



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÜRETİCİ DİL
BECERİLERİ ETKİNLİKLERİNİN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Turan EŞ

**Danışman
Doç. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA
2023**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÜRETİCİ DİL
BECERİLERİ ETKİNLİKLERİNİN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Turan EŞ

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Program Adı: Türkçe Eğitimi

Danışman

Doç. Dr. Elif AKTAŞ

ALANYA

2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ahmet Turan EŞ'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Üretici Dil Becerileri Etkinliklerinin Eylem Odaklı Yaklaşımına Göre İncelenmesi” başlıklı tezi 20/07/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Elif AKTAŞ	
Üye :	Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR	
Üye :	Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR	

.....

Doç. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını” ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Ahmet Turan EŞ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı hazırlarken karşılaştığım her türlü zorlukta bana yardımcı olan, kıymetli vaktini, bilgisini hiçbir zaman benden esirgemeyen, daima desteğini hissettiğim ve birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Elif AKTAŞ'a yürekten teşekkür ediyorum.

Lisans hayatımın ilk gününden itibaren attığım her adımda bana yol gösteren, deneyimleri ve ufuk açıcı fikirleriyle yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR'a, yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübelerinden yararlandığım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'e, lisans hayatımdan itibaren akademi için beni yüreklendiren, bana her zaman inanan ve güvenen, değerli fikirleriyle her zaman doğru yolda ilerlemem için çabalayan değerli hocam ve ağabeyim Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ'a ve üzerimde emeği bulunan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu çalışma sırasında da yanımda olan, beni her kararında destekleyen, bana güvenmeyi hiç bırakmayan başta annem ve babam olmak üzere sevgili aileme çok teşekkür ediyorum.

Varlığından güç aldığım, yardımlarını hiçbir zaman benden esirgemeyen yol arkadaşım Ülkü'ye sabır ve desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ahmet Turan EŞ

Temmuz, 2023

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÜRETİCİ DİL BECERİLERİ ETKİNLİKLERİNİN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

Ahmet Turan EŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2023 (95 Sayfa)

Avrupa Ortak Başvuru Metni ile beraber yabancı dil öğretiminde dünya genelinde benimsenen yaklaşım “Eylem Odaklı Yaklaşım” olmuştur. Birçok ülke Avrupa Konseyi’nin yayınladığı metni kendi dillerine tercüme etmiş, ilkelerini ise uygulamaya geçirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de Eylem Odaklı Yaklaşım benimsenmiş, Maarif Vakfı ve MEB tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarında temel yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı (B1-B2) incelenmiş ve kitapların eylem odaklı yaklaşımın getirdiği ilkeleri taşıyıp taşımadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma nitel desenle kurgulanmış olup doküman incelemesi yapılmıştır. Kitaplarda yer alan üretici dil becerileri (konuşma, yazma) etkinlikleri eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına göre incelenmiştir. Çalışmada, CEFR (Common European Framework of Reference) ve ilgili alanyazından hareketle eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının temel özelliklerini içeren bir uygunluk formu oluşturulmuştur. Bu form farklı alan uzmanları tarafından da kontrol edilmiş, verilen dönütler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve form son hâlini almıştır. Sonrasında her iki kitapta yer alan on sekiz yazma, on sekiz konuşma olmak üzere toplamda yetmiş iki etkinlik, hazırlanan uygunluk formuna göre incelenmiştir. İnceleme yapıldıktan sonra etkinliklerin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu değerlendirilmiş ve etkinliklerin genel olarak eylem odalı yaklaşımın gerçek hayat odaklılık, dilin aktif kullanımı,

uygulanabilirlik boyutlarına uygun olduğu; sosyal aktör olma, görev temelli olma, kültürlerarasılık boyutlarına uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada konuşma becerisi ve yazma becerisi etkinlikleri de kendi içerisinde karşılaştırılmış, eylem odaklı yaklaşımın etkileşim odaklı olma, grup çalışmasına yönlendirme, araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk etme boyutlarının konuşma becerisi etkinliklerinde daha çok yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, üretici dil becerileri, konuşma, yazma, etkinlik, ders kitabı.



ABSTRACT

AN ANALYSIS OF PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS ACTIVITIES IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ACCORDING TO ACTION-ORIENTED APPROACH

Ahmet Turan EŞ

Department of Turkish and Social Sciences Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

July, 2023

With the Common European Framework of Reference, the approach adopted worldwide in foreign language teaching has been the "Action-Oriented Approach". Many countries have translated the text published by the Council of Europe into their own languages and put its principles into practice. The Action-Oriented Approach has also been adopted in teaching Turkish as a foreign language and has been accepted as the basic approach in the Teaching Turkish as a Foreign Language Programs prepared by the Maarif Foundation and MEB. In this study, New Istanbul Turkish for International Students Course Book (B1-B2) was examined and it was aimed to determine whether the course books carry the principles of the action-oriented approach. The research was designed with a qualitative design and a document analysis was conducted. The productive language skills (speaking, writing) activities in the books were analyzed according to the action-oriented language teaching approach. In the study, an eligibility form including the basic features of the action-oriented language teaching approach was developed based on the CEFR and the relevant literature. This form was also checked by different field experts, necessary arrangements were made after the feedback given and the form was finalized. Afterwards, a total of seventy-two activities, eighteen writing and eighteen speaking activities in both books, were analyzed according to the suitability form. After the analysis, the suitability of the activities to the action-oriented language teaching approach

was evaluated and it was concluded that the activities were generally suitable for the real-life orientation, active use of language and applicability dimensions of the action-oriented approach, but not for the dimensions of being a social actor, being task-based and interculturalism. In this study, speaking skill and writing skill activities were also compared within themselves, and it was determined that the dimensions of the action-oriented approach such as being interaction-oriented, directing to group work, research, asking questions, discussion, discovery, etc. were more common in speaking skill activities.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, action-oriented approach, productive language skills, speaking, writing, activity, coursebook.



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	İ
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	İİ
TEŞEKKÜR.....	İİİ
ÖZET	İV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR.....	XV
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
2. LİTERATÜR	8
2.1. Giriş.....	8
2.2. Üretici Dil Becerileri.....	10
2.2.1. Konuşma becerisi	10
2.2.2. Yazma becerisi	12
2.3. Eylem Odaklı Yaklaşım	15
2.3.1. Sosyal aktörler	20
2.3.2. Görev kavramı	21
2.3.3. Eylem odaklı yaklaşımın temel özellikleri	24
2.3.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında eylem odaklı yaklaşım. 29	
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Deseni.....	33
3.2. İncelenen Dokümanlar	33
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.4. Verilerin Analizi.....	36
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	37
4. BULGULAR.....	38

4.1. B1 Seviyesi Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Bulgular.....	38
4.1.1. Formdaki birinci soruya yönelik bulgular	38
4.1.2. Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular	39
4.1.3. Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular	41
4.1.4. Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular	43
4.1.5. Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular	44
4.1.6. Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular.....	46
4.1.7. Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular	48
4.1.8. Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular	49
4.1.9. Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular	51
4.1.10. Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular	52
4.1.11. Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular	53
4.2. B2 Seviyesi Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Bulgular.....	54
4.2.1. Formdaki birinci soruya yönelik bulgular	54
4.2.2. Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular	56
4.2.3. Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular	58
4.2.4. Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular	60
4.2.5. Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular	61
4.2.6. Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular.....	63
4.2.7. Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular	64
4.2.8. Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular	65
4.2.9. Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular	67
4.2.10. Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular	68
4.2.11. Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular	69
4.3. B1 ve B2 Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluk Açısından Karşılaştırılması.....	71
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	73
5.2. Öneriler.....	84
6. KAYNAKLAR	85
7. EKLER.....	94
Ek-1. Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluk Formu	94

ÖZGEÇMİŞ	95
----------------	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Bağımsız Kullanıcı	34
Şekil 4. 1. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinliklerin Dağılımı	38
Şekil 4. 2. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinlik Örneği	39
Şekil 4. 3. Öğrenenlerin Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenip Üstlenmemesine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	39
Şekil 4. 4. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Uygun Olmayan Etkinlik Örneği	40
Şekil 4. 5. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Yönelik Etkinlik Örneği	41
Şekil 4. 6. Görev Temelli Etkinliklerin Dağılımı	41
Şekil 4. 7. Görev Temelli Etkinlik Örneği.....	42
Şekil 4. 8. Görev Temelli Olmayan Etkinlik Örneği.....	43
Şekil 4. 9. Dilin Aktif Kullanımına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	43
Şekil 4. 10. Dilin Aktif Kullanımına Uygun Etkinlik Örneği	44
Şekil 4. 11. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	44
Şekil 4. 12. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendiren Etkinlik Örneği	45
Şekil 4. 13. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendirmeyen Etkinlik Örneği	46
Şekil 4. 14. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinliklerin Dağılımı	46
Şekil 4. 15. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinlik Örneği	47
Şekil 4. 16. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Olmayan Etkinlik Örneği.....	47
Şekil 4. 17. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinliklerin Dağılımı	48
Şekil 4. 18. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemlere Yönlendiren Etkinlik Örneği	48
Şekil 4. 19. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçermeyen Etkinlik Örneği	49

Şekil 4. 20. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinliklerin Dağılımı	50
Şekil 4. 21. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinlik Örneği.....	50
Şekil 4. 22. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilen Etkinliklerin Dağılımı	51
Şekil 4. 23. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilir Etkinlik Örneği	51
Şekil 4. 24. Sosyokültürel Bilgilerin Güncelliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	52
Şekil 4. 25. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olduğu Etkinlik Örneği.....	53
Şekil 4. 26. Kùltürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinliklerin Dağılımı	53
Şekil 4. 27. Kùltürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinlik Örneği... 53	
Şekil 4. 28. Kùltürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunmayan Etkinlik Örneği	54
Şekil 4. 29. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Temelli Etkinliklerin Dağılımı	55
Şekil 4. 30. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinlik Örneği.....	55
Şekil 4. 31. Öğrenenlerin Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenip Üstlenmemesine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	56
Şekil 4. 32. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Yönelik Etkinlik Örneği	57
Şekil 4. 33. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Uygun Olmayan Etkinlik Örneği	57
Şekil 4. 34. Görev Temelli Etkinliklerin Dağılımı	58
Şekil 4. 35. Görev Temelli Etkinlik Örneği.....	59
Şekil 4. 36. Görev Temelli Olmayan Etkinlik Örneği	60
Şekil 4. 37. Dilin Aktif Şekilde Kullanımına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	60
Şekil 4. 38. Dilin Aktif Bir Şekilde Kullanımına Yönelik Etkinlik Örneği	61
Şekil 4. 39. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	61
Şekil 4. 40. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendiren Etkinlik Örneği	62
Şekil 4. 41. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendirmeyen Etkinlik Örneği	62

Şekil 4. 42. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinliklerin Dağılımı	63
Şekil 4. 43. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinlik Örneği	63
Şekil 4. 44. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Olmayan Etkinlik Örneği.....	64
Şekil 4. 45. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinliklerin Dağılımı	64
Şekil 4. 46. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinlik Örneği	65
Şekil 4. 47. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçermeyen Etkinlik Örneği	65
Şekil 4. 48. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinliklerin Dağılımı	66
Şekil 4. 49. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinlik Örneği.....	66
Şekil 4. 50. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilen Etkinliklerin Dağılımı	67
Şekil 4. 51. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilir Etkinlik Örneği	67
Şekil 4. 52. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olup Olmadığına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı	68
Şekil 4. 53. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olduğu Etkinlik Örneği.....	68
Şekil 4. 54. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinliklerin Dağılımı	69
Şekil 4. 55. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinlik Örneği...	69
Şekil 4. 56. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunmayan Etkinlik Örneği	70

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Eylem ve Olay Örnekleri	30
Tablo 3. 1 Üretici Dil Becerileri Etkinliklerinin Ünitelere ve Seviyelere Göre Dağılımı	34
Tablo 3. 2. Eylem Odaklı Yaklaşım Uygunluk Formu	35
Tablo 4. 1. Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılması	71



KISALTMALAR

CEFR	Common European Framework of Reference
DLT	Dîvânu Lugâti't-Türk
EOYUF	Eylem Odaklı Yaklaşım Uyumluk Formu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PIKTES	Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
YDOTÖP	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
YEE	Yunus Emre Enstitüsü

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Farklı kültürden insanların birbirleriyle etkileşim içerisine girmesiyle beraber yabancı dil öğrenimi ve öğretimi derinlemesine ele alınan bir alan olmuştur. Dünya genelinde yabancı dil öğretiminde sürekli bir değişim ve gelişimin var olduğu görülmektedir. Bu gelişmelerden bir tanesi de Avrupa Konseyi'nin, yapılan görüşmeler neticesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” (CEFR- The Common European Framework of Reference for Languages) adıyla çerçeve bir metin yayımlamasıdır. Bu metinle beraber dünya genelinde yabancı dil öğretimi standart bir hâle getirilmeye çalışılmış, dilin en etkili şekilde nasıl öğrenilip öğretileceği konusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca Avrupalı devletlerin birbirleriyle kaynaşması ve ortak eylemler gerçekleştirebilmeleri de amaçlanmıştır.

Yayımlanan çerçeve metinde yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen yaklaşım “Eylem Odaklı Yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımla beraber öğrenenin daha aktif olduğu ve sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlendiği bir dil öğretimi hedeflenmiştir. Öğrenenlerden etkileşim içerisine girerek verilen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Avrupa'daki birçok ülke de bu yaklaşımı benimsemiş, yabancı dil öğretimine yönelik planlamalarını da yaklaşımın temel özelliklerine göre şekillendirmiştir.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde genel olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenmiş, yabancı dil öğretimi bu yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemelerden, derste kullanılmak üzere hazırlanan ders materyalleri de etkilenmiş, kitaplar eylem odaklı yaklaşım temel alınarak yenilenmiştir. Bu çalışmada incelenen kitapların da CEFR esas alınarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Buradan da hareketle bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan kitap setlerinden birisi olan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitapları incelenmiş, yayımlanan çerçeve metninde esas alınan eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca konuşma ve yazma becerileri üretime dayalı beceriler olduğu için sonuçlarının gözlenebilir olması ve günlük yaşamda çeşitli alanlarda bu becerilere ihtiyaç duyulması sebebiyle üretici dil becerileri etkinlikleri çalışmaya konu olmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında (B1 ve B2) yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı dil

öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?” şeklindedir. Bu temel probleme bağlı olarak belirlenen alt problemler ise şunlardır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin B1 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin B2 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında (B1 ve B2) yer alan üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerinin yer aldığı bir uygunluk formu hazırlanmıştır. Alan uzmanları tarafından kontrol edilen ve geliştirilen bu formla birlikte, kitaplarda yer alan konuşma ve yazma etkinlikleri, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkelerine göre incelenmiş ve etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma ne derece uygun olduğu belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ülkemiz, Avrupa’da ortak eğitim uygulamalarını içeren Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Dolayısıyla Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretimine yönelik uygulamalar ülkemizde de benimsenmiştir. Avrupa’da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı araçlar geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni (CEFR) oluşturmuştur. Bugün Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Bağcı ve Başar, 2018).

CEFR, yabancı bir dili öğrenenlerin, hedef dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve hedef dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan, dil öğretiminin sınırlıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen müşterek bir başvuru kaynağıdır (TELC, 2013’ten akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). Avrupa Konseyi üyesi ülkeler, yabancı dil öğretimine yönelik programlarını, ders materyallerini, sınavlarını ve derste kullanılacak öğretim

yöntem ve stratejilerini CEFR'e uygun hâle getirmeye başlamışlar ve dil öğretim programlarını CEFR'de belirtilen esaslara göre düzenlemektedirler (Bülbül, 2018).

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğretim süreci, ders planlaması, materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme vb. konularda çerçeve metinden yararlanılmıştır. Fakat söz konusu metin, bir öneri metninden fazlası değildir. Dolayısıyla, ülkemizde ortak başvuru metnindeki özelliklerin tamamı uygulamaya geçirilmemiştir. Bu noktada, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için müstakil bir program ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Türkiye Maarif Vakfı (TMV) bu ihtiyaca binaen yeni bir program geliştirmek için çalışmalara başlamış ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı hazırlamıştır. Türkiye Maarif Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında 11.11.2019 tarihinde imzalanan protokol ile hazırlanan programın Bakanlık tarafından yürütülen PIKTES Projesi (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System-Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) başta olmak üzere yurt içi ve yurt dışı örgün/yaygın eğitimde yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılması taraflarca kabul edilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2020 yılında onaylanmış, böylelikle yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik yurt içi ve yurt dışında kabul gören bir öğretim programı alana kazandırılmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Ortak başvuru metni esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda, temel olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Buradan da hareketle hem ülkemizde hem de Avrupa'da, yabancı dil öğretim materyalleri, öğretim süreçleri, öğretim hedefleri vb. temel hususların eylem odaklı yaklaşım temelinde tasarlandığı söylenebilir. Yapılan düzenlemelerden derste kullanılmak üzere hazırlanan ders materyalleri de etkilenmiş, hazırlanan kitaplar eylem odaklı yaklaşım temel alınarak yenilenmiştir. Dolayısıyla hazırlanan dil öğretim kitaplarının, eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerini taşımaları beklenmektedir. Bundan hareketle yabancı dil öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde istenen sonuçlara ulaşılması adına ilk olarak öğrenenin merkeze alındığı bir yaklaşım belirlenmeli ve sonrasında geleneksel düzendeki eğitim-öğretim ortamının, kaygıdan uzak ve çağdaş bir sınıf ortamına dönüştürülmesi gerekmektedir (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Dolayısıyla eylem odaklı yaklaşımın temel yaklaşım olarak kullanılması, eğitimde istenen verimliliğin elde edilmesini sağlayan önemli bir husus olduğu söylenebilir.

Eylem odaklı yaklaşımla birlikte artık öğrenenler salt dil bilgisi veya kültür öğrenmek yerine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendirilmektedir. Böylece öğrenenler, çeşitli görevleri yerine getirerek hedef dili ve o dile ait kültürel unsurları öğrenmiş olmaktadır (Güneş, 2018a). Öğrenenlere verilen bu görevler, iletişimsel amaçlar için hedef dilin kullanıldığı etkinliklerden oluşmaktadır. Ayrıca bu etkinliklerin seçiminde dil öğreticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çünkü etkinliklerin öğrenenlerin seviyelerine uygun olması, onların dil gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir (Büyükkız, 2018). Bu noktada, verilen görevler çok karmaşık olmamalı, öğrenenin bilişsel kapasitesini aşmamalıdır. Öğrenenin zorlansa bile görevi yerine getirebileceğini bilmesi gerekmektedir. Diğer yandan görevin çok kolay olması da istenen bir durum değildir. Bu durumda da etkinlikten istenen sonuç alınamayacak ve etkinlik faydalı bir görev olarak ele alınmayacaktır. Dahası, öğrenenin hedef dile karşı mevcut olumlu tutumunda da azalmalar görülebilecektir.

Eğitim ortamları ve programları planlanırken öğrenenden kaynaklanan sorunları asgari düzeye indirmek için ‘öğrenen’ merkeze alınmalı ve öğrenenin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, sosyo ekonomik durumu, ilgi alanları vb. özellikler öğretmenler tarafından bilinmelidir. Çevreden kaynaklanan problemleri en az düzeye indirmek için ise fiziksel ortam ve öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçler, ders materyalleri düzenlenmeli, sınıf ortamı öğrenenin kendisine güvenini artıracak, kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmelidir (Şen ve Boylu, 2015). Öğrenenlerin merkeze alındığı, sınıf ortamının güvenli ve kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmesi gerektiği düşünüldüğünde, eylem odaklı yaklaşımın istenen imkânları bizlere sunduğunu rahatlıkla ifade etmek mümkündür. Örneğin; Sallabaş (2012), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde kaygı duydukları dikkate alındığında, sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında öğrenene verilen konuşma becerisi görevleri ile kaygı durumunun en aza indirilebileceği söylenebilir. Karadağ’ın (2021) da ifade ettiği gibi Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, dinlediğini anlaması, anladığını anlatması veya anladığına göre cevap verip iletişim kurması önemli olarak görülmektedir. Bahsi geçen iletişimin yalnızca tek yönlü değil, karşılıklı etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Tam da bu noktada eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerinden olan sosyal aktör kavramı karşımıza çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenenlerden çeşitli roller üstlenerek, sosyal bir aktör olarak verilen görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.

Öğreticiler tarafından verilen görevlerin uygulanmasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, farklı kültürlerle ait öğelerin de öğrenenler tarafından keşfedilmesi sağlanmaktadır. Hedef dilin öğretiminde kelime, kavram ve dil bilgisi öğretimi kurallara dayalı olarak değil, öğrenenin aktif olduğu birtakım görev temelli etkinliklerle yürütülmektedir. Verilen görevlerin mutlaka bir sebebi, bir açıklaması bulunmaktadır ve bir ihtiyacı karşılaması söz konusudur. Bu görevler; öğrenenlerin etkili ve aktif olmasını, çalışmanın göz önünde yürütülmesini ve öğrenmenin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Yani öğretici tarafından verilen görevler, öğrenenlerin öğrenme konusundaki kişisel sorumluluklarını da geliştirmektedir (Güneş, 2018a).

Eylem odaklı yaklaşımın sunduğu diğer imkânlardan biri de grup çalışması ve iş birliğidir. Grup çalışmasıyla beraber öğrenenler, birbirleriyle etkileşim içerisine girerek öğrenecekleri bilgileri birbirlerinden öğrenir ve birbirlerine öğretirler. Bu çalışma biçimiyle yüzeysel bir öğrenmeden çok kalıcı bir öğrenme sağlanır. Grup çalışmasının odak noktası öğrenen merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejilerinin benimsenmesidir. Bu çalışmalar daha önce öğrenilen bilgilerin ve edinilen becerilerin aktarılması ve kullanılmasını sağlar. Öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olurlar. Çok sayıda öğrenci için aynı anda görev temelli öğrenme sağlanmış olur (Demirel, 2018).

Alanyazın incelendiğinde eylem odaklı yaklaşımın çağdaş bir dil öğretim yaklaşımı olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının da bu yaklaşım esas alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının eylem odaklı yaklaşıma ne derece uygun olduğunun tespiti amaçlanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabında bulunan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıklarını incelemiş, ünitelerdeki konu başlıklarına bağlı kalarak öğrenenlere yönelik görev odaklılığa göre hazırlanmış etkinlik önerileri sunmuştur.

Baklacı (2018) yaptığı çalışmada, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinliklerini, görev odaklı yöntemi temel alarak incelemiştir. İnceleme sonucunda, ders kitaplarında görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği belirlenmiş, A1 ve A2 seviyelerinde yazma etkinlikleri önerilerinde bulunmuştur.

Delibaş (2019) çalışmasında, TÖMER’de A (A1, A2) seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri

uygulayarak bu etkinliklerin geleneksel yöntemle göre etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada; eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan ders içeriğinin öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Koparıcı (2019) çalışmasında, Türkçe'nin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan kitapları deyim öğretimi açısından incelemiş, eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanacak ders kitaplarının deyim öğretimine sağlayacağı katkılar hakkında görüşler bildirmiştir. Çalışmada; ders kitaplarında deyim öğretimiyle ilgili özel çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı, kitaplarda bulunması gereken deyimlerin belirli ölçütlere göre seçilmesi gerektiği ve alanda deyimlerle ilgili sözlük, kaynak, materyal eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca CEFR'in esas aldığı eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanacak ders kitaplarının, öğrenenleri deyim öğretimi/öğrenimi konusunda aktif hâle getireceği ifade edilmiştir.

Rebahan (2019) Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmasında, etkinliklerin görev niteliği taşıyıp taşımadığını değerlendirmiştir. Çalışmada, etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli yöntemle göre tasarlanmadığı, görev öncesi, görev döngüsü ve görev sonrası aşamalarının sistematik biçimde planlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Çelik (2021) yaptığı çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Ders Kitabı A2 konuşma etkinliklerini görev odaklı yaklaşıma göre incelemiştir. Çalışmada etkinlikler, Willis'in (1996a) görev çerçevesine ve görev türlerine göre incelenip yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda; A2 seviyesi ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin konularını gerçek yaşamdan aldığı, etkinliklerde görev öncesi aşamanın bulunduğu, görev döngüsü aşamasının sadece görev bölümünün konuşma etkinliklerinde yer aldığı, görev döngüsü aşamasının planlama, raporlama bölümleri ve dile odaklanma aşamasının hiçbir etkinlikte yer almadığı, etkinliklerin görev türlerinden en az birine uyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2021) yaptığı çalışmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul, İzmir, Yeni Hitit ve Yedi İklim A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarındaki sözcük öğretim çalışmalarının sıklığını ve görev temelli dil öğretimine uygunluğunu incelemiştir. İnceleme sonunda görev temelli yöntemle hazırlanan sözcük öğretim çalışmalarının ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması amacıyla, A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri de önerilmiştir.

Çelik (2022) çalışmasında, Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe öğretim setleri içerisinde yer alan temel seviye ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda yönergelerin görev temelli yöntemi konu bakımından yansıtmadığı ancak çoğu yönergenin içerik olarak bu yönteme uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın tarandığında, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarının, eylem odaklı yaklaşım bağlamında ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu açıdan önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada incelenen dokümanlar, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarıyla sınırlıdır.

İncelenen kitaplar, B düzeyi (B1 ve B2) ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında eylem odaklı yaklaşıma göre incelenen etkinlikler, üretici dil becerilerine (konuşma ve yazma) yönelik etkinliklerle sınırlıdır.

2. LİTERATÜR

2.1. Giriş

Yeni bir dil öğrenmenin her geçen gün daha da önemli hâle geldiği günümüzde, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi de üzerinde önemle durulan hususlardan birisi olmaya devam etmektedir. Türk dili özelinde de geçerli olmak kaydıyla, bir dilin işlevi onun evrensel kültür, sanat ve düşünce sistemine sunduğu anlam evrenine dair katkısı üzerinden belirlenebilir (Aydemir, 2021). Özellikle ülkeler arası etkileşimin en üst seviyeye geldiği 21. yüzyılda, Türk kültürünü ve Türkçeyi en iyi şekilde öğretmek, tanıtmak için çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir. Yakar ve Yılmaz'ın da (2021) ifade ettiği gibi eğitim, iş hayatı, küreselleşmeyle bağlantılı olarak iletişim ve etkileşim imkânlarının artmasıyla Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibarıyla da Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı sürekli olarak artmaktadır. Günümüzde bu ihtiyaç hem Türkiye'de yaşayan yabancılar için hem de Türkiye sınırları dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir (Göçer ve Moğul, 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine bakıldığında, bu konudaki ilk ve temel eserin Kâşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan *Dîvânu Lugâti't-Türk* (DLT) olduğu kabul edilmektedir (Güzel ve Barın, 2016). 1072 yılında yazılmaya başlanan ve 1077 yılında bitirilen bu eser, Türkçenin bilinen ilk sözlüğüdür (Ercilasun, 2015). “Türk Dilleri Sözlüğü” şeklinde çevrilen *Dîvânu Lugâti't-Türk*, gözleme dayanan ve karşılaştırmalı dilcilik yöntemine uyan bir eser olduğu için, Türk kültür tarihi bakımında olduğu kadar, Türk dili tarihi bakımından da üstün değerde bir kaynak eser niteliğindedir. Kâşgarlı Mahmud'un eserini yazarken o devir Türk ülkelerini birer birer dolaşarak notlar alması ve eserin doğrudan kendi derlediği dil malzemesine dayanması onun değerini daha da artırmıştır (Korkmaz, 2017). DLT ön söz ve sözlük bölümlerinden meydana gelmektedir. Eserdeki kelimeler Arapça vezinlere göre tasnif edilmiş ve eserde 7500'den fazla kelime hakkında açıklamalar yapılmıştır. Kâşgarlı Mahmud bu açıklamalarla beraber kelimelerin nerede ve hangi anlamda kullanıldığını da göstermiştir. Kelimelerin anlamları verilen örnek cümlelerle, şiiirlerle, atasözleri ve deyimlerle pekiştirilmiştir (Akar, 2005).

Kâşgarlı Mahmud'un ortaya koyduğu eserin, Türkçe öğretimi alanındaki ilk eser olması bakımından ayrı bir yeri ve değeri vardır. Günümüzde modern dil öğretimini gerçekleştirmeye yardımcı olan ilkelerin bazılarının, 11. yüzyılda Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmış bir eserde uygulanmış olması oldukça dikkat çekmektedir. Birçok konuda çağından ileri olan Kâşgarlı, bu eseriyle günümüze dahi ışık tutmaktadır (İşcan, 2018). Bu eserden sonra Türkçenin tarihî dönemlerinde ve çeşitli sahalarda yazılmış olan pek çok sözlük ve dil bilgisi kitabı, pek çok Türkolog tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında değerlendirilmektedir (Güzel ve Barın, 2016).

Günümüzde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yurt içinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER); yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkiye İş Birliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) bu bağlamda dikkate değer çalışmalar yürütmektedir (Kardoğan ve Kardaş, 2023, s. 3). Son yıllarda birçok üniversitede Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için dil öğretim merkezleri kurulmuş, bu merkezlere TÖMER adı verilmiştir. Söz konusu merkezler, üniversiteler veya konuyla ilgilenen alan uzmanları tarafından çıkarılan kitaplar, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine büyük bir zenginlik ve birikim katmıştır (Demir Atalay, 2023).

Çağdaş yaklaşımlar, gelişen teknoloji, değişen koşullar, yenilenen yaklaşım, yöntem ve tekniklerle beraber yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayısında da artış olmuş ve bu çalışmalar farklı kurum ve kuruluşların bünyesinde çeşitlilik göstererek ortaya çıkmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında basılan kitaplar incelendiğinde 2011-2022 yılları arasında toplam 83 kitap çalışmasının yapıldığı görülmektedir (Demir Atalay, 2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan makaleler, düzenlenen kongre ve sempozyumlar incelendiğinde, 2011-2022 yılları arasında toplam 1062 makale çalışmasının, 516 sempozyum / kongre çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir (Ülbeği ve Çiftçi, 2023). Yine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tez çalışmaları incelendiğinde 2011-2022 yılları arasında toplam 460 çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Çiftçi ve Ülbeği, 2023). Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok çalışma yapılmış, yapılmaya da devam edilmektedir.

2.2. Üretici Dil Becerileri

Avrupa Ortak Başvuru Metninden (CEFR) hareketle üretici dil becerileri, diğer bir ifadeyle üretimsel faaliyetler ve bu doğrultudaki stratejiler, konuşma ve yazma becerilerini içermektedir. Yabancı dil öğretiminde asıl amaç, öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmek; günlük yaşamda sosyalleşmeleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini yazılı ya da sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır (Aktaş, 2021a). Öğrenenlerin kendilerini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilmeleri noktasında da üretici dil becerileri işe koşulmaktadır. Bu bölümde üretici dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından ele alınacaktır.

2.2.1. Konuşma becerisi

Eflatun'un "aklı kullanma sanatı" olarak tanımladığı konuşma, sese hâkim olma ve anlam yükleme esasına dayanmaktadır. Dolayısıyla konuşma, sesi akıl yoluyla biçimlendirme yöntemi olarak ifade edilebilir (Kartallıoğlu, 2020). Temel dil becerilerinden olan ve yazma ile birlikte dilin anlatma boyutunu oluşturan konuşma, bireyin öğrenme/öğretme sürecinde ve sosyal yaşamında sıklıkla kullandığı bir beceridir (Varışoğlu, 2018). Kendi içinde gelişen, doğal bir döngüye sahip olan dil, konuşma ile birlikte tabii bir bildirişim aracına dönüşür (Özcan ve Eren Ökten, 2020). Dil kullanımı bağlamında CEFR'de (2020) sosyal aktörler olarak ifade edilen dil öğrencileri, sosyal aktör olma durumunu en fazla konuşma becerisi alanında üstlenmektedirler (Göçen, 2021). Bu durum konuşma becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Konuşmak, gelişigüzel bir anlatma eylemi ya da sözcük ve söz öbeklerini bir kurala tabi olmaksızın, kuralsız bir şekilde söylemek değildir. Konuşmada esas olan, düşüncelerin bir plan dâhilinde ifade edilmesidir (Kartallıoğlu, 2020). Zihinde başlayan ve birçok organın sistematik uyumuyla gerçekleşen konuşma becerisi, bu karmaşık yapı dolayısıyla dil öğretiminin en zor alanlarından biri olarak görülmektedir. (Yaman ve Karaaslan, 2012; Varışoğlu, 2018, Şahin ve Gün, 2019). Konuşma öğretiminin amacı, CEFR'den hareketle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek bireyin sosyalleşmesini sağlamak olarak özetlenebilir (Varışoğlu, 2018).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, hedef dili öğrenme ve hedef dili kullanma açısından önemli bir beceridir. Çünkü genel iletişim modelinde iletişimi başlatan, devam ettiren, kaynak rolünü yerine getiren ve kaynağın değişmesini sağlayan temel unsur konuşmacı ve konuşmadır (Arı, 2018). Konuşma, yazma becerisiyle birlikte

üretici dil becerilerinden biridir. Öğrenenler hedef dil kapsamında yeni öğrendiklerini konuşma ve yazma becerileriyle kullanmakta, bu şekilde kalıcı hâle getirmektedir. Üretim olabilmesi için öncelikle girdinin var olabilmesi gerekmektedir. Bu girdi dinleme ve okuma becerileriyle, dil kurallarıyla ve sözcük bilgisiyle sağlanabilmektedir. Dilin kuralları ile söz varlığı, öğrenenlere dinleme ve okuma becerileriyle sunulmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle, dil ve sözcük bilgisiyle ilişki içinde olduğu da görülmektedir (Göçen, 2021).

Sözlü üretimde (konuşmada) dil kullanıcısı, dinleyiciler tarafından alınan bir sözlü metin üretir. Sözlü üretim aktivitesine dair birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

- Dinleyiciye hitap etmek (ders anlatmak, bilgi vermek, halka açık toplantılarda yapılan konuşmalar, satış için yapılan sunumlar, vaaz vermek, spor yorumları),
- yazılı metni sesli okumak,
- yazılı bir metinden veya görsel araçlardan (resim, tablo, slayt sunusu vs.) hareketle konuşmak,
- kendiliğinden konuşmak,
- şarkı söylemek (CEFR, 2001).

CEFR'de (2020) de sözlü üretim başlığı altında ele alınan konuşma becerisi için genel sözlü üretim yetenekleri seviyelere göre örneklendirilmiştir:

A1 öncesi: Kişisel bilgiler (ör. isim, ev adresi, aile bireyleri, uyruk) vererek kendisi hakkında kısa cümleler kurabilir.

A1: Kişiler ve mekânlar hakkında basit ve genellikle birbirinden bağımsız söz öbekleri üretebilir.

A2: Yaşam veya çalışma koşulları, günlük rutinler, sevilen/sevilmeyen şeyler gibi basit öbekler hâlinde, temel bir tanım verebilir veya sunum yapabilir.

B1: İlgi duyulan çeşitli alanlardan birinin yüzeysel bir tanımını, doğrusal bir noktalar dizisi olarak sunarak, kabul edilebilir ve akıcı bir şekilde sürdürebilir.

B2: Önemli yerlerin vurgulandığı, destekleyici ayrıntılarla beraber açık, sistemli bir şekilde oluşturulmuş açıklamalar yapabilir. İlgi duyduğu alanlarla ilgili çeşitli konularda, tamamlayıcı noktalar ve çeşitli örneklerle konuyu genişleterek açık ve detaylı betimlemeler, sunumlar gerçekleştirebilir.

C1: Karmaşık konularda, alt temaları bir araya getirerek, belirli alanları geliştirerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak açık, detaylı açıklamalar ve sunumlar yapabilir.

C2: Dinleyicinin önemli hususları fark etmesine ve anımsamasına yardımcı olan etkili bir mantıksal yapı içeren, açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış söz öbekleri üretebilir (CEFR, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerden yere, duruma ve zamana göre dili kusursuz ve etkili kullanabilme yeteneklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle özellikle derslerde, konuşma becerisine yönelik eğitim verilirken öğrenenlerin seviyeleri de dikkate alınarak kendilerine çeşitli konuşma görevleri verilip pratikler yapılmalıdır (Boylu, 2020). Buradan da hareketle eğitim-öğretim ortamında öğrenene verilen görevlerin çeşitliliği, zorluk seviyesi, ilgi çekici olması ve en önemlisi de eylem odaklı olup olmadığı, üzerinde durulması gereken önemli konulardır.

2.2.2. Yazma becerisi

Kimi zaman iletişim kurmak kimi zaman da duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde dile getirmek amacıyla başvurulmuş bir yol olan yazma; duygu, düşünce, his ve hayallerin dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına bağlı kalınarak ortaya konulduğu bir anlatma becerisidir (Durmuş, 2013).

Yazma eylemi, zihnimizde yapılandırılan bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belirli kurallar etrafında yazıya aktarılma çalışmasıdır. Yazma, zihinde başlayan ve harflerin, kelimelerin yazılmasına kadar uzanan ve çeşitli aşamalardan oluşan bir süreçtir (Güneş, 2018b).

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın hedefi, öğrenenin bildiklerini pratiğe dökmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve yazmayı alışkanlık hâline getirerek her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesidir (Aktaş, 2021a). Güneş'e (2018b) göre ise yazma öğretiminde dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama ve zihinsel bağımsızlık gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kendini yazılı olarak eksiksiz ve etkili bir şekilde ifade edebilmenin, entelektüel ve başarılı bir birey olmanın da göstergelerinden biri olduğunu dile getiren Aktaş (2021a), öğrendiklerini ve anladıklarını dile getirmenin bir yolu olan yazının, aynı zamanda bilginin kalıcılığını da sağlayan önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde yazmanın; bireyin yaşantısı yoluyla edindiği bilgi ya da birikimi, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek kâğıda aktardığı çok yönlü bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bellekteki düşüncelerin yine bellekteki mevcut kelimelerle somut hâle geldiği yazma, zihinde gelişen bir üretim sürecidir. Çünkü yazma, dile ait kuralların

göz önünde bulundurularak anlatılmak istenen şeyin doğru bir şekilde ifade edilmesi için yoğun zihinsel işlemler gerektirir (Aktaş, 2021a).

Yazma becerisi, diğer dil becerileriyle beraber bilişsel süreçlerle de iç içe olduğu için çeşitli becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yazma; öğrenenin düşünce dünyasını genişletmesine, hâlihazırda var olan bilgilerini düzenlemesine, dili kullanma becerisini ve zihinsel sözlüğünü geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yazma, öğrenenlerin zihinlerindeki düşünceleri aktarmasına, uygulamasına ve somutlaştırmasına yol açan bir beceridir. Bu açılarından yazma öğretimi, öğrenenlerin zihinsel gelişimi bakımından da büyük bir önem arz etmektedir (Güneş, 2018b). Alanyazındaki pek çok çalışma; yazmanın, parmak-el-göz-zihin koordinasyonu ile ilişkili olmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinlik olduğunu ve aynı zamanda eleştirel bir düşünme süreci olduğunu ifade etmiştir (Demirel ve Şahin, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Aktaş, 2021a) Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin diğer öğrenme alanlarına göre daha zor ve geç elde edilen bir beceri olduğu söylenebilir (Çakır, 2010; Tiryaki, 2013; Erol, 2016; Öncül, 2020; Şimşek ve Erdem, 2021; Aktaş, 2021a).

Yazma becerisi etkinlikleri, öğrenenlerin yeni kelimeleri ve hedef dildeki yapıları öğrenmesine ve onları doğru bir şekilde kullanmasına imkân sağlar. Bu sebeple yazma dersi, öğrenenler için eğlenceli, ilgi çekici ve onları güdüleyici olmalıdır. Öğretmen, özellikle ikinci/yabancı dili öğretirken öğrencileri güdüleyecek ve onları cesaretlendirecek eğlenceli etkinliklerle ders planlamasını yapmalıdır (İnal, 2018) Bu süreçte eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle planlanan bir dersin, istenen doğrultuda sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Yazma becerisi, okuma becerisiyle birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Fakat yabancı bir dilde yazma becerisinin etkili ve güzel kullanılması zor bir durumdur. Yazma becerisinin etkili bir şekilde kullanılması, ciddi bir bilişsel süreçle beraber hedef dilin iyi öğrenilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedirler (Bağcı ve Başar, 2018). Öğrencinin yazma becerisinde yetkin ve başarılı olabilmesi için; ilgili konuda bilgi birikimine ve kültürel zenginliğe sahip olması, olayları farklı açılardan ele alıp analiz, sentez ve değerlendirme yapması, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve tutarlı bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Aktaş, 2021a).

Yazılı üretim faaliyetlerinde, dil kullanıcısı okuyucular tarafından okunmak üzere bir yazılı metin üretir. Ortak başvuru metninden hareketle yazma faaliyetine dair örneklerden bazıları şunlardır:

- Dergi, gazete ve haber bültenlerine metin yazmak,
- Sergilemek üzere poster hazırlamak,
- Not tutmak,
- Dikte edilen metni yazmak,
- Yaratıcılık ve hayal gücünden hareketle yazmak,
- Mektup yazmak (CFR, 2001).

CEFR’de (2020) de yazılı üretim başlığı altında ele alınan yazma becerisi için genel yazılı üretim yetenekleri, seviyelere göre örneklendirilmiştir:

A1 öncesi: Sözlük yardımıyla temel kişisel bilgiler (ör. isim, ev adresi, ülke) verebilir.

A1: Basit kelimeler ve temel ifadeler kullanarak ilgi duyduğu konularda (ör. Hobiler, ev hayatı, evcil hayvan) bilgi verebilir. Basit ve bağımsız öbekler, cümleler üretebilir.

A2: “Ve”, “fakat”, “çünkü” gibi bağlaçlarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.

B1: Kısa ve ayrı öğeleri doğrusal bir sıra içerisinde bağlayarak ilgi alanına giren çeşitli konularla ilgili karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.

B2: Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgileri sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili farklı konularda açık, detaylı metinler üretebilir.

C1: Dikkat çeken konuları belirterek, gerekçeler ve ilgili örneklerle genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. (CEFR, 2020).

Yazma, yalnızca ana dili ve yabancı dil öğretiminde değil aynı zamanda bireyin sosyal yaşamında da gereksinim duyduğu ve sık kullandığı bir beceridir. Birine iletilen not, vatandaş olarak yapılan bir iş başvurusu, herhangi bir resmî formun doldurulması, bir e-postaya veya telefondaki bir kısa mesaja verilen yanıt, özel gün kutlaması, yazmanın sınıfla sınırlı kalmadığını ve işlevsel olarak hayatın hemen her alanında ne kadar sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (İnal, 2018). Buradan da hareketle yazmanın günlük yaşam için ne denli önemli olduğu görülmekte, eylem odaklı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan yazma etkinliklerinin öğrenen açısından çok daha anlamlı ve kalıcı

öğrenmelere vesile olacağı anlaşılmaktadır. Temur ve Yıldırım'ın da (2018) ifade ettiği üzere CEFR'de yabancı dil öğretim, öğrenim ve değerlendirilmesinde iletişim kurabilme amacı üzerinde özellikle durulmaktadır. Bu sebeple öğrenenlere yazdırılacak konuların gerçekten onun günlük yaşamında kullanabileceği türden olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.3. Eylem Odaklı Yaklaşım

Dünya üzerinde yaşanan gelişmeler sonucunda dil öğrenme amaçları da değişmeye başlamıştır. Günday'a (2022) göre, 2000'li yılların başından beri uygulanmaya başlanan eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının oluşmasında, Avrupalı devletlerin birbirleriyle kaynaşması ve ortak eylemler gerçekleştirmesi amacına yönelik felsefe, en önemli etken olmuştur. Bu durumun somut yansıması ise serbest dolaşım uygulaması ile beraber gerçekleştirilmiştir. Toplumların birbirleriyle etkileşim içerisine girmesinde en önemli aracın dil olduğu bilinciyle, dilin en etkili şekilde nasıl öğrenilip öğretileceği konusunda Avrupa Konseyi önemle durmaya başlamış ve İsviçre'de yapılan toplantı sonrasında farklı ülkeler arasında iş birliği ve kurumlar arası koordinasyonun sağlanması gibi konularda çeşitli kararlar alınmıştır.

Avrupa Konseyi 2001 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) adında bir metin yayınlamış ve bu başvuru metni içerisinde “perspective actionnelle” adıyla bir yaklaşım benimsemiştir. CEFR'in 35'ten fazla farklı dile çevirisi yapılmış ve bu yaklaşım Türkçeye “Eylem Odaklı Yaklaşım” olarak çevrilmiştir. Bu yaklaşımı Bourguignon (2011) “communic'actionnelle” “İletişimsel-eylemsel”, Puren (2006) ise “Perspective co-actionnelle” “Ortak eylem odaklı yaklaşım” olarak adlandırmaktadır. Dil yeteneğini tanımlayan uluslararası bir standart önerisi olan ortak çerçeve metni; öğrenenlerin dil becerilerini herkesin aynı şekilde anlayacağı ve kabul edeceği biçimde tanımlayan, dil öğretene ve öğrenenlere yol gösteren, dil öğretim programlarını şeffaflaştıran ve farklılıkların yol açtığı tutarsızlıklardan kurtaran ve herkesin kendi ihtiyacına ve bağlamına göre uyarlayabileceği, öneriler içeren bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır (Bingöl, 2021).

Ortak başvuru metninde eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının temel alınmasının gerekçesi de açıklanmıştır. Kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Benimsenen yaklaşım, dil kullanıcılarını ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktör” olarak görür. Sosyal aktörler, farklı durumlarda, belirli bir

çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken ve sadece dille sınırlı da olmayan görevleri bulunan toplum üyeleri olarak görüldüğü için benimsenen yaklaşımın genel anlamda eylem odaklı yaklaşım olduğu açıklanmıştır.

Başvuru metnine göre eylem odaklı dil öğretim yaklaşımında her türlü dil kullanımı ve öğrenimi aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

“Dil kullanımı, dil öğrenmeyi de içine alarak, genel anlamda yetenekleri, özel olarak da iletişimsel dil yeteneklerini geliştiren sosyal aktörlerin gerçekleştirdikleri eylemleri kapsamaktadır. Bireyler, verilen görevleri gerçekleştirmek için en uygun stratejileri kullanarak, özel alanlardaki temalarla ilgili metin üretme veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda sahip oldukları yeteneklere başvururlar. Dil kullanıcılarının bu eylemleri yönetmeleri sonucunda mevcut yetenekleri pekiştirilmiş ya da değişikliğe uğramış olur.” (CEFR, 2001).

Yukarıdaki tanımda yer alan bazı kavramlar detaylandırılarak açıklanmıştır:

- Yetenekler, sosyal aktörlerin farklı eylemler gerçekleştirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve özelliklerin birleşimidir.
- Genel yetenekler, yalnızca dille ilgili olmayan fakat dil etkinliklerine de yer verilen her türlü eylem için başvuru yetenekler anlamına gelmektedir.
- İletişimsel dil yetenekleri, öğrenenlerin özellikle dilsel araçları kullanarak etkileşim kurabilmesini sağlayan yeteneklerdir.
- Bağlam, iletişimsel eylemlerin içerisinde yer aldığı, bir kişinin içinde ve dışında bulunan (fiziksel ve diğer) olayların ve durumsal etmenlerin toplamıdır.
- Dil etkinlikleri, bir görevi gerçekleştirmek için metin veya metinleri işlerken kişinin özel bir alanda iletişimsel dil yeteneklerini kullanmasını içermektedir.
- Dil süreçleri, konuşma ve yazmanın üretimi ve algılanmasında meydana gelen nörolojik ve fizyolojik olaylar bütünü anlamına gelir.
- Metin, bir dil etkinliğinin gerçekleşmesine yardımcı olan (sözlü veya yazılı) herhangi bir sözcük dizesi ya da söylemdir. Kullanıldığı duruma göre amaç, araç veya destek olabilmektedir.

- Alan, sosyal aktörlerin çeşitli faaliyetlerde bulunduğu sosyal yaşam kesitleri anlamına gelmektedir.
- Strateji, bir bireyin kendisi için belirlediği ya da karşı karşıya kaldığı bir görevi gerçekleştirmek için seçtiği organize, amaçlı ve düzenli eylem çizgisi anlamına gelmektedir (CEFR, 2001).

Dil öğretim yaklaşımlardan biri olan eylem odaklı dil öğretim yaklaşımı, CEFR’de yer almasıyla beraber Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir hayli önem kazanmıştır. Öğreneni merkeze alan bu yaklaşım, günlük hayatta karşılaşılan bilgilerin, söylemlerin öğrenilip diğer insanlarla etkileşim içerisinde kullanılarak uygulanmasını hedeflemektedir. Öğrenenlerin anlamlı görevleri tamamlamak için otantik hedef dili kullanmalarını amaçlayan bir dil öğretim yaklaşımıdır (Arslan, 2018).

Dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek yaşamlarında hareket edebilmelerini, kendilerini sözlü ve yazılı şekilde ifade edebilmelerini ve farklı türdeki görevleri yerine getirebilmelerini amaç edinmelidir. Bundan dolayı beceri devamlılığına bağlı kalınarak değerlendirme için önerilen ölçüt, gerçek yaşamın içerisindeki iletişim becerisi üzerinedir (CEFR, 2020). Yani ölçüt alınması gereken esas durum günlük yaşamdır. Dil öğrencisi, dili öğrendiği ortamın dışına çıktığında da o dili kullanarak iletişime geçiyor ise öğrenim gerçekleşmiştir denilebilir. Hâliyle yaklaşıma göre dil öğretiminde yalnızca sınıf ortamı değil, sınıf ortamındayken dâhi sınıfın dışına çıkabilme, dil öğrencisinin günlük hayatında karşılaşacağı çeşitli eylemlerle öğrenimi etkin kılma esastır.

İletişimsel yaklaşımda, temelde bilginin iletişimi hedeflenirken eylem odaklı dil öğretim yaklaşımında bilginin sadece iletişimi yeterli görülmez; bilginin seçimi, incelenmesi, yönetimi, organizasyonu ve bilgi iletişiminin yönetimi de öngörülmektedir. Böylelikle bilgi iletişiminden, bilginin eylemde kullanılmasına doğru bir yöneliş söz konusudur (Günday ve Atmaca, 2017).

Yabancı/ikinci dil eğitiminin öğrenen merkezli sürdürüldüğü günümüzde eylem odaklı yaklaşım hem dört temel dil becerisinin kazandırılması hem de dil bileşenlerinin öğreniminin etkileşime, iş birliğine, iletişime ve eyleme dayalı etkinlikler aracılığıyla sürdürülmesi anlayışını benimsemektedir. Öğrenenlerin, sınıf içinde ve sınıf dışında üstlendikleri çeşitli görev ve etkinlikler aracılığıyla aktif bir şekilde hedef dili kullanım boyutunda öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Günday ve Atmaca, 2017).

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğreticilerin ve öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerine de değişiklikler ve

yenilikler getirmiştir. Öğreticiler bir moderatör olarak öğrenenleri, hem dış dünya ile olan hem de ve birbirleriyle olan ilişkilerini kontrol edebilmeye yönlendirir (Coşkun, 2017) Bu yaklaşımın temel amacı, öğrenilmesi hedeflenen dilde birlikte hareket edilebilmektir. Hedef dil aracılığı ile ‘kişiler arası eylemden ‘ortak eyleme’ doğru bir değişim ve yöneliş görülmektedir. Ortak eylem, hedef dilde etkileşimden öte iş birliği içerisinde çeşitli etkinlik ve görevlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır (Günday ve Atmaca, 2017).

Eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının eğitim-öğretim ortamında uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır:

1. Sınıf ortamında uygulanabilecek farklı etkinlik türleri yaygın hâle getirilmelidir.
2. Eğitim içerikleri, ortak eyleme dönüştürülecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde yalnızca iletişim değil, yapılacak eylem de dikkate alınmalıdır.
3. Öğrenene verilen görevler ders araç gereçlerinin hizmetine değil, ders araç gereçleri gerçekleştirilecek eylemin hizmetine sunulmalıdır.
4. Dil becerileri (dinleme/okuma/konuşma/yazma) yalnızca iletişim kurma üzerine değil, bir eylem gerçekleştirmek üzere kullanılmalıdır.
5. Sınıf ortamında yalnızca hedef dilde iletişim kurma değil, diller arası çeviri faaliyetleri de uygulanmalıdır (Puren, 2008’den akt. Coşkun, 2017).

Dil eğitim-öğretiminde önemli olan öğrenenlerin yaşadıkları süreçtir. Bu süreçte öğrenen, etkileşimsel bir bağlamda hedef dile maruz bırakılmalı, hedef dil ile çözebileceği farklı problemlerle yüz yüze gelmelidir. Dolayısıyla eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi için görev temelli yöntem benimsenmeli ve bu yöntemin gerektirdiği materyal ve teknikler hem sınıf ortamında (öğrenen, öğretmen rolleri) hem de ders kitaplarında yer bulmalıdır (Dilidüzgün, 2015).

Eylem odaklı yaklaşım; üstbilişsel stratejileri (görev tamamlama, öz öğrenme, öz değerlendirme), bilişsel stratejileri (gözlemlleme, ilişkilendirme, önceki edinimleri kullanma, bağlamsallaştırma) ve sosyo-duyuşsal öğrenme stratejileriyle (başkalarıyla iş birliği yapma, görüşme, ortak hareket etme, kültürel farklılıkları kavrama) örtüşen boyutları da içermektedir. Eylem odaklı yaklaşım, öğrenenin öğrenme stilleri, ihtiyaçları, geliştireceği beceriler, kullanılacak materyaller üzerine odaklanırken öğrenme, bireysel çaba ve deneyim sonucu gerçekleşen bir değişim olarak değerlendirilmektedir. Bir yandan da bu yaklaşım öğrencilere, öğrenmenin yollarını öğretmeyi hedeflemektedir (Günday ve Atmaca, 2017). Her öğrencinin, hedef dili başarılı bir şekilde öğreneceği stili

bulup öğrenimini bu şekilde gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Kalıcı öğrenmenin de ancak bu şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir. Yine Gombert'e (1990) göre öğrenen, belirlenen amaca ulaşmak için kendi öğrenim sürecini kendi öğrenme kapasitesi ve bilişsel düzeyine göre düzenleyebilmektedir (akt. Günday ve Atmaca, 2017).

Yaklaşımda sözlü üretim, yazılı üretim, dinleme ve okuma olmak üzere dört dil becerisinin öğretilmesine de aynı düzeyde önem verilmektedir. Sözcük, dil bilgisi ve fonetik tamamlayıcı becerileri ile kültürün de yabancı dil öğretiminin temel bileşenleri olarak dikkate alınması ilkesi benimsenmektedir. Temel dil becerileri ve tamamlayıcı beceriler bütünlüklük şekilde, art arda veya daha farklı şekillerde eklemlenerek sunulabilir. Hem yöntem kitaplarında hem de sınıf içi etkinliklerde, becerilerin bir sıra dâhilinde sunulması mecburi değildir. Dolayısıyla farklı derslerde farklı becerilerden başlamak veya becerilerin verilme sırasını değiştirmek ya da bazı becerileri birleştirerek kazandırmak da tercih edilebilir bir durum olarak ifade edilebilir (Günday, 2022).

Eylem odaklı yaklaşım, günümüz gereksinimleri ve yeni toplumsal beklentilere göre şekillenmiştir. Öğrenen bir yandan otonom bir birey iken diğer yandan sosyal bir aktör olarak ortak bir eylemi gerçekleştiren grubun üyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eylem, etkileşim ve sosyal boyut ön planda olduğu için grup çalışması, iş birliğine dayalı rol oyunları veya sosyal hayat ile ilgili görevler daha çok önem arz etmektedir. Temel hedef, öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak öğrenilen dilde başkaları ile iletişim kurma, problem çözme ve birlikte hareket edebilme becerilerini kazanmasını sağlamaktır (Günday ve Atmaca, 2017).

Eylem odaklı yaklaşımda grup çalışmaları ve öğrenenler arasında iş birliğine de önem verilmektedir. İş birlikli öğrenmede bütün konu alanlarında öğrenenlere; paylaşma, kendi öğrenme durumlarını takip edebilme, arkadaşları ile etkileşimde bulunma, yeteneklerini kullanabilme, eğitim-öğretim sürecine aktif katılma, sorumluluk sahibi olma ve arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme gibi fırsatlar sunulmaktadır. Ayrıca bu yöntemle birlikte çok sayıda öğrenci için aynı anda görev temelli öğrenme de sağlanmış olmaktadır (Demirel, 2018).

Richards ve Rodgers (2001), eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına göre öğretmen ve öğrenenin rollerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

Öğretmen, görevleri belirleyen ve öğrenenleri o göreve hazırlayan kişidir. Öğretmen; görevleri belirlemede ve öğrencilerin ihtiyaç, istek ve dil seviyelerine uygun olarak görevlere şekil vermede önemli bir rol oynamaktadır. Görev öncesi bazı hazırlıklar

öğrenenler için oldukça önemlidir. Konunun tanıtılması, görev için gerekli olan yönergelerin açıklanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunması, görevin kolay bir şekilde tamamlanması için gerekli kelime veya cümle kalıplarını hatırlatması vb. birçok konuda öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir.

Öğrenci, derse aktif olarak katılan kişidir. Öğrenenler birçok görevi sıra arkadaşıyla veya sınıf içinde oluşturulan küçük gruplar hâlinde tamamlarlar. Sınıf içi etkinliklerinde bir öğrenen sunum yaparken diğer öğrenenlerin onun ne yaptıklarını gözlemlemeleri gerekmektedir. Öğrenenler bir yandan da risk alan ve keşif yapan kişilerdir. Sınıf içi etkinlikleri öğrenenlerin yeni şeyler üretmesini, keşfetmesini ve deneyimlemesini sağlamaktadır. Dolayısıyla ‘görev’ adı verilen eylemin temel amacının da bu olduğu söylenebilir.

2.3.1. Sosyal aktörler

Eylem odaklı yaklaşımın öğretim üzerine değil, daha çok öğrenim üzerine tasarlanan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrenenlere de oldukça önemli görevler düştüğünü ifade etmek mümkündür. Bu noktada öğrenenler için kullanılan ‘sosyal aktörler’ kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Eylem odaklı yaklaşım, dil öğreneni ya da yabancı dil kullanıcılarını, özel ya da genel durumlarda, bireysel ya da başkalarıyla etkileşim içerisinde bir eylemi gerçekleştiren sosyal bir aktör olarak kabul eder (Coşkun, 2017). Dolayısıyla eylem odaklı yaklaşım tamamen günlük hayatta karşılaşılan olaylardan hareketle öğretilmek istenen dilin sosyo-kültürel bağlam içerisinde öğretilmesi anlayışını temel almaktadır (Günday, 2022). Bu yaklaşımda öğrenen, yalnızca yabancı kişilerle iletişime geçen ve bir arada yaşayan değil hayatın her alanında başkalarıyla birlikte hareket eden, verilen her görevi hedef dilde gerçekleştirebilen birisi olarak değerlendirilmektedir (Günday ve Atmaca, 2017). Eylem odaklı yaklaşımın, iletişimsel yaklaşımdan ayrılan önemli noktalarından biri de bu kavramdır. İletişimsel yaklaşımda öğrenci hedef dili kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede iletişim kurmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda ise sosyal aktör olarak karşımıza çıkan dil öğrencisi, başka insanlarla etkileşim içerisine girerek çeşitli problemleri çözmekte, yaparak-yaşayarak öğrenmekte, çeşitli gruplara dahil olmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımdaki dil öğrencileri karşımıza ‘sosyal aktörler’ olarak çıkmaktadır.

2.3.2. Görev kavramı

Eylem odaklı yaklaşım içerisinde karşımıza çıkan önemli kavramlardan bir tanesi de görev kavramıdır. Çünkü bu yaklaşıma göre iletişim ve öğrenmede, kişinin iletişimsel yeteneğini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri olmasına rağmen salt dilsel olmayan görevlerin yapılması da yer almaktadır. Hedeflenen bir sonuca ulaşmak için birey, kendi özel yeteneklerini kullanıp çeşitli eylemler gerçekleştiriyorsa görevlerden bahsediliyor demektir. Bu sebeple eylem odaklı yaklaşım, sosyal bir aktör olarak öğrenenin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurmaktadır (CEFR, 2001).

CEFR'den hareketle görev, çözülmesi beklenen bir problem ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonucu elde etmek için öğrenen tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir. Bir eşyayı taşımak, bir metin yazmak, bir sözleşme yapmak, oyun oynamak, bir lokantada birlikte yemek yemek, herhangi bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf dergisi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesinden bahsedilmektedir (CEFR, 2001) Görevler, öğrenenlerin farklı durumlardaki ihtiyaçlarına göre, dilsel hedefleri yerine getirmek amacıyla öğrenme sürecine dâhil edilen anlamlı dilsel girdilerin, çeşitli etkinlikler aracılığıyla anlamlarının görüşülmesi ve bir sonuca varılmasını gerektiren çalışmalar olarak görülebilir (Akbal, 2008).

Görev kavramının öğrenenin dil düzeyine uygun olarak sosyal aktöre dönüşmesi sürecinde büyük bir paya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kavramla beraber dil kullanıcısı, gerçek yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumları ile görev odaklı etkinlikler vasıtasıyla sınıf ortamında tanışmaktadır (Fişekçioğlu, 2021a). Yine Fişekçioğlu'nun (2021) aktardığına göre eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğrenimine getirdiği dil kullanıcısı kavramı, öğreneni gerçek hayattaki sorunlarla karşı karşıya getirmekte; hedef dili kullanarak bu sorunları çözmek ise sosyal aktör kavramıyla bütünleşmektedir. Öğrenen, içerisinde bulunduğu toplumda aktif şekilde yer alarak hedef dili etkili bir şekilde kullanmaya başlayacaktır.

Ders kitaplarında yer alan, yalnızca tekrarlardan ibaret olan alıştırmalar yerine, eyleme dayalı görev odaklı etkinliklere önem verildiği eylem odaklı yaklaşım, soru cevap, rol oynama, drama, grup çalışması gibi tekniklerin uygulanmasına da imkân sunmaktadır (Günday, 2022). İletişimsel görevlerin temel amacı, hedef dilde günlük hayat içerisinde gerçek iletişimler canlandırmak; yani dil kullanımı için gerçek sebepler

yaratmak ve dil çalışması için doğal bir bağlam oluşturmaktır (Willis, 1996a). Farklı etkinliklerin/tekniklerin yer aldığı bu yaklaşımla beraber öğrenenin hedef dili kalıcı ve zevkli bir süreç içerisinde öğrenme fırsatı da yakalayacağı düşünülmektedir.

Dil öğrenimi için verilen görev ve etkinlikler, öğrenenin dil becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen çeşitli çalışmalardır. Bunlar dili alma, anlama, üretme, başkalarıyla etkileşme gibi dil öğrenme süreçlerinde etkin olarak kullanılır. Dili alma ve anlama etkinlikleri dinleme, sesli-sessiz okuma, medyayı izleme gibi etkinlikleri içerir. Dili üretme etkinliklerinin ise sözlü-yazılı sunumlar, inceleme ve yazma gibi akademik meslekî alanda önemli işlevleri vardır (Güneş, 2018a).

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenenin yeni öğrendiği dilsel kalıpları veya sözcükleri herhangi bir iç bağlantı olmadan birbirinden kopuk cümleler içinde kullanmasının görev kavramıyla bağdaştığı söylenemez (Fişekçioğlu, 2021a). Bahsi geçen durumdan kurtulmak, öğrenene gerçek bir görev vermek için öğrenenin kendi dil becerilerini işe koşarak öznel yargılarda bulunması gerekmektedir. Öğrenen, öğreticinin verdiği cümlelerden-söylemlerden farklı olarak kendi cümlelerini kurmalıdır. Bu bağlamda, geleneksel yöntem ve yaklaşımlarda kullanılan alıştırma türlerinden olan “Aşağıdaki kelimeleri cümle içinde kullanınız”, “Boşlukları eksik yapılarla doldurunuz.” gibi alıştırma türlerinin öğrenenin dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma yolundaki gereksinimlerini karşılayamayacağı söylenebilir. Bu alıştırma, tekrardan ve ezberden öteye gitmeyecek ve hâliyle kalıcı öğrenme gerçekleşmeyecektir. Tam da bu noktada Fişekçioğlu’nun (2021a) ifade ettiği üzere öğrenenin hedef dilde dil kullanıcısı ve sosyal aktör olması için üretici dil becerilerini kullanarak söylem oluşturmaya alışması oldukça önemli gözükmektedir. Buradan da hareketle verilen her görevin ya da yapılan her etkinliğin eylem odaklı olmayabileceği unutulmaması gerekmektedir.

Coşkun’a (2017) göre bir görevin eylem odaklı olabilmesi için bu görevin;

- kullanılabilir,
- öğrenenin yaratıcılığını teşvik edici,
- öğrenenin gündelik hayatının içinden,
- öğrenenin kültürü ile uyumlu,
- gerçek,
- iletişimsel,
- eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir / gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir.

Görevlerin kullanılabilir oluşu, öğrenenlerin yaratıcılığını geliştirmesi, günlük yaşamın içerisinde seçilmesi, öğrenenlerin kültürü ile uyumlu olması, gerçek bir ortam sunması, iletişimsel bir etkileşim içermesi, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olması beklenmektedir. Aksi hâlde bu görevlere eylem odaklı birer etkinlik olarak bakmak mümkün değildir (Coşkun, 2017). Geçmiş dönemlerde yapılan etkinliklerin tekrarı niteliğinde olacak ve eylem odaklı yaklaşım içerisinde değerlendirilmeyecektir. Ayrıca Günday'ın da (2022) belirttiği gibi eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına göre yabancı dili öğrenme yalnızca sınıf içi etkinliklerden ibaret olmayıp imkânlar dahilinde sınıf dışı eylemleri de içerisinde barındırmaktadır. Dil kullanıcısına verilen görevler, onun sosyal aktör olmasını, diğer insanlarla beraber ortak eylemlerde bulunmasını sağlayacaktır. Ortak eylemlerin gerçekleştirilebileceği yerler de sosyal ortamlar olarak tanımlanmaktadır.

Goullier (2008), yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları materyalleri görev kavramı çerçevesinde değerlendirmelerini oldukça önemsemektedir. Öğretmenin materyali, bildirişimsel ve genel dil yeteneklerini bir arada içerip içermediğini, stratejilerini, içerdiği iletişimsel durumları, öğrenenin gereksinimlerini de göz önünde tutarak kontrol etmesini tavsiye etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğreticinin dersi planlarken göstermesi gereken hassasiyet oldukça önem arz etmektedir.

Lee (2001) görev öncesinde çizilen çerçevenin, yani görevin, neler gerektirdiğinin, neler yapılması gerektiğinin önemini, bu durumun öğrencilerin ulaşacakları hedefin ilk ve doğal bir parçası olduğunu ifade etmiştir (Lee, 2001'den akt. Arslan, 2018).

Yaklaşım çerçevesinde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de öğrenene verilecek görevin zorluk derecesidir. Görev çok karmaşık olmamalı, öğrenenin bilişsel kapasitesini aşmamalıdır. Öğrenenin zorlansa bile görevi yerine getirebileceğini bilmesi gerekmektedir. Diğer yandan görevin çok kolay olması da istenen bir durum değildir. Bu durumda da etkinlikten istenen sonuç alınamayacak, görevin öğrenene faydası olmayacaktır. Dahası, öğrenenin hedef dile karşı mevcut olumlu tutumunda da azalmalar görülebilecektir. Bu noktada dil öğreticisine önemli bir görev düşmektedir. Öğretici, öğrenen grubunu iyi tanımalı, kültürleriyle alakalı temel bilgileri edinmelidir. Vereceği görevleri de buradan hareketle, titiz bir şekilde seçmelidir. Bu noktada Yaylı (2004) öğretmene önemli sorumluluklar düştüğünü belirtmiş; öğretmenlerin, öğrenenlerin düzeyine uygun dilsel zorlukta ve entelektüel görevler hazırlayarak öğrenenlerin dil gelişimine katkıda bulunmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenenin göreve katkısı da oldukça önemli bir unsurdur. Hazırlanmış bir görevin, öğrenenin onu algılama ve ele alma biçimiyle değişime uğraması doğaldır. Öğrenen, görevin kendisi için yararlı olduğunu düşündüğünde onu başarmak için çalışacaktır, ancak görevin kendisine bir şey katmayacağını düşündüğünde, yalnızca öğretmen istediği için yapacaktır. Dolayısıyla bir görevin hedeflerinin öğrenenler tarafından bilinmesi de yararlı bir durum olarak düşünülebilir (Yorulmaz, 2009).

Eylem odaklı yaklaşım; başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevlerin kullanımını işaret etmektedir. Bir görevin temel hedefi dil olmadığı zaman -sınıf gezisi planlama, afiş yapma, kişisel blog oluşturma, aday seçme ve benzeri gibi- farklı ürünler veya sonuçlar da ortaya çıkmaktadır (CEFR, 2020). Öğretimden ziyade öğrenim üzerine odaklanan bir yaklaşım olduğu için, öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda hedef dili öğrenmesi ve bireysel çalışmalarla verilen sorumluluğu yerine getirmesi beklenmektedir (Günday ve Atmaca, 2017).

2.3.3. Eylem odaklı yaklaşımın temel özellikleri

Eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde görev odaklı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının en önemli amacı, öğreneni dil düzeyine uygun olarak “davranabilen” ve “konuşabilen” gerçek bir Türkçe kullanıcısı hâline getirmektir (Fişekçioğlu, 2021a). Birey, karşılaştığı sorunları çözmek için inisiyatif almalı ve bu gibi durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini bilmelidir. Bu sayede bireyin yapılandırılmış veya yapılandırılmamış dilsel ortamlarda nasıl davranabileceğini ve o ortamda neler yapabileceğini öğreneceğini söylemek mümkündür (Karataş, 2019).

Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin derste aktif olmasına önem verir. Onlara yabancı dilde kendilerini ifade ederek, söz alıp konuşarak sosyalleşme fırsatı sunar. Bourguignon’a (2007) göre bu yaklaşımı eğitim sürecine başarılı bir şekilde uygulayabilmek için dikkat edilmesi gereken üç özellik vardır:

- Yaklaşımına göre yabancı dil öğrenenleri “dili kullanarak öğrenen” olarak görmek gerekmektedir. Bunun dil öğretiminde bilimsel mantığı şöyle ifade edilir: “En iyi öğrenen olacağım, dili en iyi şekilde kullanacağım”. Dil öğrenme, dilin kullanımı yoluyla gerçekleşir; ortak başvuru metni yalnızca eğitim-öğretim ortamında verilen görevlere yönelik kullanımlar üzerinde değil, dil bilimsel olmayan görevlerin kullanımına yönelik olarak da düşünmeye davet etmektedir.

- Dil kullanıcılarından, gerçekleşmesi gereken bir eylemin tamamlanmasında “dil dışı görevleri” de yerine getirmesi istenir. Dolayısıyla iletişim, yalnızca anlam ifade eden eylemin hizmetindedir.
- Eğer söz edimleri dil eylemlerinde gerçekleşirse, yalnızca bu şekilde onlara tam anlamı veren toplumsal bağlamdaki eylemlerin bir parçası olurlar. Bu, eylem odaklı yaklaşımın en temel ögesidir. [...] Dahası CEFR, dil öğrenmenin sadece konuşanın meramını başkalarına aktarmaya yönelik bir eylem vasıtası olarak kullanıldığı modelden daha öteye geçmeye davet etmekte ve bu başarıyı hedeflemenin mutlaka bu işin başarılması anlamına gelmediğinin de altını çizmektedir (Bourguignon, 2007).

Jank ve Meyer (1997) eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde planlanan bir derste dikkat edilmesi gereken bazı özellikler olduğunu ifade etmişlerdir:

- Eylem odaklı yaklaşım ile kurgulanan bir eğitim süreci bütüncül olmalıdır. Öğrenenin sadece bilişsel alanına değil, diğer tüm duyularına da hitap etmesi gerekmektedir. Bu anlayışla kurgulanan bir ders etkinliği farklı tekniklere de (grup çalışması, ikili çalışma, proje çalışmaları, planlamaya dayalı oyun, rol çalışmasına) olanak sağlamalıdır.
- Bu yaklaşım, derslerde sorun odaklı bir yöntem izlenebilmesine, ele alınan sorunun dersin sonunda çözülebilmesine, ortaya bir ürün konulmasına imkân tanımaktadır.
- İletişimsel yaklaşımda olduğu gibi öğrenen, merkeze alınmalıdır. Öğrenenler araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye, çeşitli eylemlerde bulunabilmeye yönlendirilmelidir. Öğretimin planlaması onların dikkatini çekecek şekilde yapılmalıdır.
- Öğrenenlerin çeşitli roller üstlenmesi sağlanmalıdır. Bu roller sonucunda yazılı veya sözlü ürün ortaya çıkarma, üretme hedefi vardır.
- Sürecin başından sonuna kadar öğretimin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenenlerin de aktif bir şekilde yer alması beklenmektedir.
- Bütüncül çalışma ilkesi çerçevesinde, değişken ve dinamik bir süreç içerisinde öğrenenin zihinsel, ruhsal ve bedensel aktifliği de önem arz etmektedir.
- Yaklaşımına göre öğrenen sürekli olarak etkileşim içerisinde olmalıdır. Öğrenen ve öğretici arasında iş birliği yapılmalı, bireysel veya toplu öğrenmeler desteklenmelidir. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların tüm okula

yansıtılması, farklı derslerin birbirleriyle entegrasyonunun sağlanmasına olanak sağlanmalıdır (Jank ve Meyer, 1997’den akt. Sayınsoy, 2003).

Bahsi geçen özelliklerden hareketle eylem odaklı yaklaşımın temele alındığı öğretim sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme stilini tanımasının, bunun yanında bireysel hareket etmekten ziyade grup çalışmalarına dâhil olmasının, sosyal aktör olarak aktif roller almasının önemli olduğu göze çarpmaktadır. Araştıran, gözlemleyen, sorgulayan, tartışan, değerlendiren, üreten öğrenenler hedeflendiği de görülmektedir. Yine Sayınsoy’a (2003) göre eylem odaklı yaklaşımın uygulama boyutunda “eylem” kavramından sadece ortaya bir ürün çıkarmak anlaşılmamalıdır. Öğrencilerin sürece aktif olarak katılması, fiziksel-bedensel katılımı da birlikte değerlendirilmelidir.

Görev odaklılık, 1980’li yıllarda çeşitli izlenim önerileriyle ortaya çıkmış, 1990’ların başında geliştirilmiş ve 2000’li yıllara gelindiğinde ortak başvuru metni (CEFR) içerisinde öğretim yöntemi olarak yer aldıktan sonra daha geniş bir kitle tarafından duyulmuştur. (Byram, 2004’ten akt. Akbal, 2008). Buradan da hareketle eylem odaklılığın dil öğretim yaklaşımı, görev odaklılığın ise bir dil öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

Göreve dayalı dil öğretimi, dil öğretiminde planlama ve öğretimin temel birimi olarak görevlerin kullanımına dayalı bir yaklaşımı ifade eder. Richards ve Rodgers’a (2001) göre dil öğretimi için tasarlanan etkinliklerin görev temelli olması için gereken bazı gerekçeler şunlardır:

- Gerçek iletişimi içeren etkinlikler dil öğrenimi için son derece gereklidir.
- Anlamli görevleri gerçekleştirmek için kullanılan etkinlikler öğrenmeyi destekler.
- Öğrenci için anlamli olan dil, öğrenme sürecini destekler.

Buradan hareketle görev temelli/eylem odaklı tasarlanan ders içeriğinin ve etkinliklerin öğrenen üzerindeki kalıcı etkisi göze çarpmaktadır. Gerçek iletişim içeren etkinlikler, öğretici tarafından verilen anlamli görevler ve öğrenenin kendisine anlamli gelen dil, hedef dilin tüm boyutlarıyla etkili bir şekilde öğrenilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Verilen görevlerin, gerçek hayattaki iletişim dilini öğrenenlere benimsetme konusunda da faydalı olabileceği düşünülmektedir (Göçer ve Karadağ, 2020).

Alıştırma, üzerinde çalışılmış herhangi bir konunun pekiştirilmesi için yapılan çalışmalardır. Yabancı dil öğretimi bağlamında ise çoğunlukla dil merkezli yaklaşımların özellikle dilin yapısına dikkat çekmek ve öğrencilerin dilsel yapıları doğru kullanmalarını

sağlamak için yaptırılan çalışmalar olarak ifade edilebilir. (Kumaravadivelu, 1993'ten akt. Akbal, 2008). Buradan da hareketle alıştırmanın hedef dil öğretiminde ezbere dayalı tekrar niteliğinde olduğu söylenebilir. Etkinlik ise sınıf ortamında yapılması için öğrenenlere verilen her türlü çalışma olarak görülmektedir. Görevlerin, öncelikle anlama odaklanan bir dil kullanımı gerektiren etkinlikler, alıştırmanın ise aksine öncelikle biçim odaklı dil kullanımını gerektiren etkinlikler olduğu söylenebilir (Akbal, 2008).

Alıştırmada amaç, daha önce üzerinde çalışılmış konuların yapılan tekrarlarla pekiştirilmesini sağlamaktır (Güneş, 2017). Dilin bağlamı dışında yapılan, kelimelerle cümle kurma, boşlukları doldurma, mekanik, ezbere dayalı materyal içeriği alıştırma olarak adlandırılmaktadır. Etkinlik ise öğrencinin bizzat içinde olduğu, öğrenciyi harekete geçiren öğretim materyalleri olarak tanımlanmaktadır (Fişekcioğlu, 2021a). Görev tabanlı bir etkinlik genellikle öğrenenlere faaliyetleri oluşturma ve aktif katılım rolü sağlamaktadır. Dolayısıyla bu türdeki etkinlikler öğrenenlerin, öğrenme motivasyonlarını da artırmaktadır (Göçer, 2017).

Akbal (2008) yaptığı çalışmada görevi oluşturan unsurları çeşitli araştırmacıların görüşlerine göre değerlendirmiştir. Ortak unsurlardan yola çıkarak görevi oluşturan 6 temel unsurun olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; amaçlar, dilsel girdi, koşullar, izlek ve etkinlikler, öğrenme ortamı (öğretmen ve öğrenci rolleri, materyaller) ve olası sonuçlardır. Bu unsurların başında amaç gelmektedir. Öyle ki, her görevin mutlaka bir amacı olması gerekmektedir. Amaçsız verilen bir görev, hedef dil öğrenimi için gereksiz olacak, öğrenen açısından da zaman kaybı olarak değerlendirilecektir. İkinci unsur dilsel girdidir. Girdi, işitsel- görsel veya sözlü- sözsüz günlük hayatta karşılaşılabilen her türlü dokümanı kapsamaktadır (Günay, 2007'den akt. Akbal, 2008). Dergi, gazete kupürü, mektup, kişisel notlar, yemek tarifi metni, fotoğraflar, kartpostallar vb. dilsel girdi olarak kabul edilebilir. Üçüncü unsur ise koşullardır. Bu başlık altında ise, bir önceki başlıkta verilen girdilerin, öğrenene nasıl ve ne şekilde sunulacağı ele alınmaktadır. Elimizde bulunan girdinin öğrenene sunuluş biçimindeki ufak değişiklikler, öğretim amacı açısından büyük farklılıklar getirebileceği için dikkat edilmesi gereken bir husustur. Dördüncü unsur izlek ve etkinliklerdir. İzlek, öğrenene verilen görevin nasıl gerçekleştirileceğiyle alakalıdır. Koşullar unsuru girdinin nasıl sunulacağını belirtirken izlek görevin nasıl gerçekleşeceğini göstermektedir (Akbal, 2008). Etkinlik ise görevin gerçekleşmesidir. Ele alınan beşinci unsur ise öğrenme ortamıdır. Akbal'a (2008) öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrencilerin katılımlarının gerçekleştiği ve aynı zamanda eğitsel materyallerin işlevlerinin ortaya konulduğu çevre olması nedeniyle görevin

performansında oldukça etkili bir unsurdur. Görevi oluşturan altıncı ve son unsur ise olası sonuçlardır. Bu unsur, görevin çıktısı olarak düşünülebilir. Öğrenenin, verilen görevi yerine getirmek için neler yaptığını göstermektedir.

Nunan (2004, 2005) eğitimsel görevi, öğrenenlerin hedef dilde anlama, üretme, etkileşime girme gibi etkinliklere girmesini ve asıl amacın kendilerinde var olan hedef dilin yapı bilgisini aktifleştirerek o dilde iletişime geçmesini sağlayan sınıf içi etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden, hedef dili yani Türkçeyi kullanarak okuduğunu anlama, yazma, konuşma ve dinlediğini anlama becerilerini bildirişim durumlarında harekete geçirerek söylemsel yeterliliğini dil düzeyine uygun bir şekilde ortaya koyması beklenmektedir. Fakat öğrenenin söylemi doğru kurgulaması, etkin bir şekilde dillendirebilmesi ve anlaşılabilirliğini sağlayabilmesi için hedef dili kullanan topluma ait kültürü tanınması ve söylemini bu kültürden hareketle oluşturması gerekmektedir (Fişekçioğlu, 2021b).

Dil kullanıcısı sosyal ortamlarda bulunarak kalıcı öğrenmeyi ve kültür öğrenimini de gerçekleştirmiş olacaktır. Ayrıca dilin yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda kültür demek olduğu kabul edilirse, dil öğrenimi ve öğretiminde kültür ögesinin de hiçbir zaman unutulmaması gerekmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Kutlu (2015), bir dili gerçek anlamda öğrenmek isteyen bireyin, o dilin kültürüne ait unsurları tanınması ve dil ile ilişkilendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Dil öğretiminde hedef dilin kültürünün aktarımı kadar kaynak dilin kültürü ile birlikteliğinin sağlanması da gerekmektedir (Şen, 2021). Bu noktada karşımıza kültürlerarasılık kavramı çıkmaktadır. Kültürlerarasılık kavramı; kültürleri tek bir kalıba sokmadan içlerinde var olan müzikal, edebî, sanatsal, sportif vb. pek çok zenginliği diğer kültürlerle birlikte yaşatmaya olanak sağlayan bir yapı olarak ifade edilmektedir (Alkış Küçükaydın vd., 2014).

Yabancı dil öğretimi alanında yer alan boşlukları doldurmak amacıyla ortaya çıkan eylem odaklı yaklaşım, karşılaşılan problemlerin çözülmesinde kullanılabilir bir alternatif olarak yerini almıştır. Yabancı dil öğretimi alanında iletişimsel yaklaşım, uzun yıllar kullanılan temel yaklaşım olmuş ancak belli bir zaman sonra dil öğreniminde yetersiz kaldığı noktaların olduğu düşünülmüştür. Temel noktalardan bir tanesi; bireylerin dili sadece iletişim kurmak için öğrenmeleri değil, aynı zamanda o iletişimi sosyal alanda bir eyleme dönüştürebilmeleri de gerekmektedir. Bu noktada eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın bir uzantısı ve daha gelişmiş hâli olarak kabul edilmektedir (Koparıcı, 2019).

2.3.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında eylem odaklı yaklaşım

Avrupa Ortak Başvuru Metni ile beraber yabancı dil öğretiminde dünya genelinde benimsenen yaklaşım eylem odaklı yaklaşım olmuştur. Birçok ülke Avrupa Konseyi'nin yayımladığı metni kendi dillerine tercüme etmiş, ilkelerini ise uygulamaya geçirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de eylem odaklı yaklaşım benimsenmiş, TMV tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (YDOTÖP, 2019) temel yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşımla programda beraber iletişim kuran, keşfeden, sorgulayan, yaparak-yaşayarak öğrenen, sorumluluk alabilen, iş birliği içerisinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanabilen, kendi kültürüne ve evrensel değerlere saygı duyan kişiler yetiştirmek amaçlandığı belirtilmiştir. Bu sebeple CEFR'in önerdiği eylem odaklı yaklaşımın, programın temel yaklaşımı olarak benimsendiği ifade edilmiştir. Yapılan açıklamadan da anlaşılacağı üzere dili öğrenen kişilerden yalnızca basit sözlü iletişim kurması değil, iletişimi bir üst boyuta taşıyarak iş birliği içerisine girmesi, problem çözmesi, sorgulaması, yaparak-yaşayarak öğrenmesi, sosyal bir aktör olarak çeşitli görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bu sebeple YDOTÖP'de de Eylem Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımının temele alındığı görülmektedir. Ayrıca bu program, yabancılara Türkçe öğretimi alanında standardın sağlanması adına Talim ve Terbiye Kurulu onaylı ilk program olma özelliğine de sahiptir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Öğrenenler yaşam alanlarından belirli konularda metin üretme ve alımlamaya yönelik dil görevlerini yerine getirmek için çeşitli bağlamlarda, şartlarda ve sınırlılıklar altında birtakım yeterliklerden faydalanırlar. Öğrenenlerin bu gibi iletişimsel etkinliklerden edindikleri deneyimler, yeterliklerinin gelişimine ya da değişimine yol açabilir (CEFR, 2001; YDOTÖP, 2019).

Bu anlamda öğrenenlerin sosyal hayatta üstlenecekleri rollere göre dilin kullanım alanları YDOTÖP'de çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır:

1. Özel (Kişisel) Alan
2. Kamusal Alan
3. Meslekî Alan
4. Eğitim Alanı

Yukarıda bahsi geçen alanlar çeşitli değişkenler açısından da detaylandırılmıştır. (Alanlar/mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler, olaylar, eylemler ve metinler.) Eylem

odaklı yaklaşımın temel prensibi olan eylem/görev kavramından hareketle tabloda yer alan eylemler ve olaylardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2. 1. Eylem ve Olay Örnekleri

Özel (Kişisel) Alan Eylemleri	Özel (Kişisel) Alan Olayları
• Hayat alışkanlıkları, örneğin; giyinmek, yemek hazırlamak, banyo yapmak... • Küçük tamirler, el işleri, bahçe işleri • Sohbetler, hobiler, spor ve oyunlar • Çevrimiçi tartışmalar, • Sosyal medya sitelerinde bir tartışma • Çevrimiçi müzik ya da sanat hakkında eleştirel bir tartışma vb.	• Özel gün kutlamaları • Karşılaşmalar, olaylar, kazalar, • Bayramlar, ziyaretler, düğünler, doğum günleri, yemek davetleri • Bisiklete binme, araba kullanma, • Tatil, geziler, sportif olaylar/etkinlikler • Çevrimiçi veya telefonla yapılan restoran rezervasyonları vb.
Kamusal Alan Eylemleri	Kamusal Alan Olayları
• Kamu hizmetlerinden faydalanma • Sağlık hizmetlerinden faydalanma • Gemi, tren, uçak, otobüs ve araba ile yolculuk yapma • Eğlence ve boş zaman etkinlikleri • Kamusal bir sunumu takip etmek için bir sohbet dizisine katılmak • Bir ticari yazılım/oyun internet sitesi hakkında bir foruma katılmak • Çevrimiçi seyahat danışmanlığı hizmeti veren bir katılımcı olmak • Bir tur rezervasyonu yapmak veya bir etkinliğe çevrimiçi kayıt yapmak • Çevrimiçi sipariş vermek • Halka açık bir etkinliğin çevrimiçi tanıtımına yardımcı olmak • Tanıdık kelimelerle sipariş formu doldurarak ürün siparişi vermek	• Olaylar, kazalar, hastalıklar • Toplantılar • Hukuksal mücadeleler • Yardım etkinlikleri • Oyunlar, gösteriler, yarışmalar • Düğünler, cenazeler, Dinî törenler • Toplumu ilgilendiren problemler • Halka açık etkinlikler • Kültürel festivaller • Belirli bir konuyla ilgili çeşitli çevrimiçi tartışma sitelerinde bir basın toplantısı • Bir istasyonda, havaalanında, spor stadyumunda, siyasi mitinglerde/etkinliklerde, kaza yerinde veya inşaat alanında verilebilecek yasaklar, uyarılar veya talimatlar vb.

Meslekî Alan Eylemleri	Meslekî Alan Olayları
• İdare/yönetim • Üretim işlemi • Ofis işlemleri • Nakliyat • Satışlar, satış pazarlamacılığı • Çevrim içi bir iş birliği projesinde yer almak, • Çevrim içi odak grup toplantısında katılımcı olmak • İş raporu düzenlemek • E-posta ile sipariş verme-alma vb.	• Görüşmeler • Tanışma görüşmeleri • Karşılamlar • Konferanslar • Fuarlar • Danışma görüşmeleri • Satışlar • İş kazaları • Çalışma şartlarına yönelik toplantılar • Sosyal etkinlikler • Güvenlik tatbikatları vb.
Eğitim Alanı Eylemleri	Eğitim Alanı Olayları
• Okul toplantısı • Ders • Oyunlar • Teneffüsler • Çalışma grubu • Üniversite dersleri, kompozisyon yazma • Kütüphane işi • Seminerler ve alıştırma • Ev işi • Tartışmalar • Bir okul öğrenme platformunun soru-cevap bölümüne katılmak • Aynı konuları okuyan öğrenciler bulunduğu çevrimiçi bir foruma katılmak • Çevrimiçi kursa kaydolmak • Okulda öğretmen rehberli çevrimiçi iş birliği etkinliğine katılmak vb.	• Tatilden önce ve sonra, ilk ve son okul günleri • Öğrenci değişimi • Ebeveyn toplantıları • Spor eğlenceleri, oyunlar • Disiplin sorunları • Çevrimiçi kurslar veya forumlar • Sosyal etkinlikler • Çevrimiçi veri toplama ve değerlendirme • Çevrimiçi iş birliği etkinlikleri • Deneyler • Okul etkinlikleri vb.

(YDOTÖP, 2019)

Tablo 2.1’de, öğrenenlerin sosyal hayatta üstlenecekleri rollere göre dilin kullanım alanlarına yer verilmiştir. Bu alanlarda gerçekleştirilebilecek eylemler ve olaylar da örneklendirilmiştir. Kişisel alan eylemleri içerisinde müzik ya da sanat hakkında eleştirel bir tartışma eylemi yer alırken kamusal alan eylemlerinde sağlık hizmetlerinden faydalanma yer almaktadır. Programdaki örneklerden hareketle, öğrenenlere çeşitli alanlarda çeşitli eylemlerde bulunmaları için farklı görevler sunulabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretmenler, tabloda yer alan eylem ve olaylardan hareketle, dersin konusuna göre çeşitli etkinlikler tasarlayabilir, öğrenenlere sosyal aktör konumuna getirmek amacıyla farklı roller verebilir.

TMV tarafından hazırlanan bu program, yabancılara Türkçe öğretimi alanında standardın sağlanması adına Talim ve Terbiye Kurulu’ndan onay alan ilk program özelliğini taşımaktadır. Hâliyle, Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğrenmek isteyenler için hazırlanan kitaplarda eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesi, kitap içerisinde yer alan etkinliklerin de bu yaklaşımın özelliklerine bağlı kalınarak tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim çalışmada incelenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının ön sözünde de iletişimsel ve öğrenen odaklı yaklaşımın esas alındığı ifade edilmiştir. Buradan da hareketle B seviyesindeki kitaplarda yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu çalışmanın problemine temel oluşturmuştur.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, incelenen dokümanlar, veri toplama aracı, geçerlik-güvenirlik ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B seviyesi kitaplarındaki üretici dil becerileri (konuşma, yazma) etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir desene sahiptir. Nitel desene sahip araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanmaktadır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da nitel desene uygun şekilde veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, belgeleri titiz bir şekilde ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2013). Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi anlamına gelen doküman analizi; ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Karasar, 2007). Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle araştırmaya dâhil edilecek materyaller tespit edilmiş, ardından bu materyallerdeki üretici dil becerileri etkinlikleri eylem odaklı yaklaşıma göre incelenip tasnif edilmiştir. Elde edilen sonuçlar benzer çalışmalarla kıyaslanıp tartışılmıştır.

3.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarından oluşmaktadır. Kültür Sanat Yayınevinin tarafından basılan kitap setinin 2022 yılında yayımlanan 4. baskısı incelenmiştir. Kitap setinin hazırlanmasında iletişimsel ve öğrenen odaklı yaklaşım esas alınmış, bu yolla öğrenenlerin Türkçeyi dilin dört temel beceri alanında da etkin bir biçimde kullanmaları hedeflenmiştir. Kitap seti A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş dil düzeyi için

hazırlanmıştır. Çalışmada, B seviyesi ders kitapları tercih edilmiştir. CEFR’e göre (2020)

B düzeyi, yabancı dil öğretiminde bağımsız dil kullanıcısına işaret etmektedir:

Bağımsız kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.
	B1	Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.

(CEFR, 2020).

Şekil 3. 1. Bağımsız Kullanıcı

B1 seviyesi, yabancı bir ülkeye gelen bir ziyaretçi için ‘eşik’ seviyesini yansıtır ve iki özellikle sınıflandırılmaktadır. İlk özellik, etkileşimi sürdürme ve çeşitli bağlamlarda istenen şeyi elde etme yeteneğidir. Sonraki seviye ise ‘sağlam eşik’ (B1+) olarak görülmektedir. [Yukarıda bahsedilen] aynı iki temel özellik, bilgi miktarının alışverişine odaklanan bir dizi tanımlayıcının eklenmesiyle bu seviyede de varlığına devam etmektedir (CEFR, 2020).

İncelenen kitapta yer alan üretici dil becerilerine ait etkinlikler ve bu etkinliklerin ünitelere ve seviyelere göre dağılımına Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 3. 1 Üretici Dil Becerileri Etkinliklerinin Ünitelere ve Seviyelere Göre Dağılımı

	B1			B2	
	Konuşma	Yazma		Konuşma	Yazma
1. Ünite: Yeni Bir Hayat	3	3	1. Leyleği Havada Görmek	3	3
2. İş Dünyası	3	3	2. Geçmişten Günümüze	3	3
3. Her Şeyin Başı Sağlık	3	3	3. Değişen Dünya	3	3
4. Eğitim Hayatı	3	3	4. Dünyadan Haberler	3	3
5. Hayallerimiz	3	3	5. Harikalar Dünyası	3	3
6. Bir Dünya Kültür	3	3	6. Bilinmeyene Yolculuk	3	3

Tablo 3.1’de etkinliklerin ünitelere ve seviyelere göre dağılımına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Tablo 3.1’e göre, her iki kitapta da üretici dil becerilerine yönelik toplam etkinlik sayısının 36 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerden 18’i konuşma, 18’i ise yazma becerisine yöneliktir. Toplamda 72 konuşma ve yazma becerisi etkinliği bulunmaktadır. Konuşma ve yazma becerisine ait, her bir üniteye yönelik etkinlik sayısı ise 3’tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Eylem Odaklı Yaklaşım Uygunluk Formu” (EOYUF) kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında önce kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, CEFR’de (2001, 2020) yer alan eylem odaklı yaklaşıma yönelik açıklamalar doğrultusunda 25 maddeden oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Ardından form, kapsam geçerliliği için Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (f=5) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde düzenlenen ve 15 maddeye indirilen form, ön uygulama için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ders kitabındaki bir ünite üzerinde denenmiştir. Buna göre formun uygulanabilirliği sınanmıştır. Neticede 11 maddeye indirilen forma nihai şekli verilmiştir. Nihai formda yer alan 11 madde aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. 2. Eylem Odaklı Yaklaşım Uygunluk Formu

Nu	Eylem Odaklı Yaklaşım	Evet	Hayır
1	Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?		
2	Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?		
3	Etkinlik görev temelli mi?		
4	Etkinlik öğrenenin dili aktif şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?		
5	Etkinlik öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?		
6	Etkinlik etkileşim / bildirişim odaklı mı?		

7	Etkinlik öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?
8	Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?
9	Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?
10	Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?
11	Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?

(Aktaş, 2021a; Bourguignon, 2007; Branden, 2006; CEFR, 2001; 2020; Coşkun, 2017; Demirel, 2018; Dilidüzgün, 2015; Ellis, 2003; Fişekçioğlu, 2021a; 2021b; Goullier, 2008; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017; Güneş, 2018a; Karataş, 2019; Nunan, 2004; 2005; Puren, 2006; Richards ve Rodgers, 2001; Şen ve Boylu, 2015; Willis, 1996a).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir hâle getirmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak suretiyle okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik olarak betimlenmektedir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Betimsel analizde 4 aşamadan oluşan bir süreç vardır:

- 1) Betimsel analiz için bir kavramsal çerçeve oluşturma:** Araştırma sorularından ve kavramsal çerçeveden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Buna göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve nasıl sunulacağı belirlenir.
- 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak düzenlenir. Ayrıca bu aşamada, rapor yazma esnasında kullanılacak doğrudan alıntılar ve güçlü örnekler de seçilir.
- 3) Bulguların tanımlanması:** Düzenlenen veriler tanımlanır, doğrudan alıntılar ve güçlü örneklerle desteklenir.

4) **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Bu çalışmada da ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinlikleri, alanyazın taranıp uzman görüşü alınarak oluşturulan uygunluk formuna göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle ders kitaplarındaki etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma ne ölçüde uygun olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemi konusunda uzman kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenerek güvenirlik sağlanabilir. Uzman incelemesi olarak adlandırılan bu işlemde uzman kişi, toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçte, eleştirel bir bakış açısıyla araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Creswell, 2003).

Bu çalışmada veri analizi sürecinde güvenirliği sağlamak üzere kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyine bakılmıştır. Bu aşamada iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Bu kapsamda bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu şekilde analiz edilerek ulaşılan sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne $[görüş\ birliği / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı) \times 100]$ başvurulmuş ve değerlendirilmiştir. İlk aşamada %95 çıkan uyum değeri, daha sonra uzlaşma göstermeyen veriler üzerinde tartışılıp görüş birliğine varılarak %100'e çıkarılmıştır. Bu şekilde araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır.

4. BULGULAR

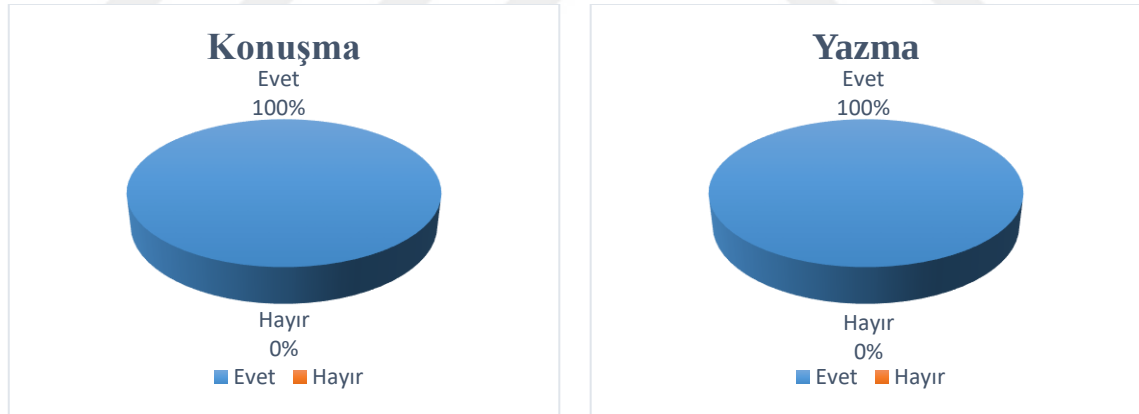
Çalışmanın bu bölümünde, incelenen ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu belirlemeye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. B1 Seviyesi Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabında (B1) 6 ünite içerisinde yer alan 18 konuşma ve 18 yazma etkinliği, araştırmacı tarafından hazırlanan EOYUF’a göre incelenmiştir. Uygunluk formunda yer alan 11 maddenin her biri başlıklar hâlinde ele alınmış, elde edilen veriler grafikler hâlinde sayısal olarak sunulmuş, örnek etkinliklerle desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Formdaki birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan birinci soru “Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 1. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.1’e göre, incelenen ders kitabındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) gerçek hayat odaklı olduğu görülmektedir. Bu durumda kitap genelindeki etkinliklerin öğrenenlere dili otantik bir bağlam üzerinden sunduğu ve gerçek hayat odaklı olduğu söylenebilir. Bu duruma örnek bir etkinliğe aşağıda yer verilmiştir:

KONUŞMA

15 Aşağıda verilen rollere uygun olarak arkadaşımız ile konuşalım.

1. kişi: Emlakçı
 Kiracı ile konuşup, taleplerini öğrenin. Nasıl bir ev istiyorlar? Nerede istiyorlar? Mevcut kiralık evlerden bahsedin. Evlerin fotoğraflarını gösterin ve evlerle ilgili detaylı bilgi verin. Ücretler hakkında bilgi verin. Ev sahibi ile görüşün ve kiracı ile bir buluşma ayarlayın.

2. kişi: Kiracı
 Siz kimsiniz? Nereden taşınacaksınız? Nasıl bir ev istiyorsunuz? Kaç kişi kalacaksınız? Emlakçıya kendinizle ilgili bilgileri verin. Emlakçının elindeki mevcut evleri inceleyin ve evler hakkında yorum yapın. Ücretleri sorun. Ev sahibi ile buluşun.



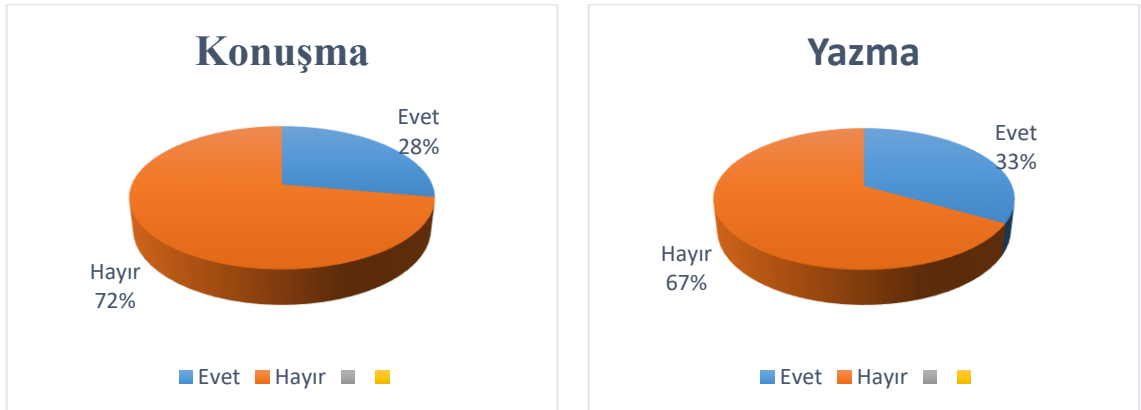
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 12)

Şekil 4. 2. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinlik Örneği

Şekil 4.2’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde, öğrenenden emlakçı ve/veya kiracı rolüne girerek bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. İş birliği ve etkileşim de içeren etkinlikte öğrenenlere emlakçı ve kiracı rolleri verilerek onlardan bir diyalogu canlandırmaları istenmektedir. Bu etkinlikte ifadesini bulan ev arama, bulma, kiralama ve emlakçıya gitme gibi eylemlerin gündelik yaşam içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bu etkinlik sayesinde öğrenen gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek bir durum üzerinden dil kullanımını öğrenmekte ve kendini sözel olarak ifade etme fırsatı bulmaktadır. Bu görevin otantik bir bağlam içerisinde, birebir gerçek hayatla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

4.1.2. Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan ikinci soru “Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 3. Öğrenenlerin Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenip Üstlenmemesine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.3'e göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %28'inin öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %72'sinin ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır.

Şekil 4.3'e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %33'ünün öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %67'sinin ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Şekil 4.3 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma f=13, yazma f=12) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca etkinliklerin genellikle öğrenenlerin gündelik yaşamıyla ilişki kurmakla birlikte onlara gerçek yaşamda üstleneceği bir rol (emlakçı, kiracı, gazeteci, müşteri, sorunu olan bir vatandaş vb.) vermekten uzak olduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmiştir:

YAZMA

14 Nerede oturuyorsunuz ya da aileniz nerede oturuyor? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir metin yazalım.

Konum ve büyüklük (yer, metrekafe)

İç /dış özellikler (ısıtma, döşeme, güvenlik, bahçe, park, spor salonu vb.)

Ulaşım (metroya, otobüs duraklarına, iskeleye yakınlık)

Ev tipi (daire, müstakil ev, yurt vb.)

Merkeze yakınlık (çarşı, alışveriş merkezi, hastane vb.)

Evin yaşı ve durumu (eski, yeni, sıfır ev, tadilat durumu vb.)

Ev ile ilgili diğer detaylar (aidat, kaç kişi yaşıyor vb.)



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 12)

Şekil 4. 4. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Uygun Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.4'te yer alan yazma etkinliğinde öğrenenden oturduğu evin çeşitli özelliklerini (konum, büyüklük, fiyat vb.) yazması/betimlemesi beklenmektedir. Bu etkinliğin öğrencinin gerçek yaşam deneyimlerine başvurmasını sağladığı ancak onun sosyal bir aktör konumuna geçebilmesi için herhangi bir rol üstlenmesine olanak tanımadığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, etkinliğin öğreneni sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmeye teşvik etmediği söylenebilir.

Bazı etkinliklerin ise bu durumun aksine öğrenenin birtakım roller üstlenerek dili otantik bağlam içerisinde kullanmasına fırsat tanıdığı görülmektedir. Bu sayede öğrenci, üstlendiği rolle birlikte sosyal aktör konumuna geçip dili gerçek bağlamında kullanma fırsatı elde etmektedir. Aşağıda bu durumu örnekleyen bir etkinliğe yer verilmiştir:

KONUŞMA

14 İkişerli gruplar oluşturalım ve arkadaşımızla konuşalım.

Öğrenci A

Aşağıdaki tablodan bir iş seçiyorsunuz ve daha fazla bilgi almak için öğrenci B'yi arıyorsunuz. Daha fazla bilgi almak için sorular sor. (yer, iş, zaman, süre, ücret, iletişim, şartlar)

Öğrenci B

Aşağıdaki tabloya bakalım. İşverensiniz. Arkadaşlarınızı dinleyin ve onların sorularına cevap verin ve öğrenci A'ya sorular sorun. (Neden bu işi istiyorsunuz? Bu işi yapmak için zamanınız var mı? Daha önceki tecrübeleriniz nelerdir?)

Meslek / Yer	Başlama tarihi	Toplam çalışma süresi	Maaş	İletişim Numaraları
Mevsimlik işçi (Trabzon)	2 Ağustos	4 hafta	Haftalık 500 TL	Ali Koçer 0577-098-6754
Garson (İzmir)	3 Haziran	2 ay	Haftalık 350 TL	Ayşe Dizer 0567-675-9834
Hastanede çevirmenlik (İstanbul)	18 Mayıs	6 ay	Haftalık 600 TL	Erol Mert 0515-789-0080
Köpek gezdirici (Mersin)	21 Temmuz	Hafta sonları	Haftalık 150 TL	Nisan Güler 0508-987-4678
Gönüllü öğretmenlik (İstanbul)	1 Haziran	1 ay	Maaş yok Kalacak yer ve yeme içme karşılanacak	Çocuk Evi Vakfı 0212-313-0001

Örnek:
Öğrenci A: Alo, merhaba. Ben Mersin'deki köpek gezdiricisi iş ilanı için aradım.
Öğrenci B: Evet, tabii ki buyrun.

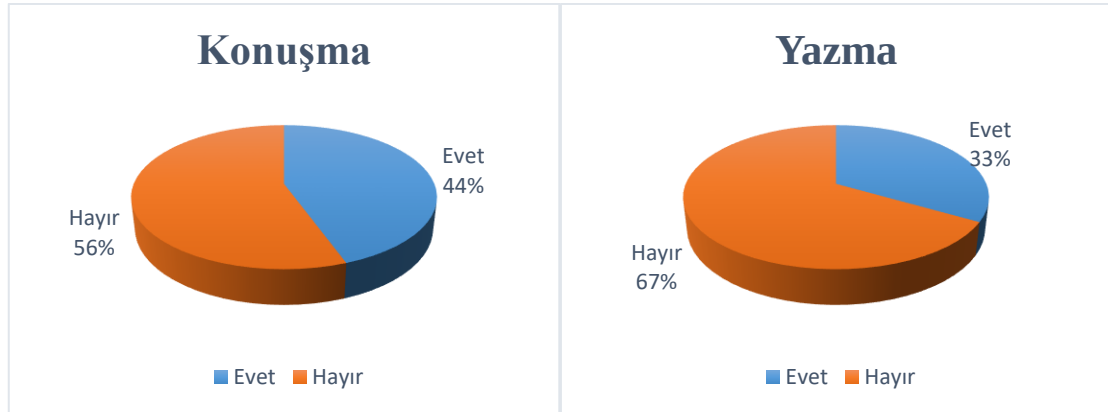
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 32)

Şekil 4. 5. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Yönelik Etkinlik Örneği

Şekil 4.5'te yer alan etkinlikte öğrenenlerden ikişerli grup oluşturmaları, tablodaki mesleklerden birini seçmeleri ve bu mesleğin gerektirdiği role bürünüp arkadaşlarıyla karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak işçi-işveren rollerini üstlenip tabloda verilen bilgilerden hareketle bir diyalog oluşturmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli rollere bürünmek suretiyle dili aktif bir şekilde kullanmalarına fırsat tanındığı görülmektedir.

4.1.3. Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan üçüncü soru "Etkinlik, görev temelli mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 6. Görev Temelli Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.6'ya göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %62'sinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının en önemli bileşenlerinden olan görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %38'i ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır.

Şekil 4.6'ya göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %68'inin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %32'sinin ise bu niteliği taşıdığı göze çarpmaktadır.

Şekil 4.6 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma f=10, yazma f=12) görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin genellikle öğrenenlere bir görev üstlenme fırsatı sunmadığı, onları çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirmede belirlenmiştir. Aşağıda bu duruma yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir:

KONUŞMA

12 Dört kişilik bir aile tatile çıkmak istiyor ama tatil yeri ile ilgili karar veremiyorlar. Her biri farklı bir yere gitmek ve farklı etkinlikler yapmak istiyor. Sınıfta dörder kişilik gruplar oluşturalım ve aşağıdaki rolleri paylaşalım. Diğer aile bireylerini ikna etmeye çalışalım. Tatil isteklerimizi konuşalım. Hangi tatili istiyorsunuz? Neden bu tatili istiyorsunuz?

Roller: baba, anne, 18 yaşındaki erkek çocuk, 7 yaşındaki kız çocuk

Tatil seçenekleri:
Kampa gitmek
Deniz kenarında tatil yapmak
Kar tatili yapmak
Karavanda kalmak
Disneyland'e gitmek
Tarihi bir yeri gezmek
Safariye gitmek

Örnek: Babacığım, keşke deniz kenarında tatil yapsak çünkü böylece her gün denize girebiliriz.

Bir konu hakkındaki fikirlerimizi söylerken şu ifadeleri kullanabiliriz:

Bana göre
Bence
Açıkçası
Sana/ Size katılmıyorum.
Peki, şöyle bir şey yapsak..... Nasıl olur?



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 95)

Şekil 4. 7. Görev Temelli Etkinlik Örneği

Şekil 4.7’de görev temelli bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenlere farklı aile bireyi (anne, baba, erkek çocuk, kız çocuk) rollerine bürünüp diğer aile fertlerini tatil konusunda ikna etme görevi verilmektedir. Bu etkinlikte göreve yönelik açıklamalar, kullanılması gereken dil kalıpları ve görsel uyarıcılar, dil öğrenicisine söz konusu görevi yerine getirme konusunda gerekli girdiyi sağlamaktadır. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Aşağıda görev temelli olmayan bir etkinlik örneğine yer verilmiştir:

YAZMA

HAYALİNİZDEKİ MESLEK

10 Aşağıdaki sorulardan yararlanarak hayalimizdeki meslek hakkında bir metin yazalım.

Mesleğin adı ve çalışma yeri

Mesleği seçme sebebiniz

Maaş

Bu işin özellikleri (Bol kazançlı, eğlenceli, tehlikeli, esnek saatler, takım çalışması, seyahat etmek vb.)

İşin koşulları (Eğitim seviyesi, sertifika, dil bilmek vb.)

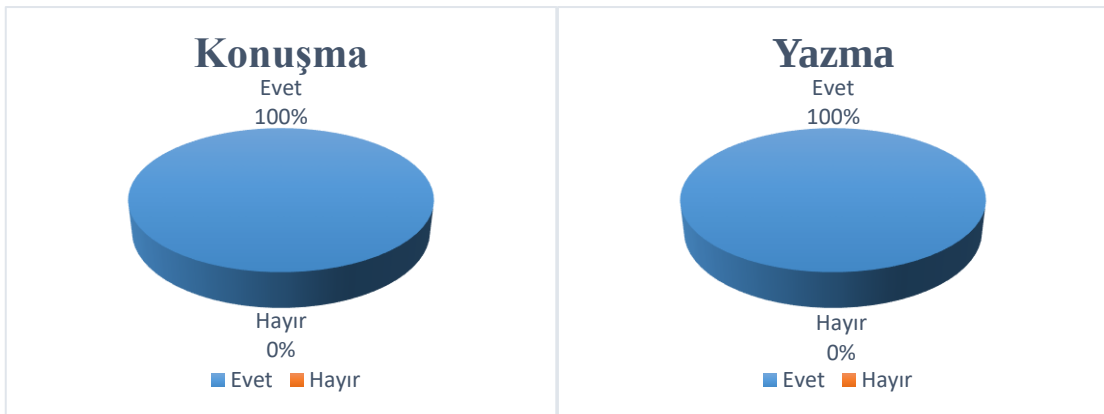
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 4. 8. Görev Temelli Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.8’de görev temelli olmayan bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenden, günlük hayatından yola çıkarak hayalindeki meslekle ilgili bir paragraf yazması istenmektedir. Bu etkinliğin öğrenene herhangi bir rol veya görev yüklemekten uzak ve ürün/sonuç odaklı olduğu görülmektedir. Etkinliğin öğrencide yazma konusuna yönelik bir hazırbulunuşluk sağlamaya çalıştığı da göze çarpmaktadır.

4.1.4. Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan dördüncü soru “Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 9. Dilin Aktif Kullanımına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.9'a göre, incelenen ders kitabındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıdığı görülmektedir. Kitap genelindeki etkinliklerde öğreticilerin rehber konumunda olduğu, öğrenenlere ise yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bu duruma örnek bir etkinlik aşağıda gösterilmiştir:

KONUŞMA
9 Sınıfta üçerli gruplar oluşturalım. Aşağıdaki sorulara tek tek cevap verelim, arkadaşlarımıza anlatalım.
1. İstanbul'a ilk geldiğiniz gün nasıldı?
2. Türklerle yemek yerken nelere dikkat ediyorsunuz?
3. Türk arkadaşlarınızla futbol ve politika hakkında konuşurken nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Otobüse binecekken cüzdanınızın yanınızda olmadığını fark ettiniz, ne yaparsınız?
5. Bir arkadaşınız konuşurken onun sözünü kibar bir şekilde nasıl kesersiniz?
6. Daha önce hiç yanlış bir kelime kullandınız mı? Bir kelimeyi yanlış telaffuz ettiniz mi? O durumda neler yaptınız?
7. Yeni bir dil öğrenirken neler yapıyorsunuz?

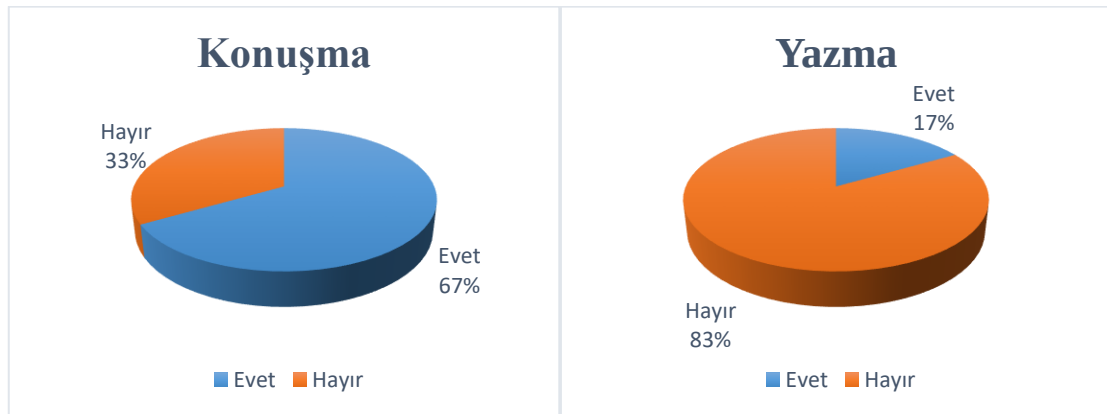
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 21)

Şekil 4. 10. Dilin Aktif Kullanımına Uygun Etkinlik Örneği

Şekil 4.10'da öğrenenin öğretici rehberliğinde, yaşam deneyimlerinden yararlanarak dili aktif bir şekilde kullandığı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte, öğrenenlerden üçerli gruplar oluşturarak günlük yaşama dair konular hakkında (İstanbul'a ilk gelen gün, yemek yerken dikkat edilmesi gereken hususlar, yeni bir dil öğrenirken neler yapılması gerektiği vb.) grup arkadaşlarıyla konuşması istenmiştir. Bu etkinlik sayesinde de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanmasına fırsat tanındığı göze çarpmaktadır.

4.1.5. Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan beşinci soru "Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 11. Grup Çalışmasına / İş Birliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.11 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin %67'sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendirdiği, %33'ünün ise yönlendirmediği saptanmıştır. Yazma etkinliklerinin ise %17'sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine sevk ederken %83'ünün sevk etmediği belirlenmiştir.

Şekil 4.11'den hareketle konuşma becerisinde grup çalışması ve iş birliği içeren etkinliklerin sayısının nispeten ağırlıkta olduğu, yazma becerisi etkinliklerinde ise bu oranın düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda grup çalışması ve iş birliğine yönlendiren bir konuşma etkinliği ile grup çalışması ve iş birliğine yönlendirmeyen bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir:

KONUŞMA

10 Eğitimde başarı için okul mu, aile mi yoksa çevre mi daha önemlidir? Tartışalım.

Tartışma Kuralları:

- Sınıftaki öğrenciler "Eğitimde başarı için ödev olmalı." ve "Eğitimde başarı için ödev olmamalı." fikrine göre iki ayrı grup olmalı.
- En az 3 jüri seçmelisiniz.
- İyi fikirler sunmalısınız. Akıcı bir konuşma ile jüriyi ikna etmelisiniz.
- Bütün öğrenciler konuştuktan sonra jüri bir karar verir ve kazanan grubu açıklar.
- Konuyla ilgili araştırma yapmalısınız.
- Gruplardaki her bir öğrencinin üç dakika konuşma hakkı olmalı. Konuşmanızda sizden önceki öğrenciye cevap verebilir, diğer grubun konuşmalarına karşı fikirler sunabilir, kendi fikrinizi anlatabilir ve örnekler verebilirsiniz.
- Size göre en önemli öge nedir? Bir tanesini seçin. Okul, aile ya da çevre.
- Her bir ögenin önemini ayrı paragraflarda anlatın. Örnekler verin.
- Size göre en önemli öge için neler yapmak gerekiyor? Bilgi verin.

Eğitimde başarı için ödev olmalı.
Öğrenciler ödevler sayesinde tekrar yapar.
Ödevler sınavlara hazırlar.
Ödev yapmak disiplin kazandırır.

Eğitimde başarı için ödev olmamalı.
Ödevler yorucudur, öğrencilerin çok vaktini alır.
Ödevler yaratıcılığı yok eder.
Öğrenciler okulda öğrenmeli.



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 83)

Şekil 4. 12. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendiren Etkinlik Örneği

Şekil 4.12'de yer alan konuşma etkinliğinde görüldüğü gibi öğrenenlerden "Eğitimde başarı için ödev olmalı." ve "Eğitimde başarı için ödev olmamalı." görüşlerinden birisini desteklemesi, yine sınıf içerisinde seçilen 3 kişilik jüriyi kendi fikrine ikna etmesi beklenmektedir. Bu etkinliğin, öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği görülmektedir.

YAZMA



13 Hayatınızdaki en başarılı insanın başarı hikâyesini aşağıdaki sorulardan yararlanarak anlatınız.

- Bu kişi kim? (Nereli, kaç yaşında, siz onu nasıl tanıdınız?)
- Hangi konuda başarılı oldu ve nasıl bu başarıya ulaştı?
- Hangi engelleri aştı ve nasıl zorluklar yaşadı?
- Kimlerden yardım aldı?
- Bu kişi ve onun başarıları sizin için neden önemli?

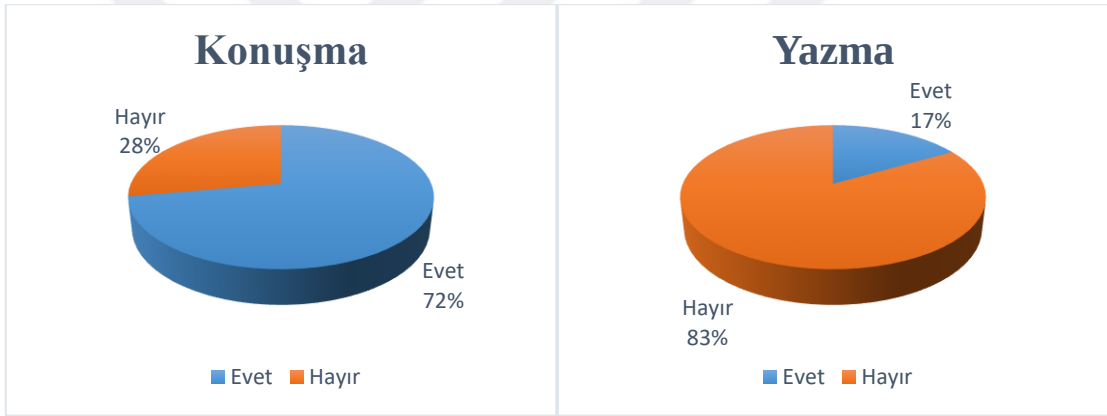
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 37)

Şekil 4. 13. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendirmeyen Etkinlik Örneği

Şekil 4.13'te yer alan yazma etkinliğinde öğrenenden, hayatında yer alan en başarılı kişinin hayat hikâyesini yazması istenmektedir. Bu etkinlikte herhangi bir grup çalışması veya iş birliği yer almamaktadır.

4.1.6. Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan altıncı soru "Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 14. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.14'e göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %72'sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülmektedir. Etkinliklerin %28'i ise etkileşim bildirişim odaklı tasarlanmamıştır.

Şekil 4.14'e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %83'ünün etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %17'sinin ise bu niteliği taşıdığı görülmektedir.

Şekil 4.14 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, 18 adet yazma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun ise etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı dikkat çekmektedir. Aşağıda etkileşim / bildirişim odaklı olan bir konuşma etkinliği ve bu niteliği taşımayan bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir:

KONUŞMA

GELECEĞİN MESLEKLERİ

Cep telefonlarından önce hayatınız nasıldı? Hatırlıyor musunuz? Peki ya internetten önce?

Bir araştırmaya göre yirmi beş yıl içinde pek çok işi robotlar yapacak ve bazı meslekler yok olacak. Bunun yanında teknolojiye gelişmelerle birlikte insanlar için başka yeni iş alanları ortaya çıkacak. Bu işler için kişilerin yaratıcılık, inovasyon, problem çözme, bilgi analizi ve sosyal beceriler gibi farklı özellikleri olacak. Gelecekte şu meslekler ön plana çıkacak.

Alternatif enerji uzmanı
İçerik üretici (Sosyal medya uzmanı)
Yazılımcı / Yapay zeka mühendisi
Sağlık personeli
Arkeolog / Antropolog

Uzay turizm rehberi
Sanal satış danışmanı
Data uzmanı
Sanal terzi



11 Sınıfınızda gruplar oluşturalım ve yukarıdaki haberi inceleyelim. Bu mesleklerle ilgili tahminlerimizi anlatalım. Sizce hangileri daha önemli olacak? Peki, gelecekte hangi meslekler halen devam edecek ve hangileri yok olacak? Sizce bunların dışında başka hangi meslekler olacak?

(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 4. 15. Etkileşim / Bildirişim Odaklı Etkinlik Örneği

Şekil 4.15'te etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden bir grup oluşturmaları, girdi olarak verilen haberde yer alan meslekler hakkında tahminlerde bulunmaları, mesleklerin gelecekteki durumlarıyla ilgili grup arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Öğrenenin bu etkinlikte, grupta yer alan arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olacağı öngörülmektedir. Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma, karşılıklı gerçekleştiğinde etkileşim de meydana gelmektedir. Aşağıda etkileşim/bildirişim odaklı olmayan bir yazma etkinliğine yer verilmiştir:

YAZMA

11 Hayatınızdan memnun musunuz? Ne tür hayalleriniz var? Aşağıdaki konulardan bahsederek bir kompozisyon yazalım.

- Aile (Evlilik, çocuk sahibi olmak, şehirde ev, köyde ev, kalabalık aile, küçük aile)
- İş hayatı (Meslek, maaş, çalışma yeri, çalışma ortamı)
- Eğitim hayatı (Bölüm, okul ortamı, arkadaşlar, ev / yurt)
- Yaşam tarzı (Seyahat etme sıklığı, zamanı değerlendirme şekli, arkadaş çevresi)

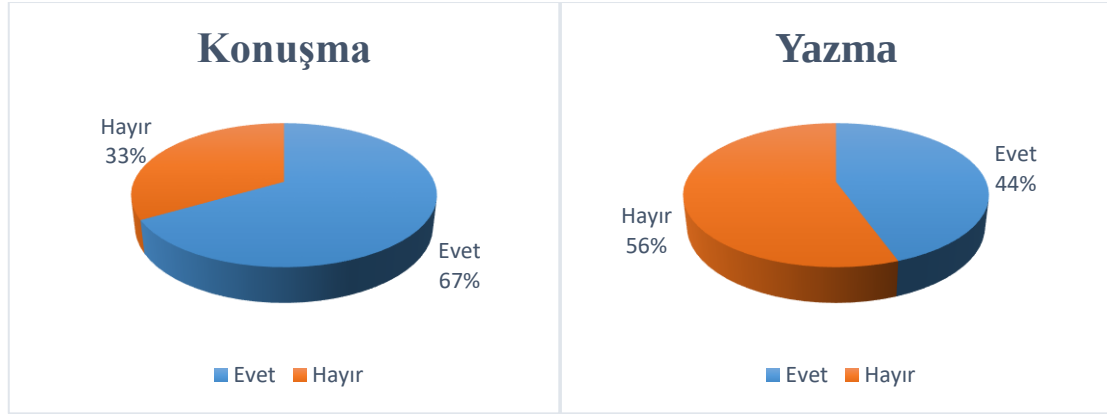
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 94)

Şekil 4. 16. Etkileşim / Bildirişim Odaklı Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.16'da etkileşim/bildirişim odaklı olmayan bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenlerden aile, iş ve eğitim hayatı, yaşam tarzı gibi konulardaki hayalleriyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Yukarıda da görüldüğü üzere öğrenenin bu etkinlikte herhangi bir etkileşim içerisine girmesine gerek yoktur.

4.1.7. Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan yedinci soru “Etkinlik; öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

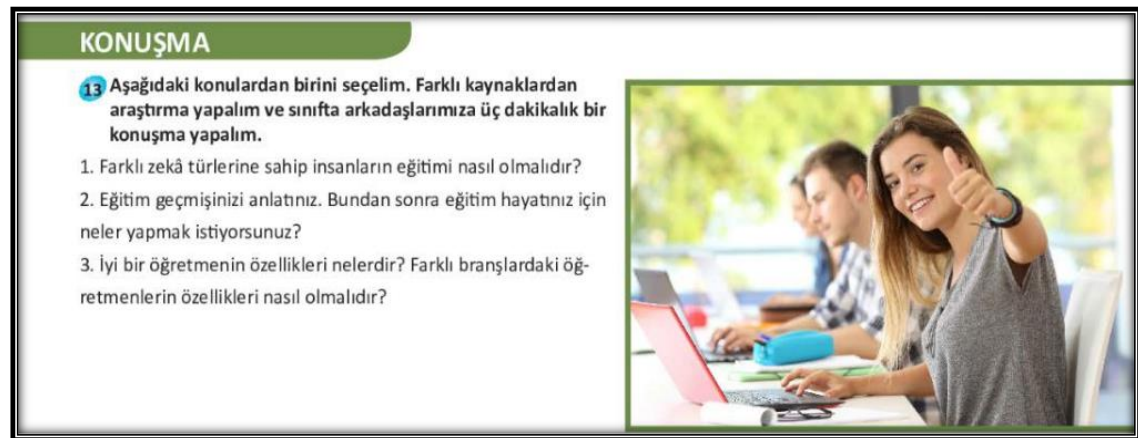


Şekil 4. 17. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.17’ye göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %67’sinin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Etkinliklerin %33’ünün ise böyle bir hedefinin olmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 4.17’ye göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %44’ünün araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. hedefler taşıdığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %56’sının ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır.

Kitapta yer alan etkinliklerden (f=36) 12 konuşma etkinliği ile 8 yazma etkinliğinin (f=20) uygunluk formunda yer alan bu maddeyi taşıdığı belirlenmiştir. Aşağıda bu durumlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir:



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 79)

Şekil 4. 18. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemlere Yönlendiren Etkinlik Örneği

Şekil 4.18’de yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlere üç konu başlığı (farklı zekâ türleri, eğitim geçmişi ve planlaması, iyi bir öğretmenin özellikleri) verilerek bu üç konudan bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenenlerden, seçtikleri konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yapmaları ve sınıf arkadaşlarına üç dakikalık bir konuşma yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu etkinliğin aksine bazı etkinliklerin de öğrencileri araştırma, soru sorma, tartışma gibi eylemlere yönlendirmediği görülmektedir. Aşağıda buna uygun bir etkinlik örneği yer almaktadır:

YAZMA

8 Hayatınızda herhangi bir şeyden dolayı hiç pişman oldunuz mu? Aşağıdaki kişi ve durumları düşünelim. Metni okuyalım ve tamamlayalım.

- Kim ile ilgili?
 - bir arkadaş
 - iş arkadaşı
 - yabancı bir insan
 - öğretmen
- Olay neydi?
 - bir şey satın alma
 - eğitim
 - aile veya arkadaşlık ilişkileri
 - iş
- Ne yaptınız veya ne yapmadınız?
- Neden pişman oldunuz?
- Ne yapmanız lazımdı?

Pişmanlık aslında insan hayatında hep vardır. Gün içinde küçük pişmanlıklar yaşarız. “Keşke evden daha erken çıksaydım.”, “Keşke başka bir kıyafet giyseydim.” gibi küçük pişmanlıklarımız olur. Hepimiz hata yaparız. Çünkü insanız.

Ama bazı pişmanlıklar vardır ki geceleri bunları düşünmekten uyuyamayız. Belki aile, belki iş, belki arkadaşlarla ilgili.

Benim de böyle bir pişmanlığım var. Geçmişe dönüp baktığımda “Keşke” diyorum.

(...)

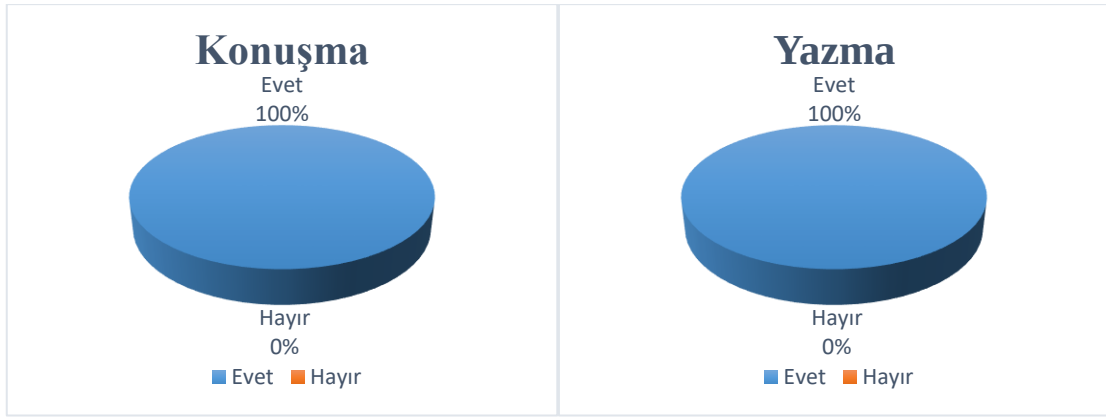
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 99)

Şekil 4. 19. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçermeyen Etkinlik Örneği

Şekil 4.19’da yer alan yazma etkinliğinde ise öğrenenlerden geçmiş yaşamındaki bir pişmanlığını yazmaları istenmiştir. Bu etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmediği dikkat çekmektedir.

4.1.8. Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan sekizinci soru “Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 20. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.20'ye göre incelenen ders kitabındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) biçimi, yani dil bilgisi kurallarını değil anlamı ön plana çıkardığı görülmektedir. Etkinliklerde dile ait kuralların ön plana çıkarılmadığı, bunun yerine iletişimin esas alındığı söylenebilir. Dil öğretiminde iletişim yani etkileşim esastır. Amaç öğrenenin dil bilgisi kurallarına tamamen uygun bir metin üretmesi değil duygu ve düşüncelerini karşı tarafa anlaşılır bir şekilde iletmesidir. Anlaşılabilirlik için dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmak gereklidir ancak bu, anlaşmanın temel şartı değildir. Bu nedenle etkinliklerin, anlamı ön plana çıkaracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Aşağıda bu bulgulara yönelik etkinlik örnekleri yer almaktadır:

KONUŞMA

10 Aşağıdaki durumları zaman çizelgesine yıllarıyla birlikte yazalım.

..... yılında Türkiye'ye/ yurt dışına taşındım. yılında doğdum. yılında Türkçe öğrenmeye başladım. yılında evlendim.

..... yılında çocuğum oldu. yılında üniversiteyi kazandım. yılında büyük bir hastalık atlattım. yılında işe girdim.

11 Hayal edelim. Eğer hayatımızdaki bu olaylar olmasaydı ya da başka bir zamanda olsaydı hayatımız nasıl olurdu? Neler farklı olurdu? Neler aynı kalırdı? Anlatalım.

Örnek:
2010 yılında evlendim. Evlenmeseydim şu anda bekâr olurdu ve çocuğum olmazdı.
2017 yılında Türkiye'ye geldim. Türkiye'ye gelmeseydim, burada iş bulamazdım ve başka bir yerde yaşardım.

(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 119)

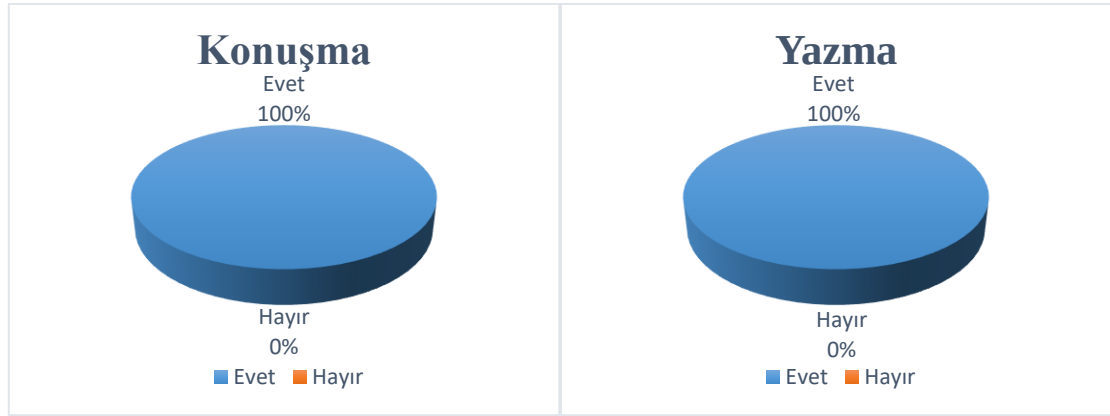
Şekil 4. 21. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinlik Örneği

Şekil 4.21'de biçimi değil anlamı ön plana çıkaran bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden, geçmiş yaşantılarından hareketle bir zaman çizelgesi hazırlamaları istenmektedir. Ayrıca öğrenenlerden, çizelgede yer alan olayların yaşanmaması ya da farklı zamanlarda yaşanması durumunda ne gibi farklılıklar olacağına

dair konuşma yapmaları beklenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişe dönük pişmanlığın şart kipinin hikâyesiyle ifade edilebileceğini sezmektedirler. Bu da şart kipinin hikâyesinin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

4.1.9. Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan dokuzuncu soru “Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 22. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilen Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.22 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Aşağıda, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir yazma etkinliği örneklerinden birine yer verilmiştir:

YAZMA

Şikâyet E-postası Yazalım

10 Daha önce hiç şikâyet e-postası yazdınız mı? Aşağıdaki şikâyet e-postasına bakarak yan taraftaki e-posta taslağını doğru bir şekilde sıralayalım.

a. () E-postayı nereye / kime yazıyorsun?

b. () E-postanın eklerinden bahset.

c. () Uygun ifadelerle e-postayı sonlandır. (Saygılarımla / Sevgilerimle)

ç. () Kısa ve net bir şekilde isteğini açıkla.

d. () Durumu anlat.

Sayın Murat Aydın, (1)

Ben sizin sitenizin yıllardır müşterisiyim. Bu siteden bir ayakkabı aldım ama ayakkabının numarası yanlış geldi. Bu sebeple ürünü geri gönderdim ve para iadesi talep ettim. (2) Para iadesi talebimi reddettiler. Mümkün olan en kısa zamanda para iadesi talep ediyorum. (3) Ürünün faturası ve dilekçelerim ekte-dir. (4)

Saygılarımla (5)
Sinan GÜVEN

11 Aşağıdaki durumlar için birer şikâyet e-postası yazalım. E-postayı yazarken yukarıdaki bilgilere dikkat edelim.

Bir internet sitesinden çocuğunuz için bebek maması aldınız. İndirimdeydi ve tam 15 adet aldınız. Ama mamaların hepsinin son kullanma tarihi geçmiş. Ürünleri geri iade etmek için bir şikâyet e-postası yazınız.

Anneler günü için annenize çok pahalı bir mutfak robotu aldınız. Robotun bıçakları kutudan çıkmadı. Eksik parçaları istemek için internet sitesine bir şikâyet e-postası yazınız.

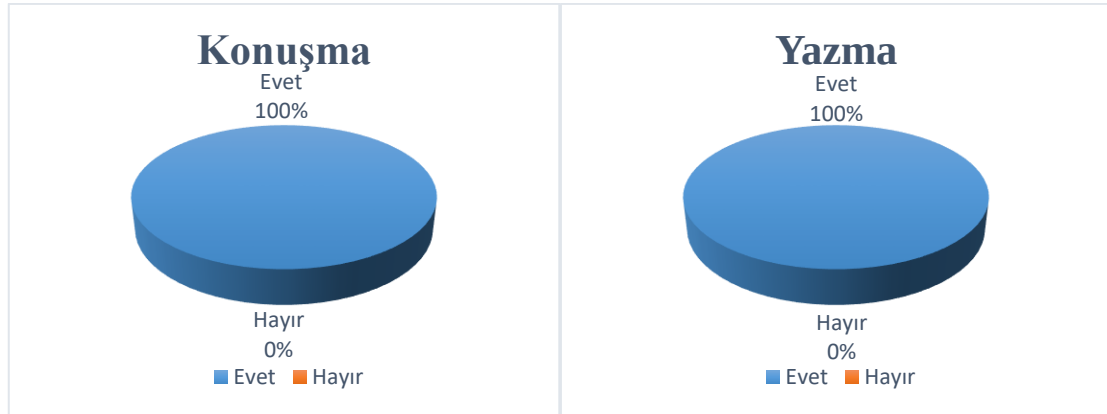
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 103)

Şekil 4. 23. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilir Etkinlik Örneği

Şekil 4.23'te yer alan yazma etkinliğinde ilk olarak bir şikâyet e-postası örneği verilerek öğrenenlerden taslaktaki bilgileri doğru bir şekilde sıralaması istenmektedir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrenenden iki konu hakkında şikâyet e-postası yazması beklenmektedir. Etkinliğin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu göze çarpmaktadır.

4.1.10. Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan onuncu soru "Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 24. Sosyokültürel Bilgilerin Güncelliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

İncelenen ders kitabındaki üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerde karşılaşılan sosyokültürel bilgilerin tamamıyla güncel olduğu görülmektedir. Bu bulgu, etkinliklerin gerçek yaşam odaklı olduğu görüşünü de desteklemektedir. Aşağıda bu bulguya örnek bir etkinliğe yer verilmiştir:

DÜNYADA HANGİ HASTALIKLAR SEBEBİYLE İNSANLAR ÖLÜYOR?

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre her yıl dünyada yaklaşık 60 milyon kişi ölmektedir. Bu ölümlerin neredeyse yarısına beş hastalık sebep oluyor. Kalp damar hastalıkları ve kalp krizi bu sebeplerin başında gelmektedir. Yandaki tabloda insanların ölüm sebepleri verilmiştir.

Milyon

Hastalık	Milyon
Tuberküloz	~1.5
İshalli Hastalıklar	~1.5
Trafik Kazaları	~1.5
Diyabet (Şeker hastalığı)	~1.5
Nefes Borusu, Bronş ve...	~1.5
Alzheimer ve Diğer Zihinsel...	~1.5
Alt Solunum Yolu Enfeksiyonları	~1.5
Kronik Akciğer Hastalıkları	~1.5
Kalp Krizi	~6.5
Kalp Damar Hastalıkları	~8.5

17 Tabloyu inceleyelim ve bir metin yazalım.

Metinde şu taslağı kullanabilirsiniz:

Giriş Paragrafı:
Hastalıklarla ilgili genel bilgiler. Hangi hastalıklar ölümlere sebep olmaktadır? Size göre bu hastalıkların sebepleri neler olabilir? (Bulaşıcı hastalıklar, genetik, beslenme alışkanlıkları, yaralanmalar vb.)

Gelişme Paragrafları:
Bu hastalıklara karşı önlemler, insanların görevleri, yetkililerin (devlet, sağlık kuruluşları, uluslararası kuruluşlar vb.) görevleri. Araştırmalardan örneklerle yer verin. Kendi hayatınızdaki tecrübelerinizi paylaşın.

Sonuç:
Kısaca özetleyin, son düşüncelerinizi ve çözüm önerilerinizi yazın.

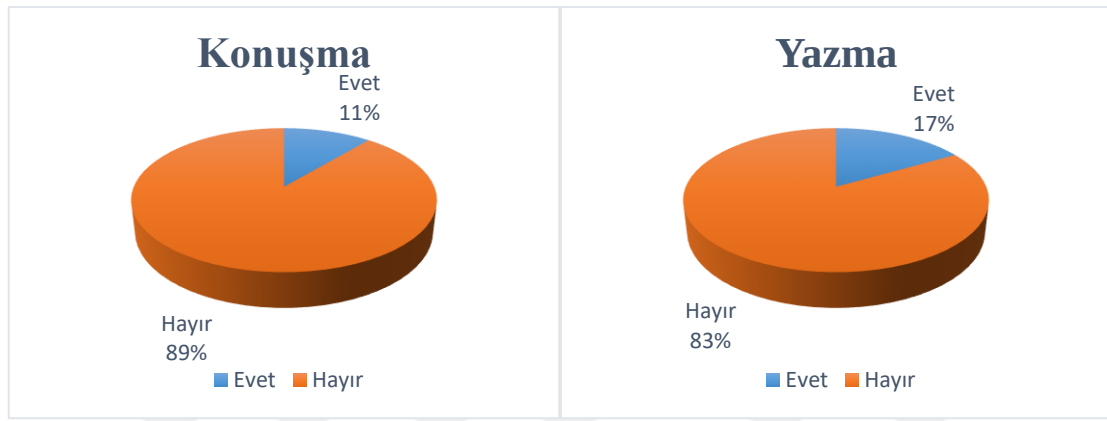
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 57)

Şekil 4. 25. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olduğu Etkinlik Örneği

Şekil 4.25'te yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü'nden alınan bilgiler bulunmaktadır. Girdi olarak verilen bu bilgilerin güncelliğini günümüzde de güncelliğini koruduğu tespit edilmiştir.

4.1.11. Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan on birinci soru "Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 26. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.26 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin %11'i kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%89) bu niteliği taşımamaktadır.

Şekil 4.26'ya göre yazma becerisi etkinliklerinin ise %17'sinin kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %83'ünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu durumlara örnek konuşma ve yazma etkinlikleri yer almaktadır:

YAZMA

10 Aşağıdaki sorulara cevap vererek beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında bir metin yazalım.

- Türkiye ve kendi ülkeniz arasında beden dili farklılıkları var mı? Bu farklılıkları örnekleyerek açıklayınız.
- Türkiye'de kendi kültürünüze ait beden dilinizi kullanırken insanlar sizi yanlış anladılar mı? Ya da siz Türk kültürüne ait beden dili hareketlerini yanlış anladınız mı? Örnekler veriniz.
- Hangi beden dili hareketlerini Türkiye'de ilk defa gördünüz? Bunu insanlarla iletişim kurarken kullandınız mı?



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 113)

Şekil 4. 27. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinlik Örneği

Şekil 4.27’de yer alan yazma etkinliğinde öğrenenlerden, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında Türkiye ile kendi ülkeleri arasında bir karşılaştırma yapmaları istenmektedir. Etkinliğin kültürel farklılıklara dikkat çektiği, bu açıdan kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

KONUŞMA

11 Sizce zayıf olmak, sağlıklı olmak mıdır? Bu konuda arkadaşınızla tartışın. Aşağıdaki fikirlerden birini seçin, o fikrin altında yazan konular hakkında konuşun ve arkadaşınızı ikna edin.

Öğrenci A:
Zayıf olmak, sağlıklı olmak demektir.

- Obezitenin zararları
- Kilolu insanların tansiyon, diyabet gibi hastalıklara daha yakın olması ile ilgili araştırmalar
- İnsanlar zayıf kalmak için spor yapar.
- Zayıf insanlar sağlıklı beslenir.

Öğrenci B:
Zayıf olmak, sağlıklı olmak demek değildir.

- İnsanlar zayıflamak için sağlıksız diyetler yapıyor.
- Bütün zayıf insanlar sağlıklı değildir.
- Her insanın vücut yapısı farklıdır.
- Sürekli zayıf kalmayı istemek insanların ruhsal sağlığını bozabilir, kişide stres yaratabilir.

(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 52)

Şekil 4. 28. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunmayan Etkinlik Örneği

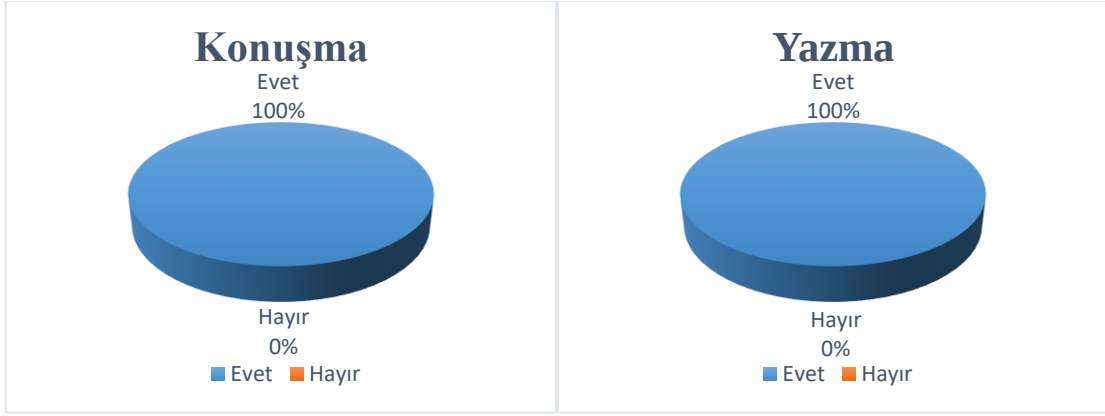
Şekil 4.28’de yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden, “Zayıf olmak sağlıklı olmak mıdır?” sorusundan hareketle bir değerlendirme yapmaları istenmektedir. Etkinlik, evrensel bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla kültürlerarası yeterliliğin gelişmesine katkıda bulunduğunu söylemek mümkün değildir.

4.2. B2 Seviyesi Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabında (B2) 6 ünite içerisinde yer alan 18 konuşma ve 18 yazma etkinliği araştırmacı tarafından hazırlanan uygunluk formuna göre incelenmiştir. Uygunluk formunda yer alan 11 soru başlıklar altında ele alınmış, elde edilen veriler grafiklerle sunulmuş ve etkinlik örnekleriyle desteklenmiştir.

4.2.1. Formdaki birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan birinci soru “Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 29. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Temelli Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.29'dan hareketle incelenen ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) gerçek hayat odaklı olduğu görülmektedir. B1 seviyesinde olduğu gibi B2 seviyesinde de kitap genelinde etkinliklerin, öğrencilere dili otantik bir bağlam üzerinden sunduğu söylenebilir. Bu bulguya yönelik bir etkinlik örneği aşağıda yer almaktadır:

KONUŞMA

10 Sınıfta gruplar oluşturalım ve arkadaşlarımıza cep telefonumuzu anlatalım.

- Cep telefonunuzun markası ve modeli nedir?
- Telefonunuzu ne zaman ve ne kadara aldınız?
- Telefonunuzu daha çok hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
- Eğitiminiz için telefonunuzu nasıl kullanıyorsunuz?
- Telefonunuzda hangi uygulamalar var?
- Bu uygulamalar ne işe yarıyor?
- Telefonunuzu günde kaç saat kullanıyorsunuz?
- Haberleşmek için mesajlaşmayı mı, telefonla aramayı mı tercih edersiniz?



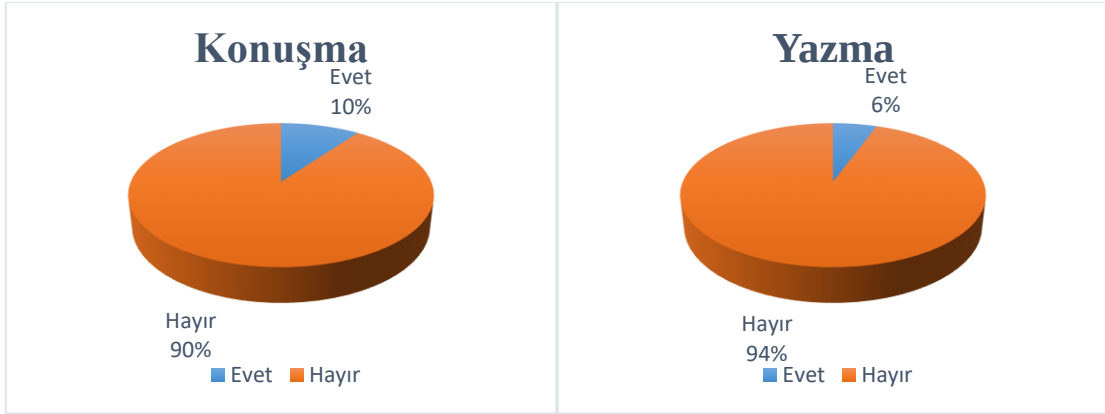
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 4. 30. Gerçek Hayat Odaklı/Otantik Etkinlik Örneği

Şekil 4.30'da yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden gruplar oluşturarak cep telefonları ile ilgili çeşitli konular hakkında (marka-model, fiyat, içerisindeki uygulamalar, günlük kullanım süresi vb.) karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu yönüyle etkinliğin gerçek hayatın içerisinden olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.2. Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan ikinci soru “Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4.31. Öğrenenlerin Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenip Üstlenmemesine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.31’e göre incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %10’unun öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin %90’ının ise bu imkânı tanımadığı görülmektedir.

Yine şekil 4.31’e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin yalnızca %6’sının öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin %94’ünün ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Şekil 4.31 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma f=16, yazma f=17) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda bu bulguya yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir:

KONUŞMA

12 Üçer kişilik gruplar oluşturalım ve bir icat tasarlayalım. Bu icat ile “Bir Fikrim Var” yarışmasına katılacaksınız. Bunun için bir proje dosyası hazırlayacaksınız. Projeyi aşağıdaki soruları cevaplayarak hazırlayalım ve sınıf arkadaşlarımıza sunalım.

- Bu icat neden gerekiyor?
- Bu icat ile hangi sorun çözülebilir?
- Bu icat kimler tarafından kullanılacak?
- Bu icadın maliyeti ne kadar? Yapmak için hangi malzemelere ihtiyaç var?
- Ne zaman yapılabilir? Ne kadar sürede tamamlanabilir?



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 35)

Şekil 4. 32. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Yönelik Etkinlik Örneği

Şekil 4.32’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden üçer kişilik gruplar oluşturarak bir icat tasarlamaları, bu icat ile “Bir Fikrim Var” adlı hayali bir yarışmaya katılmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak bir rol üstlenmeleri ve proje dosyası hazırlamaları beklenmektedir. Bununla birlikte incelenen kitaplardaki etkinliklerin çoğunun öğrenene sosyal bir aktör olarak dili gerçek yaşam temelli, otantik bir bağlamda deneyimleme fırsatı sunmadığı da görülmektedir. Aşağıda bu duruma uygun bir etkinlik örneğine yer verilmiştir:

YAZMA

13 Teknoloji olmasaydı ne olurdu? Aşağıdaki maddelerden yararlanarak bir yazı yazalım.

- Ev, okul ve iş yaşamı nasıl olurdu?
- Aile ve arkadaşlık nasıl olurdu?
- Haberleşme ve iletişim nasıl olurdu?
- Ulaşım nasıl olurdu?
- Neler yapılabilirdi? Neler yapılamazdı?





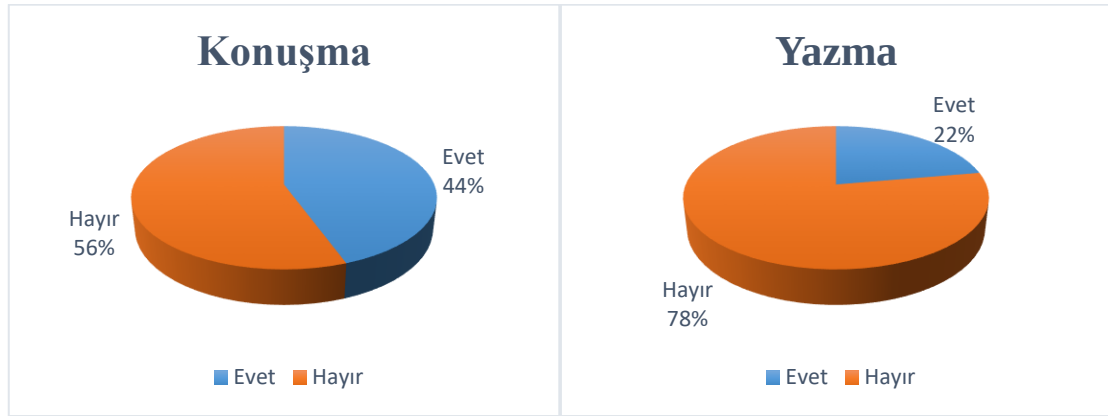
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 35)

Şekil 4. 33. Sosyal Aktör Olarak Çeşitli Roller Üstlenme Durumuna Uygun Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.33'te yer alan yazma becerisi etkinliğinde görüldüğü üzere öğrenenlerden teknolojinin olmadığı bir dünyanın nasıl şekilleneceği ile ilgili bir yazı yazmaları beklenmektedir. Bu etkinliğin öğrenenin sosyal bir aktör konumuna geçebilmesi için herhangi bir rol üstlenmesine olanak tanımadığı dikkat çekmektedir.

4.2.3. Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan üçüncü soru “Etkinlik, görev temelli mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 34. Görev Temelli Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.34'e göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %56'sının görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %44'ü ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır.

Yine şekil 4.34'e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin de %78'inin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %22'sinin ise bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Şekil 4.34 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin ($f=36$) çoğunluğunun (konuşma $f=10$, yazma $f=14$) görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. Etkinliklerin çoğunluğunun öğrenenlere bir görev üstlenme fırsatı sunmadığı, onları çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirmediği belirlenmiştir. Aşağıda görev temelli olan bir konuşma etkinliği ile görev temelli olmayan bir yazma etkinliğine yer verilmiştir:

KONUŞMA

10 Yeni bir restoran ya da kafe açacaksınız. Sınıf arkadaşlarımızla 3'er kişilik gruplar oluşturalım ve bir proje hazırlayalım.

- Bu restoran hangi beslenme türlerine hitap ediyor?
- Restoranın / Kafenin menüsünde nasıl ürünler olacak?
- Menüdeki yiyeceklerin fiyat aralığı ne?
- Restoranınız / Kafeniz nerede? Etrafında neler var?
- Restoranınızın / Kafenizin tasarımı nasıl? Masalar, sandalyeler, duvarlar vb. hangi renk? Dekorasyonda neler kullanacaksınız?
- Bu restorani / Kafeyi açabilmek için ne kadar bütçeniz var? Hangi ortaklar neleri ödeyecek?

11 Projeyi tamamladıktan sonra sınıf arkadaşlarımıza sunalım. Aşağıdaki soruları arkadaşlarımıza soralım.

- Kimler bu yeni restorana / kafeye gelir?
- Yemekleriniz / İçecekleriniz için ne kadar hesap öderler?



63

(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 63)

Şekil 4. 35. Görev Temelli Etkinlik Örneği

Şekil 4.35'te görev temelli bir konuşma becerisi etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte bir işletme (restoran ya da kafe) açmak amacıyla üçer kişilik gruplarla proje hazırlama görevi verilmektedir. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Etkinlik incelendiğinde öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini artırmaya yönelik görsel ve dilsel açıklamalara yer verildiği de dikkat çekmektedir.

YAZMA

11 Bir canlı hakkında araştırma yapalım. Araştırma yaparken aşağıdaki konulardan yararlanalım ve bir metin yazalım.

- Bu canlıyı araştırmak istemenizin sebebi
- Bu canlının genel özellikleri (*Bu canlıyı tanı. Yaşadığı yer ve fiziksel özellikleri hakkında bilgi ver.*)
- Bu canlıyı diğer canlılardan ayıran özellikler (*Bu özelliklerden kısaca bahset.*)
- Bu canlının insanlar ile ilişkisi (*Örnek ver.*)
- Bu canlı hakkında eklemek istediğin diğer bilgiler



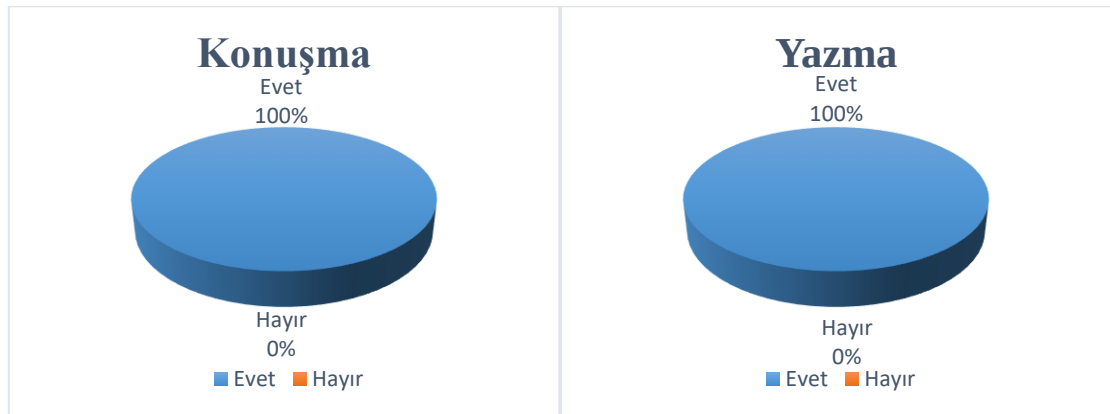
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 122)

Şekil 4. 36. Görev Temelli Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.36’da yer alan yazma becerisi etkinliği ise görev temelli anlayışla tasarlanmamıştır. Etkinlikte öğrenenden bir canlı hakkında araştırma yapması ve bu canlıyı tanıtan bir metin yazması istenmektedir. Bu doğrultuda etkinlikte öğrenene bir görev ya da rol yüklenmediği görülmektedir.

4.2.4. Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan dördüncü soru “Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 37. Dilin Aktif Şekilde Kullanımına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.37’den hareketle, incelenen ders kitabındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine imkân tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerde öğreticinin rehber, öğrenenin ise aktif

konumda olduğu dikkat çekmektedir. Bu duruma örnek bir etkinlik aşağıda yer almaktadır:

YAZMA
10 Katıldığınız bir etkinlik hakkında bir tanıtım ve eleştiri metni yazın. Metninizde aşağıdaki bilgilere yer verin.
Tanıtım Bölümü:

- Etkinliğin yeri, zamanı ve ücreti
- Etkinliğin içeriği: Ne tür bir etkinlikti? (İmza günü, konser, sergi açılışı, film gösterimi)
- Etkinliğe ne kadar ilgi vardı?

Eleştiri Bölümü:

- Etkinliği beğendiniz mi? Neden?
- Etkinlik sırasında neler hissettiniz? (Örnek: Sergiyi gezmek ilk önce çok keyifliydi. En sevdiğim ressamın resimlerini görmek beni çok mutlu etti. Ama sonra biraz kendimi rahatsız hissettim.)
- Bu etkinliğin iyi ve kötü tarafları nelerdi? (Örnek: Sergideki resim seçimleri çok güzeldi ama sergi çok kalabalıktı. Bu yüzden sergiyi rahatça gezmek ve resimleri detaylı olarak incelemek mümkün değildi.)
- Eleştirdiğiniz durumlar için öneriler verin. (Örnek: Sergi ziyareti için her saatte belirli sayıda ziyaretçi içeri alınabilir. Böylece kalabalık olması engellenebilir.)

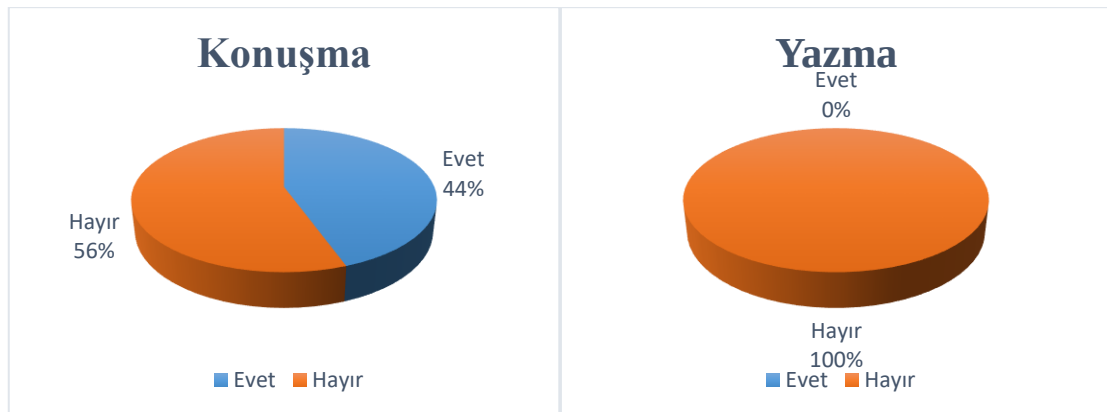
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 89)

Şekil 4. 38. Dilin Aktif Bir Şekilde Kullanımına Yönelik Etkinlik Örneği

Şekil 4.38’de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullandığı bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden katıldıkları bir etkinlik (konser, sergi açılışı, film gösterimi, imza günü vb.) hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenenlerin etkinlik sırasında neler hissettiği, etkinliği beğenip beğenmeme durumu, etkinliğin iyi ve kötü tarafları gibi çeşitli konulara değinilerek yazılacak metinle beraber dilin aktif bir şekilde kullanımı sağlanacaktır.

4.2.5. Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan beşinci soru “Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 39. Grup Çalışmasına / İş Birliğine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.39 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin %44’ünün öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendirdiği, %56’sının ise yönlendirmediği belirlenmiştir.

Şekil 4.39'a göre yazma etkinliklerinin hiçbirinin (%100) öğreneni grup çalışmasına / iş birliğine yönlendirmediği görülmektedir. Bu duruma örnek etkinlikler aşağıda yer almaktadır:

KONUŞMA

11 İkişer kişilik gruplar oluşturalım. Arkadaşınızla birlikte bir yolculuğa çıkacaksınız. Beraber yolculuğumuzu planlayalım. Planımızı tamamlayıp sınıf arkadaşlarımıza anlatalım.

- Nereye gideceksiniz?
- Oraya nasıl ulaşacaksınız?
- Nasıl bir yerde kalacaksınız?
- Orada kaç gün kalacaksınız?
- Bütçeniz ne kadar?
- Hangi etkinliklere katılacaksınız?



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 16)

Şekil 4. 40. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendiren Etkinlik Örneği

Şekil 4.40'ta yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden ikişerli gruplar oluşturmaları ve grup arkadaşıyla beraber bir yolculuk planı yapmaları beklenmektedir. Karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleşecek planda yolculuğun nereye olacağı, nasıl yapılacağı, nerede ve kaç gün kalınacağı, bütçenin ne kadar olacağı gibi konular tartışılacaktır. Bu etkinliğin öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte etkinliklerin çoğunun öğrenenleri iş birliğine sevk etmediği de dikkat çekmektedir. Aşağıda buna yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmiştir:

YAZMA

11 Sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları nelerdir? Aşağıdaki tabloyu inceleyelim ve bu konu hakkında bir metin yazalım.

Giriş Paragraf Metninizin konusu hakkında bir giriş cümlesi yazın. Sosyal medya kullanımının iyi ve kötü yönlerinden kısaca bahsedin.
Gelişme Paragrafı 1 Sosyal medya kullanımının faydalarını açıklayın ve bu konu hakkında sayısal veriler yazın. Örnekler verin.
Gelişme Paragrafı 2 Sosyal medya kullanımının zararlarını açıklayın ve bu konu hakkında sayısal veriler yazın. Örnekler verin.
Sonuç Paragrafı Düşüncelerinizi ana hatlarıyla özetleyin. Sizce sosyal medya kullanımının en önemli faydaları ve zararları neler? Yazın.



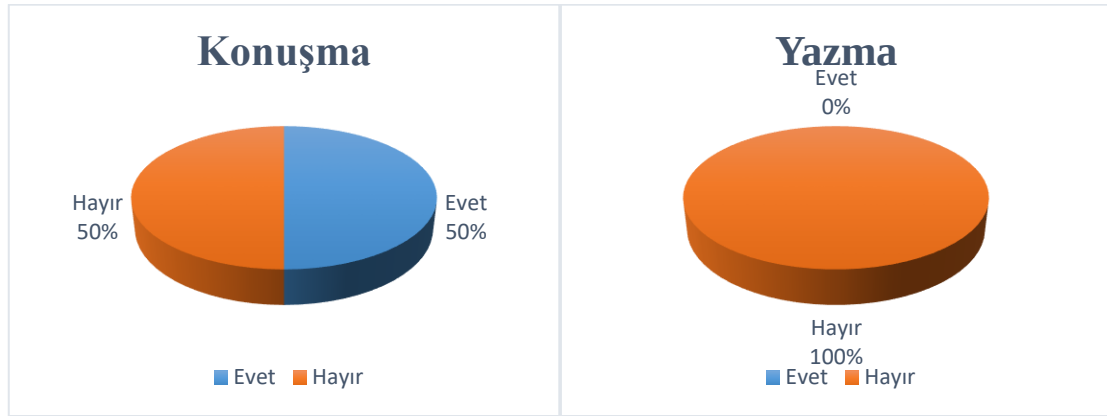
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 4. 41. Grup Çalışmasına/İş Birliğine Yönlendirmeyen Etkinlik Örneği

Şekil 4.41’de yer alan yazma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden sosyal medya kullanımının faydaları ve zararlarıyla ilgili bir metin yazmaları istenmektedir. Bu etkinlikle grup çalışması veya iş birliğine yönlendirme söz konusu değildir. Öğrenenlerden etkinliği bireysel olarak yapmaları beklenmektedir.

4.2.6. Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan altıncı soru “Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

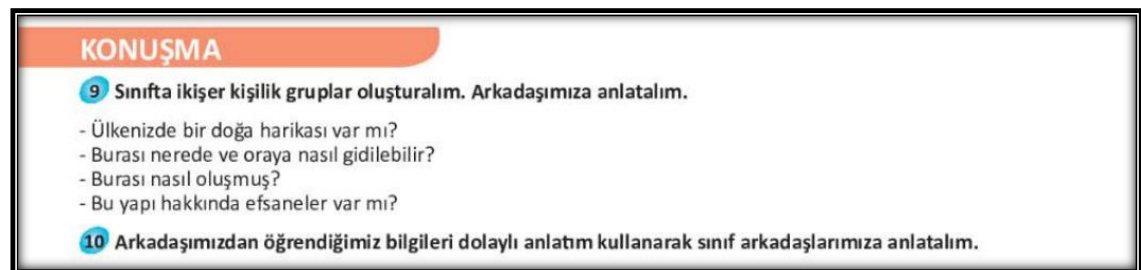


Şekil 4. 42. Etkileşim/Bildirişim Odaklı Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.42’ye göre, incelenen ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %50’sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, %50’sinin ise etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı göze çarpmaktadır.

Şekil 4.42’ye göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir.

Şekil 4.42 bütüncül olarak değerlendirildiğinde kitaptaki 18 adet konuşma etkinliğinin yarısı (f=9) etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmış iken 18 adet yazma etkinliğinin hiçbirinin etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı belirlenmiştir. Aşağıda bu duruma yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir:



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 99)

Şekil 4. 43. Etkileşim / Bildirişim Odaklı Etkinlik Örneği

Şekil 4.43’te etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma becerisi etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden ikiye kişilik gruplar oluşturmaları ve ülkelerindeki doğa

harikaları hakkında konuşmaları istenmektedir. Ayrıca öğrenenin, arkadaşından öğrendiği yeni bilgileri diğer sınıf arkadaşlarına anlatması beklenmektedir. Görüldüğü üzere öğrenenin sınıf arkadaşıyla etkileşim içerisinde girmesi hedeflenmektedir.

YAZMA	
17 Okuma bölümünde yer alan haber metinlerine bakalım. Bir suç haberi yazalım.	
-Suç neydi? Olay nerede ve ne zaman yaşandı?	
-Kim ya da kimler suçluydu?	
-Suçun cezası neydi?	
-İnsanların bu olaya tepkisi ne oldu?	
	
	Ana Başlık
	Alt başlık
	Olay/Geçmiş olaylar
	Yorumlar/ Sonuçlar/ Beklentiler

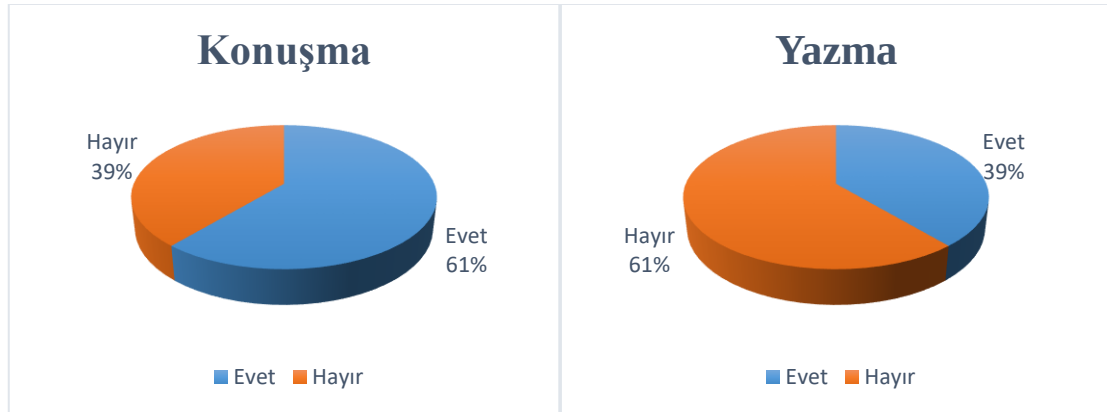
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 81)

Şekil 4. 44. Etkileşim / Bildirişim Odaklı Olmayan Etkinlik Örneği

Şekil 4.44'te ise etkileşim/bildirişim odaklı olmayan etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenden bir suç haberi yazması istenmektedir. Öğrenen, bu çalışmayı yaparken sınıf arkadaşlarıyla herhangi bir etkileşim/bildirişim içerisine girmeden bireysel bir şekilde yazma çalışmasını tamamlayacaktır.

4.2.7. Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan yedinci soru "Etkinlik; öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 45. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.45'e göre, kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin %61'i öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirirken %39'u ise bu eylemlere yönlendirmemektedir. Yazma etkinliklerinin ise %39'unun öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk ederken %61'i bu niteliği taşımamaktadır. Aşağıda bu durumlara örnek konuşma ve yazma etkinlikleri yer almaktadır:

KONUŞMA

9 İlgimizi çeken bir konuyla ilgili bilmediklerimizi öğrenelim. Öğrendiklerimizi resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum hazırlayalım ve arkadaşlarımızla paylaşalım.

10 Sunum yapan arkadaşımızı dinleyelim ve ona sunumu ile ilgili sorular soralım.



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 131)

Şekil 4. 46. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçeren Etkinlik Örneği

Şekil 4.46’da yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden ilgilerini çeken bir konu hakkında araştırma yapmaları, bu konuyu resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum hazırlamaları beklenmektedir. Sunum yapıldıktan sonra ise öğrenenlerin sınıf arkadaşlarına konu ile ilgili sorular sorarak konuşmaları, tartışmaları istenmektedir. Bu etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği açık bir şekilde görülmektedir.

YAZMA

13 Aşağıdaki haber özetlerini okuyalım. Bu haberlerden birini konu alan bir hikaye yazalım.

Samsun’un Bafra ilçesinde otomobilini park ettiği yeri unutan bir vatandaş aracını üç gün sonra polis ekiplerinin yardımıyla buldu.

Şanlıurfa’dan Eskişehir’e taşınan sınıf arkadaşını ziyaret etmek için yollara düşen altı yaşındaki Mehmet üç gün sonra bir benzin istasyonunda bulundu.

Konferansa katılmak için İstanbul’dan Münih’e uçmak isteyen Alexandr Jorger yanlış uçağa binerek Bağdat’a gitti.



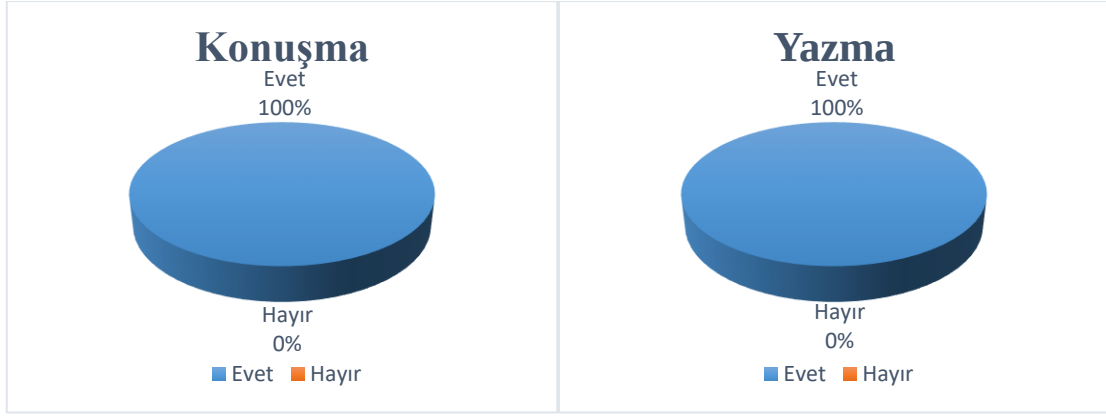
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 85)

Şekil 4. 47. Araştırma, Soru Sorma, Tartışma vb. Eylemler İçermeyen Etkinlik Örneği

Şekil 4.47’de yer alan yazma becerisi etkinliğinde ise öğrenenlerden okudukları haber özetleri ile ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen bu etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmediği göze çarpmaktadır.

4.2.8. Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan sekizinci soru “Etkinlik, biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 48. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.48'e göre incelenen ders kitabındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) biçimi değil anlamı ön plana çıkardığı görülmektedir. Yabancı/ikinci dilde dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani bu kuralların o dilde bir anlam kurmak amacıyla iletişim sürecinde kullanılması esastır. Bu amaç, dil bilgisi ve iletişim arasında doğrudan bir bağlantı kurulmasını gerektirir. Bu duruma örnek bir konuşma etkinliği aşağıda yer almaktadır:

KONUŞMA

12 Aşağıdaki olaylardan hangisini ya da hangilerini yaşadınız? Bu olay size hangi duyguları hissettirdi? Kutu içindeki yönlendirmelerden yararlanarak kısa bir konuşma hazırlayalım.

Hisler:

Olaylar

Giriş:
Olayla ilgili kısa bir giriş

Gelişme:
Olayın olduğu yer ve zaman
Yanınızda kimlerin olduğu
Olayın özeti
Olayın o anda size hissettirdiği duygular

Sonuç:
Olayla ilgili şu andaki görüşleriniz
Varsa o zamanla ilgili pişmanlıklarınız
O ana dönme şansınız olsa neler yapacağınız?

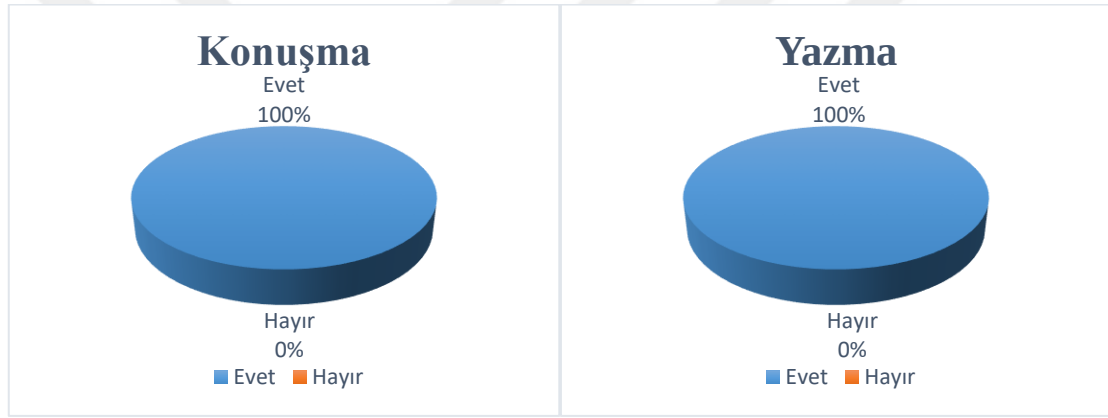
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 85)

Şekil 4. 49. Anlamı Ön Plana Çıkaran Etkinlik Örneği

Şekil 4.49’da biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkaran bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden, geçmişte yaşadıkları olaylar üzerine hissettikleri duygularla ilgili bir konuşma hazırlamaları istenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişte yaşadıkları hisleri, sebep bildirmek için kullanılan, kendinden sonra gelen fiilin yapılış nedenini belirten zarf-fiillerle ifade edilebileceğini sezmektedirler. Bu da zarf-fiillerin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

4.2.9. Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan dokuzuncu soru “Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 50. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilen Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.50 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir etkinlikler olduğu görülmektedir. Örnek bir etkinliğe aşağıda yer verilmektedir:

KONUŞMA

12 Aşağıdaki sorulara cevap vererek arkadaşlarımız için üç dakikalık bir konuşma hazırlayalım ve deneyimlerimizi anlatalım.

- Hangi ulaşım araçları ile seyahat ettiniz?
- Bu ulaşım araçlarında nasıl hizmetler aldınız?
- Hayatınızdaki en ilginç ulaşım hizmeti neydi? Tecrübelerinizi paylaşınız.
- Sizin ülkenizdeki en lüks ulaşım hizmeti nedir? Fiyatları hakkında bilgi verin.



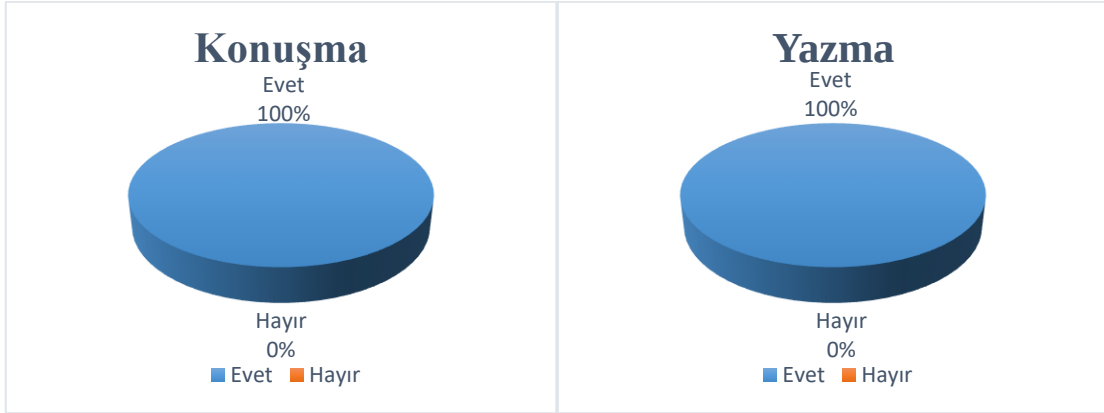
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 111)

Şekil 4. 51. Eğitim-Öğretim Ortamında Uygulanabilir Etkinlik Örneği

Şekil 4.51’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenden ulaşım araçları ile ilgili üç dakikalık bir konuşma yapması istenmektedir. Bu konuşmanın eğitim-öğretim ortamında rahatlıkla uygulanabilecek bir etkinlik olduğu göze çarpmaktadır.

4.2.10. Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan onuncu soru “Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4. 52. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olup Olmadığına Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.52’ye göre kitapta yer alan konuşma ve yazma etkinliklerinde karşılaşılan sosyokültürel bilgilerin tamamı günceldir. Bu bilgilerin güncelliği, öğrenenin yeni bir dil ve kültür öğrenirken hatalı bilgiler edinmemesi adına oldukça önem taşımaktadır.

KONUŞMA

18 Aşağıdaki ceza türlerine bakınız. Verilen soruları cevaplayacak şekilde 5 dakikalık konuşma yapınız

Para cezası 5 yıl hapis cezası Toplum hizmeti Müebbet hapis Ölüm cezası

Tutuksuz yargılanma Adli para cezası Kıyas cezası

- Ülkenizin ceza sistemi nasıl?
- Hangi suçlar için hangi cezalar uygulanıyor? Siz bu cezaları haklı buluyor musunuz?
Örnek: Eğer kasten adam öldürme suçundan tutuklanırsanız ömür boyu hapis cezası alırsınız. (Türkiye)
Eğer sokakta sakız çiğnerseniz ya da yere tükürürseniz para cezası ödersiniz. (Singapur)

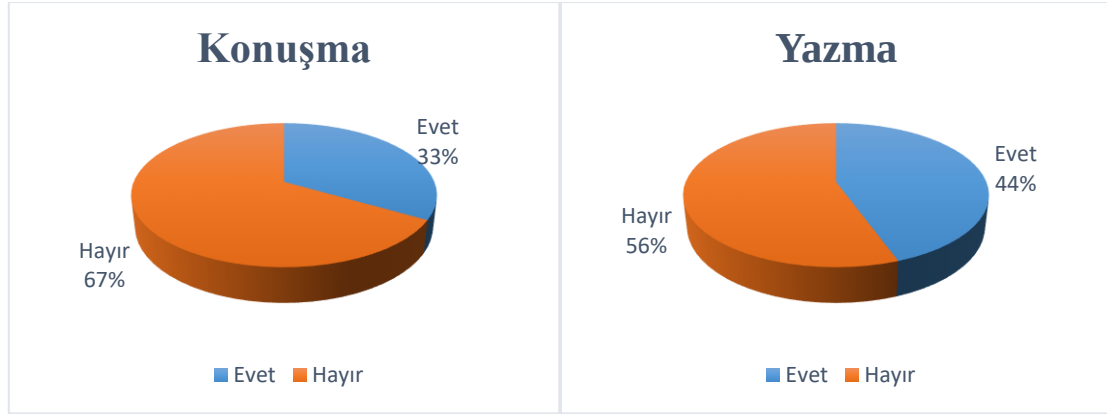
(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 81)

Şekil 4. 53. Sosyokültürel Bilgilerin Güncel Olduğu Etkinlik Örneği

Şekil 4.53’te yer alan konuşma etkinliğinde Türkiye ve Singapur’da uygulanan bazı cezalar hakkında bilgiler verilmiştir. Verilen bilgilerin güncel olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.11. Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan on birinci soru “Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Şekil 4.54. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinliklerin Dağılımı

Şekil 4.54 incelendiğinde, kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin %33’ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %67’sinin ise bu niteliği taşımadığı görülmektedir.

Şekil 4.54’e göre yazma etkinliklerinin %44’ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %56’sının bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu duruma örnek konuşma ve yazma etkinlikleri yer almaktadır:



(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 11)

Şekil 4.55. Kültürlerarası Yeterliğin Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkinlik Örneği

Şekil 4.55’te yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden, ülkelerindeki turistik yerler, turizm çeşitleri, yöresel kutlamalar, festivaller, gelenekler vb. hakkında bir sunum hazırlamaları ve sınıf ortamında sunmaları beklenmektedir. Farklı kültürlerin tanıtımının yer aldığı etkinliğin, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

YAZMA

13 Fotoğrafa bakalım. Aşağıdaki kelimeleri fotoğraftaki uygun yerlere yazalım.

Etkinlik

- | | | | | |
|-----------------|-------------|-----------------|-------------------------|---------------|
| 1. vites | 2. debriyaj | 3. freni pedalı | 4. gaz pedalı | 5. direksiyon |
| 6. dikiz aynası | 7. el freni | 8. kontak | 9. klima / havalandırma | 10. sılecek |



14 Aşağıdaki adımları takip edelim. Nasıl araba kullanılır? Okuyalım.

10 Adımda Araba Kullanmak

1. Aracın şoför koltuğuna oturun ve emniyet kemerinizi takın.
2. Koltuğu rahat bir şekilde ayarlayın.
3. Arabanın sağında ve solundaki aynaları kendinize göre ayarlayın.
4. Dikiz aynasını ayarlarken arka camı ortalayabilirsiniz.
5. Vitesi kontrol edin. Vites kolunu sağa sola hareket ettirin. Sağa ve sola rahat hareket ediyorsa vites boşta.
6. Arabanın anahtarını kontağa takın ve çevirin.
7. Ayağınızın altında üç adet pedal vardır. Bunlar soldan sağa doğru debriyaj, fren ve gaz pedallarıdır. Sol ayağınızı debriyaj pedalına, sağ ayağınızı ise fren ve gaz pedallarına basmak için kullanın.
8. Sol ayağınızı sonuna kadar debriyaja, sağ ayağınızı da frene basın.
9. İki koltuğun arasında bulunan el frenini aşağıya indirin.
10. Aracı birinci vitese alın. Sol ayağınızı yavaşça debriyadan çekerken sağ ayağınızı frenden kaldırın ve hafifçe gaz pedalına basın. Araba hareket edecektir.



15 Zarf fiilleri (-DiğİndA, -Diğİ sırada/zaman, -AcAğİ zaman/sırada) kullanarak bir paragraf oluşturalım, metni tekrar yazalım.

(Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 47)

Şekil 4. 56. Kùltùrlerarası Yeterliğİn Gelişmesine Katkıda Bulunmayan Etkinlik Örneğİ

Şekil 4.56'da yer alan yazma etkinliğinde öğrenenlerden, bir otomobilin içerisinde yer alan parçaların isimlerini yazmaları istenmektedir. Etkinliğin kùltùrlerarası yeterliğİn gelişmesine herhangi bir katkıda bulunmadığı gör÷lmektedir.

4.3. B1 ve B2 Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluk Açısından Karşılaştırılması

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1 ve B2 seviyelerindeki konuşma ve yazma becerilerindeki toplam 72 etkinliğin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine yönelik veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur:

Tablo 4. 1. Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılması

Nu	Eylem Odaklı Yaklaşım	Konuşma				Yazma			
		B1		B2		B1		B2	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?	18	100	18	100	18	100	18	100
2	Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?	5	27.7	2	11.1	6	33.3	1	5.5
3	Etkinlik, görev temelli mi?	8	44.4	8	44.4	6	33.3	4	22.2
4	Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?	18	100	18	100	18	100	18	100
5	Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına / iş birliğine sevk ediyor mu?	12	66.6	8	44.4	3	16.6	0	0
6	Etkinlik, etkileşim / bildirişim odaklı mı?	13	72.2	9	50	3	16.6	0	0
7	Etkinlik, öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?	12	66.6	11	61.1	8	44.4	7	38.8
8	Etkinlik, biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?	18	100	18	100	18	100	18	100
9	Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?	18	100	18	100	18	100	18	100
10	Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?	-	100	-	100	-	100	-	100
11	Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?	2	11.1	6	33.3	3	16.6	8	44.4

Tablo 4.1’de birinci soruya yönelik sayısal veriler incelendiğinde, kitaplarda yer alan tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunduğu, gerçek hayat odaklı olarak tasarlandığı görülmektedir. İkinci soruya yönelik

veriler incelendiğinde, her iki kitapta da öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyan etkinliklerin sayısının çok düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlamda B1 seviyesindeki etkinliklerin oranı, B2 seviyesindeki etkinliklere nispeten daha yüksek olsa da bunun yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Üçüncü soruya bakıldığında, her iki kitapta yer alan görev temelli konuşma becerisi etkinliklerinin, görev temelli yazma becerisi etkinliklerinden daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Formda yer alan dördüncü soruya yönelik veriler incelendiğinde, her iki kitapta yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının istenen niteliği taşıdığı belirlenmiş; etkinliklerin, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıdığı tespit edilmiştir. Formdaki beşinci soruya yönelik verilere bakıldığında, konuşma becerisi etkinliklerinin nispeten daha çok iş birliği / grup çalışması içerdiği dikkat çekmektedir. B2 düzeyindeki yazma becerisi etkinliklerinden hiçbirinin grup çalışması/iş birliği içermemesi de dikkat çeken ayrı bir husustur. Altıncı soruya yönelik veriler incelendiğinde konuşma becerisi etkinliklerinin, yazma becerisi etkinliklerine göre daha çok etkileşim/bildirişim odaklı olduğu göze çarpmaktadır. Yine B2 seviyesi yazma becerisi etkinliklerinden hiçbirinin bu niteliği taşımadığı görülmektedir. Formdaki yedinci soru ele alındığında, konuşma becerisi etkinliklerinin her iki kitapta da yarıdan fazla oranda bu niteliği taşıdığı belirlenmiştir. Yazma becerisi etkinliklerinde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Etkinliklerin yarısından çoğu bu niteliği taşımamaktadır. Sekizinci soruya yönelik bulgular incelendiğinde, etkinliklerin tamamının biçime (dil bilgisine) değil, anlama odaklandığı görülmektedir. Dokuzuncu soruya yönelik verilere bakıldığında, kitapta yer alan etkinliklerin tamamının eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu göze çarpmaktadır. Onuncu soruya dair veriler incelendiğinde, kitaplarda yer alan etkinliklerin bazılarında sosyokültürel bilgilere yer verilmiş olup bazılarında ise yer verilmediği belirlenmiştir. Sosyokültürel bilgilerin tamamının güncel olduğu tespit edilmiştir. On birinci soruya yönelik verilere bakıldığında, B2 seviyesinde yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin, B1 seviyesindeki etkinliklere göre daha yüksek oranda bu niteliği taşıdığı dikkat çekse de bunun istenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılıp yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacılara, öğretmenlere ve kitap yazarlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı B (B1, B2) seviyesi kitaplarında yer alan üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin (konuşma ve yazma) eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu tespit edilmiştir.

EOYUF’da yer alan birinci soru “Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin gerçek yaşam odaklı olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrenenin gerçek yaşamda karşılaşabileceği türden bir içerikle sunulduğu, söz konusu etkinliklerde belirtilen görevi yerine getirmek için doğal dil kullanımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sözelimi incelenen kitaplarda yer alan kiralık ev arama, tatil arkadaşı bulma, ev arkadaşı seçme, gittiği yeri tanıtan bir blog yazısı yazma, internetten iş ilanlarına başvuru yapma, son kullanma tarihi geçmiş ürün iadesi için şikâyet e-postası yazma, yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma gibi etkinlikler gerçek yaşam odaklı etkinliklerdir. Eylem odaklı yaklaşıma göre de etkinliklerin dili otantik bir bağlam üzerinden sunması yani gerçek yaşam temelli olması gerekmektedir (Akbal, 2008; Arslan, 2018; Coşkun, 2017; Ellis, 2003; İhtiyaryer, 2018; Richards & Rodgers, 2001; Willis, 2007). CEFR’in eylem odaklı yaklaşımında dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla sunulan mekanik alıştırmalardan uzaklaşmakta; bunun yerine ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan, gerçek hayatı yansıtan görevler etrafında düzenlenen, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı etkinliklere odaklanılmaktadır (CEFR, 2020).

Bu bulgunun aksine Akbal (2008) ise, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabında (başlangıç ünitesi ve birinci alt üniteleri) yer alan etkinliklerin genel olarak gerçek yaşam odaklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda Yeni İstanbul kitap setinin eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda gerçek yaşam temelli etkinliklere daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Hasırcı (2019) ise yaptığı çalışmada Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini incelemiş, çalışma sonucunda gerçek yaşam odaklı etkinliklerin en çok İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında yer aldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Çelik (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A2 düzeyindeki konuşma etkinlikleri üzerine yaptığı çalışmasında, incelenen 18 etkinlikten tamamının gerçek yaşam odaklı olduğunu, konuların günlük hayatın içerisinde seçildiğini ifade etmiştir. Söz konusu sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

EOYUF’da yer alan ikinci soru “Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşımda sosyal bir aktör olarak karşımıza çıkan dil öğrencisi, başka insanlarla etkileşim içerisine girerek çeşitli problemleri çözmekte, yaparak-yaşayarak öğrenmekte, çeşitli gruplara dâhil olarak dilin doğal ortamda kullanımını deneyimlemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre yeni bir dil öğrenenler karşımıza “sosyal aktörler” olarak çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım bağlamında tasarlanan bir etkinlikte de öğrenenin sosyal bir aktör çeşitli görevler üstlenmesine imkân tanınması gerekmektedir (Akbal, 2008; CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Günday ve Atmaca, 2017; Günday, 2022; Fişekçioğlu, 2021a; Jank ve Meyer, 1997; Nunan, 2004; Richards ve Rodgers, 2001).

Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki konuşma ve yazma etkinliklerinde işçi-işveren rollerini üstlenerek bir diyalog hazırlama; evde temizlik, yemek vb. işler için iş bölümü yapma, internetten iş ilanına başvurma, bir blog üzerinden tavsiye yazıları yazma, aynı şehirdeki bir yabancı dil öğretmenine e-posta yazma, ürün iadesi için bir şikâyet e-postası yazma, festival programı ve davet mektubu hazırlama, tatil planı için diğer aile bireylerini ikna etme gibi öğrenenlere birtakım rollerin verildiği çeşitli etkinliklere rastlanmaktadır. Fakat bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan etkinliklerin (f=72) yalnızca %19’unun (f=14) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca B1 ve B2 seviyelerindeki kitaplar kendi içerisinde kıyaslandığında; B1 düzeyindeki kitapta bulunan etkinliklerin %30’unun (f=11) bu niteliği taşıdığı görülürken B2 düzeyinde yer alan etkinliklerin yalnızca %8’inin (f=3) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Sönmez (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1-A2 ders kitaplarındaki temel dil becerilerine ilişkin etkinlikleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki yeterliklere göre incelemiştir. Söz konusu çalışmada bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre İstanbul ve Gazi Türkçe öğretimi ders kitaplarında sözlü anlatımın sadece bireysel konuşma olarak yer almasının çerçeve metne göre sosyal aktör olarak değerlendirilen dil kullanıcısının dil öğrenim süreci için olumlu bir durum olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada, Yedi İklim Yabancılar için Türkçe ders kitabında karşılıklı konuşma becerisi etkinliklerine daha fazla ağırlık verildiği, dolayısıyla öğrenenlerin daha çok sosyal aktör konumunda olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan üçüncü soruya göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre iletişim ve öğrenmede, kişinin iletişimsel yeteneğini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri olmasına rağmen salt dilsel olmayan görevlerin yapılması da gerekmektedir. Hedefe ulaşmak için bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak çeşitli eylemler gerçekleştirmesi beklenmektedir (CEFR, 2021). Eylem odaklı yaklaşımın hedef dilde günlük hayat içerisinde gerçek iletişimler canlandırmak, dil kullanımı için gerçek sebepler yaratmak, dil çalışması için doğal bir bağlam oluşturmak, öğreneni gerçek hayattaki sorunlarla karşı karşıya getirmek, öğrenenin yaratıcılığını teşvik etmek, öğrenenin diğer insanlarla beraber ortak eylemlerde bulunmasını sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır (CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Fişekçioğlu, 2021a; Günday, 2022; Willis, 1996b). Hâliyle eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin de bu nitelikleri taşıması, öğrenenleri çeşitli görevler üstlenmeye teşvik etmesi beklenmektedir. İncelenen kitaplarda; bir yolculuk planlama, bir icat tasarlayıp proje dosyası hazırlama ve sınıf ortamında bu dosyayı sunma, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, katıldığı bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, ilgi çeken bir konu hakkında resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum gerçekleştirme, bir gezi bloğunda ülke tanıtımı için yazı yazma, verilen konulardan birisi ile ilgili şiir ya da şarkı yazma, bir kültür günü düzenleme ve grup üyeleriyle görev paylaşımı yapma gibi, öğrenenlere çeşitli görevlerin verildiği etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan konuşma ve yazma etkinliklerin (f=72) yaklaşık %36'sının (f=26) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Bu orana göre görev temelli etkinliklerin yeterli olmadığı dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabı başlangıç ünitesinde yer alan çalışmalardan hiçbirinin görev kabul edilemeyeceği, ancak söz konusu etkinliklerin birtakım çabalarla (girdi eksikliğini giderme, çalışmaları sıralama vb.) görev odaklı bir forma dönüştürülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmayla örtüşen şekilde Baklacı (2018), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini görev odaklı yöntem bağlamında incelemiş ve ders materyallerinde görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde Rebahan (2019), yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmasında, Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun göreve dayalı dil öğretim yaklaşımına uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki (Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe) yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasında, konuşma ve yazma becerisi alanındaki yönerge içeriklerinin bütün olarak görev temelli yönetime uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF’da yer alan dördüncü soruya göre incelenen kitaplarda B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanılarak öğrenmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Etkinlikler, öğreticilerin rehber konumunda olduğu, öğrenenlerin ise dili bizzat kullanıp deneyimleyeceği şekilde tasarlanmıştır. Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğreticilerin ve öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerine de değişiklikler ve yenilikler getirmiş; bir moderatör olarak öğreticileri, öğrenenlerin dış dünya ile olan ilişkilerini kontrol edebilmeye yönlendirmiştir. Sürecin başından sonuna kadar öğretimin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenenlerin de aktif bir şekilde yer alması beklenmektedir. Bütüncül çalışma ilkesi çerçevesinde, değişken ve dinamik bir süreç içerisinde öğrenenin zihinsel, ruhsal ve bedensel aktifliği de önem arz etmektedir (Branden, 2016; Bourguignon, 2007; CEFR, 2001; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Nunan, 2004; Karataş, 2019).

İncelenen kitaplarda; festival programı ve davet mektubu hazırlama, kültür günü etkinliği düzenleme ve görev paylaşımı yapma, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında bir metin yazma, bir şikâyet e-postası yazma, hayallerle ilgili bir kompozisyon

yazma gibi öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyan etkinliklerin yer aldığı görülmüştür.

Bu sonuçların aksine Akbal (2008) ise, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin genel olarak öğrencilerden yeni bir şey üretmelerini değil de öğrenilenin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kurgulandığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF’da yer alan beşinci soru “Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%67) öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirdiği tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki yazma etkinliklerinde ise tersi bir durum söz konusudur. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%83) grup çalışması ve iş birliği içermemektedir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinde bu nitelik, B1 seviyesindeki konuşma etkinliklerine nispeten daha düşük bir orana sahiptir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin %44’ü bu niteliği taşımaktadır. B2 düzeyindeki yazma etkinliklerinin ise hiçbirini öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirmemektedir. Bu durum, eylem odaklı yaklaşımın “Öğrenenin bireysel hareket etmekten ziyade grup çalışmalarına dâhil olması beklenir.” ilkesi ile örtüşmemektedir. Nitekim eylem odaklı yaklaşımda grup çalışması, iş birliğine dayalı rol oyunları veya sosyal hayat ile ilgili görevler önem arz etmektedir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017).

İncelenen kitaplarda; emlakçı ve kiracı rollerine girerek bir ev kiralama, geleceğin meslekleri hakkında tartışma ve karşılıklı sorular sorma, çeşitli konular hakkında münazara gerçekleştirme, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, bir icat tasarlama gibi grup çalışması veya iş birliği gerektiren etkinlikler bulunurken; oturduğu ev ve mahalle hakkında bir metin yazma, çeşitli iş ilanlarına başvuru yapmak için e-posta yazma, bir başarı hikâyesi yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, eğitim geçmişi ve ülkedeki eğitim sistemi hakkında kısa bir konuşma hazırlama, GDO’lu besinler hakkında düşüncelerini ifade etme, teknolojik icatların insan hayatına verdiği zararlar konusunda bir metin yazma gibi grup çalışması veya iş birliği gerektirmeyen, bireysel etkinliklerin de bir hayli fazla olduğu tespit edilmiştir.

Başar (2016), Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setini (Temel Seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, ikili ve grup çalışması yapılabilecek etkinliklerin temel seviye Yedi İklim Türkçe setinde çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, birbiriyle örtüşmektedir. Ayrıca Alhan Derinkök

(2022) yaptığı çalışmadan hareketle, Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ikişerli veya üçerli gruplar hâlindeki karşılıklı konuşma etkinliklerinin daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir.

EOYUF’da yer alan altıncı soru “Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 seviyesi konuşma etkinliklerin büyük çoğunluğunun (%72) etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülürken B1 seviyesi yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%83) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki ders kitabında ise konuşma becerisi etkinliklerinde yarı yarıya bir dağılım söz konusudur. Etkinliklerin yarısı (f=9) etkileşim/bildirişim odaklı iken diğer yarısı (f=9) bu niteliği taşımamaktadır. B2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklerin ise tamamının bu nitelikten uzak olduğu görülmüştür. Kitapta yer alan 18 yazma etkinliğinin tamamının etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel dil yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durduğu görülmektedir. İletişimsel dil yetenekleri, öğrenenlerin özellikle dilsel araçları kullanarak etkileşim kurabilmesini sağlayan yeteneklerdir (CEFR, 2001). Öğrenenlerin, günlük hayatta karşılaştıkları bilgileri, diğer insanlarla etkileşim içerisinde kullanılarak uygulaması hedeflemektedir. Yabancı/ikinci dil eğitiminin öğrenen merkezli sürdürüldüğü günümüzde eylem odaklı yaklaşım hem dört temel dil becerisinin kazandırılması hem de dil bileşenlerinin öğreniminin etkileşime, iş birliğine, iletişime ve eyleme dayalı etkinlikler aracılığıyla sürdürülmesi anlayışını benimsemektedir (Arslan; 2018; Coşkun, 2017; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Nunan, 2004). Yaklaşımına göre öğrenen sürekli olarak etkileşim içerisinde olmalıdır (Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003). İncelenen kitaplardaki etkinliklerin ise bu anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır.

İncelenen kitaplarda; ilgi çekici bir konuyla ilgili bir sunum hazırlayarak sınıf ortamında sunma ve dinleyicilerin sunumla ilgili sorular sorması, bir zaman çizelgesi hazırlayarak önemli olaylar ve kararların sınıf ortamında anlatılması ve dinleyenlerin bu kararlarla ilgili pişman olup olmama durumuna yönelik sorular sorulması, gruplar halinde yolculuk planı yaparak sınıf ortamında planın anlatılması, sınıf arkadaşlarına sorular sorarak en uygun tatil arkadaşını bulma, gruplar hâlinde bir icat tasarlama ve proje dosyası hazırlama, karşılıklı konuşma gibi etkileşim/bildirişim odaklı etkinlikler bulunurken; turizm hakkında bir metin yazma, okuldaki öğrenci dergisi için bir gezi yazısı yazma, teknolojinin olmadığı bir dünya hakkında metin yazma, sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları hakkında bir metin yazma, araba kullanımıyla ilgili bir

metni yeniden yazma, moda hakkındaki görüşlerini ifade etme, ülkedeki ceza sistemi hakkında bir konuşma yapma gibi etkileşim/bildirişim odaklı olmayan etkinliklerin de çokça yer aldığı tespit edilmiştir.

Yavuz Kırık (2015) yaptığı çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı serisinde yer alan konuşma becerisi etkinliklerini etkileşim bağlamında incelemiş, konuşma etkinliklerinin etkileşimsellik düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Hasırcı (2019) çalışmasında, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, çalışma sonucunda her üç kitapta da öğrenci-öğretmen etkileşiminin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasından elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarında konuşma becerisi alanında öğrenciyi daha aktif kılacak ve diğer öğrenenlerle etkileşim hâline sokacak etkinlikler ve yönergeler hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Alhan Derinkök (2022) Yedi İklim Türkçe ders kitapları ile New English File seti ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin öne çıkarıldığını ve bunun da öğrenci ve öğretmen arasında tek yönlü iletişimin oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. İncelenen diğer kitapta ise öğrenci-öğrenci etkileşiminin oldukça yüksek bir oranda yer aldığı dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada, New English File seti ders kitaplarında ikişerli grup olmaksızın oluşturulmuş konuşma etkinliğinin yok denecek kadar az olduğu da ifade etmiştir. Bu sayede hem etkileşim çift yönlü olmakta hem de öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiş olmaktadır. Çalışmada ayrıca, diller için standartlaştırılmış bir program sunan Avrupa Ortak Başvuru Metni tanımlayıcılarına uygunluk sağlayabilmesi için Yedi İklim Türkçe ders kitaplarının sözlü üretim etkinlikleri azaltılıp daha fazla etkileşim içeren alıştırmalara yer verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

EOYUF’da yer alan yedinci soruyla ilgili elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin (f=36) çoğunluğunun (f=23) öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin (f=36) yalnızca 15’inin bu özelliği taşıdığı görülmüştür. Eylem odaklı

yaklaşımında öğrenen merkeze alınmalı; araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye, çeşitli eylemlerde bulunabilmeye yönlendirilmelidir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997'den akt. Sayınsoy, 2003).

Araştırmaya konu olan kitaplar incelendiğinde; köyde yaşamının şehirde yaşamaktan daha iyi olup olmadığına dair bilgiler ve istatistiklerden hareketle bir metin yazma, eğitimde ödevin işlevine yönelik bir münazara gerçekleştirme, yaşanan şehirdeki önemli bir yapının tarihini araştırma ve bir internet sitesi için bu yapıyı tanıtan bir metin hazırlama, farklı zekâ türleri ya da iyi bir öğretmenin özellikleri gibi konulardan birini seçme ve farklı kaynaklardan yapılan araştırmalardan hareketle bir konuşma hazırlama, Göbeklitepe hakkında bir araştırma metni yazma gibi çeşitli etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerin öğreneni araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye vb. çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Yine incelenen kitaplarda hayalindeki mesleği yazma, bir blogda problemlerini anlatan insanlara tavsiyeler yazma, eğitim geçmişi hakkında kısa bir konuşma hazırlama gibi öğreneni araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmeden, mevcut bilgilerle tamamlanabilecek etkinliklerin de yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Başar (2016) çalışmasında, incelediği temel seviye Yedi İklim Türkçe setindeki eksiklikten yola çıkarak, özellikle anlatma becerilerine ait etkinliklerde sorun çözme yetisini geliştirecek durumların verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerde öğrenenlere, bir konu veya durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamak yerine gerçek hayatta her zaman karşılaşılabileceği sorunlar vermenin hedef kitle açısından daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

EOYUF'da yer alan sekizinci soru “Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin biçimi, yani dil bilgisini değil, anlamı ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşım bünyesindeki görevlerin, öncelikle anlama odaklanan etkinlikler, alıştırmaların ise aksine öncelikle biçim odaklı dil kullanımını gerektiren etkinlikler olduğu söylenebilir (Akbal, 2008). Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin biçime değil, anlama odaklanması beklenmektedir.

İncelenen kitaplarda; üniversite okumanın avantajları ve dezavantajları hakkında bir metin yazma, fobiler hakkında konuşma, ilk yardım hakkında konuşma, dünya genelindeki hastalıklarla ilgili bir metin yazma, sağlıklı olmak için neler yapılması

gerektiği konusunda bir metin yazma, geleceğin mesleklerine yönelik girdi olarak verilen haberden hareketle konuşma gibi etkinliklerde amaç, dil bilgisi kurallarının tam ve eksiksiz bir şekilde sergilenmesi değil, anlamın ön plana çıkarılmasıdır.

Ünlü (2015) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dil bilgisi alıştırmalarını karşılaştırdığı çalışmasında, Hitit ders kitabının daha geleneksel bir dil bilgisi anlayışıyla hazırlandığı fakat ondan 7 sene sonra hazırlanan Yeni Hitit ders kitabında “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” ölçütleri doğrultusunda, dil bilgisi konularının dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hedef dilde iletişimi gerçekleştirmeye yardımcı unsurlar olarak ele alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbal (2008) çalışmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunun anlam odaklı değil biçim veya sesletim odaklı olduğu sonucuna varmıştır.

EOYUF'da yer alan dokuzuncu soru “Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bir görevin eylem odaklı olabilmesi için bu görevin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir (Coşkun, 2017). Ayrıca yaklaşıma göre sınıf ortamında uygulanabilecek farklı etkinlik türleri yaygın hâle getirilmelidir (Puren, 2008, akt. Coşkun, 2017). Dil kullanıcısı, gerçek yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumları ile görev odaklı etkinlikler vasıtasıyla sınıf ortamında tanışmaktadır (Fişekçioğlu, 2021a). Eylem odaklı yaklaşıma göre dil öğretiminde sınıf ortamındayken dahi sınıfın dışına çıkabilme, dil öğrencisinin günlük hayatında karşılaşacağı çeşitli eylemlerle öğrenimi etkin kılma esastır (CEFR, 2020).

İncelenen kitaplarda; yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma, bir yolculuk planlama, bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, geçmişte elde edilen başarılar hakkında konuşma, daha önce kullanılan ulaşım araçları hakkında konuşma, moda hakkında kısa bir metin yazma, beslenme türleri ile ilgili bir metin yazma gibi etkinliklerin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan onuncu soru “Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerindeki sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu tespit edilmiştir. Hızla değişen dünyada birtakım sosyokültürel bilgilerin de değiştiği

görülmektedir. Dolayısıyla kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olup olmaması, öğreneni yanlış yönlendirmemek, hatalı bilgiler edinen bir sosyal aktör olmasını engellemek adına önemli bir konudur. Sözgelimi, B1 düzeyinde “Her şeyin başı sağlık” ünitesinde yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü’nden alınan sayısal veriler girdi olarak öğrenene sunulmuştur. Bu bilgilerin güncel olduğu, öğreneni yanlış yönlendirmediği görülmüştür. Kitap genelinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, güncel olmayan sosyokültürel bir bilgiye rastlanmamıştır.

EOYUF’da yer alan on birinci soru “Etkinlik kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, B1 düzeyindeki kitapta kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan konuşma ve yazma etkinliklerinin sayısı, B2 düzeyindeki kitapta yer alan konuşma ve yazma etkinliklerine nispeten daha azdır. B1 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (f=36) yaklaşık %14’ünün (f=5) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (f=36) ise yaklaşık %39’unun (f=14) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre, dil kullanıcısı sosyal ortamlarda bulunarak kalıcı öğrenmeyi ve kültür öğrenimini de gerçekleştirmiş olacaktır. Bu yaklaşıma göre, kültürlerarası deneyim kazanma konusu da önem arz etmektedir (Demirel, 2012; akt. Günday ve Atmaca, 2017; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Aktaş, 2021a). Eylem odaklı yaklaşım, dilin sosyokültürel bağlam içerisinde öğretilmesi anlayışını temel almaktadır (Günday, 2022). Görevlerin ortak eylem ve ortak kültüre dayanmakta olduğu görülmektedir (Günday ve Atmaca, 2017). Dilin yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda kültür aracı kabul edilirse, dil öğrenimi ve öğretiminde kültür öğesinin de hiçbir zaman unutulmaması gerekmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Ayrıca dil öğretiminde hedef dilin kültürünün aktarımı kadar kaynak dilin kültürü ile birlikteliğinin sağlanması da gerekmektedir (Şen, 2021). Dolayısıyla bu anlayışla hazırlanan kitaplarda, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunacak etkinliklerin de yer alması gerekmektedir.

İncelenen kitaplarda; öğrenenlerin boş zamanlarda, hafta içi, hafta sonu ya da farklı ortamlarda yaptıkları işleri, aktiviteleri kendi ülkeleri ve bulundukları ülke bağlamında karşılaştırmaları, kendi ülkeleri ve Türkiye’yi beden dili ve kültürel farklılıklar açısından değerlendirmeleri, ülkelerin eğitim sistemlerini kıyaslamaları, ülkeleri hakkında bir sunum hazırlamaları gibi kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir.

İşçi (2012), Yeni Hitit ders kitabını dört temel dil beceri ve kültür açısından incelediği çalışmasında, hedef kültüre yönelik metinler ya da hedef kültür ile diğer kültürler arasında karşılaştırma yapmaya yönelik metinlere veya çalışmalara daha sık yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların genel olarak bu çalışmayla örtüştüğü dikkat çekmektedir.

Okur ve Keskin (2013) İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında; bu çalışmayla örtüşecek şekilde, temel seviye kitaplarda kültürel öğelerden az yararlanıldığı, orta seviye ders kitaplarında bu öğelere daha fazla yer verilmesine rağmen yetersiz olduğu ve kültürel öğelerden daha fazla yararlanılması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Kutlu (2015), yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımını Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneğinde incelediği çalışması sonucunda kültürel öğelere yer verilmesine rağmen, bu öğelerden daha fazla yararlanmanın gerekli olduğunu ifade etmiştir.

İşcan ve Yassıtaş (2018) Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceledikleri çalışmalarında, kitap içerisinde hedef kültür olan Türk kültürünün öğrenenlere farklı yönleriyle sunulan birçok öge içerdiğini, bunun yanı sıra ders kitaplarında Türk kültürü dışında farklı kültürel unsurların da yer aldığını gözlemlemişlerdir. Fakat çalışmada, kitapların kültür aktarımı açısından uygun olduğu görülse de kültürlerarası iletişim açısından ele alındığında, öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması ve kültürel farkındalık oluşturmalarını etkileyecek bazı eksiklikler taşıdığı da tespit edilmiştir.

Aktaş (2021b) yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde (Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri) Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiğini tespit ettiği çalışmasında; kültürel unsurlarla ilgili imajların Yeni İstanbul setinde diğer kitaplara göre daha fazla yer aldığını tespit etmiştir.

5.2.Öneriler

Çalışmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere yönelik öneriler:

- Ders kitabı yazarlarının etkinlik tasarlarırken eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine uygun davranmaları gerekmektedir. Etkinlikler tasarlanırken yaklaşıma ait ilkelerin tamamı bütüncül olarak ele alınmalıdır.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşımına uygun olup olmadığını ayırt etmeleri ve söz konusu etkinlikler uygun değilse bunları dönüştürme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğreticilere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Bunun dışında diğer kitapların da (Gazi TÖMER, Yeni Hitit, Ankara TÖMER vb.) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu belirlenip kitaplar arasında kıyaslamalar yapılabilir.
- Bu çalışmada bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B seviyesindeki kitaplar ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda da A ve C düzeyi kitaplar incelenip bu doğrultuda seviyeler arası kıyaslamalar yapılabilir.
- Bu çalışmada eylem odaklı yaklaşıma uygunluk durumu açısından üretici dil becerileri ele alınmıştır. Bu beceriler dışında alıcı dil becerilerinin de (dinleme ve okuma) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu belirleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B düzeyi ders kitaplarındaki eylem odaklı yaklaşıma uygun olan ve olmayan etkinlikler tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda da eylem odaklı yaklaşıma uygun olmayan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma nasıl dönüştürüleceğine yönelik örnekler sunulabilir.

6. KAYNAKLAR

- Akar, A. (2005). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, E. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma (yazılı iletişim, etkileşim ve üretim)*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s.157-185). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021b). Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 232-257.
- Alkış Küçükaydın, M., Arslan, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Çok kültürlülüğün medya, edebiyat, oyun ve müze yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), s. 583-593.
- Arı, G. (2018) *Konuşma eğitimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 277-293) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, Ö. K. (2021) *Türkçenin anlamlandırma kökleri ve gelişim edinci üzerine dilbilim odaklı kuramsal sorgulamalar*. Ö. K. Aydemir, İ. N. Uysal, F. Öztürk (Ed.), *Prof. Dr. H. Ömer Karpuz'a Armağan Türkçeye Saygı* içinde (s. 105- 126). Konya: Palet Yayınları.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018) *Yazma Eğitimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 311-333) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.

- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev.: H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Bingöl, A. S. (2021). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap*. Ü. Şen (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 42-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, IUFM de l'Académie de Rouen
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu, L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère, 5ème colloque international de l'A.D.C.U.E.F.E. (Dijon)
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan Uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall 2010. p. 221-235.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı*, (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı*, (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Branden, K. V. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bülbül, A. (2018) *Dil öğretiminde uluslararası ölçütler*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 489-503) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. (2018) *Göreve dayalı öğretim yöntemi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 123-125) Ankara: Grafiker Yayınları.
- CEFR. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

- CEFR. (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Güz, (16), s.83-101.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çelik, D. (2021). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A2 Seviyesi Konuşma Etkinliklerinin Görev Odaklı Yaklaşımına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergelerin görev temelli yöntem açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Çiftçi, P., & Ülbeği, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.26>
- Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir Atalay, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış bilimsel kitap ve ders kitapları. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 87-98. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.23>
- Demirel, G. (2018) *İkili ve grup çalışmaları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 227-232) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahin, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. 7. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 16-34.
- Ellis, R. (2003). *Task- based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları

- Erol, H. F. (2016) *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yöntemler- beceriler- uygulamalar içinde* (s.177-218), Ankara: Pegem Yayınları
- Fişekçioğlu, A. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırma- etkinlik- görev kavramları ve etkinlikleri göreve dönüştürme uygulamaları*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 281-295). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fişekçioğlu, A. (2021b). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için Halk bilimi kaynaklarının önemi: kültürlerarası aracılık yeterlilikleri kapsamında öğretmen kavramı*. M. Aça ve M. Dinç (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlar odasında toplum ve kültür araştırmaları içinde* (s.350-364) Paradigma Akademi Yayınları
- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 55-62.
- Göçen, G. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma (sözlü iletişim- etkileşim ve üretim*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.121-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı.
- Göçer A., & Karadağ, B. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 6, (2), s. 58-73
- Göçer A., & Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 6/3 Summer 2011, p. 797-810
- Günday, R., & Atmaca, H. (2017). Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education*, s. 438-448, September 22-23.
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832
- Gündüz, O., & Şimşek T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64
- Güneş, F. (2018a) *Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 37-48) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2018b). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s.499-524). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İnal, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s.525-534). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2018). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s.3-30). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan “Yeni Hitit” ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadağ, B. F. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel.

- Karataş, A. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algıları ve etkinlik geliştirme/ uygulama durumlarına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kardoğan, M., & Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 1-12.
- Kartallıoğlu, N. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi*. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 315-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar 1-2*. Ankara: TDK Yayınları
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s. 697-720
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). An introduction to task-based language teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7, 25-28.
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*. 6(2), p.1619-1640.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özcan, F., & Eren Ökten, C. (2020). Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt 2, Sayı 2*, 81-103.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle, *Le Français dans le monde*, (347), 37-40.
- Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3 Summer 2012*, p. 2199-2218
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, M., & Gün, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şen, Ü. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12 (30), s. 13-25
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289.
- Temur, N., & Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.535-544). Ankara: Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44
- Ülbeği, H. & Çiftçi, P. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış makale ve bildiriler. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 113-126. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.25>

- Ünlü, N. A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 137-150.
- Varışoğlu, M. C. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 473-497). Ankara: Pegem Akademi.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996a). A Framework for Task-Based Learning (Longman Handbooks for Language Teachers). Essex: Longman.
- Willis, J. (1996b). A flexible framework for task-based learning. *Challenge And Change In Language Teaching*, 52, 62.
- Yakar, Y. M., & Yılmaz, H. D. (2021) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımı*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 297-320). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Yavuz Kırık, M. (2015). Interaction level of speaking activities in a coursebook series of teaching Turkish as a foreign language. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12- 2(24), 133-145.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- YDOTÖP (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1115-1158.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.



7. EKLER

Ek-1. Eylem Odaklı Yaklaşım Uygunluk Formu

Nu.	Eylem Odaklı Yaklaşım	Evet	Hayır
1	Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?		
2	Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?		
3	Etkinlik, görev temelli mi?		
4	Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?		
5	Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?		
6	Etkinlik, etkileşim / bildirişim odaklı mı?		
7	Etkinlik, öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?		
8	Etkinlik, biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?		
9	Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?		
10	Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?		
11	Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?		

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ahmet Turan EŞ

Eğitim Geçmişi:

- 2019, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Lisans Programı
- 2022, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2023, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Mesleki Geçmişi:

- 2022 - Hâlen, Araştırma Görevlisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Eryılmaz, R., Karacan, N., Eş, A. T. ve Canbulat, A. (2022). *14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, ALKÜ Yayınları.
- Aktaş, E., ve Eş, A. T. (2022). *2005 ve 2019 Türkçe öğretim programlarındaki dil bilgisi kazanımları üzerine bir inceleme*, 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 20-22 Ekim 2022.
- Yakar, Y. M. ve Eş, A. T. (2021). *Şermin Yaşar'ın çocuklara yönelik kitaplarının karakterler bağlamında incelenmesi*, V. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, 26 Ekim 2021.
- Eş, A. T., Ercan, M. ve Dursun, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretimi dersi kapsamında gerçekleştirilen TÖMER uygulamasına ilişkin öğretmen adayları ve öğrenci görüşleri*, 13. Dilbilim Öğrenci Konferansı, 19 Nisan 2019.

Yabancı Dil Bilgisi:

- 2021-YÖKDİL/1: 91.25