2,2/12,3,4), 20H (1/3,2/2)	504

	Doğru yanlış testleri	2C (5/7), 6F (1/5), 7C (2/7)	19
	Çoktan seçmeli sorular	11D (6), 17C (3)	9
Açık uçlu sorular		1C (5,8,9), 1F (1,2,5), 2C (1/5), 2F (1,2/3) 5E (2,3), 6C (1,3, 6/2,7/10), 6F (2,3,6/1), 7C (3/7,4,6), 8C (1.3, 2.1/3,2.2/2,2.3), 8F (1/1,2/4,3), 10C (2/5,3,4,5,7,8,9), 11C (1/2,2/3,7), 11D (5/5,7), 12C (7/3), 12E (2,5), 13C (1,2,4/1,5), 13D (1,2,6a), 14E (3), 15C (1/2,2/10,5/4), 15H (5,7,8), 16C (1/1,6/4), 16F (1,2/4,3/8,6), 17C (7,9), 17F (4/4,5,7), 18D (4,7/1), 18F (1/4,2/1,4,5/2,6), 19C (1,4,5,8/1), 20C (5), 20H (1/1,2/4),	159
Eşleştirme soruları		2C (3/7), 6C (2/5), 8C (1/8), 10C (6/6), 11D (2/7), 12E (1/5), 14E (1/5), 15H (2/6), 17C (6/5), 18D (2/7), 18F (3/6), 20H (2/10),	77

Tablo 27`de görüldüğü gibi okuma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (504), en az ise çoktan seçmeli testlere (9) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 28. İngilizce Ders Kitabı Yazma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

	YAZMA	TOPLAM
--	-------	--------

Testler	Kısa cevaplı testler	3E (2,3,4/4,5,7/5,8), 7E (3/17,4/13), 8E (3,6,9), 8F (1/5), 11F (1/8,2/1), 12G (2/12,4,5/5,6/9,7), 13G (1,2,3/3,4,5), 15H (1/3,3,4/6,6/3), 17C (1/11,2,4/11,5,8), 17F (1,2/4,3,4/6,6), 18E (1/2,6), 18H (7), 20H (1/3,2/2),	155
	Doğru yanlış testleri	---	---
	Çoktan seçmeli sorular	17C (3),	3
Açık uçlu sorular		3E (1/3,6,9,10), 7E (1,2,5,6,7), 8E (1,2,5,7,8,10,11), 8F (1/1,2/4,3), 9D (1,2,3), 11F (2/3,3,4,5,6), 12G (3), 13G (6), 15H (5,7,8), 17C (7,9), 17F (4/4,5,7), 18E (1/1,2/3,3,4/3,5,7,8), 18H (4,5,6,8), 20H (1/1,2/4),	67
Eşleştirme soruları		8E (4/6), 12G (1/3), 15H (2/6), 17C (6/5), 20H (2/10),	30

Tablo 28'de görüldüğü gibi yazma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (155), en az ise çoktan seçmeli testlere (3) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 29. İngilizce Ders Kitabı Dil Bilgisi Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		DİL BİLGİSİ	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1D (1/2,2,3/21,4,5),2D (1/7,2/10,3), 3D (2/6,4,5/5), 4D (1/4,2/3,3/7), 5D (1aii,1c), 6D (1,3), 7D (1,2,3,4), 8D (1,2/6,3,4), 9G (1/3,2/9,3,4/6), 10D (1/3,5), 11E (1/2,2,3), 12 F (2/7), 13E (1,2,3,4/6,5/3), 14D (1,2/5), 15D (1/2,2/6,3,4,5/4), 16E (2,3), 17D (1), 18G (1,2/7),19F (1/3), 20D (1/4,2,3),	173
	Doğru yanlış testleri		0
	Çoktan seçmeli sorular	20D (5/9),	9
Açık uçlu sorular		1D (6), 2D (4/10,5), 5D (1ai/12,1aiii,1b/12), 6D (5), 7D (5/2,6), 10D (4,6), 11E (1/2,2,3), 12 F (1/6,3/7), 13E (6/4), 14D (3,4/8), 18G (3/5), 19F (2/8)), 20D (4),	89
Eşleştirme soruları		3D (1/8,3/7), 6D (2/9,4/10), 10D (2/4,3/4),	42

Tablo 29’da görüldüğü gibi dil bilgisi etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (173), en az ise çoktan seçmeli testlere (9) yer verildiği görülmüştür.

5.7.2. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Ölçme Değerlendirme Bakımından İncelenmesi

Tablo 30. Türkçe Ders Kitabı Dinleme Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		DİNLEME	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1A5 (1,2), 1B6 (1/4,2,3), 1C2 (1/4,2/5,3,4), 1D1 (1), 1E3 (1), 2A3 (1,4/4,), 2B2 (1,2,5), 2C8 (1,4/3), 2D1 (3,4), 3A2 (1/8), 3C6, 3D6 (2), 3E2 (1,2), 4A4 (1/8,2/5), 4B3 (1/12), 4C3 (1), 4D2/5, 5A2 (1/19,2/13), 5C1 (2/5,3,4), 5D6 (3), 6B4/12, 6C2 (1,2,4,6), 6E3 (1/6,2), 7B1 (1/5,2/4), 7C2 (2/30), 7D4 (1), 7E2 (1,2/4,3,6), 8A1/14, 8B1 (1/5,2,3), 8C1 (1/6,2), 8D3 (1/7,2), 8E1 (1/9)	233
	Doğru yanlış testleri	2A3 (5/4), 2D1 (2/10), 3D6 (1/8), 5A2 (3/13), 5D6 (1/8), 7C2 (3/10)	53
Açık uçlu sorular		1A5 (3, 4), 1B4, 1B6 (4,5,6), 1C2 (5), 1D1 (2), 1E3 (2), 2A3 (1,2,3), 2B2 (2,3,4,5), 2C8 (2,3,5,6/2), 2D1 (5,6), 3A2 (2/2,3), 3D6 (3,4), 3E2 (3,4), 4A4 (3/5), 4A5, 4B3 (2), 4C3 (2,3,4), 4D2 (1-5), 5A2 (4), 5A7 (1/3,2,3), 5C1 (1), 5D6 (2/4,4), 6C2 (3,5), 6D3 (1/15,2/5,3/5,4,5), 6E3 (3,4,5,6), 7B1 (3,4,5), 7C2 (1), 7D4 (2,3,4,5), 7E2 (4,5), 8B1 (4,5), 8C1 (3/3,4,5,6,7), 8D3 (3,4,5,6), 8E1 (2/9)	122

Tablo 30`da görüldüğü gibi dinleme etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi) ve açık uçlu sorulara yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (233), en az ise doğru-yanlış testlerine (53) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 31. Türkçe Ders Kitabı Konuşma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

	KONUŞMA	TOPLAM
--	---------	--------

Testler	Kısa cevaplı testler	1A2, 1B1, 2B1, 3A1/5, 3D1/10, 5A6/2, 5C3 (1,3), 5D3/8, 5D5/3, 5D7 (2,3), 5D8 (2/18,3), 7B2/2, 7C3/3, 8B2 (1/7,2,3),	68
	Doğru yanlış testleri	---	---
	Çoktan seçmeli testler	---	---
Eşleştirmeli sorular		5D8 (1/6)	6
Açık uçlu sorular		1A9, 1B2, 2A2/2, 4A1, 4A3, 4E2, 5A6/1, 5A9, 5B5/4, 5C3 (2), 5D1, 5D7 (1), 5D8 (4), 6A1/9, 6C3, 7B2/2, 8B2 (4), 8E3,	31

Tablo 31`de görüldüğü gibi konuşma etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (68), en az ise eşleştirme sorularına (6) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 32. Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		OKUMA	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1A2, 1A4 (3,5), 1A8 (1), 1B3 (2,3,4), 1B5, 1C1 (1/3), 1C3 (1,5,7), 1C4, 1D3 (1,3), 1E1 (1,2,3), 2A1 (1/9), 2A4 (4,6/6), 2B3 (1/3,2/4,3/5), 2B6 (1/9+8), 2C1 (1,3), 2D4 (1,5), 3A3 (1/5,2), 3A4 (1,2,3), 3B1, 3B3 (2,4,5), 3C1 (3,4,5,6,7,9), 3D5 (1,2), 3E1 (1/4,2), 3E3 (1), 4A2 (2,4,5), 4A6 (4), 4B1 (1, 2), 4B4 (1/6,3,4,5), 4C1 (2), 4C2 (2,3,4,5,7), 4D1 (1/5,3,6), 4D3 (4), 4E5 (5) 5A1 (3), 5B1 (1/8), 5B3 (3/10), 5B4 (2/6,4,5), 5C2 (1,2,3/5), 5D2 (4,8/3), 5D8 (2), 5E1 (1,5/7), 5E6 (1/4,5/4), 6A2 (1/4,4,5,7,8), 6B1 (6), 6B2 (1,2,3,5,6), 6C1 (2), 6C4,	289

		6D1 (1/5,2,3), 6E1 (3), 7A1 (1), 7A3 (1/5), 7B2/9, 7B3 (2,4), 7C1 (1/3,2/2,4/10), 7D1 (1/5,4,5,6,7), 7D2 (1/4,2,3,5), 7E1 (1,2,7), 7E3 (1/11,2,3,4,5), 8A2 (4,5,7/4), 8B2 (1/7,2,3), 8B3 (1,6,8)	
	Doğru yanlış testleri	4A2 (1/8), 5B3 (1/7),	15
	Çoktan seçmeli testler	2A4 (3/4), 3C1 (1/3), 6C1 (1/2), 6E1 (9/4), 8A2 (2)	15
Eşleştirmeli sorular		2C1 (4/5), 4A6 (1/17,2/7), 4B1 (5/4), 4C1 (1/5), 4D3 (1/11), 5B3 (2/6), 5D8 (1), 6B1 (1/11), 6B2 (7/6), 6D1 (4/5), 6E1 (1/4,2/4), 7D2 (6/10), 7E1 (3/8), 8A2 (1/8), 8D1 (5/8)	120
Açık uçlu sorular		1A2, 1A4 (1,2,4), 1A8 (2,3,4), 1A9, 1B3 (1,5), 1B5, 1C1 (2,3,4), 1C3 (2/2,3,4,6), 1D3 (2,4,5), 1E1 (4), 2A1 (2,3/3,4), 2A4 (1,2,5), 2B2 (4), 2B3 (4/3), 2C1 (2), 2D2/4, 2D4 (2,3,4,6), 3A3 (3,4), 3A4 (4), 3B1, 3B3 (1,3), 3C1 (2,8), 3D5 (3,4,5), 3E1 (3,4), 3E3 (2,3), 4A2 (3,4/4), 4A6 (4), 4B1 (3,4,6/20,7), 4B2, 4B4 (2), 4C1 (2,3,4,5,6,7), 4C2 (1,6,8), 4D1 (2/3,4,5), 4D3 (2,3), 4E1, 4E3, 4E5 (1/5,2,3,4), 5A1 (1,2,4), 5B1 (2,3/3), 5B3 (4), 5B4 (1,3,6), 5D2 (1,2,3,5,6,7), 5D8 (3,4), 5E1 (2,3,4), 5E6 (2/4,3/3,4,6), 6A2 (2,3/7,6), 6A3, 6B1 (2,3/2,4,5), 6B2 (4), 6C1 (3,4,5,6), 6C4, 6D1 (2,3), 6D3 (1/15,2/5,3/5,4,5), 6E1 (4,5,6), 7A1 (2,3,4), 7A2 (1/6,2/5), 7A3 (2,3,4,5/5), 7B2/2, 7B3 (1,3,5), 7C1 (3/8), 7D1 (2/4,3,8), 7D2 (4), 7E1 (4,5,6), 7E3 (2,3,4,5), 8A2 (3,6), 8A4/5, 8B2 (4), 8B3 (2,3,4,5,7), 8C3/6, 8D1/4, 8E4	272

Tablo 32`de görüldüğü gibi okuma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (289), en az ise doğru-yanlış testlerine ve çoktan seçmeli testlere (15) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 33. Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

	YAZMA	TOPLAM
Eşleştirmeli sorular	8E2 (1/5)	5
Açık uçlu sorular	1A1, 1A3, 1A10, 1C5, 2A2 (1,2), 2D5/4, 2E2, 2E4/4, 3B1, 3B6, 3C7, 3C8, 4A5, 4B5, 5C4, 7B4, 7C3/3, 8D4/5, 8E2 (2)	32
Projeler	3B6	1
Kavram haritası	2C9, 5A8	2

Tablo 33'te görüldüğü gibi yazma etkinliklerinde eşleştirme sorularına, açık uçlu sorulara, projelere ve kavram haritalarına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok açık uçlu sorulara (32), en az ise projeye (1) yer verildiği görülmüştür.

Tablo 34. Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Etkinlik Görevlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Dağılımı

		DİL BİLGİSİ	TOPLAM
Testler	Kısa cevaplı testler	1A6/5, 1A7/12, 1E2/11, 2B4/11, 2B5/11, 2B7/11, 2C2/7, 2C7/7, 2E3 (2/4), 3C2/7, 3C3, 3C4, 3C5/3, 3D2/10, 3E4/10, 4E4/3, 4E6/8, 4E8/13, 5A5/10, 5E3/6, 5E4/9, 5E5/12, 7B2/2, 7D3/12, 8A3/8, 8C2/8	202
Eşleştirme soruları		2C6/8, 2D3/9, 2E3 (1/5), 5B2/8, 8D2/6	36
Açık uçlu sorular		1D2/6, 2B7 (1), 2C3/5, 2C4/7, 2C5/5, 3B2/11, 3B4/12, 3B5/7, 3D3/6, 3D4/4, 3D7/17, 3E5/10, 4B2, 4E3, 4E7/7, 5A3/11, 5A4/5, 5D4/7, 5E2/14, 6B3/12, 6D2/6, 6E2/7, 7B2/2	164

Tablo 34'te görüldüğü gibi dil bilgisi etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Tarama sonucunda görevlerde en çok kısa cevaplı testlere (202), en az ise eşleştirme sorularına (36) yer verildiği görülmüştür.

6. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUMLAR

Çalışmada yabancılara Türkçe ve İngilizce öğretmek amacıyla yazılmış iki ders kitabı, oluşturulmuş *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* bakımından incelenmiştir. Bu bölümde tartışma ve tartışmaya ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında ön kapak, arka kapak ve kitap sırtında kitap ile ilgili gerekli çoğu bilginin yer aldığı görülmüştür. Kitapların üzerinde yer alan bilgiler; kitabın dışına bakan bir kişinin kitabın adı, yazılış amacı, içeriği, basımı, yayınevi, yazarı, seriye ait faydalanılabilecek diğer kitapları ve CEFR dil seviyesi hakkında genel bir fikir oluşturmalarını sağlamıştır. Ancak İngilizce kitabın ön kapak ve kitap sırtında CEFR dil seviyesi bilgisi yer almamıştır. Kitabı kullanacak kişinin ilk karşılaştığı yer ya ön kapak ya da kitap sırtıdır. Yabancı dil öğrenmek isteyen birisi için gerekli olan dil seviyesi bilgisine sadece kitabın arkası çevrildiğinde ulaşılabilceği görülmüştür. Ceyhan ve Yiğit'e (2004) göre dış kapakta yer alması gereken bilgilerden birisi de kullanacak sınıf ve okul bilgisidir. Bu bağlamda CEFR dil seviyesi bilgisinin yabancılara dil öğretim kitaplarının ön kapağında yer alması gereken önemli bilgilerden biri olduğu söylenebilir. Diğer yandan Türkçe ders kitabında seriye ait yardımcı diğer kitaplar hakkında bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Bunların yanında iki kitapta da fiyat bilgisine yer verilmemiştir. İngilizce kitabı daha canlı renklere sahip olmasına rağmen her iki kitabın da dış düzeninin ilgi çekici bir tasarıma sahip olduğu görülmüştür. Kılıç ve Seven (2004) cilt, kapak, kâğıt, ağırlık, ebat gibi özelliklerin kitabın sağlamlığına, kitaptaki öğelerin kullanımına ve kullanma kolaylığına etki ettiğini vurgulayarak bir ders kitabının içeriği faydalı olsa bile fiziksel yapısı iticiyse öğrencinin ilgisini çekmeyeceğini ve böylece etkili bir şekilde kullanılamayacağını ifade etmişlerdir. Kılıç ve Seven (2004) ile Ceyhan ve Yiğit (2005) öğrencilerin ilk olarak kapak ile karşılaştıklarını ve ilk izlenim bakımından ilgi çekici bir kapak tasarımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Her iki kitabın da dikişli ciltlenerek dayanıklı oldukları söylenebilir. Kılıç ve Seven (2004) ders kitabının fiziksel yapısının okul içinde ve dışında uzun süre kullanılabilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda fiziksel unsurlardan biri olan ciltlemenin sağlam ve düzgün olması kitabın yıllarca kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmada

English As A Second Language kitabının 21,5x27,5 cm boyutlarında, 650 gr ağırlığında ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabının 21x29,7 cm boyutlarında, 550 gr ağırlığında olduğu belirlenmiştir. Çalışmadaki kitaplar yönetmelikteki büyük boy ölçülerine uygunken, ağırlık bakımından ortalama olması gereken ölçünün (200-500gr) üzerindedirler. Arı (2010) bir ders kitabının ağırlığının 200-500gr arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Ömeroğlu (2016) doktora tezinde *Yedi İklim* ders kitabının (29,6x21) 582 gr, *Hitit* ders kitabının (29,6x21) 734 gr, *İstanbul* ders kitabının (27,5x22) 344 gr ve *Gazi* ders kitabının (28x22) 338 gr olduğunu ifade etmiş ve son iki kitabın hem ağırlık hem de boyut olarak daha kullanışlı olduğu sonucuna varmıştır. Nitelikli bir ders kitabının biçimsel görünümünde en önemli unsurlardan birisi yazar hakkında yeterli bilgi verilmesidir (Duman ve Çakmak, 2004). İncelenen her iki kitapta da yazarın eğitimi, alanı, aynı konuda diğer eserleri, yazarın bu kitabı yazmadaki amacı ve yazara nasıl ulaşılacağı gibi bilgilere yer verilmemiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında İngilizce ders kitabında yazar hakkında detaylı bilgi verildiğini belirtmiştir.

English As A Second Language kitabının içindekiler bölümünde her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağı verilmezken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabının içindekiler bölümünde sadece 2B, 2C, 3B ve 3C'de öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağı verilmiştir. Türkçe ders kitabındaki bu durum içindekiler bölümünün kendi içinde tutarsız olduğunu göstermiştir. Nitelikli bir ders kitabında içindekiler bölümünün sistematik bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Duman ve Çakmak, 2004). Bunun yanında içindekiler listesi doğru ve yeterince ayrıntılı olmalıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). İçindekiler listesinin kapsamı da önemlidir. Ünitelerde ana konulara, alt başlıklara ve gerekli görülen ayrıntılara düzenli bir şekilde yer verilmelidir (Kılıç ve Seven, 2004). Yılmaz (2020) çalışmasında İngilizce kitabının içeriğinde daha fazla bölüme yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca şekil, şema, tablo, kaynakça ve eklerin içindekiler bölümünde verilmesinin önemini belirtmiştir. Her iki kitapta da ünite/tema adlarına ve sayfa numaralarına yer verilirken sadece İngilizce kitabında kaynakça ve eklerin sayfa numaralarına yer verilmiştir. Bununla birlikte her iki kitapta da temalarda yer alan metinlerin sayfa numaralarına yer verilmediği görülmüştür. Tüm bunlar değerlendirildiğinde her iki kitabın da içindekiler bölümünün kullanıcıya ayrıntılı kılavuzluk etmediği düşünülmüştür. Kullanışlı bir ders kitabının içindekiler

bölümünün rehberlik edici bir konu anahtarı şeklinde olması gerekir (Kılıç ve Seven, 2004). *English As A Second Language* kitabının içindekiler bölümünde olması gereken her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapılarının ayrıntılı taslağına yer verilmemesinin “menu” başlığında hazırlanmış bir başka liste ile telafi edildiği görülmüştür. Her iki kitapta da sözlüğe ve indekse yer verilmemiştir. Ders kitaplarında sözlük, öğrencinin merak ettiği ya da hatırlayamadığı kavramları ve sözcükleri okuyabilmesi bakımından yardımcı olarak görülmektedir (Kılıç ve Seven, 2004). Ancak mevcut ders kitaplarında bu uygulamaya fazla rastlanılmamıştır. Başutku (2018) çalışmasında incelediği kaynaklardan sadece birinin sözlük açısından yeterli olduğunu belirtmiştir. Köktürk (2021) çalışmasında Türkçe kitabında benzer şekilde sözlüğe rastlamamıştır. İndeks ise öğretmenin ve öğrencinin kitapta aradıkları konu ya da kavramı ve metin içindeki yerini kolay bulabilmeleri için bir yardımcıdır (Duman ve Çakmak, 2004; Kılıç ve Seven, 2004). İngilizce kitabında resimlerin ve metinlerin ayrı kaynakça listesine yer verilirken Türkçe kitabında sadece metinlerin kaynakça listesine ve bu metinlerin sayfa numaralarına yer verildiği tespit edilmiştir. Batur (2010) çalışmasında incelediği kitaplardan birinde, iki farklı başlık altında kaynakçaya yer verildiğini ve yazılı kaynakça kadar görsel kaynakçanın da önemli olduğunu belirtmiştir. İki kitapta da güncel metinlerin ve görsellerin kullanıldığı görülmüştür. Ancak her iki kitapta da metin kazanımlarına ve ünite/tema kazanımlarına yer verilmemiştir. Halbuki bir öğrencinin kitap aracılığı ile programın amacından, kendisinin öğrenmesi gereken muhtevadan haberdar olması gerekir (Duman ve Çakmak, 2004). Bu bağlamda her iki ders kitabı da müfredata referans yapmamıştır. *English As A Second Language* kitabında her ünitenin başlangıcında ünitenin içerisinde hedeflenen beceri, o beceriye ait yöntem/teknik ve üniteye öğretilmesi amaçlananların listesi verilmiştir. Bu, öğrencinin ünite ve üniteye yapılacaklar ile ilgili fikir oluşturmaya yardımcı olacaktır. Öğrencilerin motivasyonu ve derse hazırlıklı gelmeleri açısından konunun başında hedeflerden haberdar edildikleri bir bölümün olması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2004). Tertemiz’e (vd. 2004) göre ders kitaplarında her bölümün başında o bölümün amaçlarına, hedef ve davranışlarına yer verilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenci ünitenin sonunda kendisinden isteneni bilecektir. Ömeroğlu (2016) çalışmasında sadece bir kitabın bu ölçüte uyduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra her iki kitapta da özet bölümlerine yer verilmemiştir. Kılıç ve Seven (2004) kritik hedef davranışları dikkate alarak bölüm ya da ünite özetlerine yer verilmesi gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Bu açıdan her

iki ders kitabı da öğrencinin üniteye ait bütünsel bakış ile tekrarına imkân sağlamamıştır. Ek bilgi kutuları İngilizce kitabında etkili bir şekilde kullanılırken diğer kitapta sadece dil bilgisi bölümlerinde ek bilgi kutularından faydalanılmıştır. İki kitapta da alt yazılara yer verilmemiştir. İki kitapta da başlıklar, alt başlıklar ve sayfa numaraları okunaklı ve anlaşılır şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca başlık ve alt başlıklar konuyu desteklemiş ve öğrenciye konu ile ilgili fikir sağlamıştır. İngilizce kitabında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmesi, öğrenciye kitabı müfredat ile bağdaştırarak doğru ve böylece verimli kullanma imkânı sunmuştur. Çeşitli ve renkli görseller, yazı karakterleri ve punto tercihleri ile *English As A Second Language* kitabının iç düzeninin diğer kitaba nazaran daha fazla ilgi çekici olduğu söylenebilir. Ceyhan ve Yiğit (2005) kitap bir uzman tarafından ilgi çekici bir şekilde hazırlanmışsa, öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesinde etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Her iki kitapta da yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satırlar arasında bırakılan boşluklar bakımından yazılar okunaklı bir şekilde verilirken kâğıt kalitesinin kötü olması sebebiyle arka sayfadaki yazılar ve görsellerin yansıdığı ve bunun okuyucunun dikkatinin dağılmasına sebep olduğu tespit edilmiştir. Batur`da (2010) çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Ders kitaplarındaki sayfa baskısının arka yüze geçmemiş olması gerekir (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Ders kitabında yer alan bir metnin okunabilmesinde yazı boyutu, satır uzunluğu, satırlar arasında bırakılan boşluklar, yazı ve zemin rengi gibi faktörler önemlidir (Arı, 2010; Yalın, 2005). *English As A Second Language* çalışma kitabı; dinleme metinleri, öğretmen kitabı, multimedya araçları, genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi diğer materyaller ile desteklenirken çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamalarına yer verilmemiştir. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ise dinleme metinleri, öğretmen kitabı ve multimedya araçları ile desteklenirken çalışma kitabı, genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları ve çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamaları ile desteklenmemiştir. Duman ve Çakmak (2004) birden fazla kullanıcısı olan ders kitabının (öğretmen, öğrenci ve veli gibi) her grubun ihtiyacını karşılayabilmesi için set olarak hazırlanmasının biçimsel bakımdan önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı, yazılı materyalleri ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere üç başlıkta sınıflandırır (Küçükahmet, 2004). Burada bahsi geçen yazılı kaynaklardan biri olan çalışma kitabına ve diğer yardımcı materyallere yer verilmemesi ders kitabının

öğrenilenlerin öğrenci tarafından gerek okulda gerek okul dışında pekiştirilmesine imkân sağlamadığı görülmüştür. Ceyhan ve Yiğit'e göre (2005) yazılı materyal ile desteklenmeyen ders kitabı eksik hazırlanmış bir öğretim materyali sayılır. Her iki kitapta etkinlikler, multimedya araçları ile desteklenerek öğrencilerin farklı becerilerini ve duyularını harekete geçirmiş ve etkinlikler daha etkili hale gelmiştir. Çelik (2014) çalışmasında Almanca kitabının modern bir ders kitabında olması gereken birçok ekstra materyali barındırdığını tespit etmiştir. Doğan (2018) kitap uygulamalarını incelediği çalışmasında İngilizce kitabına ait uygulamanın kullanıcıya sunulan daha fazla içerik bakımından daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen her iki kitabın biçimsel olarak gerekli olan tüm niteliklere sahip olmadığı söylenebilir. Duman ve Çakmak'a (2004) göre ders kitaplarının biçimsel görünümü bakımından yapılan araştırmaların sonuçları, kitapların biçimsel görünüm açısından istenilen niteliklere sahip olmadığını göstermektedir. Bu bağlamdan hareketle ders kitaplarındaki kağıtların kalitesiz olduğunu, iyi ciltlenmediğini, resim ve görsellerin yetersiz kaldığını ifade etmektedirler.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* kitabının içeriği güncel bir şekilde verilmiştir. İçeriğin çoğunun hedef dil kültürüne yönelik olmadığı ve öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında kullanmalarına olanak sağlamadığı tespit edilmiştir. Ders kitabının her ünitesinde yer alan “Language Focus” bölümlerinde tek yapıya odaklanılmıştır. Ancak ünitelerde farklı beceri başlıkları altındaki etkinliklerde farklı dil bilgisi yapılarına yer verildiği görülmüştür. Bazı ünitelerdeki dil bilgisi yapıları oldukça kapsamlı olarak ele alınmıştır. Etkinliklerde konulara yönelik alıştırmalara ve alıştırmaların çoğunluğunun açık (net) yönergelerle sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında her ünite sonunda öz-değerlendirme bölümleri ile değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlara yer verilmiştir. Konular, öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabının genel itibarı ile güncel bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabının içeriğinin hedef dil kültürü hakkında bilgi verirken öğrenciler tarafından tamamen sınıf dışında uygulanabilecek çeşitliliğe sahip olmadığı görülmüştür. Ünitelerde tek bir yapıya odaklanılmamıştır. Etkinliklerde konulara yönelik alıştırmalara ve alıştırmaların çoğunluğunun açık (net) yönergelerle sahip olduğu görülmüştür. Ancak ders kitabında öz-değerlendirme bölümleri ile

değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlar yer verilmemiştir. Ders kitabında konular öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir. İncelenen her iki ders kitabının da güncel içeriğe, açık/net yönergelere ve konulara yönelik alıştırmalara sahip oldukları tespit edilirken her ikisinde de sınıf dışında uygulanabilecek içerik çeşitliliğinin bulunmadığı ve üniterde tek dil bilgisi yapısına yer verilmediği görülmüştür. Örneğin, Türkçe kitabının 1. ünitesinde birleşik zamanlı tüm fiil kipleri verilmiştir. Ömeroğlu (2016) çalışmasında sadece bir Türkçe kitabında birleşik zamanlı fiil kiplerine yer verildiğini belirtmiş ve benzer sonuca ulaşmıştır. Kaya (2011) çalışmasında birden fazla geçmiş zaman yapısına yer verilmiş olduğunu ve bunun öğretimi zor ve karışık hale getirdiğini belirtmiştir. Diğer yandan iki ders kitabının da yaşama hazırlayıcı konulara sahip oldukları görülmüştür. Ders kitaplarında ayrıntı ve gereksiz bilgiden ziyade yaşamsal, geçerli ve nesnel bilgilerin yer alması gerekmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Şimşek (2016) çalışmasında kitaplarda gerçek iletişim ortamlarına hazırlayıcı etkinliklere yer verildiğini belirtmiştir. Hedef dil kültürüne yönelik bilgi sadece İngilizce kitabında bulunmuştur. Kılıç`a (2005) göre ders kitapları yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesle kültürünü aktarmayı sağlayan önemli araçlardır. Soyşekerci (2015), Ömeroğlu (2016) ve Kalaycı (2018) çalışmalarında kitapların konuların kültür aktarımı ve öğrenciyi güdülemesi bakımından nitelikli bir şekilde tasarlandıkları sonucuna varmışlardır. Demir (2012) çalışmasında kitapların Türk kültürünü tam olarak yansıtmadığını ve tanıtmadığını tespit etmiştir. Başal ve Aytan (2014) çalışmalarında kitaplarda yeterince yerel ve uluslararası kültüre yer verildiğini ancak detaylara girilmediği için öğrencilerde tam bir farkındalık oluşturulamadığı sonucuna varmışlardır. Kılıç (2019) çalışmasında *Türkçeye Yolculuk*`ta Türk kültür öğelerinin yoğun olduğu, *Altay Türkçe Öğreniyorum*`da ise yabancı kültür öğelerinin yoğun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koyuncu (2022) çalışmasında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriklerin yeri, seçimi ve sunumu, temsil yeterliliği, oranı açısından eksik, zayıf ve sorunlu yönlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Uzun (2022) çalışmasında bazı seviyelerdeki eksikliklere rağmen setin kültür öğelerini etkili biçimde işlediğini ve Türk kültürünün yabancılar aktarılmasında etkili bir kaynak olduğunu tespit etmiştir. Koyuncu (2022) ile Uzun`un (2022) çalışmaları birbiri ile örtüşmemektedir. Öz değerlendirme ve periyodik tekrarların sadece İngilizce kitapta bulunduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Seven (2004) ve Korkmaz`a (2004) göre ünite sonlarında, öğrenciye kritik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığı ile ilgili bilgi vermek

amacıyla nota dayalı olmayan bir test uygulanması gerekmektedir. Ak (2011) çalışmasında öğrencinin kendisini değerlendirmesine imkân sunacak bir bölüme rastlamamıştır. Ömeroğlu (2016) çalışmasında bazı kitapların bölüm sonlarında ölçme değerlendirme soruları ile öz değerlendirme kısımlarının yer aldığını belirtmiştir. Şimşek (2016) çalışmasında öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri bölümlere yer verildiğini tespit etmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında İngilizce kitabında yer alan ünitenin özetini içeren “Language Reference” ve ünitedeki konulara ait etkinlikleri içeren “Extra Practice” bölümlerinden bahsetmiş ve bunların öğrencinin üniteyi tekrar etmesine ve konuları pekiştirmesine imkân sağladığını ifade etmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında sadece bir kitapta öz değerlendirme bölümlerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu çalışma ve Ak'ın (2011) yaptığı çalışma açık/net yönergeler bakımından farklılık göstermektedir. Ak (2011) çalışmasında Türkçe kitabında yönergelerin açık/net olmadığını belirtmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* kitabında etkinliklerin tamamının sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlandığı görülmüştür. Bunun yanında *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında etkinliklerin çoğunluğu sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlanırken öğrencilerin tamamen sınıf dışında uygulayabileceği etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. İki ders kitabında da etkinliklerin öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bir ders kitabında konu kapsamında yer alan etkinliklerin öğrencilerin yaş, ilgi ve zihinsel gelişmelerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Bunun yanında iki ders kitabında da etkinliklere ait basitten karmaşığa doğru çeşitli görevler tasarlanmıştır. Kılıç ve Seven (2004) konuların somut, basit ve bilinenden; soyut, karmaşık ve bilinmeyene doğru sunulmasının öneminden bahsetmiştir. Ceyhan ve Yiğit'e göre (2005) bir ders kitabı konuları tümevarım yöntemiyle işlenmeli ve basitten karmaşığa doğru ele alınmalıdır. Çalışmadaki her iki ders kitabında da görevlerin öğretim kazanımlarını desteklemediği görülmüştür. Buna rağmen her ikisinde de etkinlikler yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde ve görevler özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın olarak tasarlanmışlardır. İngilizce kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilirken Türkçe kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür. Uzbek (2019) konuşma etkinliklerinin gerçek hayatın doğasına uygun

olarak günlük iletişime yönelik tasarlanmış oldukları sonucuna varmıştır. Bu bağlamda bu iki çalışmanın bulguları örtüşmemektedir. İngilizce kitabında en çok konuşma becerisine, en az yazma becerisine ait etkinliklere; Türkçe kitabında en çok okuma becerisine, en az ise yazma becerisine yer verilmiştir. Bu bağlamda her iki ders kitabının etkinliklerinin dört beceri alanına göre dengeli dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında dil öğretiminde ders kitaplarında bütün becerilere eşit önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Topçuoğlu (2010) çalışmasında İngilizce kitaplarında en çok dinleme ve konuşma becerisine ve Türkçe kitaplarında en çok yazma becerisine önem verildiğini ifade etmiştir. Şimşek (2016), Tabak ve Göçer (2017), Çelik (2022) ve Geçim (2022) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin nicelik bakımından yeterli sayıda olmadığını ve diğer becerilere ait etkinliklerin gölgesinde kaldığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Kalaycı 'da (2018) Türkçe kitabında dinleme ve konuşma becerisinin diğer becerilerin gölgesinde kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Derinkök (2022) çalışmasında İngilizce kitaplarda B1 seviyesinde en çok konuşma, B2 seviyesinde en çok dinleme becerisine yer verilirken Türkçe kitaplarda en çok okuma becerisine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuç ile Derinkök'ün (2022) sonuçları örtüşmektedir. Demirel (2004) dil öğretiminde dört dil becerisini ayrı ayrı ele almanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Özbay (2007) dil gelişim sürecinde beceri alanlarının birbirini karşılıklı olarak etkilemekte olduğunu ve bu sebeple bir bütün ele alınmaları gerektiğini belirtmiştir. Ömeroğlu (2016) çalışmasında incelediği dört kitabın da temel dil becerilerini geliştirmeye uygun olarak tasarlandıkları sonucuna varmıştır. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabının incelenen diğer dil öğretim kitabına göre tüm beceri alanlarında daha az etkinliğe yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki ders kitabının etkinliklerinde de dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmamıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* kitabında dinleme becerisine yönelik katılımsız dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme ve eleştirel dinleme tekniklerine; konuşma becerisine yönelik kendisini başkasının yerine koyarak konuşma, tartışma, güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tümevarım, ikna edici konuşma ve kelime havuzundan seçerek konuşma tekniklerine; okuma becerisine yönelik hızlı okuma, tam okuma, seçmeli-esnek okuma, göz atarak okuma, tahmin

ederek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, özetleyerek okuma ve eleştirel okuma yöntem/tekniklerine; yazma becerisine yönelik etkinliklerde kontrollü yazma, güdümlü yazma, not alma ve özetleme yöntem/tekniklerine; dil bilgisi becerisine yönelik etkinliklerde kontrollü yazma ve güdümlü yazma yöntem/tekniklerine yer verildiği görülmüştür. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında dinleme becerisine yönelik seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme ve not alarak dinleme yöntem/tekniklerine; konuşma becerisine yönelik tartışma, güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma ve eleştirel konuşma yöntem/tekniklerine; okuma becerisine yönelik etkinliklerde tam (dikkatli) okuma, işaretleyerek okuma, seçmeli-esnek okuma, özetleyerek okuma ve tartışarak okuma yöntem/tekniklerine; yazma becerisine yönelik etkinliklerde güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kontrollü yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, eleştirel yazma ve not alma yöntem/tekniklerine; dil bilgisi becerisine yönelik tüm etkinliklerde kontrollü yazma yöntem/tekniklerine yer verildiği görülmüştür. İncelemenin sonunda İngilizce kitabında konuşma becerisi, okuma becerisi ve dil bilgisi etkinliklerinde daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilirken, Türkçe kitabında sadece yazma becerisi etkinliklerinde daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmüştür. Her iki kitabın dinleme becerisinde en çok seçici dinlemeye; konuşma becerisinde en çok güdümlü konuşmaya, okuma becerisinde en çok seçmeli-esnek okumaya, yazma becerisinde en çok kontrollü yazmaya ve dil bilgisinde en çok kontrollü yazmaya yer verilmiştir. Diğer yandan her iki kitabın dört beceriye ait en az kullandıkları yöntem ve teknikler farklılık göstermiştir. Topçuoğlu (2010) çalışmasında dil bilgisi bakımından daha çeşitli yöntem ve tekniğe yer verildiğini ve sezgisel dil bilgisine özellikle önem verildiğini belirtmiştir. Yılmaz (2014) yazma etkinliklerinde güdümlü yazma, eleştirel yazma, boşluk doldurma, kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma ve özet çıkararak yazma yöntemlerine yer verildiğini ve bunlardan en çok güdümlü yazma yöntemine; en az ise yaratıcı yazma yöntemine yer verildiğini ifade etmiştir. Atalay (2015) çalışmasında kontrollü yazma ve güdümlü yazmanın öğrenci çalışma kitabında ihmal edilmiş, ancak öğretmen kılavuz kitabında yer aldığını belirtmiştir. Ellialtı (2016) İngilizce ve Türkçe kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında yazma etkinliklerinde not alma yönteminin az sayıda, özet çıkarma yönteminin ise çok sayıda yer aldığı sonucuna varmıştır. Bunun yanında yaratıcı yazmanın diğer kitaplara göre İngilizce ders kitaplarında daha sık kullanıldığını ifade etmiştir. Çelik (2022) çalışmasında dinleme etkinliklerini dinleme tür, yöntem ve

teknikleri açısından incelemiş ve seçici, yaratıcı, eleştirel, not alarak ve empati kurarak dinleme türlerine yer verildiği ve böylelikle etkinliklerde çeşitlilik sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında tüm setlerde en fazla yararlanılan konuşma türünün serbest konuşma; daha az yer verilen konuşma türlerinin ise eleştirel, güdümlü, yaratıcı konuşma, tartışma, hafızada tutma ve ikna etme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında dinleme materyallerinin öğrencileri ana dili İngilizce/Türkçe olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlanmış oldukları görülmüştür. İngilizce kitabındaki dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilirken Türkçe kitabında dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilmemiştir. Gün, Yalçın ve Memiş (2017) çalışmalarında Türkçe ders kitabının dinleme etkinliklerinde din, tarih, yemek, müzik vb. kültürel öğelere yer verildiğini, ancak İngilizce ders kitabında benzeri kültürel öğelere rastlanmadığını ifade etmişlerdir. İngilizce kitabında dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar hem ana dili İngilizce olan ve hem de ana dili İngilizce olmayanlar arasında yapılacak şekilde tasarlanırken Türkçe kitabında dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili Türkçe olan kişiler arasında yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra iki ders kitabında da çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verilerek bireysel, eşli ve grup çalışmalarında dengeli bir dağılım yapılmamıştır. İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde dinleme öncesine, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında yönelik görevlere yer verilirken Türkçe kitabının dinleme etkinliklerinde sadece dinleme öncesine ve dinleme sonrasında yönelik görevlere yer verilmiştir. İki kitabın da dinleme etkinliklerinde en çok dinleme sonrasında ait görevler yer almıştır. İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde en az dinleme sırasında yönelik görevlere yer verilmiştir. Tüm (2016) çalışmasında dinleme etkinliklerinin doğrudan öğrencilere dinletilmemesi ve dinleme öncesi, sırası ve sonrasında mutlaka gerekli olan girdilerin sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Tuzcu-Eken (2011), Gün, Yalçın ve Memiş (2017), Çelik (2022) ve Geçim (2022) çalışmalarında dinleme öncesinin ihmal edildiğini belirtmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabındaki dinleme etkinliklerinin tamamının dinleme sonrasında ait olduğunu ifade etmiştir. Çifçi (2022) çalışmasında Türkçe kitabında üç aşamayı da aynı anda içinde barındıran dinleme bölümünün yer

almadığını ve her iki kitapta da en çok dinleme sonrası etkinliğe yer verildiğini belirtmiştir.

İki ders kitabında da doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verilirken sadece *English As A Second Language* kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Çolak (2018) çalışmasında konuşma etkinliklerinin iletişimsel yeteneği geliştirmesi bakımından yeterli olmadığını ve etkinliklerin önemli bir kısmının anlatıma dayanan soru cevap türünde olduğunu yani bireysel konuşma aktivitelerine daha çok yer verildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Kalaycı (2018) çalışmasında Türkçe kitabında karşılıklı iletişime yönelik alıştırmaların yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Hasırcı (2019) çalışmasında sadece iki kaynakta konuşma becerisine ait gerçek yaşamla ilgili etkinliklere daha çok yer verildiğini ifade etmiştir. Çakmak (2021) çalışmasında gerçek konuşma diyaloglarına yer verilmediğini belirtmiştir. Ayrıca iki ders kitabında da konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmemiştir. Her iki ders kitabının da konuşma etkinliklerinin çeşitli sözel iletişim yapıları ve durumlarını kapsadığı ve etkinliklere ait görevlerin çoğunlukla bireysel konuşma aktiviteleri şeklinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki bulguların aksine Hattatioğlu (2019) ve Derinkök (2022) çalışmalarında, İngilizce kitaplarında öğrenci-öğrenci etkileşimine daha fazla yer verildiğini ifade etmişlerdir. İngilizce kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma öncesine ve konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verilirken Türkçe kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte iki kitabın da konuşma etkinliklerinde en çok konuşma sırasına yönelik görevlere yer verilmiştir. Hasırcı (2019) çalışmasında konuşma öncesine yer verilmediğini ve en çok konuşma sırasına ait etkinliklerin bulunduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabındaki etkinliklerin tümünün konuşma sırasına ait olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar benzerlik göstermektedir.

İki ders kitabında da okuma metinleri farklı türlerden seçilmiştir. Bununla birlikte her ikisinde de en çok yer verilen metin türü “makale”, en az yer verilen metin türleri ise “anı, fıkra ve blog” olmuştur. Okur (2010) ders kitaplarında her tür metin örneklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Batur (2010) çalışmasında kurgusal ve bilgi verici olarak çeşitli metin türlerine yer verildiğini ifade etmiştir. Topçuoğlu (2010) çalışmasında Türkçe kitabında en çok kurgusal metin türlerine; İngilizce

kitabında en çok bilgi verici metin türlerine yer verildiğini ifade etmiştir. Şimşek (2011) okuma metinlerinde neredeyse her türden metne yer verildiği sonuca ulaşmış ve evrensel kültür unsurlarını içeren metinlerin daha çok ön plana çıkarıldığını vurgulamıştır. Turan ve Serin (2015) çalışmalarında kurgusal ve bilgi veren olmak üzere toplam 35 metin türü tespit etmişler ve AODÇ’de seviyelere göre önerilen metin türleri dışında da birçok farklı türe yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ömeroğlu (2016) çalışmasında bazı kitapların kurmaca ve bilgilendirici metin türlerine sahip olduğu, bazılarının sadece kurmaca metin türlerinden oluştuğu sonucuna varmıştır. Dündar (2021) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklı edebi türler okuyarak farklı edebi türlere ilişkin duyuşsal özellikler geliştirdiklerini ve böylece okuduklarını anlama becerisinin olumlu yönde etkilendiğini vurgulamıştır. Her iki ders kitabında da okuma metinlerinin dünya klasiklerinden seçilmediği ve metinlerde farklı kültürlerle yer verilmediği tespit edilmiştir. Soyşekerci (2015) çalışmasında tüm etkinliklerde öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanmasını ve kültürel farkındalık oluşturmalarını olumsuz etkileyecek bazı unsurlar tespit etmiştir. Gözgenç (2016) çalışmasında okuma parçalarını yerel kültür ve kültürlerarası bakımından incelemiş ve kültürlerarası boyutun yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda bulgular Korkmaz’ın (2009) çalışması ile örtüşmektedir. Ders kitabının program aracılığı ile kendi kültürümüzü tanımaya imkân sağladığı kadar dış kültürleri de tanımaya imkân sağlaması gerekir (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Her iki ders kitabında da çoğunlukla bireysel okuma aktivitelerine yer verilerek bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit olarak yer verilmediği görülmüştür. Yılmaz (2020) çalışmasında İngilizce kitabının okuma becerisine ait etkinliklerinde en fazla karşılıklı çalışmaya veya grup çalışmasına yer verildiğini ifade etmiştir. İki ders kitabının da okuma etkinliklerinde okuma öncesine, okuma sırasına ve okuma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte iki ders kitabının da okuma etkinliklerinde en çok okuma sonrasına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. İngilizce kitabının okuma etkinliklerinde en az okuma sırasına yönelik görevlere, Türkçe kitabının okuma etkinliklerinde ise en az okuma öncesine yönelik görevlere yer verildiği tespit edilmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabında sadece okuma sonrasına ait etkinliklerin yer aldığı sonucuna varmıştır. Her iki çalışmanın bulguları da en çok okuma sonrasına ait etkinliklere yer verilmesi bakımından benzerlik göstermektedir.

İki ders kitabında da yazma görevlerinin günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirildiği, etkinliklerin çeşitli yazma çalışmalarını örneklendirdiği, çoğunlukla yazma uygulamalarının ilk basamaklarda kontrollü ve yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulduğu görülmüştür. Yaylı ve Yaylı (2018) çalışmalarında inceledikleri setin B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde çeşitli türde yazma etkinliklerinin yer aldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Atalay da (2015) yazma etkinliklerinde çeşitli türlere yer verildiğini, ancak bu türler arasında dengeli bir dağılım olmadığını ifade etmiştir. Tiryaki ve Bilgili (2020) çalışmalarında okuma metinlerini ve yazma etkinliklerini tür odaklı değerlendirmişler ve edebi türlerden en çok makale, dilekçe, rapor, mektup, davetiye gibi günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek türde metinlerin tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Sadece *English As A Second Language* kitabında etkinlikler öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını anlayabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Göçer'e göre (2010) neyi, nasıl yazacağının yöntemini bilen öğrenciler hayal dünyalarını harekete geçirecek ilginç yazma konuları belirleyebilmekte ve bu bağlamda yazma etkinliğini severek ve isteyerek gerçekleştirmektedirler. Çalışmada iki ders kitabının da yazma etkinliklerinde çoğunlukla bireysel yazma aktivitelerine yer verilerek bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ellialtı (2016) çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin tümünün bireysel yapılacak şekilde tasarlandığını ifade etmiştir. *English As A Second Language* yazma etkinliklerinde yazma öncesine, yazma sırasına ve yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* yazma etkinliklerinin tamamında yazma sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanında İngilizce kitabının yazma etkinliklerinde en çok yazma öncesi ve sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Görüldüğü gibi yazma süreçlerinde dengeli bir dağılım yapılmamıştır. Yılmaz'ın (2020) çalışmasının bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Her iki çalışmada da incelenen yabancılara Türkçe ders kitaplarında sadece yazma sırasına ait etkinliklere, İngilizce ders kitaplarında da tüm yazma süreçlerine yer verilmiştir. Diğer yandan Atalay (2015) çalışmasında yazma süreçleri açısından yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerini yetersiz bulurken Yaylı ve Yaylı (2018) çalışmalarında yazma etkinliklerinde yazma süreçlerine değinilmediğini ifade etmişlerdir.

English As A Second Language kitabında dil bilgisi öğeleri kitap boyunca tekrarlanmazken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında bazı dil bilgisi yapılarının kitap boyunca tekrarlandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bulguya benzer şekilde Kalaycı (2018) çalışmasında Türkçe kitabında ‘birleşik zamanlar, fiilde çatı ve ulaçlar’ konusunun tekrara düşülerek işlendiğini, diğerinde ise ünitelerin birbirini tamamlayarak bireyin günlük hayatta sık karşılaşacağı ifadeler üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Ders kitabında dil bilgisi yapılarının tekrar edilmesinin hatırlamayı kolaylaştırdığı saptanmıştır. (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Çalışmada incelenen iki ders kitabında da dil bilgisi kısa, kolay örnekler ve açıklamalar ile farklı metin türleri içerisinde verilirken kitaplarda dil bilgisi yapılarının özgün bağlamda tanıtılmamış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sadece İngilizce kitapta öğrenilen bazı dil bilgisi yapılarının iletişim ve etkileşim odaklı olarak verildiği tespit edilmiştir.

İki kitapta da yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmemiş ve döngüsel olarak kullanılmamış, kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımlarına yönelik örnekler yer verilmemiş ve kelime öğeleri özgün bağlamlarda tanıtılmamıştır. Bununla birlikte *English As A Second Language* kitabında dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmezken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmiştir. Göçer (2014) bir kelimenin bulunduğu cümlede, paragraf ya da bağlam içinde çeşitli anlamlarda kullanılabileceğini ve kelimenin anlamlarında çeşitlilik olabileceğini ifade etmiştir. Bu bakımından kelimenin bağlam içerisinde verilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Başutku (2018) sadece bir ders kitabında öğretilmesi hedeflenen kelimelerin farklı etkinliklerde kullanıldığını ve bunun da bellek stratejisi bakımından öğrencinin öğrendiği kelimeleri pekiştirmesine olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Güzel (2021) kelimenin içinde bulunduğu bağlama başvurmaya yönelik stratejilerin, daha çok ders kitaplarının okuma alanında yer aldığını ifade etmiştir. İncelemenin sonunda iki ders kitabında da kelime öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

İki ders kitabında da telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğer etkinlik türlerine yer verilmemiştir. Çolak’a göre (2018) yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde sesletim unsurunun çok önemli bir yeri vardır. Gün, Yalçın ve Memiş (2017) çalışmalarında sadece İngilizce kaynaktan sesletim çalışması ve dinletilen diyalogun canlandırılması gibi konuşmaya yönelik

etkinliklere yer verildiğini tespit etmişler ve yabancı bir dil öğretiminde sesletim çalışmasının önemini vurgulamışlardır. Yılmaz (2020), Köktürk (2021) ve Derinkök (2022) çalışmalarında inceledikleri kitaplardan sadece İngilizce kitabında telaffuz bölümlerine yer verildiğini belirtmişlerdir. Bahsi geçen tüm çalışmaların bu çalışmanın bulguları ile örtüşmediği görülmüştür.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde her iki ders kitabında da metinler ile uyumlu ve canlı/renkli görsellere yer verildiği görülmüştür. Kılıç ve Seven (2004) görsel düzenin amacını istedik davranışları kazandırmaya yönelik mesajlar vermek olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda görselin konuya uygun olmasının önemini vurgulamışlardır. Tertemiz vd. (2004) sayfalarda kullanılan grafik, harita, şema ve tablo gibi görsel unsurların konu ile ilgili olması gerektiğini ve metinde yazılanları desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Ceyhan ve Yiğit (2005) bir ders kitabında kullanılan resim ve şekillerin metinle çok yakından ilgili olması, işlevsel olması ve kolay yorumlanabilmesi gerektiğini belirtmiştir. İşeri (2007) ders kitabının, biçim ve içerik bakımından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünü olduğunu ve seçilen metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanmasıyla önem arz ettiğini ifade etmektedir. Kanca (2020) görsellerin, metnin soyutluğunu somutlaştırarak metnin daha iyi anlaşılmasına ve metin ile ilgili çıkarımlarda bulunmaya katkı sağlayacağını vurgulamıştır. *English As A Second Language* kitabında sadece sembolik görsellere, bilgilendirici görsellere ve işlevsel görsellere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında süsleyici görsellere, sembolik görsellere, bilgilendirici görsellere ve işlevsel görsellere yer verilmiştir. Batur (2010) ve Ömeroğlu (2016) çalışmalarında çoğu görsel unsurun metinler ile uyumlu olduğunu tespit etmişlerdir. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında az sayıda görsel kullanılmıştır. Kılıç ve Seven (2004) yeterli görsel araca yer verilmemesinin konuların anlaşılmasında problem oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma güçlükleri ve okumaya karşı isteksizlikleri dikkate alındığında kitapların biçim, resim, grafik, renk ve mizanpaj gibi öğelerle çekici hale getirilmesi önem taşımaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). İncelemenin sonunda tüm ölçütler göz önünde bulundurularak İngilizce ders kitabının görseller bakımından daha zengin olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde *English As A Second Language* dinleme etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan

seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* dinleme etkinliklerinde ise sadece testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi) ve açık uçlu sorulara yönelik görevlere yer verilmiştir. Her iki kitapta da en çok kısa cevaplı testler, en az ise doğru-yanlış testleri tercih edilmiştir. Görüldüğü gibi dinleme becerisine ait etkinliklerde çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmediği ve bu araçlar arasında dengeli bir dağılımın olmadığı saptanmıştır. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabının dinleme etkinliklerinde en fazla “doğru-yanlış”, İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde ise en fazla “metne ilişkin soru cevaplama” görevlerine yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca etkinlik çeşitliliğinin her iki kitap için de genel etkinlik sayısına oranla yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ak (2011) çalışmasında İngilizce kitabının dinleme/okuma etkinliklerinde en çok açık uçlu sorulara yer verilerek diğer soru tiplerine daha az yer verildiği ve bununla birlikte Türkçe kitabında dinleme/okuma sırasının ihmal edildiği sonucuna varmıştır. Tüm (2016) çalışmasında dinleme öncesi, sırası ve sonrası girdilerinin sırasıyla sunulduktan sonra, bu girdileri doğrudan ölçme ve değerlendirmeye olanak sağlayacak soruların yeterince sorulmadığını ifade etmiştir. Tabak ve Göçer (2017) çalışmalarında dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin belli başlı etkinlik türleri üzerinde yoğunlaştığını ve bunun da kitaplardaki etkinliklerin tekdüze kalmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Tanrıkulu ve Gir (2019) çalışmalarında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alan “eşleştirme, kısa cevaplı maddeler (boşluk doldurma, soru cevap), doğru-yanlış etkinlikleri” gibi araçlardan faydalandığını tespit etmişlerdir. Çelik (2022) çalışmasında tüm setlerdeki dinleme alıştırmalarında boşluk doldurma, doğru/yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı soru ve tablo doldurma etkinliklerinin ön planda olduğunu, ancak sıralama, tahmin, yazma, tartışma, özetleme ve açık uçlu soruların ise sayıca az olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü gibi bahsi geçen diğer tüm çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

English As A Second Language konuşma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test /çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* konuşma etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. İki kitapta da konuşma etkinliklerinde en çok kısa cevaplı testlere yer verilirken

English As A Second Language konuşma etkinliklerinde en az çoktan seçmeli testlere, *Yabancılar İçin Türkçe* konuşma etkinliklerinde ise en az eşleştirme sorularına yer verildiği görülmüştür. İncelemenin sonunda elde edilen diğer bir bulgu ise konuşma etkinliklerinde ölçme ve değerlendirme araçlarının çok fazla çeşitlenmediği ve bu yüzden tekdüze alıştırmalara yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte kısa cevaplı testlere diğerlerine oranla daha fazla başvurulduğu ve bu nedenle tercih edilen türler arasında dengeli bir dağılımın olmadığı söylenebilir. Yılmaz (2020) çalışmasındaki iki setin konuşma becerisine yönelik etkinlik türleri bakımından yetersiz kaldığı sonucuna varmıştır. Derinkök (2022) çalışmasında Türkçe B1`de en fazla açık uçlu sorular ve B2`de en fazla açık uçlu sorular ile sorulara cevap vererek konuşma yer alırken diğer kitaplarda en fazla sorulara cevap vererek konuşmanın yer aldığını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi Derinkök (2022) ve Yılmaz (2020) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır.

İki ders kitabının da okuma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Her iki kitabın okuma etkinliklerine ait görevlerinde en çok kısa cevaplı testlere, *English As A Second Language* kitabında en az çoktan seçmeli testlere, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında en az çoktan seçmeli testlere ve doğru-yanlış testlerine yer verildiği görülmüştür. İncelemede iki kitapta da diğer araçlara oranla kısa cevaplı testlere daha fazla yer verilerek ölçme araçlarının çeşitlendirilmediği ve türler arasında dengeli bir dağılım olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın aksine Şimşek (2011) çalışmasında metinlerle ilgili boşluk doldurma ya da doğru-yanlış gibi alıştırmaların yanı sıra seviye arttıkça metinle ilgili soruların sorulduğu, bununla birlikte metninden çıkarımlar yapılması ve sorulara Türkçe konuşarak ya da yazarak yorumlar yapılmasına yönelik alıştırmalara yer verildiğini tespit etmiştir. Başar (2016) çalışmasında metin altı etkinliklerinin genel olarak soru-cevap ve doğru yanlış alıştırmalarından oluştuğunu tespit etmiş ve böylelikle bir süre sonra öğrencilerin kitaba alışacağını ve kitabın onlar için monoton bir ders materyali haline gelebileceği sonucuna varmıştır. Benzer bulgulara ulaşan diğer çalışmalar ise Çetinkaya ve Yolcusoy (2020) ve Sallabaş`a (2023) aittir. Çalışmalarında okuma becerilerinde en çok kısa cevaplı testlere, ikinci olarak da eşleştirme tarzı sorulara yer verildiğini belirtmişlerdir.

English As A Second Language yazma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* yazma etkinliklerinde eşleştirme sorularına, açık uçlu sorulara, projelere ve kavram haritalarına yönelik görevlere yer verilmiştir. *English As A Second Language* yazma etkinliklerine ait görevlerde en çok kısa cevaplı testlere, en az ise çoktan seçmeli testlere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* yazma etkinliklerine ait görevlerde en çok açık uçlu sorulara, en az ise projeye yer verildiği görülmüştür. İncelemede yazma etkinliklerine ait ölçme araçlarının çeşitliliği bakımından İngilizce kitabın daha zengin olduğu söylenebilir. Atalay (2015) çalışmasında Türkçe kitabı yazma becerisi etkinliklerini ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz bulmuştur. Yılmaz (2020) çalışmasında İngilizce kitabının yazma becerisine yönelik etkinlik görevlerinde yer alan türler bakımından daha üstün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atalay (2015) ve Yılmaz (2020) bu çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

English As A Second Language dil bilgisi etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* dil bilgisi etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilmiştir. Her iki kitabın dil bilgisi etkinlik görevlerinde en çok kısa cevaplı testlere, *English As A Second Language* kitabında en az çoktan seçmeli testlere ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* kitabında ise en az eşleştirme sorularına yer verildiği görülmüştür. İncelemede dil bilgisi ölçme araçlarında çeşitliliğin ihmal edildiği ve tercih edilen türler arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2020) çalışmasında Türkçe kitabının dil bilgisine ait etkinliklerinde en fazla “boşluk doldurma” türüne yer verildiğini; diğerinde ise en fazla “fark ettirme” türüne yer verildiğini ifade etmiştir.

Genel olarak ölçme ve değerlendirme bakımından yapılan inceleme değerlendirilecek olursa her iki kitapta da tüm beceri alanlarında kullanılan soru tipinin az olduğu söylenebilir. Ömeroğlu (2016) çalışmasında incelediği kitapların ADP’ye uygun olduğunu ve sorularda bütün tekniklerin kullanıldığını ifade etmiştir. Şimşek (2016) çalışmasında çeşitli sorulardan oluşan alıştırmalara yer verildiği sonucuna varmıştır. Geçim (2022) çalışmasında kitapların soru tipi bakımından ADOÇP ile uygun olduklarını ifade etmiştir.

7. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde iki kitabın da ön kapak, arka kapak ve kitap sırtında, kitabın yazılış amacı, içeriği, basımı, yayınevi, yazarı, CEFR dil seviyesi ve serinin diğer kitapları gibi nitelikli bir ders kitabında olması gereken çoğu bilginin yer aldığı görülmüştür. Ancak İngilizce ders kitabının ön kapağında CEFR dil seviyesi bilgisinin yer almadığı ve Türkçe ders kitabında seriye ait diğer kitaplar hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte iki kitapta da fiyat bilgisi ve yazar ile ilgili detaylı bilgi yer almamıştır. İki kitap da dikişli bir şekilde tasarlanmış, MEB'in ders kitabı için belirlediği standart büyük boy kitap ölçülerine uygun, ancak ağırlık bakımından Arı'nın (2010) belirttiği ölçüden (200-500) biraz yüksek olduğu belirlenmiştir. İngilizce kitabı daha canlı renklere sahip olmasına rağmen her iki kitabın da dış düzeninin ilgi çekici bir tasarıma sahip olduğu söylenebilir.

İki ders kitabının içindekiler bölümü, sadece ünite/tema sayfa numaralarına yer verilerek ayrıntıya girmeden sade olarak tasarlanmıştır. Her ikisinde de dil bilgisi yapılarına ve metin sayfa numaralarına yer verilmemiştir. İngilizce ders kitabının içindekiler bölümünde kaynakça ve eklerin sayfa numarasının yer alması ve ek olarak kitapta ayrıntılı menü listesine yer verilmesi ders kitabının bu bölümünü zenginleştirmiştir. Bunun aksine Türkçe ders kitabının içindekiler bölümünde ise tutarsızlık tespit edilmiştir.

Her iki kitapta da sözlüğe ve indekse yer verilmemiştir. Bu durum öğrencinin konforunu azaltarak ders kitabının kullanılabilirliğini düşürmüştür. Çünkü sözlük öğrencilere ünite de öğrenilen kelimeleri hatırlamak istediklerinde, indeks ise öğrendikleri konuya tekrar bakmak istediklerinde kolay ve hızlı bir şekilde aradıklarına ulaşma imkânı sağlar. Çalışmadaki iki ders kitabı da güncel bir kaynakçaya sahip olmasına rağmen İngilizce ders kitabının metinler ve görseller için iki ayrı listeye yer vererek daha kapsamlı bir kaynakçaya sahip olduğu görülmüştür.

Her iki kitabın da ünite tasarımı da bazı önemli unsurlar ihmal edilmiştir. Öğretim programının amacına ulaşmasında ve bu yolda aracılık eden ders kitaplarında müfredatın önemi büyüktür. Ancak iki kitapta da müfredata referans yapılmamıştır. Bununla birlikte ünite ve metinlere ait kazanımlara da yer verilmemiştir. Bunun yerine İngilizce kitapta her ünitenin başlangıcında ünitenin içerisinde hedeflenen beceri, o beceriye ait yöntem/teknik ve ünite de öğretimi amaçlananların listesi verilmiştir.

Nitelikli bir ders kitabının iç tasarımı da faydalanılması gereken özet bölümlerine ve alt yazılara iki kitapta da yer verilmemiştir. Ancak ek bilgi kutuları İngilizce kitabında daha etkili bir şekilde kullanılmıştır. Türkçe kitabında ise sadece dil bilgisi bölümlerinde ek bilgi kutularına yer verilmiştir. Her iki kitapta da başlıklar, alt başlıklar ve sayfa numaraları okunaklı ve anlaşılır şekilde verilmiştir. Bunun yanı sıra başlık ve alt başlıkların konuyu desteklediği görülmüştür. Becerilere ait ikonlar İngilizce kitapta etkili şekilde kullanılırken Türkçe kitabında bazı etkinliklerin yanlış ikon ile gösterildiği ya da ikon koymanın unutulduğu tespit edilmiştir. İngilizce ders kitabında, kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmiş olması kitabın kullanılabilirliğini artırmıştır. Her iki kitapta da yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satır aralarında bırakılan boşluklar bakımından yazılar okunaklı bir şekilde verilmiştir; ancak kâğıt kalitesinin kötü olması sebebiyle arka sayfadaki yazılar ve görseller ön sayfaya yansımıştır. Çeşitli ve renkli görseller, yazı karakterleri ve punto tercihleri ile İngilizce ders kitabının iç düzeninin diğer kitaba nazaran daha fazla ilgi çekici olduğu söylenebilir.

İngilizce ders kitabının çalışma kitabı, dinleme metinleri, öğretmen kitabı, multimedya araçları, genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi materyaller ile desteklenerek daha fazla yardımcı materyale sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan Türkçe ders kitabına ait bir öğrencinin öğrenileni kendisinin pekiştirebilmesinde büyük önem arz eden çalışma kitabının ve diğer destek materyallerin geliştirilmediği tespit edilmiştir. İki ders kitabı da çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamaları ile desteklenmemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen her iki kitabın da organizasyon şemasının nitelikli ders kitabında bulunması gereken tüm ölçütlere sahip olmadığı görülmüştür. Yine de İngilizce kitabında diğer kitaba nazaran daha kullanışlı bir organizasyon şeması kullanıldığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlarına bakıldığında her iki ders kitabının da güncel içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Ancak her ikisinde de tamamen sınıf dışında uygulanabilecek içeriklere rastlanmamıştır. Bununla birlikte kitaplarda dil bilgisi öğretiminde tek yapıya odaklanılmadığı görülmüştür. Her iki ders kitabının da yaşama hazırlayıcı konulara sahip oldukları, bu konulara yönelik alıştırmalar geliştirildiği ve bu alıştırmaların açık/net yönergeler ile ifade edildiği görülmüştür. Hedef dil kültürü bakımından yapılan inceleme sonucunda sadece Türkçe kitabında Türk kültür öğelerine rastlanmıştır. Öz değerlendirme ve periyodik tekrarların yer aldığı bölümlere ise sadece İngilizce kitabında yer verilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında iki ders kitabı da tamamen sınıf dışında uygulanabilecek şekilde tasarlanmamıştır. Etkinlikler sınıf ortamında yapılabilecek şekilde geliştirilmiştir. Ancak iki ders kitabında da etkinliklerin öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kitaplarda etkinliklere ait basitten karmaşığa doğru çeşitli görevler tasarlanmıştır. Çalışmadaki her iki ders kitabında da görevlerin öğretim kazanımlarını desteklemediği görülmüştür. Buna rağmen her ikisinde de etkinlikler, yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde ve görevler özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın olarak tasarlanmıştır. İngilizce kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilirken Türkçe kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilmemiştir. İngilizce kitabında en çok konuşma becerisine, en az ise yazma becerisine ait etkinliklere; Türkçe kitabında en çok okuma becerisine, en az ise yazma becerisine yer verilmiştir. Bu bağlamda her iki ders kitabının etkinliklerinin dört beceri alanına göre dengeli dağılım göstermediği görülmüştür. Son olarak ders kitaplarının etkinliklerinde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmamıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında İngilizce kitabında konuşma becerisi, okuma becerisi ve dil bilgisi etkinliklerinde daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilirken Türkçe kitabında sadece yazma becerisi etkinliklerinde daha çeşitli yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmüştür. Her iki kitabın da dinleme becerisinde en çok seçici dinlemeye, konuşma becerisinde en çok güdümlü konuşmaya, okuma becerisinde en çok seçmeli-esnek okumaya, yazma becerisi ve dil

bilgisinde en çok kontrollü yazmaya yer verilmiştir. Diğer yandan her iki kitabın dört beceriye ait en az kullandıkları yöntem ve teknikler farklılık göstermiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında çalışmada yer alan ders kitaplarının, dinleme materyallerinin öğrencileri ana dili İngilizce/Türkçe olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. İngilizce kitabının dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilirken Türkçe kitabının dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilmemiştir. İngilizce kitabının dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili İngilizce olan ve ana dili İngilizce olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlanırken Türkçe kitabının dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili Türkçe olan kişiler arasında yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Her iki ders kitabında da çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verilerek bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmemiştir. İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde dinleme öncesine, dinleme sırasına ve dinleme sonrasına yönelik görevlere yer verilirken Türkçe kitabının dinleme etkinliklerinde sadece dinleme öncesine ve dinleme sonrasına yönelik görevlere yer verilmiştir. Her iki kitabın da dinleme etkinliklerinde en çok dinleme sonrasına ait görevler yer almıştır. İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde en az dinleme sırasına yönelik görevlere yer verilmiştir.

Konuşma becerisi bakımından yapılan inceleme sonunda iki ders kitabında da doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verildiği görülmüştür. Ancak sadece İngilizce kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere rastlanmıştır. Kitaplarda konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmemiştir. Ancak iki ders kitabının da konuşma etkinliklerinin çeşitli sözel iletişim yapıları ve durumlarını kapsadığı ve etkinliklere ait görevlerin çoğunlukla bireysel konuşma aktiviteleri şeklinde olduğu görülmüştür. İngilizce kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma öncesine ve konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verilirken Türkçe kitabının konuşma etkinliklerinde sadece konuşma sırasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Her iki kitabın da konuşma etkinliklerinde en çok konuşma sırasına yönelik görevlere yer verilmiştir.

Okuma becerisi bakımından yapılan inceleme sonunda iki ders kitabında da okuma metinlerinin farklı türlerden seçildiği görülmüştür. Bununla birlikte her ikisinde de en çok yer verilen metin türü “makale”, en az yer verilen metin türü ise

“anı, fıkra ve blog” olmuştur. Her iki ders kitabında da okuma metinlerinin dünya klasiklerinden seçilmediği ve metinlerinde farklı kültürlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte iki ders kitabında da çoğunlukla bireysel okuma aktivitelerine yer verilmiştir. Okuma süreçleri bakımından değerlendirildiğinde iki ders kitabında da okuma öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte iki ders kitabının da okuma etkinliklerinde en çok okuma sonrasına yönelik görevlere rastlanmıştır. Ayrıca İngilizce kitabının okuma etkinliklerinde en az okuma sırasına yönelik görevlere, Türkçe kitabının okuma etkinliklerinde ise en az okuma öncesine yönelik görevlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Yazma becerisi bakımından yapılan incelemenin sonunda iki ders kitabında da yazma görevlerinin günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirildiği, etkinliklerin çeşitli yazma çalışmalarını örneklendirdiği, çoğunlukla yazma uygulamalarının ilk basamaklarda kontrollü ve yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulduğu görülmüştür. Ancak incelemenin sonunda sadece İngilizce kitabında etkinliklerin öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını anlayabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. Çalışmada iki ders kitabının da yazma etkinliklerinde çoğunlukla bireysel yazma aktivitelerine yer verilerek bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce kitabında yazma etkinliklerinde yazma öncesine, yazma sırasına ve yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilirken Türkçe kitabında yazma etkinliklerinin tamamında yazma sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İngilizce kitabının yazma etkinliklerinde en çok yazma öncesi ve sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İncelemenin sonunda kitapların yazma süreçlerinde dengeli bir dağılım yapılmamış olduğu sonucuna varılmıştır.

Dil bilgisi bakımından yapılan incelemede sadece Türkçe kitabında dil bilgisi öğelerinin kitap boyunca tekrarlandığı tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen iki ders kitabında da dil bilgisi yapıları kısa ve kolay örnekler ve açıklamalar ile farklı metin türleri içerisinde verilirken bu yapılar özgün bağlamda tanıtılmamıştır. Bunun yanında sadece İngilizce kitabında öğrenilen bazı dil bilgisi yapılarının iletişim ve etkileşim odaklı verildiği görülmüştür.

Kelime öğretimi bakımından yapılan incelemede iki kitapta da yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmemiş ve döngüsel olarak kullanılmamış; kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımlarına yönelik örneklere yer verilmemiş ve kelime ögeleri özgün bağlamlarda tanıtılmamıştır. Bununla birlikte sadece Türkçe kitabında dil ifadeleri bağlamsal olarak verilmiştir. Sonuç olarak iki ders kitabının da etkili kelime öğretimi yaklaşımına yer vermedikleri görülmüştür.

Telaffuz bakımından yapılan incelemede iki ders kitabında da telaffuzu geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsenmediği görülmüştür. İki kitapta da telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğer etkinlik türlerine yer verilmemiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında iki ders kitabında da metinler ile uyumlu ve canlı/renkli görsellere yer verildiği görülmüştür. İngilizce kitabında sadece sembolik görsellere, bilgilendirici görsellere ve işlevsel görsellere yer verilirken İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda süsleyici görsellere, sembolik görsellere, bilgilendirici görsellere ve işlevsel görsellere yer verildiği görülmüştür. Türkçe ders kitabında az sayıda görsel kullanılmıştır. İncelemenin sonunda İngilizce ders kitabının görseller bakımından daha zengin olduğu sonucuna varılmıştır.

Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında İngilizce kitabının dinleme etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. Türkçe kitabının dinleme etkinliklerinde ise sadece testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi) ve açık uçlu sorulara yönelik görevlere rastlanmıştır. Her iki kitapta da en çok kısa cevaplı testlere, en az ise doğru-yanlış testlere yer verildiği tespit edilmiştir. Özetle dinleme becerisine ait etkinliklerde çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmemekle birlikte bazı araçlara diğer araçlara oranla daha sık yer verildiği görülmüştür.

Konuşma etkinlikleri bakımından yapılan incelemede İngilizce kitabının konuşma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test /çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken Türkçe kitabı konuşma etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. Her iki kitapta da konuşma

etkinliklerinde en çok kısa cevaplı testlere yer verilirken İngilizce kitabının konuşma etkinliklerinde en az çoktan seçmeli testlere, Türkçe kitabının konuşma etkinliklerinde ise en az eşleştirme sorularına rastlanmıştır. Bununla birlikte konuşma etkinliklerinde çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmemiş olup tekdüze alıştırma yer almıştır. Ayrıca kısa cevaplı testlere diğerlerine oranla daha fazla yer verildiği ve tercih edilen türler arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir.

Okuma etkinlikleri bakımından yapılan incelemede iki ders kitabının da okuma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/doğru-yanlış testi/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. İki kitabın da okuma etkinliklerine ait görevlerinde en çok kısa cevaplı testlere; İngilizce kitabında en az çoktan seçmeli testlere, Türkçe kitabında ise en az çoktan seçmeli testlere ve doğru-yanlış testlerine yer verildiği görülmüştür. İncelemede iki kitapta da diğer araçlara oranla kısa cevaplı testlere daha fazla yer verilerek ölçme araçlarının çeşitlendirilmediği ve türler arasında dengeli bir dağılım olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma etkinlikleri bakımından yapılan incelemede İngilizce kitabı yazma etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken Türkçe kitabı yazma etkinliklerinde eşleştirme sorularına, açık uçlu sorulara, projelere ve kavram haritalarına yönelik görevlere yer verilmiştir. İngilizce kitabı yazma etkinliklerine ait görevlerde en çok kısa cevaplı testlere, en az ise çoktan seçmeli testlere yer verilirken Türkçe kitabı yazma etkinliklerine ait görevlerde en çok açık uçlu sorulara, en az ise projeye yer verildiği görülmüştür. İncelemede yazma etkinliklerine ait ölçme araçlarının çeşitliliği bakımından İngilizce kitabının daha zengin olduğu görülmüştür.

Dil bilgisi bakımından yapılan incelemede İngilizce kitabı dil bilgisi etkinliklerinde testlere (kısa cevaplı test/çoktan seçmeli test), açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verilirken Türkçe kitabı dil bilgisi etkinliklerinde kısa cevaplı testlere, açık uçlu sorulara ve eşleştirme sorularına yönelik görevlere yer verildiği görülmüştür. Her iki kitabın dil bilgisi etkinlik görevlerinde en çok kısa cevaplı testlere; İngilizce kitabında en az çoktan seçmeli testlere ve Türkçe kitabında en az eşleştirme sorularına yer verildiği görülmüştür. İncelemede dil bilgisi

ölçme araçlarında çeşitliliğin ihmal edildiği ve tercih edilen türler arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir.

Genel olarak tüm beceriler ölçme ve değerlendirme bakımından değerlendirildiğinde iki kitapta da tüm beceri alanlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarında çeşitlilik olmadığı ve soru tipinin az olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitapları eğitimin vazgeçilmez araçlarıdır. Öğretim sürecinde hem öğrenciye hem de öğretmene rehberlik eden bir kılavuzdur. Bu nedenle öğretim sürecinde ders kitabının bilinçli bir şekilde seçilmesi büyük önem taşır. Bir ders kitabının ancak dikkatli seçildiğinde ve etkili kullanıldığında faydalı olduğu söylenebilir. Nitelikli bir ders kitabının seçimini doğru bir şekilde yapacak kişi elbette ki ders öğretmenidir. Öğretmenin bu seçimi yaparken nelere dikkat edeceği önemli bir sorudur. Bir ders kitabının etkililiğini belirleyen biçim ve içerik boyutundaki sayısız eğitici unsur gibi birçok faktör bulunmaktadır. Literatür taraması sonucunda çeşitli inceleme ölçütlerine rastlanmıştır, ancak bu ölçeklerde ortak maddeler yer aldığı gibi her ölçekte farklı boyutlara da yer verilmiştir. Sonuç olarak gerek Türkiye gerekse dünya çapında faydalanılabilecek standart evrensel ortak bir ders kitabı inceleme ölçeğine rastlanılamamıştır. Her bilim insanı var olan ölçeği daha da geliştirerek yenisini tasarlamıştır. Bu çalışmada öğretim sürecine önemli katkısı olacak nitelikli ders kitabı seçimi için kapsamlı bir *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* listesi oluşturulmuş ve bu bakımdan çalışmanın bilim dünyasına katkı sağlaması beklenmektedir.

ÖNERİLER

1. Ders kitaplarının dış tasarımında seriye ait faydalanılabilecek diğer materyaller, CEFR dil seviyesi ve detaylı yazar bilgisine yer verilmeli, yazıları arkaya yansıtmayacak kalitede kâğıt kullanılmalı, öğrencinin taşıyabileceği ağırlıkta tasarlanmalı, iç tasarım ve yardımcı kaynaklar öğrencinin seviyesine uygun şekilde zenginleştirilmelidir.
2. Ders kitapları içerik, konu ve dil ve anlatım bakımından öğrencinin seviyesine uygun ve ilgisini çekebilecek şekilde tasarlanmalıdır.

3. Ders kitapları etkinlikler bakımından öğrencinin seviyesine uygun şekilde zenginleştirmelidir.
4. Ders kitaplarında yer alan yöntem/teknikler, becerilere yönelik olarak çeşitlendirilmelidir.
5. Ders kitapları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek ve aynı zamanda dil bilgisi, kelime ve telaffuz öğretimini öğrencinin seviyesine uygun olarak gerçekleştirebilecek şekilde tasarlanmalıdır.
6. Ders kitaplarında metinler ile uyumlu, canlı ve daha fazla sayıda süsleyici, sembolik, bilgilendirici ve işlevsel görsellere yer verilmelidir.
7. Ders kitaplarında becerilere ait ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmelidir.
8. Geliştirilen *Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri* listesi A1, A2, B1, C1 ve C2 seviyelerinde diğer kitaplara da uygulanmalıdır.

EK-1

DERS KİTABI İNCELEME ÖLÇÜTLERİ				EVET	HAYIR
ORGANİZASYON	Dış Tasarım	a) Ön kapakta	1. Kitabın adı yer almıştır.		
			2. Yazar adı yer almıştır.		
			3. Yayınevi bilgileri yer almıştır.		
			4. Basım bilgisi yer almıştır.		
			5. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
			6. Görselle yer verilmiştir.		
		b) Arka kapakta	1. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
			2. Barkod yer almıştır.		
			3. Fiyat bilgisi yer almıştır.		
			4. Kitap tanıtım bölümü yer almıştır.		
			5. Serinin içerisinde yer alan diğer kitaplar verilmiştir.		
			6. Görselle yer verilmiştir.		
		c) Kitap sırtı	1. Kitap adı yer almıştır.		
			2. Yazar adı yer almıştır.		
			3. Yayınevi bilgileri yer almıştır.		
			4. Basım bilgisi yer almıştır.		
			5. CEFR dil seviyesi bilgisi yer almıştır.		
		d) Ders kitabının dış düzeni ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır.			
		e) Kitap, dikişli bir şekilde tasarlanmıştır.			
		f) Ders kitabının boyutu ve ağırlığı taşınabilecek şekilde tasarlanmıştır.			
	İç Tasarım	a) İçindekiler	1. İçindekiler bölümü her bir ünite/temada öğretilecek fonksiyon ve dil bilgisi yapısının ayrıntılı taslağını içerecek şekilde verilmiştir.		
			2. Ünite/tema sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
			3. Metin sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
			4. Kaynakça sayfa numarasına yer verilmiştir.		
			5. Eklerin sayfa numaralarına yer verilmiştir.		
		b) Sözlük	1. Ders kitabının sonunda sözlüğe yer verilmiştir.		
			2. Her üniteden/temadan önce sözlüğe yer verilmiştir.		
			3. Her ünitenin/temanın sonunda sözlüğe yer verilmiştir.		
			4. Sözlükte kelimelerin okunuşlarına yer verilmiştir.		
		c) Kaynakça	1. Ders kitabının sonunda kaynakçaya yer verilmiştir.		
			2. Her temanın sonunda kaynakçaya yer verilmiştir.		
			3. Güncel kaynaklara yer verilmiştir.		
		d) İndeks	1. Ders kitabının sonunda indekse yer verilmiştir.		
			2. İndekste ayrıntılı bir şekilde kavramlara yer verilmiştir.		
		e) Ünite/tema tasarımı	1. Her ünite/tema bir başlığa göre verilmiştir.		
			2. Her metnin kazanımları başlangıçta net bir şekilde verilmiştir.		
			3. Ünite/tema kazanımları ders saatine göre verilmiştir.		
			4. Konular ve öğrenme etkinlikleri, başlıklar, alt başlıklar ve yönerge ikonları şeklinde sıralanarak verilmiştir.		
			5. Her ünite/temada müfredata referans yapılmıştır.		
		f) Özet bölümleri	1. Her bölümün sonunda konu ile ilgili anahtar fikirler açık ve doğru bir şekilde tekrar verilmiştir.		
		g) Ek bilgi kutusu	1. Ek bilgi kutularına yer verilmiştir.		
			2. Ek bilgi kutuları az bilinen bilgileri vurgulayacak ya da metinde belirtilen fikirleri açıklayacak şekilde verilmiştir.		
		h) Alt yazı ve etiketler	1. Sayfa sonlarında alt yazılar verilmiştir.		
			2. Alt yazılar doğru, bilgi verici ve metni destekler nitelikte verilmiştir.		
		İ) Başlıklar ve alt başlıklar	1. Başlıklar okunaklı ve anlaşılır bir şekilde verilmiştir.		
			2. Başlıklar konuyu destekler ve öğrencinin konu hakkında fikir sahibi olmasını ve tahminde bulunmasını sağlayacak şekilde verilmiştir.		
		i) Sayfa numaraları	1. Sayfa numaraları okunaklı ve anlaşılır verilmiştir.		
		j) Ders kitabında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir rehber ve kitabın kazanımlarını tanımlayan bir sayfaya yer verilmiştir.			
		k) Ders kitabının iç düzeni ilgi çekici bir şekilde verilmiştir.			
		İ) Uygun kâğıt/sayfa kalitesi kullanılmıştır.			

		m) Kitapta kullanılan yazı karakteri, punto, satır uzunluğu ve satırlar arasında bırakılan boşluklar ile sayfalardaki yazılar okunaklı bir şekilde verilmiştir.		
	Yardımcı Materyaller	a) Ders kitapları	1. Çalışma kitabı ile desteklenmiştir.	
			2. Dinleme metinleri ile desteklenmiştir.	
			3. Öğretmen kitabı ile desteklenmiştir.	
			4. Ders kitabı multimedya araçları ile desteklenmiştir.	
			5. Genel değerlendirme ve test üniteleri/temaları gibi diğer materyaller ile desteklenmiştir.	
		b) Ders kitabında çevrim içi kaynak ve ödevler gibi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) uygulamalarına yer verilmiştir.		
İÇERİK-KONU-DİL VE ANLATIM	a) Ders kitabının içeriği güncel bir şekilde verilmiştir			
	b) İçerik, hedef dil kültürü hakkında bilgi edinmek için bir pencere görevi görmüştür.			
	c) İçerikler öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında kullanmalarına olanak sağlamıştır.			
	d) Ders kitabında dil bilgisi öğretiminde tek yapıya odaklanılmıştır.			
	e) Alıştırmalara yönelik açık (net) yönergeler yer verilmiştir.			
	f) Konulara yönelik alıştırmalara yer verilmiştir.			
	g) Ders kitabında öz-değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir.			
	h) Ders kitabında değerlendirme ve pekiştirme amacıyla periyodik tekrarlara yer verilmiştir.			
	i) Konular, öğrenciyi yaşama hazırlayıcı şekilde seçilmiştir.			
ETKİNLİKLER	a) Etkinlikler sınıf ortamında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır.			
	b) Etkinlikler okul dışında yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır.			
	c) Etkinlikler öğrencilerin önceki bilgileriyle ve öğrenci seviyeleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır.			
	d) Etkinliklere ait görevler basitten karmaşığa doğru ilerlemiştir.			
	e) Etkinliklere ait görevler çeşitlenmiştir.			
	f) Etkinliklere ait görevler öğretim kazanımlarını desteklemiştir.			
	g) Etkinlikler yaratıcı ve bağımsız cevapları teşvik edici bir şekilde tasarlanmıştır.			
	h) Etkinliklere ait görevler özgün veya gerçek hayattaki dili kullanım durumlarına yakın tasarlanmıştır.			
	i) Ders kitabında günlük yaşamda faydalanılabilecek iletişim etkinliklerine yer verilmiştir.			
	j) Etkinlikler dört beceri alanına göre dengeli dağılmıştır.			
	k) Etkinliklerde dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır.			
YÖNTEMLER	a) Dinleme becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	b) Konuşma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	c) Okuma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	d) Yazma becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
	e) Dil bilgisi becerisine yönelik yöntem/tekniklere yer verilmiştir.			
TEMEL BECERİLER VE ALT BECERİLER	Dinleme	a) Dinleme materyalleri, öğrencileri ana dili İngilizce/Türkçe olan kişilerin seslerine ve telaffuzlarına maruz bırakacak şekilde tasarlanmıştır.		
		b) Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
		c) Dinleme materyallerindeki konuşmalar ve diyaloglar yalnızca ana dili İngilizce/Türkçe olan kişiler arasında değil aynı zamanda ana dili İngilizce/Türkçe olmayanlar arasında da yapılacak şekilde tasarlanmıştır.		
		d) Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		e) Ders kitabında çoğunlukla bireysel dinleme aktivitelerine yer verilmiştir.		
		f) Dinleme etkinliklerinde	1. Dinleme öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			2. Dinleme sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			3. Dinleme sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
	Konuşma	a) Ders kitabında iletişimi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
		b) Doğal ve gerçek konuşma diyaloglarına yer verilmiştir.		
		c) Ders kitaplarında konuşma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
		d) Konuşma etkinlikleri çeşitli sözel iletişim yapıları ve durumları kapsamıştır.		
		e) Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		f) Ders kitabında çoğunlukla bireysel konuşma aktivitelerine yer verilmiştir.		
		g) Konuşma etkinliklerinde	1. Konuşma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			2. Konuşma sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			3. Konuşma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
	Okuma	a) Okuma metinleri farklı türlerden seçilmiştir.		
		b) Okuma metinleri dünya klasiklerinden seçilmiştir.		
		c) Okuma metinlerinde farklı kültürlere yer verilmiştir.		
		d) Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		e) Okuma etkinlikleri çoğunlukla bireysel verilmiştir.		
		f) Okuma etkinliklerinde	1. Okuma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	
			2. Okuma sırasında yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	

			3. Okuma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
	Yazma	a)	Yazma görevleri günlük yaşamdaki durumlarla ilişkilendirilmiştir.		
		b)	Etkinlikler öğrencilerin yazma amacına ulaşmak için fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve farklı yazılı metinlerin organizasyon şemalarını anlayabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.		
		c)	Yazma etkinlikleri çeşitli yazma çalışmalarını örneklendirmiştir. (Paragraf yazma, kompozisyon yazma, dilekçe, CV, Başvuru, e-mail, yaratıcı yazma ...)		
		d)	Yazma uygulamaları ilk basamaklarda kontrollü ve yönlendirmeli bir kompozisyon şeklinde sunulmuştur.		
		e)	Bireysel, eşli ve grup çalışmalarına eşit yer verilmiştir.		
		f)	Yazma etkinlikleri çoğunlukla bireysel verilmiştir.		
		g) Yazma etkinliklerinde	1. Yazma öncesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
			2. Yazma sırasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
			3. Yazma sonrasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.		
	Dil Bilgisi	a)	Dil bilgisi öğeleri kitap boyunca tekrarlanmıştır.		
		b)	Dil bilgisi kısa ve kolay örnekler ve açıklamalar ile verilmiştir.		
		c)	Dil bilgisi özgün bağlamda tanıtılmıştır.		
		d)	Dil bilgisi dersleri farklı metin türleri içerisinde verilmiştir.		
		e)	Öğrenilen yeni dil bilgisi yapıları iletişim ve etkileşim odaklı verilmiştir.		
	Kelime	a)	Yeni kelimeler sonraki etkinliklerde tekrar edilmekte ve tüm kitapta döngüsel olarak kullanılmıştır.		
		b)	Ders kitabında kelime sıklığı ve kelimelerin kullanımına yönelik örnekler yer verilmiştir.		
		c)	Kelime öğeleri özgün bağlamlarda tanıtılmıştır.		
		d)	Dil ifadelerine ait görevler bağlamsal verilmiştir.		
	Telaffuz	a)	Telaffuzu geliştirmek için dinleme ve diyalog gibi diğer etkinlik türlerine yer verilmiştir.		
		b)	Telaffuz etkinlikleri dilin standartlara (Türkçe-İngilizce) uygun verilmiştir.		
GÖRSEL İÇERİK	a)	Görseller, metinler ile uyumlu verilmiştir.			
	b)	Süsleyici görsellere yer verilmiştir.			
	c)	Sembolik görsellere yer verilmiştir.			
	d)	Bilgilendirici görsellere yer verilmiştir.			
	e)	İşlevsel görsellere yer verilmiştir.			
	f)	Canlı/renkli görsellere yer verilmiştir.			
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	a)	Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	b)	Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	c)	Okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	d)	Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			
	e)	Dil bilgisi becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına yer verilmiştir.			

KAYNAKÇA

- Abdelwahab, M. M. (2013). Developing An English Language Textbook Evaluative Checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70.
- Ağar, M. E. (2011). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Ağıldere, T., S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Ak, D. (2011) İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemleri), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akalın, Ş. H. (2005). Türkçenin Güncel Sorunları. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde alındı.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk Dili: Dünya Dili. *Türk Dili*, 687, 195-204.
- Akar, A. (2005). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akyüz, K. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akçay, A. (2019). İngilizce Dil Öğretimi Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi: İletişim, İş Birliği, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Allwright, R. I. 1981. What Do We Want Teaching Materials for? *ELT Journal Vol. 36/1*, Oxford University Press.
- Altman, W.S., Ericksen, K. ve Pena-Shaff, J. (2006). An Inclusive Process For Departmental Textbook Selection. *Teaching of Psychology*, 33(4), 228-231. Available online at <http://proquest.com>
- Ansary, H., ve Babaii, E. (2002). Universal Characteristics Of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 1-9.
- Atalay, D. T., 2015. Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, Erzurum, 2015, 727-777.
- Atay, S. (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması / A Comparison of Turkish and English Textbooks as a Foreign Language in Terms of Pragmatic Competence Development, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Atçalı, E.G. (2021) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Terminolojisinin Standardizasyonunun , Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bamberger, R. (1975). *Promoting The Reading Habit*. Paris: The Unesco Press
- Bağcı, H. ve Özdemir, A. (2021). A1 VE A2 Seviyesi Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 385-407.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Baskın, S. (2012). Memlûk Dönemi Türkçe Sözlüklerinin Yapısı. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23-40.
- Başal, A. ve Aytan, T. (2014). Investigation Of Cultural Elements In Coursebooks Developed For Teaching Turkish As A Foreign Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2).
- Başutku, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Bayezit, H. (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Batur, Z. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/4 2012 s. 107-133*.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Ceyhan, E., ve Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cortazzi M, Lixian J (1999) Cultural Mirrors. Eli Hinkel (Ed.) *Culture In Second Language Teaching and Learning* (s. 196-219). Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinmann.
- Çakmak, Z. (2021). A Corpus Based Study On The Authenticity Of Dialogues In The B1-B2 Levels Elt Coursebooks Used In Turkey (Master's Thesis). Ondokuz Mayıs University Institute Of Graduate Studies Department Of Foreign Language Education English Language Education Graduate Program, Samsun.
- Çaydaş, A. (2016). Gazi Üniversitesi Tömer Ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, Nevşehir.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders kitabı İncelmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2012). Türkiye ve İngiltere İlköğretim Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmış Doktora Tezi, Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, B. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme ve Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.
- Çelik, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri: Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2); 176-198.
- Çifçi A., H. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Temel Düzey Ders Kitaplarında Dinleme Etkinliklerinin Karşılaştırılması: Yedi İklim ve Menschen Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Nevşehir.
- Çolak, M. (2018). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Yedi İklim B1 Düzeyi Ders Materyalleri Üzerinden Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Çubukçu, F. ve Atay, S. (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması / A Comparison Of Turkish And English Textbooks As A Foreign Language In Terms Of Pragmatic Competence Development. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-20.
- Carter, R., & Nunan, D. (2013). *Cambridge Guide To Teaching English To Speakers Of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawson, C. (2009). *Introduction To Research Methods: A Practical Guide For Anyone Undertaking A Research Project*. Oxford: How to Books Ltd.
- Demir, T. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derinkök, A. A. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Orta Düzey Konuşma Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yedi İklim Türkçe ve New English File Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Dilaçar, A. (1989). *1612 'de Avrupa 'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri*. *TDAY Belleten*. Ankara: TDK Yayınları, 197-210.
- Dilman, H. ve Özüdoğru, M. (2014). *Ana Dil Edinimi Ve Yabancı Dil Öğrenim Kuralları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. (2011). XIX. Yüzyılda Batı'da Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W. B. Barker Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. (2018) Yabancı Dil Öğretiminde Z-Kitap Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: New English File İtools ve Yedi İklim Türkçe Z-Kitap Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dörnyei Z (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, T. ve M. Çakmak (2004). Ders Kitabının Nitelikleri. L. Küçükahmet (Editör) (2. Basım) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Durmuş, M. (2013). Dil Öğretiminin Erken Dönemleri ve Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method). M. Durmuş ve A. Okur (Eds), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, s. 49-54.
- Dündar, S.A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Dayalı Edebî Metin Kullanımı: C1 Seviyesi , Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dünyada En Çok Konuşulan Diller Listesi (2020).
<https://www.visualcapitalist.com/100-most-spoken-languages/> adresinden 15 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Dünyada En Çok Konuşulan Diller Listesi (2023).
<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/> adresinden 15 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Eken, D.T (2011) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ellialtı, M. (2016) Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 Yaş Öğrencilerinin Ana Dili Çalışma Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erer, N.G. (2011) Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Erkır, B. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Türkçe-İngilizce "Sözde Denkteşler (False Cognates)" Listesinin Oluşturulması ve Bu Listenin Eğitimsel Olarak Kullanılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Geçim, H. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, Nevşehir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 178-195.
- Göçer, A. (2013). M. ve Okur, A. (Ed.), *Türkiye'de Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde*. (s. 171). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Göçer, A. (2014). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Göçer, A ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer*, 797-810.
- Görgü, Y. S. (2016). Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Şahsileştirme Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gözgenç, G.S. (2016). Acquiring Intercultural Communicative Competence From Coursebooks: An Analysis Of Reading Activities In The Coursebook "Speakout", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Oxford: Heinemann Publishers.
- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Memiş, M. R. (2017). İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy Volume 5/7 December 2017*, 387 / 403.
- Günay, D. (2012). Perspectives On Identity Representation In Intermediate Level English Language Teaching Coursebooks Used In Turkey, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, K. (2019) Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ile Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Ders Kitaplarının Tema ve Tema İçeriğindeki Sözcükler Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güzel, M. K. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kelime Öğretimi Stratejileri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacısalıhoğlu, E. ve Çelik Önemli, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığı ve Sıklıklarının Karşılaştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching(UEDES)*, s. 766-808.

- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- Hattatıoğlu, A. (2019). Türkçe, İngilizce ve Almanca Yabancı Dil Öğretimi Kitaplarının Konuşma Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hayta, N. (2003). *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A. Ü. TÖMER Dil Dergisi*. 10.
- Hornsey, A.W. (1976): "Initial Training: Texts" *NALA Journal*, 7.
- Howatt A. P. R., & Widdowson H. G. (2004). *The History Of English Language Teaching*. Newyork: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Hutchinson, T. ve Torres, E. (1994). The Textbook As Agent Of Change. *ELT Journal, Volume 48, Issue 4, October 1994*, 315–328.
- İbrahimi, Ş. Y. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Ve Network (B1, B2) Ders Ve Çalışma Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Metin Altı Sorularının Taksonomik Olarak İncelenmesi Ve Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnanç, Ç. (2021). Learner Autonomy Representations In English Language Teaching (ELT) Coursebooks, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- İşeri, K. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, (136), 58-74.
- Kalaycı, D. (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimi Ders Kitaplarının Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kalaycı, D. ve Durukan E. (2019) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimi Ders Kitaplarının Öğrenme Alanları Bakımından Karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/4 2019*, 2162-2177.
- Kanca, E. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat.
- Kara, S. (2020). Efl Teachers' Views And Corpus Analysis of English Coursebooks Used in Turkish State Schools in Terms of Authentic Grammatical and Lexical Contents with A Specific Focus To The Use Of "Must", Yayınlanmış Yüksek

Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Karagöl, E. (2011). Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe Öğretimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama). Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S. (2011) Tömer’de Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan İngilizce ve Türkçe Kitaplarının Geçmiş Zaman Öğretiminin Genel Öğretim İlkeleri Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kearsey, J. ve Turner, S. (1999). Evaluating textbooks: The role of genre analysis. *Research in Science and Technological Education*, 17(1), 35-43.

Kılıç D. (2005). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri. Demirel Ö. ve Kiroğlu K. (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s 37-53). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Kılıç, F. (2019). Kültürel Ögeler Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaynak İncelemesi: Türkçeye Yolculuk B1-B2 Ve Altay Türkçe Öğreniyorum B1-B2 Örnekleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılar Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

Kılıç, A, Seven, S. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Korkmaz, A. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2009). A Descriptive Study On The Concepts Of Culture And Multiculturalism in English Language Coursebooks, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Koyuncu, İ. (2022). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusuna Yönelik Araştırmalar: Bir Metasentez Çalışması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yüksek Lisans Programı, Ankara.

Köktürk, F. (2021) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimi Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Durumu Ve Öğretimi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köse D. ve Özsoy E. (2020). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretiminin Otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7 (2), 27-54.

- Kuyma, Erol, (2015). Harezmi Dönemi Türkçesi Ve Eserlerine Genel Bir Bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 8, Sayı 1, Haziran 2015, 367-383
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim Programlarında Ders Kitaplarının Yeri. Küçükahmet, L. (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory And Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, P. J. (2018). Application of Information and Communication Technology in English Coursebooks. *A Journal of English Studies*. 10.15290/CR.2018.22.3.03
- McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H. (2013). *Materials And Methods In ELT: A Teacher's Guide* (3rd Ed.). Malden, MA: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Mermer, A. (2009). Dil ve Edebiyat, Türkler ve Türkçe, Türkçe'nin Konuşulduğu Coğrafyalar. <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/38> sitesinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mermer, A. (2009). Dil ve Edebiyat, Türkler ve Türkçe, Dünyada Türkler ve Türk Nüfusu (Bölgeler ve Ülkelere göre). <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/38> sitesinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mermer, A. (2009). Dil ve Edebiyat, Türkler ve Türkçe, Türkçe'nin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/38> sitesinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Moeller A., Catalano T (2015) Foreign Language Teaching And Learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 2, 327-332.
- Mukundan J., Hajimohammadi, R. & Nimechisalem, V. (2011). Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-28.
- Mustafaoğlu, R. (2018) Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Naji Meidani, E. ve Pishghadam, R. (2013) Analysis Of English Language Textbooks In The Light Of English As An International Language (EIL): A Comparative Study. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 2013 April, Volume 2 Number 2, 83-96.

- Nurdiana, N. N. (2020). Adapted Criteria and a Model of Evaluation checklist for English Coursebooks. *Journal of Language, Literature and Teaching*, 2(2), 1-16.
- O'sullivan, A. V. (1990). The Foreign Language Coursebook: A Study of Its Role In Learner Motivation, Yayınlanmış Doktora Tezi, University Of London Institute Of Education.
- O'Neil, R. (1982). Why Use Textbooks? *ELT Journal* 36(2), 104-111
- Okur, A. (2010). Türkçe Ders Kitabında Metinlerin Türsel Özellikleri. H. Ülker (Editör) Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*. (2. baskı). Öncü Basımevi: Ankara.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime Öğretiminde Örneklemenin Önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/10, 49-58.
- Özçam, Ç. (1997). Türkiye Türkçesiyle İlgili Gramer Çalışmaları (Bibliyografya Denemesi). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 110, 121-163.
- Özdemirel, A. Y. (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı Bağlamında Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, N. H. (2003). Türkçenin Öğretimi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S, 13, 447-454.
- Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards JC (2001) *The Role Of Coursebooks In A Language Program*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 24, Sayı 1, 2023*, 449-469.
- Serin, N. ve Turan, E. D. (2015). Türkiye Yunus Emre Türkçe Öğretimi Seti'nde Yer Alan Metinlerin Tür, Tema ve Özgünlük Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3 2015 s. 1229-1250*.

- Sharifian, F. (Ed.). (2009). *English As An International Language: Perspectives And Pedagogical Issues (Vol. 11)*. Multilingual Matters.
- Sheldon, L. (1988). *Evaluating ELT Textbooks And Materials*. ELT Journal, 42(4), 237-246.
- Soyşekerci, G. (2015). İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, İzmir.
- Stemler, S. (2001). An Overview Of Content Analysis. In *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2001, vol. 7, no. 17*.
- Şahin, S. (2020). Developing A Checklist For English Language Teaching CourseBook Analysis. *International Journal of Education and Research*, 8(1), 107-120.
- Şimşek, P. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlere ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon.
- Şimşek, R. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar İçin İngilizce Ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması. *Bilig*, (84), 301-327.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. c. 6. s. 3, 400-411.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2023). Ders Kitabı Değerlendirme Kriterleri.
- Tanrıkulu, L. ve Gir, M. (2019). Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Ölçme Değerlendirme Teknikleriyle İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi (B1 Seviyesi Ders Kitabı Örneği). *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 1395-1416, Samsun.
- Telçeken, M. (2014). The Presentation of The Target Culture In The Coursebooks Teaching Turkish And English As A Foreign Language: Hidden Curriculum, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Baskent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kuyubaşı, Y. (2004). Eğitim Programlarında Ders Kitaplarının Yeri. Küçükahmet, L. (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, s. 33-66. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tiryaki, E. N., ve Bilgili, S. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı Bağlamında Karşılaştırılması. A. Okur, İ. Güleç, B. İnce (Eds), 6. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler*, 2, 79-100. Beşiz Yayınları.
- Tomlinson, B. (2013). Materials Development. R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching. English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Topçuoğlu, F. (2010) Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarındaki Beceri Alanlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcu-Eken D (2011) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, İstanbul.
- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 4(2), 125-142.
- 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.
- Ur, P. (2009). *A Course In Language Teaching: Practice And Theory*. UK: Cambridge University Press, 183-184.
- Urunboeva, J. (2012). A Comparative Analysis And Overall Evaluation Of Elt Coursebooks Prepared In Uzbek, Turkish And English Language Teaching Contexts in Terms Of Communicative Skills Building, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzbek, A. (2019). Gazi Tömer ile Interchange Fourth Edition Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Bağlamında Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Uzun, S. (2022). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Türk Milli Kültür Öğeleri ile Kültür Aktarımının Tespiti ve Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Tömer Ders Kitapları), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Giresun.
- Vettorel, P. ve Lopriore, L. (2013). Is There ELF In ELT Coursebooks? *Studies In Second Language Learning and Teaching Department of English Studies (SSLLT)*, 3 (4), 483-504.

- Williams, D. (1983). Developing Criteria For Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (eds), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 181-200.
- Yalın, H. İ. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (14. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, K. (2000). *Garib-Nâme*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yeşil, F. (2019) Yabancı Dil Olarak Türkçe Ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Etkinliklerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl:2, Sayı:2*.
- Yılmaz, O.S. (2020) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Kullanılan Setlerin Karşılaştırılması: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti-B1 ve New Language Leader Intermediate, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. M. Durmuş ve A. Okur (eds), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

